



Programa de Pós-graduação em Ensino de História - ProfHistória
Mestrado em Ensino de História
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

A Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na
Aprendizagem de História

José Romildo Magalhães

2026/Cuiabá



JOSÉ ROMILDO MAGALHÃES

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU
SUPERDOTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História - (ProfHistória) - do Instituto de Geografia, História e Documentação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Maria Marques.

Área de concentração: Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

CUIABÁ
Junho/2026

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M188i Magalhães, José Romildo.

A Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História [recurso eletrônico] / José Romildo Magalhães. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 274 f., il. color., pdf). -- 2026.

Orientadora: Ana Maria Marques.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2026.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Altas Habilidades ou Superdotação. 3. Aprendizagem de História. 4. Inclusão Escolar. 5. Enriquecimento Curricular. I. Marques, Ana Maria, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU
SUPERDOTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA**

AUTOR: MESTRANDO JOSÉ ROMILDO MAGALHÃES

Dissertação defendida e aprovada em 25 de junho de 2026.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Marques [Presidente Banca / Orientadora]

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

2. Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Marques [Orientadora]

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

3. Prof. Dr. Marcelo Fronza [Examinador Interno]

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

4. Prof^ª Dra. Cristina Maria Carvalho Delou [Examinadora Externa]

INSTITUIÇÃO: (PPPG em Ciências e Biotecnologia – UFF e PPG em Ensino de Biociências e Saúde) -
IOC

5. Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Junior [Examinador Suplente]

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

Cuiabá, 25/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **ANA MARIA MARQUES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 25/06/2026, às 20:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCELO FRONZA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 26/06/2026, às 10:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Maria Carvalho Delou, Usuário Externo**, em 26/06/2026, às 18:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **9333726** e o código CRC **F527B020**.

Dedico este trabalho a todas as crianças que hoje são adultas e que, por não terem sido identificadas com altas habilidades ou superdotação, viveram experiências de incompreensão, intolerância e exclusão. Muitas delas sofreram por não conseguirem compreender a si mesmas e, sobretudo, por não serem compreendidas em sua forma de ser, de participar, de criar, de viver e de existir. Dedico-o também, com esperança, àquelas que ainda serão identificadas, para que encontrem acolhimento, apoio e condições de desenvolver plenamente seu potencial, rompendo o casulo e criando asas para ocupar os espaços em que possam se realizar na vida.

AGRADECIMENTOS

"A gratidão é a memória do coração"
(Antístenes)

Essencialmente agradeço a Inteligência Suprema - Deus - criador e senhor do tempo, onde busco orientar minha existência, posto que ama e governa.

Agradeço a cada um dos meus queridos professores e professoras desse mestrado, em especial ao Prof. Ary Albuquerque, à Prof^ª. Ana Carolina, à Prof^ª. Ana Paula Squinelo e ao Prof. Edivaldo Sotana, que me enriqueceram de conhecimentos.

Agradeço sobretudo à minha querida orientadora Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Marques pelo aprendizado por seu carinho e acolhimento a mim e à temática que escolhi pesquisar, entendendo minhas possibilidades e limitações no desenvolvimento do trabalho.

Agradeço aos colegas de mestrado, que me honraram com amizade, convivência, troca de experiências e ajuda quando necessário, notadamente Raiane Moraes, Douglas Orlato, Josiane Oliveira, Luciene Tomasone, Felipe Vitoriano, Jucelene Pereira.

Agradeço a professora Dr^ª. Cristina Maria Carvalho Delou, que para mim é uma referência na temática desta pesquisa e muito contribuiu para que eu me envolvesse com o tema e me honrou fazendo parte da minha banca desde a qualificação.

Agradeço ainda ao Prof. Dr^ª. Marcelo Fronza, que também fez parte da banca desde a qualificação e embora não tenha estudado com ele, muito contribuiu com seus apontamentos e devolutivas acerca da aprendizagem de história.

Agradeço meu querido e inesquecível pai José Magalhães Correia (*in memorian*) que me oportunizou estudar quando criança, por onde me tornei o que sou. Também, à minha mãe Durvalina Dias Pereira e demais familiares pela paciência e por serem minhas raízes e meu amparo nos diversos desafios da vida.

Renovo agradecimentos ao meu amigo e historiador Joel Klimachevski por influenciar minha decisão de cursar a primeira graduação em História, que ele já fazia; ao colega de turma e depois professor na graduação de História Edevamilton Oliveira, pela acolhida e orientação do meu TCC na graduação de História; e Walter Albano, pelo emprego que possibilitou me sustentar na época da graduação.

Agradeço a querida amiga Nágila Zambonato (*in memorian*) por me possibilitar conhecer e trabalhar com as Altas Habilidades ou Superdotação.

Por fim, agradeço a todos que me honrarem com a leitura, análise e divulgação desse trabalho.

RESUMO

Esta dissertação aborda a inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) na aprendizagem de História, considerando que esses estudantes ainda permanecem invisibilizados em grande parte das escolas brasileiras em razão do desconhecimento conceitual, da insuficiente formação docente e da permanência de concepções reducionistas acerca da inteligência e da superdotação. A pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre possibilidades de identificação e inclusão de estudantes com AHSD na aprendizagem de História. Para tanto, analisa aspectos históricos, conceituais, legais e pedagógicos das AHSD, articulando-os às especificidades epistemológicas da aprendizagem histórica e à construção de práticas inclusivas no ensino de História. A pesquisa apoia-se em referenciais da Educação Especial, das AHSD e da aprendizagem histórica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, realizada por meio de análise documental de legislações, políticas públicas, documentos institucionais e produções acadêmicas relacionadas às AHSD e à aprendizagem de História, incorporando também reflexões oriundas da experiência profissional do pesquisador como professor de História e gestor escolar. A dissertação discute mitos, estereótipos e práticas escolares que reforçam a invisibilidade de estudantes com AHSD, defendendo uma compreensão mais ampla de inteligência, criatividade e potencial humano. Sustenta-se que a aprendizagem de História constitui um campo favorável à identificação e ao desenvolvimento desses estudantes, pois mobiliza interpretação, argumentação, análise crítica de fontes, pensamento temporal e produção de narrativas. Também apresenta identificação de estudantes com AHSD e formas de atendimento de suas necessidades educacionais. Como contribuição da pesquisa, foi elaborado o Instrumento de Observação e Identificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História (IOIAHSD-Hist) e produzido o “Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História”, voltado ao enriquecimento curricular e às práticas inclusivas na aprendizagem de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem de História; Inclusão Escolar; Altas Habilidades ou Superdotação; Enriquecimento curricular.

ABSTRACT

This dissertation examines the inclusion of gifted and talented students (referred to in Brazil as *Altas Habilidades ou Superdotação* – AHSD) in History learning. Although recognized by Brazilian educational legislation as students with specific educational needs, they remain largely invisible in many schools due to conceptual misunderstandings, insufficient teacher preparation, and reductionist conceptions of intelligence and giftedness. The main objective of this study is to examine possibilities for identifying and including gifted and talented students in History learning. To achieve this objective, the research analyzes the historical, conceptual, legal, and pedagogical foundations of AHSD, relating them to the epistemological specificities of historical learning and the development of inclusive practices in History education. The study is grounded in theoretical contributions from Special Education, Gifted Education, and History Education. Methodologically, this qualitative study is based on bibliographical and documentary research, including the analysis of legislation, public policies, institutional documents, and scholarly publications, complemented by reflections derived from the researcher's professional experience as a History teacher and school administrator. The dissertation discusses myths, stereotypes, and school practices that contribute to the invisibility of gifted and talented students, advocating a broader understanding of intelligence, creativity, and human potential. It argues that History learning provides a particularly favorable context for identifying and fostering these students' potential because it involves historical interpretation, argumentation, critical analysis of sources, historical thinking, and the construction of historical narratives. The study also presents procedures for identifying gifted and talented students and educational strategies to address their learning needs. As a practical contribution, the research developed the *Observation and Identification Instrument for Indicators of Giftedness in History Learning (IOIAHSD-Hist)* and the *Guide to Pedagogical Guidelines and Didactic Activities for the Inclusion of Gifted and Talented Students in History Learning*, designed to support curriculum enrichment and inclusive practices in History education.

Keywords: History teaching; History learning; Giftedness and High Abilities; School inclusion; Curricular enrichment.

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1: foto da banda de rock e música popular	119
FIGURA 2: foto de estudantes do Projeto de Música e Coral pós apresentação	120
FIGURA 3: Foto de estudantes do Projeto de Música recebendo violinos	121
FIGURA 4: foto de estudantes em aula de música	121
FIGURA 5: Foto de estudantes do projeto de música em noite de apresentação	121
FIGURAS 6: print de páginas de um dos jornais impressos	122
FIGURAS 7: print de páginas com expediente	123
FIGURA 8: foto de desenhos produzidos pelos estudantes	123
FIGURA 9: foto de desenhos de estudantes com violino	124
FIGURA 10: foto de exposição dos quadros dos estudantes	124
FIGURA 11: foto de estudantes do projeto fazendo pintura de quadros	125
FIGURA 12: foto de estudantes fazendo pintura de quadros na Escola	125
FIGURA 13: foto de estudantes do projeto durante exposição	125
FIGURA 14: quadros pintados pelos estudantes	126
FIGURA 15: foto de estudantes do projeto em aulas de Karatê	126
FIGURA 16: foto de estudantes do na participação de campeonato de Karatê	127
FIGURA 17: foto das estudantes do Projeto de Balé	127
FIGURA 18: foto de estudantes na apresentação da Culminância	128
FIGURA 19: foto de estudantes que desenvolveram o projeto de cidadania	129
FIGURA 20: print da reportagem que divulgou a premiação da estudante	130
FIGURA 21: foto do estudante nas aulas de Karatê	131
FIGURA 22: foto do estudante no podium do Campeonato	131
FIGURA 23: print da reportagem de jornal sobre a conquista	131
FIGURA 24: foto do estudante Pedro com suas medalhas	129
FIGURA 25: foto do estudante durante aulas de criação e pintura	133
FIGURA 26: foto do estudante pintando durante exposição de quadros	133
FIGURA 27: foto do estudante acompanhando outros estudantes pintar	133

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Terminologias	69
QUADRO 2 - Inteligências Múltiplas	70
QUADRO 3 - Mitos e crenças sobre AHSD: efeitos e possibilidades de superação na prática do professor de História	80
QUADRO 4 - Indicadores e Estratégias para Identificação de Estudantes com AHSD na Aprendizagem de História	147

LISTA DE ABREVIATURAS

Art. - Artigo

cap. - Capítulo

coord. - Coordenador(a)

ed. - Edição

org. - Organizador(a)

p. - Página

prof. - Professor(a)

séc. - Século

v. - Volume

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

AHSD - Altas Habilidades ou Superdotação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação

CRV - Centro de Reflexão da Vida (editora, quando citado nas referências)

DMGT - Differentiated Model of Giftedness and Talent

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

GEE - Gerência de Educação Especial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IOIAHSD-Hist - Instrumento de Observação e Identificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MEC/SEESP - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial

NAAHS - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação

NAAHS/MT - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação de Mato Grosso

OCDE – Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PBL - Problem Based Learning (Aprendizagem Baseada em Problemas)

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História

QI - Quociente de Inteligência

SEDUC/MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SEM - Schoolwide Enrichment Model

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

STEM - Science, Technology, Engineering and Mathematics

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E EDUCACIONAL DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO.....	28
1.1 Educação Especial e Altas Habilidades ou Superdotação: implicações para a aprendizagem de História	37
1.2 Da Excepcionalidade ao Direito Institucionalizado: A construção histórica do Marco Legal das Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil	42
1.3 Reflexões da relação entre o texto legal, a ambiente escolar e a questão das Altas Habilidades ou Superdotação	45
CAPÍTULO 2 - DELINEAMENTO CONCEITUAL DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: AMPLIAÇÕES TEÓRICAS NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA	55
2.1 Ampliando os conceitos de Altas Habilidades ou Superdotação na perspectiva da aprendizagem de História	55
2.2 Inteligência, criatividade e motivação no desenvolvimento do Talento Potencial: Fundamentos teóricos e implicações para a Aprendizagem de História	59
2.2.1 Inteligência e habilidade acima da média: da psicometria à pluralidade das inteligências e suas implicações para a aprendizagem histórica	61
2.2.2 Criatividade: produção original e valiosa, interação sociocultural e sua centralidade na aprendizagem histórica	65
2.2.3 Motivação e envolvimento com a tarefa: processos afetivo-cognitivos, autodeterminação e mediação docente na aprendizagem de História	67
2.3 Representações sociais, invisibilidade e distorções conceituais nas AHSD: cultura escolar, ignorância, crenças errôneas e mitos	71
2.4 Bullying: quando as representações sociais produzem violência e aprofundam a invisibilidade	78
2.5 A superdotação e a incidência de gênero: implicações para a aprendizagem de História	82
2.6 AHSD e aprendizagem de História em estudantes negros e quilombolas: entre invisibilização, representações sociais e reconhecimento	91

2.7 A superdotação em contextos indígenas: implicações para inclusão na aprendizagem de História - entre reconhecimento, interculturalidade e representações sociais	99
--	----

CAPÍTULO 3 - AHSD E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: AÇÕES NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

3.1 Altas Habilidades ou Superdotação no contexto educacional de Mato Grosso	109
3.2 Desconhecimento e invisibilidade: cultura escolar e AHSD	114
3.2.1 Da resistência à inclusão: uma implementação do AEE	116
3.2.2 Relato de experiências de projetos com enriquecimento curricular	118
3.2.3 Evidência de resultados enriquecedores	129
3.2.4 Reflexões da ação docente em História	134
3.3 Aprendizagem de História na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com AHSD	135

CAPÍTULO 4 - DA INVISIBILIDADE ÀS PRÁTICAS PARA INCLUSÃO

4.1 Estratégias para a identificação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História	141
4.2 Instrumento de Observação e Identificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História (IOIAHSD-Hist)	142
4.3 Enriquecimento curricular na sala de aula de História: caminhos para a inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação	149
4.4 Objetivos e métodos na construção do “Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História”	157
4.4.1 Objetivos e métodos na construção do “Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História”	167

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

APÊNDICE A - Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História

APÊNDICE B - Instrumento de Observação e Identificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História (IOIAHSD-Hist)

ANEXO A - Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação na sala de aula - LBISD

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de investigação a inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) na aprendizagem de História, partindo da compreensão de que a escola contemporânea precisa ampliar seus olhares sobre as diferenças humanas e sobre as múltiplas formas de aprender, interpretar e produzir conhecimentos históricos. Assim, é fundamental entender que a educação inclusiva constitui um direito assegurado por diferentes legislações e diretrizes educacionais, que visam atender às necessidades específicas de todos os estudantes, incluindo aqueles com AHSD. A partir desse entendimento, formulei questões investigativas, dentre as quais se destaca: quais estratégias podem ser desenvolvidas e implementadas para qualificar a observação, a identificação e, sobretudo, o enriquecimento da aprendizagem de estudantes com AHSD nas aulas de História?

Ao longo de minha trajetória profissional como professor de História, jornalista, e psicólogo, bem como, na atuação educacional junto à Educação Especial, percebi que muitos estudantes com indicadores de AHSD permanecem invisibilizados no cotidiano escolar, principalmente porque suas potencialidades nem sempre se manifestam por meio dos modelos tradicionais de desempenho acadêmico valorizados pela cultura escolar. Em muitas situações, estudantes com grande capacidade investigativa, criatividade intelectual, argumentação sofisticada, pensamento crítico ou profundo interesse por temas históricos não são reconhecidos como sujeitos com necessidades educacionais específicas, permanecendo à margem das práticas pedagógicas de enriquecimento e inclusão.

Ao começar esta pesquisa, inicialmente pensei em desenvolver um trabalho voltado para uma discussão de profundidade epistemológica apenas acerca da aprendizagem histórica, articulando reflexões mais amplas sobre historiografia, pensamento histórico e aprendizagem de História à luz de autores contemporâneos que se destacam nesse campo de investigação. Compreendo que uma produção dessa magnitude poderia gerar importantes contribuições acadêmicas e ampliar ainda mais os conhecimentos oferecidos à área do Ensino de História, como tantas pesquisas já produzidas em universidades brasileiras e estrangeiras. Contudo, considerando que este estudo se insere em um Mestrado Profissional na área de concentração Ensino de História, vinculado à linha de pesquisa “Narrativas Históricas: Produção e Difusão”, entendi que

também era necessário construir uma pesquisa que pudesse dialogar diretamente com a realidade prática do professor de História na Educação Básica, especialmente no cotidiano das escolas públicas.

Isso não significou abandonar a densidade teórica ou reduzir a profundidade das reflexões desenvolvidas ao longo da dissertação. Pelo contrário, procurei realizar um trabalho robusto dentro das possibilidades e necessidades próprias do objetivo do Mestrado Profissional, buscando reunir conhecimentos capazes de atender tanto às exigências acadêmicas quanto às demandas concretas da prática docente. Assim, a proposta construída nesta pesquisa procurou desenvolver uma discussão epistemológica de maneira mais acessível, sem abrir mão da consistência teórica, ao mesmo tempo em que resultou na elaboração do produto educacional intitulado “*Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História*”, pensado para ser utilizado de forma prática, acessível e factível pelos professores de História que atuam na realidade social e cultural da maioria das escolas públicas brasileiras na atualidade.

Tendo em vista que o tema proposto nesta pesquisa trata da inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação nas aulas de aprendizagem de História - temática ainda profundamente desconhecida por grande parte dos educadores da Educação Básica -, meu objetivo prioritário foi discutir o assunto e elaborar um produto educacional em forma de guia que pudesse apontar caminhos e sugestões práticas para a inclusão desses estudantes nas aulas de História, considerando as habilidades e competências previstas no currículo da Educação Básica, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, procurei contribuir para uma demanda ainda pouco discutida nos cursos de graduação e pós-graduação, sobretudo no que se refere à inclusão de estudantes com AHSD nas aulas de aprendizagem histórica. Entendo que se fazem necessários apontamentos sobre aprendizagem histórica que fundamentem teoricamente minhas reflexões e proposições, contudo mantive meu esforço concentrado no objetivo específico desta pesquisa: pensar caminhos para o processo de inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação nas aulas de História.

Compreendo que muitos de nós somos movidos pelos ventos das ideias e das experiências que atravessam nossas vidas e nos conduzem a caminhos que impactam profundamente nossas escolhas pessoais e profissionais. Do meu lugar de fala, vejo que minha motivação em relação à temática das Altas Habilidades ou Superdotação teve raízes ainda durante minha graduação em História pela Universidade Federal de Mato

Grosso (UFMT), no final da década de 1990 e início dos anos 2000, especialmente nas aulas da disciplina de Psicologia da Educação, que me fez lembrar do início difícil da minha escolarização. Posteriormente, esse interesse foi ampliado pelas experiências profissionais que vivenciei - as quais abordarei ao longo deste trabalho - e também pela graduação em Psicologia concluída na mesma instituição no ano de 2015. Mais recentemente, no contexto do ProfHistória, sobretudo nas aulas da disciplina Seminário de Pesquisa, ministrada pela orientadora desta investigação, tive a oportunidade de entrar em contato com escritos de autores que discutiam experiências transformadoras de vida e de atuação nos espaços sociais. Nesse percurso, as reflexões de bell hooks (2020a), ao afirmar que o amor é o que o amor faz e que temos responsabilidade em oferecer amor às crianças, despertaram novamente em mim inquietações profundas e fortaleceram ainda mais minha motivação em desenvolver estudos que possam contribuir com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

O despertar mais intenso do meu interesse pela temática das AHSD ocorreu poucos anos após a conclusão da graduação em História, quando atuava em cargo comissionado na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Inicialmente, trabalhei por aproximadamente três anos como Líder de Equipe de Formação Continuada na Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação, período em que liderei a construção do Projeto Sala de Professor, posteriormente denominado Sala do Educador, iniciativa que ganhou grande dimensão em todo o estado de Mato Grosso. Alguns meses após o início e consolidação desse projeto, fui convidado, em meados de 2006, para integrar a equipe de Educação Especial da SEDUC/MT, experiência que marcou profundamente minha trajetória profissional.

Foi nesse contexto que participei, entre os dias 6 e 10 de novembro de 2006, do I Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), realizado em Pirenópolis, no estado de Goiás. Considero esse momento decisivo em minha trajetória, pois foi ali que me apaixonei definitivamente pela temática das Altas Habilidades ou Superdotação. As discussões desenvolvidas naquele encontro dialogavam profundamente com inquietações e percepções que eu já possuía acerca do que até então compreendia de maneira insipiente como crianças talentosas, prodígios, gênios, crianças cristal ou índigo. Naquela oportunidade, tive a possibilidade de conhecer, ouvir e conversar com diversos profissionais engajados na temática, pesquisadores e autores cujas produções pareciam soar como música aos ouvidos de alguém que estava encantado e sedento por aquele conhecimento que falava fundo à minha intimidade. Poder ouvir pesquisadores como

Cristina Delou, Maria Clara Sodré, Maria Lucia Sabatella, entre outros autores e pesquisadore(a)s - muitos dos quais fundamentam teoricamente esta dissertação - despertou em mim um enorme interesse em aprofundar os conhecimentos acerca das AHSD e trabalhar profissionalmente com essa temática.

No ano de 2007 participei de uma formação promovida pelo Ministério da Educação, em Brasília, voltada especificamente para a temática das Altas Habilidades ou Superdotação. Na ocasião, o MEC, em parceria com especialistas vinculados ao ConBraSD, lançou importantes publicações sobre o tema, entre elas “Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais”, de Angela Virgolim, além da série “A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação”, organizada por Denise de Souza Fleith. Posteriormente, participei também do IV Encontro Nacional do ConBraSD, experiências que ampliaram meus conhecimentos e permitiram estreitar diálogos com profissionais reconhecidos nacionalmente na área das AHSD, especialmente com a professora doutora Cristina Maria Delou, com quem também compartilhei afinidades relacionadas a outras áreas do conhecimento e da compreensão humana.

Após essa iniciação mais profunda no tema, passei a dedicar-me intensamente aos estudos sobre Altas Habilidades ou Superdotação, realizando leituras, participando de cursos, eventos e especializações voltadas à temática. Em 2007, fui selecionado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no Projeto 914BRA1120 - Superdotação: Uma Estratégia de Inclusão, tornando-me consultor responsável pela implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação de Mato Grosso (NAAHS/MT), em Cuiabá. Durante mais de um ano atuei na liderança desse processo juntamente com outros profissionais, até a efetiva implantação do núcleo. Ainda em 2007 fui aprovado no concurso para professor de História da rede estadual de ensino da SEDUC/MT e, posteriormente, em 2009, quando iniciei a graduação em Psicologia na UFMT, passei também a integrar oficialmente a equipe de profissionais do NAAHS/MT, permanecendo na instituição até o ano de 2015, inclusive ocupando a função de coordenador.

No ano de 2015, após concluir a graduação em Psicologia, assumi a direção da Escola Estadual André Luiz da Silva Reis, experiência que considero uma das mais significativas de minha trajetória profissional e profundamente relacionada às inquietações que deram origem a esta dissertação. Naquela unidade escolar procurei implementar Salas de Recursos Multifuncionais e fortalecer o Atendimento Educacional

Especializado (AEE), buscando orientar os trabalhos pedagógicos para observação e acompanhamento de estudantes com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação. Ao longo de aproximadamente sete anos de gestão escolar, conseguimos acolher mais de 85 estudantes com indicadores característicos de AHSD, experiência essa que será discutida mais detalhadamente ao longo deste trabalho.

A experiência vivida na Escola Estadual André Luiz da Silva Reis permitiu-me perceber de maneira muito concreta como inúmeros estudantes demonstravam criatividade, pensamento crítico, liderança, intensa curiosidade intelectual e grande potencial investigativo, mas frequentemente permaneciam sem reconhecimento institucional adequado. Observei que muitos desses estudantes realizavam atividades diferenciadas, apresentavam ideias originais e possuíam habilidades significativas, contudo geralmente não eram distinguidos nem valorizados pelo sistema escolar. Minha trajetória profissional levou-me a aprofundar o olhar sobre esses comportamentos e sobre as habilidades envolvidas nessas manifestações. Compreendi, nesse percurso, que a falta de conhecimento sobre Altas Habilidades ou Superdotação, os mitos perpetuados historicamente acerca da temática, a descontinuidade dos atendimentos e a insegurança dos profissionais em observar, identificar e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas constituem grandes obstáculos para que estudantes com AHSD deixem a invisibilidade nas escolas e ocupem os espaços que lhes são de direito, demonstrando plenamente suas potencialidades.

Em fevereiro de 2023, a Escola Estadual André Luiz da Silva Reis foi fechada pela SEDUC/MT para reforma estrutural do prédio, ocasionando o encerramento das atividades escolares e o remanejamento dos estudantes para outras unidades. Como consequência, o cargo de direção também foi extinto e fui encaminhado para retornar à docência em sala de aula, precisando buscar escolas com disponibilidade de carga horária para atribuição. Naquele ano atuei em duas unidades escolares, inclusive lecionando para turmas compostas por estudantes oriundos da própria Escola André Luiz, experiência que em alguns momentos foi bastante desafiadora e, em outros, extremamente gratificante. Posteriormente, nos anos de 2024, 2025 e agora em 2026, consegui organizar minha carga horária integralmente em uma única unidade escolar, a Escola Estadual Padre Ernesto Camilo Barreto, onde atualmente atuo com turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio na disciplina de História. Essa experiência de retorno à sala de aula permitiu-me novamente observar, de maneira muito próxima, a presença de estudantes com características indicadoras de Altas Habilidades ou Superdotação, bem como refletir,

junto aos colegas professores e à comunidade escolar, sobre os desafios relacionados à identificação e inclusão desses estudantes.

Dessa forma, retornar à sala de aula após tantos anos de atuação na gestão escolar e na Educação Especial, trazendo comigo os conhecimentos e experiências construídos ao longo da trajetória profissional, permitiu-me perceber ainda mais claramente que muitas crianças e jovens realizam atividades extremamente interessantes, apresentam ideias criativas e demonstram habilidades diferenciadas, mas geralmente não conseguem destaque ou reconhecimento dentro do sistema escolar tradicional. Foi justamente essa trajetória profissional, associada às inquietações pessoais e acadêmicas, que me impulsionou a aprofundar as observações acerca desses comportamentos e das potencialidades envolvidas, fortalecendo a convicção de que pesquisas que promovam discussão, orientação e compreensão sobre as AHSD são fundamentais para contribuir com a prática docente e garantir os direitos desses estudantes no ambiente escolar.

Penso que a invisibilidade dos estudantes com AHSD ocorre por diferentes fatores históricos, culturais e institucionais. Entre eles, destaco o desconhecimento acerca das Altas Habilidades ou Superdotação, a permanência de crenças errôneas sobre a temática, a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores e uma tradição escolar fortemente marcada pela homogeneização das práticas pedagógicas. Nesse sentido, compreendo que discutir inclusão de estudantes com AHSD não significa defender privilégios educacionais, mas assegurar o direito à aprendizagem, ao desenvolvimento pleno e ao reconhecimento das singularidades cognitivas, criativas e socioemocionais desses estudantes, conforme previsto nos marcos legais da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Ao longo desta pesquisa, considere fundamental compreender que as Altas Habilidades ou Superdotação constituem um fenômeno complexo e multifacetado, que não pode ser reduzido apenas à ideia de inteligência elevada ou rendimento escolar excepcional. As contribuições teóricas de autores como Joseph Renzulli, Howard Gardner, Zenita Cunha Guenther, Cristina Delou, Ângela Virgolim e outros pesquisadores da área demonstram que as AHSD envolvem a interação de múltiplos fatores, tais como criatividade, envolvimento com a tarefa, habilidades acima da média, potencialidades específicas e diferentes formas de expressão do talento humano. Assim, a identificação de estudantes com AHSD exige um olhar pedagógico ampliado, sensível às manifestações diversas do potencial estudantil, especialmente em áreas como a aprendizagem de História, nas quais a interpretação, a argumentação, a análise crítica de fontes, a empatia

histórica e a construção de narrativas podem revelar importantes indicadores dessas potencialidades.

Nessa perspectiva, considero que a disciplina de História constitui um campo fértil para a inclusão de estudantes com AHSD, pois possibilita o desenvolvimento de experiências investigativas, problematizações, interpretações críticas e produções autorais que dialogam diretamente com características frequentemente observadas nesses estudantes. A aprendizagem de História, compreendida para além da memorização de datas e acontecimentos, envolve operações intelectuais complexas relacionadas ao pensamento histórico, como análise de evidências, contextualização temporal, construção de hipóteses, comparação de narrativas, compreensão da alteridade e elaboração de argumentos históricos fundamentados. Nesse aspecto, as contribuições de autores como Sam Wineburg, Maria Auxiliadora Schmidt, Jörn Rüsen e Arthur Chapman oferecem importantes referenciais para pensar práticas pedagógicas capazes de estimular o protagonismo intelectual dos estudantes e favorecer experiências de enriquecimento curricular na sala de aula de História.

Também compreendi, ao longo desta investigação, que a cultura escolar historicamente construída tende muitas vezes a privilegiar formas padronizadas de aprendizagem, comportamento e avaliação, dificultando o reconhecimento de estudantes cujas potencialidades se manifestam de maneiras diferenciadas. Nesse sentido, as discussões desenvolvidas ao longo desta dissertação procuram também problematizar os processos de invisibilidade produzidos historicamente no ambiente escolar e refletir sobre a necessidade de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, investigativas e abertas à diversidade das formas de aprender.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, busquei articular os referenciais teóricos das AHSD com os fundamentos da aprendizagem histórica, estabelecendo um diálogo entre Educação Inclusiva, enriquecimento curricular e aprendizagem de História. Para isso, a investigação foi organizada de forma progressiva, procurando construir uma reflexão histórica, conceitual, pedagógica e prática acerca da inclusão de estudantes com AHSD nas aulas de História, articulando teoria, experiências profissionais e proposições pedagógicas voltadas ao cotidiano escolar.

O primeiro capítulo, intitulado “Contextualização Histórica e Educacional das Altas Habilidades ou Superdotação”, procura inicialmente situar historicamente a temática das AHSD no campo da Educação Especial, discutindo suas implicações para a aprendizagem de História. Nesse capítulo são desenvolvidas reflexões sobre os processos

históricos de construção das concepções acerca das Altas Habilidades ou Superdotação, bem como discussões relacionadas aos marcos legais e normativos que estruturaram o atendimento educacional desse público no Brasil. Assim, o capítulo aborda desde as primeiras legislações vinculadas à excepcionalidade até as políticas contemporâneas voltadas à Educação Inclusiva, discutindo a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a Política Nacional de Educação Especial, a Declaração de Salamanca e os processos de ampliação terminológica e de direitos ocorridos nas últimas décadas. Além disso, o capítulo também desenvolve reflexões sobre o ambiente escolar, a cultura escolar e os processos de invisibilidade historicamente construídos em torno dos estudantes com AHSD, procurando compreender como determinadas práticas pedagógicas e institucionais dificultam a identificação e o reconhecimento dessas potencialidades no cotidiano escolar.

O segundo capítulo, denominado “Delineamento Conceitual das Altas Habilidades ou Superdotação: ampliações teóricas na perspectiva da aprendizagem de História”, aprofunda as discussões conceituais relacionadas às AHSD, buscando ampliar a compreensão da temática para além de perspectivas reducionistas vinculadas exclusivamente ao desempenho acadêmico ou às abordagens psicométricas tradicionais. Nesse momento da pesquisa, procuro estabelecer um diálogo entre os referenciais das Altas Habilidades ou Superdotação e os fundamentos epistemológicos da aprendizagem histórica, discutindo conceitos relacionados à inteligência, criatividade, motivação, envolvimento com a tarefa e desenvolvimento do talento potencial. O capítulo mobiliza autores como Joseph Renzulli, Howard Gardner, Zenita Cunha Guenther, Ângela Virgolim e outros pesquisadores da área, articulando essas contribuições com os referenciais do pensamento histórico e da aprendizagem histórica. Além disso, são discutidas as relações entre criatividade, produção autoral, investigação histórica, análise crítica de fontes, argumentação e construção de narrativas, buscando compreender de que maneira as potencialidades relacionadas às AHSD podem se manifestar especificamente nas aulas de História.

O terceiro capítulo, intitulado “AHSD e Aprendizagem de História: ações numa perspectiva inclusiva”, aproxima as discussões teóricas das experiências práticas e profissionais que fundamentam esta investigação. Inicialmente, o capítulo aborda o contexto educacional de Mato Grosso no que se refere às Altas Habilidades ou Superdotação, discutindo os processos de desconhecimento, invisibilidade e resistência institucional ainda presentes no cotidiano escolar. Na sequência, são apresentadas

reflexões relacionadas à implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), às experiências desenvolvidas com enriquecimento curricular e às práticas pedagógicas vivenciadas ao longo de minha atuação profissional na rede estadual de ensino. O capítulo também reúne relatos de experiências, evidências de resultados enriquecedores e reflexões construídas a partir da ação docente em História, articulando as experiências vivenciadas na Educação Especial, no NAAHS/MT, na gestão escolar da Escola Estadual André Luiz da Silva Reis e no retorno à sala de aula com as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas na aprendizagem histórica. Por fim, desenvolvem-se reflexões específicas sobre a aprendizagem de História na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com AHSD, procurando discutir possibilidades de construção de experiências pedagógicas mais investigativas, autorais e inclusivas.

O quarto capítulo, denominado “Da Invisibilidade às Práticas para Inclusão”, busca desenvolver reflexões mais diretamente voltadas aos processos de identificação e inclusão pedagógica de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação nas aulas de História. Inicialmente, são discutidas estratégias para identificação de estudantes com AHSD na aprendizagem histórica, procurando apresentar indicadores observáveis no cotidiano escolar e suas relações com as operações do pensamento histórico. Em seguida, apresenta-se o “*Instrumento de Observação e Identificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História (IOLAHSD-Hist)*”, elaborado ao longo desta pesquisa como ferramenta pedagógica de apoio aos docentes de História. Nesse momento são discutidos os processos de construção do instrumento, seus procedimentos de aplicação, sua natureza pedagógica, seus limites e sua consistência teórico-metodológica. Posteriormente, o capítulo desenvolve reflexões sobre enriquecimento curricular na sala de aula de História, discutindo possibilidades metodológicas e estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com AHSD. Por fim, apresentam-se os objetivos e métodos utilizados na construção do produto educacional desta pesquisa, o “*Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História*”, elaborado como proposta prática de apoio aos professores da Educação Básica.

Após os capítulos analíticos e reflexivos, a dissertação apresenta as considerações finais, nas quais procuro retomar as principais discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa, refletindo sobre os desafios, possibilidades e contribuições relacionadas à inclusão de estudantes com AHSD na aprendizagem de História. Nesse momento, também realizo reflexões sobre minha própria trajetória profissional e acadêmica,

compreendendo o desenvolvimento desta investigação como parte de um processo de amadurecimento intelectual, humano e docente.

Na sequência, apresentam-se as referências utilizadas na construção da pesquisa, reunindo os autores, documentos legais e produções teóricas que fundamentaram as discussões desenvolvidas ao longo da dissertação. Além disso, integram o trabalho os apêndices e anexos elaborados como parte constitutiva desta investigação. No Apêndice A encontra-se o *“Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História”*, produto educacional construído como resultado do Mestrado Profissional e pensado para auxiliar professores da Educação Básica no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes com AHSD. No Apêndice B apresenta-se o *“Instrumento de Observação e Identificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História (IOIAHSD-Hist)”*, elaborado como ferramenta de apoio aos docentes de História nos processos de observação e identificação pedagógica de possíveis indicadores de AHSD. Por fim, no Anexo A, apresenta-se a *“Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação na sala de aula (LBISD)”*, utilizada como importante referência e base na construção do instrumento proposto nesta pesquisa.

Além da organização estrutural da dissertação, considero importante destacar que o desenvolvimento desta pesquisa também representou um importante processo de transformação pessoal, intelectual e profissional. O percurso construído ao longo do ProfHistória possibilitou-me aprofundar estudos e reflexões que até então eu ainda não havia explorado com a profundidade necessária, especialmente no que se refere à aprendizagem histórica, ao pensamento histórico, à epistemologia da História, às teorias da Educação Inclusiva e às próprias dimensões conceituais das Altas Habilidades ou Superdotação. Assim, esta investigação não se constituiu apenas como produção acadêmica, mas também como parte de um processo de amadurecimento humano e docente, marcado pelas experiências vividas na Educação Especial, na gestão escolar e no retorno à sala de aula.

Dessa forma, esta dissertação nasce das inquietações produzidas pelas invisibilidades observadas no cotidiano escolar, mas também da esperança construída nas experiências vividas ao longo da trajetória profissional e acadêmica. Mais do que discutir conceitos ou propor estratégias pedagógicas, este trabalho procura contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais mais inclusivas, sensíveis às diferenças humanas

e comprometidas com o reconhecimento das potencialidades dos estudantes. Compreendo, portanto, que pensar a inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na aprendizagem de História significa também defender uma educação democrática, investigativa, humanizadora e comprometida com o direito de todos os sujeitos à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao reconhecimento de suas singularidades.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E EDUCACIONAL DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo contextualizar historicamente a constituição do campo das Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), evidenciando os principais marcos conceituais, educacionais e legais que contribuíram para a compreensão desse fenômeno ao longo do tempo. Parte-se do entendimento de que as concepções sobre inteligência, talento e potencial humano foram construídas historicamente, sendo influenciadas por diferentes contextos sociais, culturais, científicos e políticos, o que repercutiu diretamente na forma como estudantes com AHSD foram identificados, atendidos ou, em muitos momentos, invisibilizados nos sistemas educacionais. Nesse percurso, serão abordadas as transformações ocorridas desde as primeiras concepções acerca das capacidades excepcionais até a consolidação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, destacando-se a evolução das políticas públicas brasileiras voltadas a esse público. Ao mesmo tempo, busca-se compreender como a escola, enquanto espaço de formação humana, passou a reconhecer a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas capazes de valorizar os diferentes potenciais dos estudantes, superando concepções restritivas que historicamente limitaram o atendimento às pessoas com AHSD. Essa contextualização constitui o fundamento teórico para as discussões desenvolvidas nos capítulos seguintes, permitindo compreender os desafios ainda presentes para a efetivação da inclusão e para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno desses estudantes, especialmente no contexto da aprendizagem de História.

Ao iniciar este capítulo, penso ser importante destacar que a disciplina de História é uma área de conhecimento que realiza relações e constrói problematizações entre o passado e o tempo presente. Nesse sentido, pelo que apreendi com os estudos que fiz ao longo do percurso acadêmico, não se trata de uma disciplina meramente narrativa ou cronológica, mas de um campo que mobiliza interpretações, produz sentidos e exige do estudante uma postura investigativa diante da experiência humana no tempo. Compreendo que a História nos ensina a analisar processos, a identificar permanências e rupturas, a compreender disputas de poder e a reconhecer que toda narrativa histórica é fruto de escolhas, perspectivas e contextos. Assim sendo, observo que ela se constitui como campo fértil para a investigação, para o estudo aprofundado e para a formulação de práticas pedagógicas plurais voltadas à aprendizagem histórica.

Quando penso na inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) na aprendizagem de História, entendo que a própria natureza da disciplina favorece a manifestação de potencialidades como pensamento crítico, argumentação, criatividade interpretativa e sensibilidade ética - características frequentemente associadas às AHSD. Conforme Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica se constrói por meio da articulação entre experiência temporal e interpretação, o que exige habilidades cognitivas complexas. Assim, ao refletir sobre o objeto desta dissertação, considero que se faz necessário um pequeno esboço histórico sobre o fenômeno das Altas Habilidades ou Superdotação, pois compreendo que os conceitos não surgem prontos, mas são construídos historicamente, atravessados por contextos culturais, científicos e políticos.

As Altas Habilidades ou Superdotação constituem um conceito que tem evoluído ao longo da História, assumindo diferentes abordagens e interpretações em distintas épocas. Inicialmente, a ideia de indivíduos com talentos excepcionais era frequentemente associada a figuras históricas ou a personalidades de destaque, reconhecidas por feitos extraordinários. Ao analisar essa trajetória, penso que o reconhecimento social da excelência sempre esteve vinculado às necessidades e aos valores de cada sociedade. Com o tempo, as pesquisas científicas sobre cognição e aprendizagem passaram a oferecer bases mais sistematizadas para a compreensão da inteligência, levando à definição e ao reconhecimento da superdotação como fenômeno específico, com características próprias e necessidades educacionais diferenciadas, como apontam Alencar e Fleith (2001).

Os primeiros registros de indivíduos identificados por suas capacidades superiores no Ocidente datam de períodos anteriores a Cristo na Grécia, Egito e Roma. Documentos históricos indicam na Grécia Antiga, especialmente em Atenas, havia investimento na educação, e aqueles que se destacavam academicamente eram incentivados e socialmente reconhecidos. Werner Jaeger (1995) ao estudar a Paideia grega, observa-se que a formação do cidadão ateniense valorizava a excelência intelectual e retórica. Já na cidade-estado de Esparta, cujo projeto político estava centrado na formação militar, a ênfase recaía sobre habilidades físicas, estratégia e liderança. Esse contraste me leva a compreender que aquilo que se considera “capacidade superior” também é historicamente determinado e identificado pelo projeto sociopolítico vigente.

A mitologia grega, seus feitos, suas histórias e seus heróis continuam a fascinar até os dias atuais, revelando que a humanidade sempre reconheceu e exaltou manifestações de excelência. Historicamente, habilidades especiais eram incentivadas e

utilizadas em benefício da sociedade, por meio da ocupação de postos e cargos estratégicos. Pesquisas e literatura indicam que, desde a Antiguidade, indivíduos que pensavam ou se comportavam de forma diferente, ou que possuíam habilidades notáveis, atraíam a atenção da sociedade e das autoridades, ainda que não houvesse, naquele contexto, uma definição científica de superdotação.

Sobre essa questão temporal, José Carly Cruz (2014) aponta que, desde Platão, o interesse político em relação às capacidades humanas era justificado pelo benefício que tais capacidades poderiam trazer para a sociedade. Em 387 a.C., a Academia Platônica selecionava pessoas por sua capacidade intelectual e habilidades físicas, ignorando sua classe social e formação (Gama, 2006). Ao refletir sobre esse dado, compreendo que já havia, de forma embrionária, uma preocupação com a identificação de aptidões específicas para funções sociais determinadas.

Segundo Maria Clara Sodré Gama (2006), pensadores como Homero discutiam a inteligência como habilidade inerente ao indivíduo, variável entre as pessoas. Contudo, aqui faço um parêntese porque considero importante observar como temas modernos transplantados para a Antiguidade podem se tornar anacrônicos. Entendo que é necessário considerar que Homero sequer tenha existido enquanto poeta individual. A teoria moderna sugere que “Homero” não foi um poeta único, mas uma denominação atribuída a obras épicas transmitidas oralmente na Grécia arcaica, como discutem estudiosos da tradição clássica. A tradição oral indica que *Iliada* e *Odisseia* resultam de compilações de múltiplos poetas ao longo de gerações, como apontam diferenças estilísticas entre as obras. O nome “Homero”, independentemente de sua existência histórica individual, consolidou-se como referência tradicional à autoria desses textos fundamentais, refletindo interpretações historiográficas posteriores.

Apesar disso, a literatura pesquisada descreve que, ao longo da História, outras culturas também demonstraram interesse por indivíduos que se destacavam em certas habilidades, como nas sociedades imperiais da Turquia e da China, onde pessoas habilidosas em áreas estratégicas eram selecionadas para servir aos interesses de seus respectivos impérios. Ao analisar essas experiências históricas, compreendo que o reconhecimento de capacidades diferenciadas não foi um fenômeno exclusivo do Ocidente. Pelo contrário, observo que diferentes civilizações desenvolveram mecanismos próprios de identificação de talentos, ainda que não utilizassem a terminologia contemporânea de Altas Habilidades ou Superdotação.

Conforme infere Joseph Renzulli (1978), há mais de 4.000 anos a China selecionava as crianças mais aptas intelectualmente para que recebessem uma educação diferenciada, semelhante à educação superior oferecida na antiga Roma, destinada apenas aos “mais capazes”. Ao refletir sobre esse dado, penso que os exames imperiais chineses constituem um exemplo histórico relevante de um sistema meritocrático baseado no desempenho intelectual, como também apontam estudos historiográficos sobre a burocracia chinesa tradicional. Nesse modelo, o talento intelectual era compreendido como instrumento de fortalecimento do Estado.

Já no século XVII, também o Japão oferecia educação diferenciada aos estudantes pertencentes às classes sociais privilegiadas (Gama, 2006). Ao observar esses exemplos, entendo que, historicamente, a valorização das habilidades esteve muitas vezes associada a interesses políticos, administrativos ou militares. Contudo, diferentemente do paradigma contemporâneo da educação inclusiva, esses modelos não tinham como finalidade garantir equidade educacional, mas assegurar a eficiência administrativa e a manutenção do poder.

Outro período relevante a observar na valorização das habilidades e talentos é o Renascimento europeu. Conhecido pelo impacto das contribuições artísticas e culturais que perduram até hoje - especialmente nas áreas de arte, filosofia, ciência e arquitetura - esse período consolidou uma nova compreensão acerca do potencial humano. Ao estudar o Renascimento, compreendo que a valorização da criatividade e da capacidade inventiva ganha centralidade cultural. A produção artística, literária e arquitetônica passou a ser altamente valorizada na sociedade, e pessoas habilidosas tornaram-se requisitadas pelos mais abastados (Suzana Pérez, 2004).

Penso que é nesse contexto que a ideia de genialidade começa a se fortalecer como atributo individual capaz de transformar o mundo. A figura do “homem universal”, como Leonardo da Vinci, simboliza essa concepção de talento multifacetado, que articula ciência, arte e invenção. Ao refletir sobre isso, percebo que o Renascimento contribui para deslocar a compreensão do talento como simples habilidade funcional para uma concepção de criatividade como potência transformadora da cultura.

O termo “sujeitos mais capazes” foi utilizado durante muito tempo para identificar aqueles que hoje são conhecidos como superdotados ou com altas habilidades. Ao analisar essa terminologia, compreendo que ela revela uma tentativa inicial de reconhecer diferenças individuais sem ainda dispor de instrumentos científicos sistematizados para tal identificação. O diagnóstico técnico sobre figuras privilegiadas somente se tornou

possível com o avanço da Psicologia e da Pedagogia modernas, nos séculos XIX e XX. A forma de mensuração dos atributos vinculados às características das Altas Habilidades ou Superdotação teve sua introdução mais estruturada no final do século XIX e início do século XX, com o psicólogo francês Alfred Binet, que desenvolveu uma escala que permitia, a partir da observação, identificar as tarefas que a criança desempenhava em cada etapa do seu desenvolvimento cronológico.

Ao refletir sobre a contribuição de Binet, entendo que sua proposta inaugurou a tradição psicométrica na avaliação da inteligência. Contudo, os estudos que empreendi me fazem pensar que reduzir a superdotação exclusivamente a indicadores de QI seria limitar a complexidade do fenômeno. A evolução das teorias do desenvolvimento humano demonstrou que a inteligência envolve múltiplas dimensões e não pode ser compreendida apenas sob perspectiva quantitativa.

Com isso, o conceito de superdotação - que anteriormente marcava os feitos de grandeza ao longo da evolução da civilização, como grandes descobertas científicas - passou a incluir elementos relacionados à criatividade. Jean Piaget (1956) demonstra que o desenvolvimento cognitivo envolve reorganizações estruturais do pensamento e capacidade ativa de resolução de problemas. Ao analisar essa contribuição, compreendo que o sujeito com AHSD não se caracteriza apenas por desempenho elevado, mas por forma singular de pensar, de estabelecer conexões e de buscar soluções.

Com a evolução conceitual, agregaram-se ainda aspectos como talento, que faz com que indivíduos que apresentam habilidades marcantes ou excedem aos demais em desempenho também sejam designados como superdotados (Gardner, 1995). A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner amplia significativamente essa compreensão ao reconhecer diferentes formas de manifestação da inteligência - linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial. Ao relacionar essa teoria com a disciplina de História, penso que inteligências como a linguística, a interpessoal e a existencial possuem profunda interface com a aprendizagem histórica, que exige interpretação textual, empatia histórica e reflexão sobre sentido e condição humana.

David Feldman (1990) define prodígio como uma criança que é capaz de em suas atividades apresentar um desempenho igual ou similar ao de um adulto profissional em uma ação intelectualmente exigente. Segundo ele, o prodígio é especialista, apresenta habilidade altamente específica e manifesta-se sob determinadas circunstâncias socioculturais favoráveis. Por isso, é considerado raridade no campo da superdotação.

Além disso, tende a não ser talentoso em outras áreas fora de seu domínio específico. Ao analisar essa definição, compreendo que o prodígio representa uma manifestação extrema e especializada do talento, mas não esgota a compreensão das AHSD.

O termo “gênio” evoluiu desde sua popularização por Lewis Madison Terman, psicólogo norte-americano que desenvolveu a sua atividade profissional na Universidade de Stanford, e que considerava como gênio qualquer pessoa com QI acima de 140. Contudo, Cristina Delou e José Bueno (2001) relatam que Vygotsky conceituou genialidade como nível elevado de talento expresso por criatividade acentuada e relevância histórica significativa. Conforme essa perspectiva, a genialidade pode manifestar-se em ciência, arte, tecnologia e política. Para Vygotsky, a genialidade distingue-se do talento sobretudo pelo impacto histórico transformador de suas realizações - os gênios inauguram novas eras.

Dessa forma, até hoje pesquisadores contemporâneos como Eunice Alencar (2001) e Ângela Virgolim (2007) reservam o termo “gênio” para personalidades que trouxeram grandes contribuições à humanidade, deixando marcas irreversíveis na evolução humana. Ao refletir sobre essas distinções conceituais, compreendo que superdotação, talento, prodígio e genialidade não são termos equivalentes, embora muitas vezes sejam utilizados indistintamente no senso comum.

Para Jonh Feldhusen (1992), a superdotação resulta da interação entre predisposição genética e ambiente estimulador. Ao analisar essa concepção, entendo que a riqueza de estímulos do ambiente contribui decisivamente para despertar curiosidade, motivação e desenvolvimento de talentos. Aqui percebo uma conexão direta com o papel da escola e, particularmente, com a aprendizagem de História: ambientes pedagógicos desafiadores e investigativos podem favorecer o florescimento de potencialidades.

A elaboração e organização de um conjunto de conceitos e nomenclaturas - tais como superdotação, altas habilidades, talento, prodígio e genialidade - sugerem diferentes formas de compreender o fenômeno, deixando à mostra distintos enfoques teóricos e, ao mesmo tempo, evidenciando barreiras epistemológicas que circulam o tema. Ao refletir sobre essa multiplicidade terminológica, compreendo que ela não representa apenas variação semântica, mas expressa disputas conceituais e mudanças paradigmáticas na forma de compreender a inteligência e o desenvolvimento humano. Como apontam Eunice Alencar e Denise Fleith (2001), as divergências conceituais impactam diretamente as políticas educacionais e os critérios de identificação.

Nesse sentido, observo que o fenômeno das AHSD não pode ser compreendido de forma simplista ou reducionista. Ele atravessa campos distintos do conhecimento - Psicologia, Pedagogia, Sociologia da Educação e Políticas Públicas - e exige abordagem interdisciplinar. Entendo que essa complexidade também se reflete na legislação brasileira, que precisou, ao longo do tempo, adaptar suas concepções para acompanhar a evolução teórica da área.

Essa abordagem histórica é importante para percebermos que o tema das Altas Habilidades ou Superdotação não é necessariamente novo, como muitos acreditam. O que se transforma, ao longo do tempo, são as formas de nomear, identificar e atender essas potencialidades. Ao analisar essa trajetória, penso que reconhecer essa historicidade é essencial para evitar a ideia equivocada de que estamos tratando de um fenômeno recente ou modismo educacional.

Assim, observa-se que gradativamente o conceito de superdotação ganhou maior significado, sendo atualmente reconhecido como “Altas Habilidades ou Superdotação” para se referir a crianças e jovens identificados dentro do sistema educacional - durante a pré-escola, o ensino fundamental ou médio - como detentores de habilidades potenciais que indicam alta capacidade de desempenho, segundo infere Lindomar Boneti (2010). Temos ainda a inferência de que as altas habilidades ou superdotação compreendem uma habilidade superior em ao menos uma área do conhecimento em relação à população geral (Alencar, 2001), além de elevada criatividade e envolvimento com a tarefa, conforme a caracterização de comportamento superdotado preconizada por Renzulli (1986).

Ao refletir sobre essa definição, compreendo que a noção de potencialidade é central, pois desloca o foco do desempenho já consolidado para a possibilidade de desenvolvimento. Isso implica reconhecer que o talento pode manifestar-se de forma latente, dependendo das oportunidades oferecidas.

Desta forma, para entender a História das Altas Habilidades ou Superdotação, considero essencial reconhecer sua ligação com as discussões científicas sobre inteligência, que continuam a ser relevantes até os dias atuais. A evolução das teorias sobre inteligência - da tradição psicométrica às abordagens multidimensionais - demonstra que o conceito é dinâmico e sujeito a revisões constantes. Como afirma Gardner (1995), a inteligência não é entidade única e mensurável apenas por testes padronizados; ela se manifesta de maneiras diversas, dependendo do contexto cultural e das experiências individuais.

Ao trazer essa discussão para o campo da História enquanto disciplina escolar, compreendo que a própria prática docente pode favorecer ou invisibilizar manifestações de altas habilidades. Se a aula, por um lado, se restringe à repetição de conteúdos, limita-se a possibilidade de que estudantes com pensamento mais complexo expressem suas potencialidades, por outro lado, práticas investigativas, análise de fontes históricas, debates argumentativos e projetos de pesquisa podem criar ambiente propício para o desenvolvimento de talentos.

No Brasil, a preocupação com o atendimento educacional para pessoas com altas habilidades ou superdotação existe desde 1929, quando a professora Helena Wladimirina Antipoff, de origem russa e estudiosa dos aspectos da inteligência humana, chamava a atenção para a necessidade de identificar os superdotados e prestar “serviços educacionais especializados aos estudantes que se destacassem por suas habilidades e talentos especiais” (Alencar & Fleith, 2001). Ao analisar essa iniciativa pioneira, compreendo que o Brasil não esteve completamente alheio às discussões internacionais sobre superdotação.

Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 10 de novembro de 1932, em Belo Horizonte, e, em 1940, no município de Ibitaré, construiu a Fazenda do Rosário, que servia para atender de forma especializada crianças com necessidades educacionais específicas, conforme relatou Blanche Giordano (2000). Ao estudar sua trajetória, percebo que Antipoff defendia uma abordagem humanista da educação, preocupada com o desenvolvimento integral da criança.

Helena Antipoff foi ampliando suas pesquisas e passou a desenvolver trabalhos com pessoas superdotadas. Sob sua orientação, em 1945, um grupo de estudantes com potencial superior reunia-se no Instituto Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, para realizar estudos nas suas áreas de habilidade. Em 1962, iniciou atendimento utilizando o termo “bem-dotados” na zona rural de Minas Gerais. Posteriormente, no lugar da Fazenda do Rosário, foi fundada a ADAV - Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência de Vocação de Bem-Dotados - em 1973, onde passaram a ser realizadas atividades em tempo integral buscando desenvolver a potencialidade de crianças e adolescentes com AHSD. Esse atendimento foi continuado por Daniel Antipoff até 2005.

Ao observar essa trajetória, compreendo que há antecedentes em que houveram esforços concretos no Brasil para estruturar atendimento especializado, ainda que de forma pontual e muitas vezes isolada. Neste sentido, Alencar e Fleith (2001), infere que em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a

apoiar questões referentes à superdotação em todo o país, realizando seminários e promovendo debates na área. Em 1978, foi criada a Associação Brasileira para Superdotados.

Fontes documentais apontam ainda que em 1987, foi publicado o documento “*A Hora do Superdotado: Uma Proposta do Conselho Federal de Educação*”, que apresentou princípios básicos da educação especial e orientações sobre identificação e programas de atendimento (Alencar & Fleith, 2001). Em 1995, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou diretrizes federais específicas para estudantes com altas habilidades.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e do Plano Nacional de Educação em 2001, o atendimento foi reconhecido legalmente. Contudo, ao analisar a implementação dessas políticas, percebo que existe distância significativa entre a normatização e a prática efetiva nas escolas.

Alguns estados destacam-se por iniciativas específicas, como o Distrito Federal, que mantém programa desde 1977, conforme escrevem Renata Maia-Pinto e Denise Fleith (2004). Estados como Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul e Rondônia contam com programas públicos e privados (Alencar & Fleith, 2001). Ainda assim, compreendo que a oferta permanece desigual no território nacional.

Portanto, o fenômeno das AHSD integra o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e vem sendo amplamente discutido no âmbito legislativo e das políticas públicas. No entanto, observo que sua execução concreta no cotidiano escolar ainda é vista como algo novo ou pouco explorado. Penso que, especialmente na disciplina de História, há campo fértil para aprofundamento dessa discussão.

Assim, neste trabalho busco apresentar fundamentação teórica consistente que embasa o tema e o aproxima do cotidiano dos estudantes com AHSD na aprendizagem de História. Entendo que reconhecer essas potencialidades não é privilegiar alguns, mas garantir equidade, conforme preconiza o paradigma da educação inclusiva. Ao longo desta dissertação, procurarei demonstrar que a inclusão de estudantes com AHSD na aprendizagem histórica não é apenas exigência legal, mas compromisso pedagógico e ético com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

1.1 Educação Especial e Altas Habilidades ou Superdotação: implicações para a aprendizagem de História

Ao iniciar esta seção, penso ser importante delimitar que meu objetivo aqui é aprofundar a compreensão da destinação concreta da Educação Especial no interior do sistema educacional brasileiro, evidenciando como as Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) se inscrevem, de maneira explícita, nesse campo normativo e organizacional e como essa definição repercute diretamente na prática pedagógica da aprendizagem de História na sala de aula. A análise sistemática dos marcos legais que estruturam historicamente essa modalidade será desenvolvida na seção subsequente; entretanto, nesta parte, concentro-me na compreensão da finalidade, do público atendido e das diretrizes operacionais que definem quem é contemplado pela Educação Especial e de que modo esse atendimento deve ocorrer, tendo em vista sua incidência concreta sobre o trabalho do professor de História.

Compreendo que a Educação Especial, enquanto modalidade transversal, não pode ser reduzida a uma concepção assistencialista ou exclusivamente compensatória. Ao contrário, ela se organiza como um conjunto de recursos, serviços e orientações pedagógicas destinados a assegurar o direito à educação escolar em condições de equidade, considerando singularidades e potencialidades. Ainda assim, observo que, no imaginário social e mesmo em parte da cultura escolar, permanece fortemente associada apenas às deficiências. Essa compreensão parcial, penso eu, contribui para a invisibilidade dos estudantes com AHSD, cujas necessidades educacionais específicas muitas vezes não são reconhecidas como legítimas demandas da modalidade - invisibilidade essa que, na aprendizagem de História, pode se manifestar na ausência de desafios cognitivos compatíveis com sua capacidade de análise, interpretação e problematização histórica.

Historicamente, a Educação Especial esteve vinculada ao atendimento de estudantes que não se adequavam aos padrões escolares hegemônicos. A organização de diagnósticos, classificações e intervenções pedagógicas especializadas ocorreu, em grande medida, sob influência de discursos médico-psicológicos. Entretanto, ao longo das últimas décadas, especialmente a partir dos debates internacionais sobre inclusão e das transformações normativas nacionais, ampliou-se a compreensão do público atendido. Nesse movimento, as AHSD passaram a ser reconhecidas não como privilégio, mas como condição que demanda respostas pedagógicas diferenciadas - inclusive no que se refere à

organização de experiências de aprendizagem histórica que favoreçam investigação, argumentação e aprofundamento teórico.

Com a Declaração de Salamanca surge uma interessante e desafiadora concepção de Educação Especial ao trazer o uso do termo “pessoa com necessidades educacionais especiais”, estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem. O princípio é que as escolas devem acolher a todas as crianças, incluindo as com deficiências, com altas habilidades ou superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. Para atender essa demanda, a Declaração de Salamanca sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, atendendo às necessidades de cada um, considerando as diferenças existentes entre elas.

Entendo que a relevância histórica da Declaração de Salamanca não reside apenas na ampliação terminológica, mas na mudança de paradigma que ela impõe. Ao deslocar o foco do “déficit” para as necessidades educacionais decorrentes das características individuais, o documento inaugura uma perspectiva inclusiva que influencia diretamente as políticas públicas brasileiras. Penso que é a partir desse marco internacional que o Brasil passa a reorganizar sua legislação educacional, incorporando progressivamente a noção de inclusão como princípio estruturante. A presença explícita das altas habilidades ou superdotação no rol dos sujeitos que devem ser acolhidos pela escola comum é, portanto, um elemento de enorme significado, pois rompe com a ideia de que inclusão se restringe às deficiências e reforça a necessidade de práticas pedagógicas que desafiem intelectualmente esses estudantes, inclusive no campo da História.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Especial é definida como modalidade que permeia todos os níveis e etapas da educação escolar, o que permite desvincular definitivamente “educação especial” de “escola especial”. Essa definição consolida a ideia de transversalidade e fortalece o entendimento de que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui suporte ao ensino regular, e não sua substituição automática. Para o professor de História, isso significa compreender que a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes com AHSD permanece na classe comum, sendo o AEE um complemento ou suplementação, jamais um deslocamento da mediação histórica que ocorre na disciplina.

É nesse contexto que se insere a Resolução CNE/CEB nº 2, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, posteriormente complementada

pela Resolução CNE/CEB nº 4 e, mais recentemente, atualizada por novas políticas nacionais. Considero fundamental manter a íntegra de seus dispositivos nesta dissertação, pois se trata de fonte normativa que consolida juridicamente a inclusão das AHSD como público da Educação Especial. Como fonte histórica, ela revela não apenas determinações técnicas, mas uma concepção de sujeito, de direito e de educação - elementos que incidem diretamente sobre a organização curricular e metodológica da aprendizagem de História.

A seguir, transcrevo os dispositivos pertinentes, preservando sua redação original:

[...] **Art. 4º** Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos alunos, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: I - a dignidade humana e a observância do direito de cada alunos de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: [...]

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com: I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e inter institucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

[...]

IX - atividades que favoreçam, aos alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Art. 18 [...] § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles 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:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; [...]

Ao analisar esses dispositivos, compreendo que a inclusão das AHSD no campo da Educação Especial é explícita, direta e juridicamente assegurada. O Art. 5º, inciso III, não apenas menciona as altas habilidades ou superdotação, mas as define como condição caracterizada por grande facilidade de aprendizagem e domínio rápido de conceitos,

procedimentos e atitudes. Essa definição rompe com a ideia de que facilidade equivale à ausência de necessidade pedagógica.

O Art. 8º, especialmente no inciso IX, é particularmente relevante para esta pesquisa, pois determina o aprofundamento e enriquecimento curricular, inclusive com possibilidade de aceleração. Penso que, na aprendizagem de História, isso implica propor investigações históricas mais complexas, análise crítica de múltiplas fontes, problematizações teóricas, construção de argumentos sustentados por evidências e desafios interpretativos que ultrapassem o currículo mínimo prescrito. Não se trata de oferecer “mais do mesmo”, mas de ampliar o nível de complexidade do pensamento histórico.

Já o Art. 6º atribui à escola a responsabilidade pela identificação, com participação do corpo docente e da família. Aqui compreendo a centralidade da observação pedagógica sistemática. No cotidiano da sala de aula de História, indicadores podem emergir na capacidade de estabelecer relações temporais complexas, formular hipóteses interpretativas, articular múltiplas perspectivas historiográficas, demonstrar pensamento crítico sofisticado ou produzir narrativas históricas com elevado nível de abstração.

Assim, reafirmo que a legislação não apenas autoriza, mas exige o atendimento educacional especializado aos estudantes com AHSD. Quando a identificação ocorre e os encaminhamentos são efetivados, o trabalho docente ganha respaldo institucional e direção pedagógica. Quando há demora ou desconhecimento, a invisibilidade se instala - e, na aprendizagem de História, isso pode significar o empobrecimento da experiência intelectual do estudante que poderia estar exercitando, de forma mais aprofundada, sua capacidade analítica e investigativa.

Entendo, portanto, que oferecer aprendizagem significativa aos estudantes com AHSD não é ato opcional ou concessão pedagógica, mas cumprimento de direito educacional assegurado em normativa nacional. No campo da História, isso exige criatividade, intencionalidade didática e compromisso ético com o desenvolvimento das potencialidades humanas. Transformar o texto legal em prática concreta é, a meu ver, uma das responsabilidades centrais do professor que se reconhece como agente da educação inclusiva.

Nesse sentido, para aprofundar a compreensão do percurso histórico, político e jurídico que fundamenta essas diretrizes - incluindo a influência decisiva da Declaração de Salamanca na reorganização das políticas educacionais brasileiras -, na seção subsequente analisarei de forma sistemática os marcos legais da Educação Especial no

Brasil, evidenciando como a construção normativa consolidou, ao longo do tempo, o reconhecimento das Altas Habilidades ou Superdotação como parte integrante do público-alvo dessa modalidade educacional e como esse processo repercute na organização do ensino e da aprendizagem de História.

1.2 Da Excepcionalidade ao Direito Institucionalizado: A Construção Histórica do Marco Legal das Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil

Ao propor a análise intitulada “Da Excepcionalidade ao Direito: A Construção Histórica do Marco Legal das Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil”, assumo, desde o início, uma postura historiográfica diante da legislação educacional. Me interessa compreender a lei não só como norma técnica ou prescrição administrativa, mas como documento histórico que expressa disputas, concepções de sujeito e projetos de sociedade. Nessa direção, dialogo com Jacques Le Goff (1990), quando afirma que “todo documento é também um monumento”, isto é, não é produção neutra da realidade, mas construção social que busca perpetuar determinada memória e determinada verdade. Compreendo, portanto, que o ordenamento jurídico das Altas Habilidades ou Superdotação não apenas regulamenta direitos, mas produz sentidos sobre quem é o estudante com AHSD, quais capacidades são legitimadas pelo Estado e quais permanecem à margem do reconhecimento institucional. Assim, ao analisar cada um dos principais marcos legais, busco compreender não apenas o que foi dito, mas porque foi dito, em que contexto histórico foi produzido e quais efeitos gerou - ou deixou de gerar - na cultura escolar brasileira. É sob essa perspectiva que inicio o percurso pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, marco inaugural da institucionalização da chamada “educação de excepcionais” no país, a partir da qual se pode observar a gênese jurídica da categorização que, décadas depois, seria reformulada sob a terminologia de Altas Habilidades ou Superdotação.

A Lei nº 4.024/1961, primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao instituir o Título X - “Da Educação de Excepcionais” - inaugura oficialmente a presença dos chamados “excepcionais” no ordenamento educacional brasileiro. A própria terminologia é reveladora. Ao utilizar o termo “excepcionais”, a lei incorpora uma matriz psicopedagógica e médico-classificatória fortemente influenciada pela psicologia diferencial do período.

Compreendo que essa designação não era neutra. Ela traduzia uma visão de educação especial associada à compensação, à separação e à categorização de sujeitos que fugiam da norma estatística. Nesse momento histórico, penso que a superdotação estava inserida numa lógica de distinção e excepcionalidade, muito mais vinculada à mensuração da inteligência do que ao reconhecimento de múltiplas formas de potencialidade humana.

Em 1967, quando o Ministério da Educação institui comissão para definir critérios de identificação e atendimento dos superdotados, estes passam a ser considerados “prioridade nacional”. Esse movimento ocorre no contexto do regime militar, período em que o desenvolvimento científico e tecnológico era visto como estratégia de afirmação nacional. Assim, entendo que o reconhecimento dos superdotados estava atravessado por uma racionalidade produtivista: formar talentos significava fortalecer o projeto desenvolvimentista do Estado.

A Lei nº 5.692/1971, ao reformular as diretrizes do ensino de 1º e 2º graus, menciona explicitamente os estudantes da Educação Especial no artigo 9º, incluindo entre eles os superdotados. Embora o texto legal não detalhe metodologias, ele os insere formalmente no sistema. Contudo, observo que essa inserção ocorre dentro de um modelo tecnicista de educação, marcado pela padronização curricular e pelo controle centralizado.

O Projeto Prioritário nº 35 (1972-1974), ao estabelecer critérios de identificação, modalidades como enriquecimento curricular, aceleração de estudos e monitoria universitária, representa tentativa de organização técnica do atendimento. No entanto, penso que tais medidas permaneceram restritas e pouco capilarizadas, não se convertendo em política pública estrutural para as redes estaduais e municipais.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa, a meu ver, um marco paradigmático. O artigo 205 estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Já o artigo 208, inciso V, afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Ao analisar esse trecho, compreendo que a Constituição desloca o foco da excepcionalidade para o direito subjetivo. O estudante com altas habilidades não é mais visto como prioridade estratégica do Estado desenvolvimentista, mas como cidadão titular de direitos educacionais proporcionais às suas habilidades.

Entretanto, observo uma tensão estrutural: a mesma Constituição que garante igualdade perante a lei (art. 5º) legitima diferenciação pedagógica baseada na capacidade. Penso que essa tensão entre igualdade formal e equidade concreta atravessa toda a implementação das políticas de AHSD. A escola, historicamente organizada para a média, encontra dificuldade em operacionalizar o princípio constitucional da diferenciação pedagógica.

O Lei nº 8.069/1990 (ECA), em seu artigo 54, inciso V, reafirma esse direito ao assegurar “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Entendo que o ECA reforça o paradigma da proteção integral, consolidando crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Contudo, na prática, percebo que o reconhecimento das altas habilidades permanece subordinado a uma cultura escolar voltada prioritariamente para dificuldades de aprendizagem, e não para potencialidades superiores.

A PNEE - Política Nacional de Educação Especial - de 1994 apresenta, pela primeira vez, o conceito de “altas habilidades ou superdotação”. Pouco depois, o Brasil torna-se signatário da Declaração de Salamanca, que inclui expressamente estudantes superdotados no público da educação inclusiva.

Compreendo que esse momento representa inflexão significativa: a superdotação passa a ser integrada ao campo da inclusão, não mais restrita à excepcionalidade isolada. Entretanto, penso que a inclusão proposta naquele período ainda convivia com práticas segregadoras, como classes especiais e programas paralelos, revelando uma transição incompleta entre modelos.

A Lei nº 9.394/1996 consolida direitos de forma mais explícita. O artigo 59 determina que os sistemas de ensino assegurem:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - [...] aceleração de estudos para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada [...] bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Ao ler esse artigo, compreendo que ele estabelece bases concretas para a diferenciação pedagógica. A aceleração, o enriquecimento e a formação docente especializada não são favores, mas garantias legais. Contudo, observo que, na realidade das redes públicas, a implementação dessas medidas é irregular e muitas vezes inexistente.

No Ensino Superior, o artigo 47, §2º, prevê: “Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos [...] poderão ter abreviada a duração dos seus cursos.”

Penso que essa previsão amplia o reconhecimento das altas habilidades para além da Educação Básica. No entanto, sua aplicação é rara, o que evidencia novamente a distância entre norma e prática.

Entre anos de 2011 e 2023 a legislação consolidou a terminologia e ampliou direitos. O Decreto nº 7.611/2011, atualizado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) consolida a terminologia “altas habilidades ou superdotação”. Ao garantir que o AEE seja “suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação”, o decreto reafirma que o atendimento não substitui o ensino regular, mas o complementa.

A substituição da barra oblíqua pela conjunção “ou” - posteriormente reforçada pela Lei nº 12.796/2013 - revela que as mudanças terminológicas não são meramente formais. Entendo que a escolha da conjunção “ou” evita a ideia de exclusão mútua entre categorias, permitindo compreender as altas habilidades como fenômeno multifacetado.

A Lei nº 13.234/2015 determina a “identificação, o cadastramento e o atendimento” dos estudantes com AHSD. Penso que esse dispositivo reconhece a invisibilidade histórica do público e busca enfrentá-la por meio de dados oficiais. Contudo, os números do Censo Escolar ainda demonstram subidentificação, revelando que a legislação, por si só, não altera a cultura escolar.

A Lei nº 14.191/2021, ao incluir surdos com AHSD, amplia a compreensão interseccional das altas habilidades, rompendo com visões excludentes entre deficiência e superdotação.

Mais recentemente, o Parecer CNE nº 51/2023 aprofunda orientações específicas, sistematizando conceitos e reafirmando que estudantes com AHSD apresentam elevado potencial “intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada”.

1.3 Reflexões sobre o texto legal, cultura escolar e a questão das Altas Habilidades ou Superdotação

Ao percorrer o ordenamento jurídico, compreendo que houve significativa evolução conceitual: da excepcionalidade médica à perspectiva inclusiva de

potencialidades múltiplas. Entretanto, penso que a legislação constrói uma narrativa normativa que nem sempre encontra correspondência na prática.

Nas escolas, observo que a organização curricular homogênea, a formação docente insuficiente e a ausência de políticas estruturadas de enriquecimento curricular produzem invisibilidade. A aceleração prevista em lei raramente é aplicada; o enriquecimento é pontual; a identificação é tardia.

Assim, entendo que o ordenamento legal brasileiro constitui base robusta e progressivamente mais inclusiva. Contudo, permanece o desafio histórico de transformar o direito formal em prática pedagógica efetiva. É nesse tensionamento entre norma e realidade que situo minha análise: reconhecendo os avanços jurídicos, mas problematizando as lacunas que ainda impedem que estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação tenham, de fato, suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas no interior da escola brasileira.

Como o foco principal deste estudo está voltado ao trabalho do/a docente de História na inclusão de estudantes com indicadores ou identificados com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) na aprendizagem de História, e tendo em mente que essa ação se realiza concretamente no interior de um ambiente escolar específico, compreendo que se faz absolutamente necessário refletirmos com maior densidade sobre a própria escola enquanto instituição social, cultural e histórica. Penso que não é possível discutir inclusão de estudantes com AHSD sem problematizar o espaço onde essa inclusão deve acontecer. Por isso, entendo que precisamos analisar a percepção da escola acerca da diversidade, da diferença e das especificidades, uma vez que tais percepções atravessam o cotidiano escolar e influenciam diretamente o desenvolvimento infantil - seja ou não a criança identificada com altas habilidades.

Essas reflexões tornam-se indispensáveis porque a temática das AHSD está intrinsecamente relacionada ao grau de envolvimento - ou de distanciamento - da escola frente ao atendimento à diversidade. A escola não é um espaço neutro. Ela é um ambiente social que produz sentidos, expectativas e representações sobre os estudantes. Nesse ponto, considero pertinente articular a teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), pois as concepções compartilhadas no interior da cultura escolar sobre “aluno ideal”, “talento”, “excelência” ou “superdotação” influenciam diretamente os processos de identificação e atendimento. Se a representação social de superdotação estiver limitada ao estereótipo do estudante com desempenho extraordinário em todas as disciplinas,

disciplinado e academicamente brilhante, muitos estudantes com indicadores de AHSD permanecerão invisíveis.

Nesse sentido, Dominique Julia (2001) observa o crescente interesse da academia pelas questões que envolvem a cultura escolar como objeto de estudo. Segundo o autor, é nesse ambiente que a cultura produzida nos espaços universitários reverbera, ainda que de maneira lenta, por vezes contraditória e nem sempre linear. Compreendo que essa observação é extremamente relevante para a nossa temática, pois as mudanças legislativas e os avanços teóricos sobre Educação Inclusiva e AHSD nem sempre se consolidam automaticamente nas práticas da sala de aula. Existe um intervalo entre o que se produz no campo científico e o que se pratica no cotidiano escolar.

Ao ampliarmos essa análise com André Chervel (1990), percebemos que as disciplinas escolares são construções históricas e culturais, organizadas segundo finalidades específicas. A disciplina de História, portanto, não é apenas transmissão de conteúdos; ela é também construção de sentidos sobre o tempo, a memória e a identidade. Jean-Claude Forquin (1993), ao discutir cultura e educação, lembra que o currículo é sempre uma seleção cultural. Isso nos leva a uma reflexão importante: que tipos de talentos e formas de inteligência são legitimados pelo currículo escolar? Quais expressões criativas encontram espaço na aprendizagem de História? E quais permanecem à margem?

A sociedade contemporânea é marcada pela diversidade. É composta por múltiplos grupos sociais que compartilham modos distintos de ser e viver. Entretanto, observo que essa diversidade, em vez de ser sempre reconhecida como riqueza, frequentemente gera exclusões. A escola, ao receber um público cada vez mais heterogêneo, encontra-se diante do desafio de rever suas práticas. Contudo, percebo que o ambiente escolar e o processo de aprendizagem, em muitas realidades, ainda se mantêm distantes das novas demandas sociais. A escola continua, em vários contextos, organizada segundo modelos homogeneizadores.

Entendo a escola como lugar de encontro, de relações mútuas, de construção do conhecimento e de práticas permanentes de aprendizagem. É um lugar de fronteiras culturais e cognitivas. É nesse espaço que se constroem identidades e expectativas. Por isso, a cultura escolar tem sido objeto de interesse das pesquisas acadêmicas, inclusive no campo da aprendizagem de História, pois é nela que se materializam as possibilidades ou os limites da inclusão.

Diante disso, este trabalho busca atender às necessidades de uma aprendizagem inclusiva de História voltada aos estudantes com AHSD, apresentando orientações, atividades pedagógicas e estratégias criativas para o ensino de conceitos estruturantes como tempo e espaço. Compreendo que a aprendizagem histórica, por sua natureza reflexiva e crítica, oferece um campo fértil para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, tais como análise, interpretação, problematização e elaboração de narrativas.

Vale lembrar que a atenção aos indivíduos com Altas Habilidades ou Superdotação foi consolidada juridicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que introduziu a categoria “necessidades especiais”. Posteriormente, a revisão de 2013 explicitou as categorias de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e AHSD. Assim, estudantes superdotados/as passaram a ser reconhecidos/as formalmente como público da Educação Especial.

Entretanto, penso que existe uma distância entre o reconhecimento legal e a efetivação prática. A legislação determina identificação e atendimento educacional especializado, com suplementação e complementação curricular. No entanto, com base na minha experiência como professor de História e estudioso da temática, observo que muitos profissionais enfrentam desafios significativos na implementação dessas orientações.

A história escolar revela tentativas de inovação na aprendizagem de História, especialmente por meio de livros didáticos e metodologias diferenciadas. Contudo, ainda são poucos os trabalhos que articulam de maneira consistente a temática das AHSD com a aprendizagem histórica. Isso me leva a questionar: até que ponto os estudantes são observados em suas especificidades? As características indicadoras de AHSD conseguem ser percebidas em turmas numerosas? E nas aulas de História, é realmente necessário um atendimento diferenciado?

Compreendo que sim. A aprendizagem de História envolve competências complexas: compreensão de temporalidades múltiplas, análise de fontes, construção de argumentos, interpretação crítica de processos históricos. Estudantes com AHSD frequentemente demonstram curiosidade intensa, pensamento divergente e necessidade de aprofundamento - características que podem ser potencializadas em ambientes pedagógicos adequadamente desafiadores.

É importante também reconhecer a historicidade do fenômeno da superdotação. O interesse por indivíduos com talentos excepcionais não é recente. Desde a Grécia

Antiga até os programas contemporâneos de enriquecimento, a valorização de habilidades esteve presente em diferentes contextos. Contudo, a compreensão contemporânea distingue dons (habilidades inatas) e talentos (competências desenvolvidas), ampliando a compreensão do fenômeno como complexo e multifacetado.

Destarte, o ambiente escolar emerge como um palco essencial para o desenvolvimento do potencial criativo, elemento que, a meu ver, ainda é frequentemente negligenciado quando a discussão sobre superdotação se restringe à lógica do rendimento acadêmico tradicional. Penso que essa redução da temática das Altas Habilidades ou Superdotação à mera performance escolar é, em grande medida, fruto de representações sociais sedimentadas no interior da cultura escolar. Conforme Moscovici (2003), as representações sociais organizam percepções coletivas e orientam práticas. Assim, se a superdotação é representada apenas como “excelência em notas” ou “facilidade generalizada em todas as disciplinas”, a escola tenderá a reconhecer apenas um perfil restrito de estudante, deixando invisíveis aqueles cuja inteligência se manifesta de modo divergente, criativo ou questionador - características muito presentes, inclusive, na aprendizagem histórica.

Considerando que muitos docentes e agentes educacionais ainda não receberam formação consistente sobre AHSD, compreendo que essa ausência de preparo contribui diretamente para a invisibilidade desses estudantes. A cultura escolar, como nos lembra Julia (2001), não se transforma automaticamente com a promulgação de leis ou com a publicação de documentos orientadores. Ela carrega tradições, rotinas e práticas sedimentadas historicamente. Chervel (1990) reforça que as disciplinas escolares possuem lógicas próprias, construídas ao longo do tempo. Assim, modificar práticas no ensino de História implica também tensionar a tradição disciplinar e seus modos consolidados de avaliação, organização de conteúdos e hierarquização de saberes.

Nesse sentido, entendo que promover a inclusão de estudantes com AHSD na aprendizagem de História exige não apenas boa vontade docente, mas revisão epistemológica da própria prática. É imprescindível que o conhecimento histórico seja ensinado de modo que permita ao estudante participar do processo de construção da História, conforme aponta Schmidt (1997). A autora defende que o estudante deve compreender que a apropriação do conhecimento histórico envolve retornar ao processo de elaboração do próprio saber. Penso que essa perspectiva dialoga significativamente com as necessidades de estudantes com AHSD, que frequentemente demonstram desejo

de compreender os fundamentos, os bastidores e os critérios de produção do conhecimento.

Ao tratar da inclusão educacional, acredito ser imperativo pensar em um ambiente escolar acolhedor, cujo objetivo ultrapasse a mera permanência física do estudante na escola. A inclusão não pode se restringir à integração formal. Muitas vezes, como observo na realidade escolar, estudantes são integrados - estão presentes - mas não verdadeiramente incluídos, pois suas necessidades cognitivas, afetivas e criativas não são contempladas. Essa diferença entre integração e inclusão é fundamental.

No campo específico da aprendizagem de História, essa distinção se torna ainda mais evidente. A BNCC (Brasil, 2017), ao definir competências gerais e específicas da área de Ciências Humanas, enfatiza a formação crítica, a argumentação fundamentada, a compreensão da diversidade cultural e o reconhecimento das múltiplas temporalidades. Compreendo que essas competências oferecem oportunidades significativas para o enriquecimento curricular voltado a estudantes com AHSD. No entanto, se a avaliação permanece centrada apenas na reprodução de conteúdos e memorização factual, o potencial dessas competências não se realiza plenamente.

Quando reflito sobre as influências do ambiente social escolar no desenvolvimento infantil, considero impossível dissociar escola, família e comunidade. O estudante é sujeito inserido em múltiplos contextos. Vygotsky, conforme analisado por Marta Kohl Oliveira (1993), é categórico ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação cultural mediada. Não há sujeito isolado da cultura. Assim, estudantes com AHSD não desenvolvem suas potencialidades de maneira autônoma e espontânea; necessitam de mediação qualificada.

A perspectiva do sujeito global, defendida por diversos autores na área educacional, reforça que o estudante deve ser compreendido em sua integralidade biológica, cognitiva, afetiva, social e cultural. Terezinha Rios (2002) afirma que a identidade se constrói nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque estamos situados em determinadas circunstâncias. Essa afirmação dialoga profundamente com a temática das AHSD: o reconhecimento do talento depende das circunstâncias culturais que o validam.

Contudo, ainda convivemos com paradigmas tradicionais de ensino. Nesse modelo, o professor ocupa posição central como detentor exclusivo do saber, enquanto o estudante assume papel passivo. Esse paradigma, a meu ver, dificulta enormemente a inclusão de estudantes com AHSD, pois desestimula autonomia, criatividade e

pensamento crítico. Schmidt (1997) descreve como estudantes submetidos a práticas tradicionalistas manifestam apatia, resistência ou insegurança diante dos instrumentos de poder escolar.

Essa organização escolar conteudista, centrada predominantemente no pensamento lógico-analítico restringe o reconhecimento de outras formas de inteligência e criatividade. Quando a escola estabelece um modelo de “aluno ideal”, todos aqueles que escapam a esse padrão - inclusive estudantes com AHSD que apresentam pensamento divergente ou comportamento questionador - podem ser mal interpretados.

Em artigo anterior (Magalhães, 2005), discuti como práticas educativas distantes da realidade contribuem para a perpetuação da chamada pedagogia da repetição. Penso que essa pedagogia é incompatível com a aprendizagem histórica crítica e também com o atendimento às necessidades de estudantes com altas habilidades.

Isabel Alarcão (2001) propõe a escola como organização aprendente, capaz de refletir e se transformar. Entendo que essa concepção é essencial para que a cultura escolar possa superar mitos e preconceitos acerca das AHSD. Neste sentido, Guenther (2000) reforça que todo modelo educacional deve orientar-se para auxiliar o estudante a alcançar seu mais alto potencial pessoal, respeitando diferenças.

Freitas e Pérez (2012) alertam que o desconhecimento dos procedimentos adequados pode resultar em tédio, desmotivação e evasão escolar entre estudantes com AHSD. Acrescente-se que práticas pouco desafiadoras afetam negativamente o desenvolvimento acadêmico e emocional desses estudantes. Ao relacionar esses apontamentos à aprendizagem de História, penso que a ausência de propostas investigativas, análise de fontes primárias, debates interpretativos e projetos autorais limita profundamente o desenvolvimento desses sujeitos.

O conhecimento sobre processos de aprendizagem e memória, conforme os neurocientistas Larry R. Squire e Eric R. Kandel (20030), também nos mostra que o cérebro se modifica diante de experiências desafiadoras e significativas. Portanto, estratégias diferenciadas na aprendizagem histórica não são concessões, mas necessidades cognitivas.

Defendo que uma proposta consistente de identificação e atendimento às AHSD deve estabelecer canais de comunicação entre professores, equipe pedagógica e instituições especializadas. A colaboração com a família é igualmente indispensável, pois o desenvolvimento emocional e intelectual desses estudantes exige apoio contínuo.

Por fim, reafirmo que professores, agentes educacionais e a escola como um todo devem assumir postura transformadora. A legislação (Brasil, 1996; 2015) e autores como Delou (2007; 2009) reforçam o direito ao atendimento especializado. Schmidt (1997) lembra que estudantes buscam autonomia, reconhecimento e validação de sua originalidade.

Assim, compreendo que a aprendizagem de História constitui campo privilegiado para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e criativas de estudantes com AHSD. É nessa perspectiva que se fundamenta o Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História, apresentado ao final deste trabalho, como desdobramento prático das reflexões aqui desenvolvidas.

Ao longo desta seção, ao refletir sobre o ambiente escolar, cultura escolar, representações sociais e os fundamentos legais e teóricos das Altas Habilidades ou Superdotação, compreendi que a inclusão de estudantes com AHSD na aprendizagem de História não pode ser pensada como uma adaptação pontual ou como mera flexibilização superficial do currículo. Trata-se, antes, de uma reorganização epistemológica e didática da prática docente. Penso que os aportes de Julia (2001), Chervel (1990) e Forquin (1993), ao evidenciarem a historicidade e a natureza cultural da escola e das disciplinas, nos conduzem a reconhecer que qualquer estratégia inclusiva precisa dialogar com a própria lógica constitutiva da disciplina de História. Assim, incluir não é apenas acrescentar atividades diferenciadas, mas repensar o que ensinamos, como ensinamos, por que ensinamos e para quem ensinamos.

Ao articularmos essa compreensão com Serge Moscovici (2003), torna-se evidente que estratégias didáticas eficazes devem também enfrentar as representações sociais que produzem invisibilidade. A identificação de estudantes com AHSD não depende exclusivamente de instrumentos técnicos; ela depende, sobretudo, de uma mudança nas lentes interpretativas do professor de aprendizagem de História. Portanto, uma das primeiras estratégias didáticas que se impõe é a observação sistemática e intencional das manifestações de pensamento histórico complexo - tais como argumentação sofisticada, questionamentos sobre causalidade, percepção de múltiplas temporalidades e elaboração de hipóteses interpretativas - que frequentemente aparecem nas aulas de História e podem ser indicadores de altas habilidades no campo das Ciências Humanas.

Nesse sentido, penso que estratégias como o trabalho com fontes históricas primárias, análise comparativa de narrativas, construção de linhas do tempo críticas, elaboração de projetos investigativos autorais, debates historiográficos, simulações históricas e produção de ensaios interpretativos constituem não apenas metodologias ativas, mas dispositivos pedagógicos capazes de potencializar talentos. Tais estratégias dialogam com o que Schmidt (1997) defende ao afirmar que o ensino de História deve possibilitar ao estudante participar do processo de construção do conhecimento histórico. Quando o estudante é convidado a problematizar, interpretar e reconstruir narrativas, abre-se espaço para que habilidades superiores se manifestem e sejam reconhecidas.

Ao mesmo tempo, a reflexão sobre inteligência, criatividade e motivação - que será aprofundada no capítulo seguinte - nos conduz à necessidade de práticas que contemplem múltiplas formas de expressão do pensamento histórico. Isso implica diversificar instrumentos avaliativos, superar avaliações exclusivamente reprodutivas e incorporar produções autorais, projetos interdisciplinares e desafios cognitivos graduados. A flexibilização curricular, o enriquecimento horizontal (ampliação temática) e o enriquecimento vertical (aprofundamento conceitual) passam a constituir estratégias fundamentais para que estudantes com AHSD não permaneçam desafiados aquém de suas potencialidades.

Compreendo, portanto, que os próximos capítulos assumem função estruturante no aprofundamento dessas bases. No capítulo “Delineamento de Conceitos e Diretrizes das AHSD”, na seção “Ampliando os Conceitos de Altas Habilidades ou Superdotação na Perspectiva da Aprendizagem de História”, ampliaremos a compreensão conceitual do fenômeno, articulando-o diretamente à especificidade epistemológica da disciplina de História. Em seguida, ao tratar de “Representações Sociais, Invisibilidade e Distorções Conceituais nas AHSD”, aprofundaremos os fundamentos teóricos que sustentam as estratégias pedagógicas aqui sinalizadas, evidenciando como essas dimensões se manifestam concretamente na aprendizagem histórica.

Da mesma forma, na seção “Representações Sociais, Invisibilidade e Distorções Conceituais nas AHSD” permitirá compreender que qualquer proposta didática inclusiva precisa enfrentar mitos e crenças arraigadas na cultura escolar. Já as sessões que analiso as AHSD e a incidência no gênero, em negros e quilombolas e em etnias indígenas ampliaram nossa compreensão sobre interseccionalidades e desigualdades estruturais, demonstrando que a invisibilidade das AHSD não é neutra, mas atravessada por marcadores sociais.

Por conseguinte, o capítulo que ainda desenvolveremos, intitulado “Da Invisibilidade às Práticas de Inclusão”, representará a transição decisiva da reflexão teórica para a sistematização metodológica. Nele, explicitaremos estratégias de identificação, observação pedagógica, enriquecimento curricular na sala de aula de História e delinearemos os objetivos e métodos de construção do “Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História”.

Entendo que esse movimento - da análise da cultura escolar à proposição de práticas concretas - reflete uma coerência epistemológica com a própria natureza da História enquanto disciplina. A História nos ensina que compreender estruturas é condição para transformá-las. Assim, ao diagnosticarmos as representações, paradigmas e limites do ambiente escolar, abrimos caminho para intervenções pedagógicas fundamentadas.

Portanto, os capítulos subsequentes não surgem como acréscimos temáticos, mas como desdobramentos orgânicos desta reflexão. Eles aprofundarão os fundamentos conceituais, enfrentarão as distorções representacionais, analisarão intersecções sociais e, finalmente, apresentarão estratégias sistematizadas que possibilitem transformar a aprendizagem histórica em espaço efetivo de reconhecimento e desenvolvimento das Altas Habilidades ou Superdotação.

É nesse percurso - que vai da análise crítica da cultura escolar à construção de práticas inclusivas fundamentadas - que esta dissertação se estrutura. E é nesse percurso que situo o professor de História como agente intelectual, reflexivo e transformador, capaz de reconhecer talentos, romper invisibilidades e promover uma aprendizagem histórica verdadeiramente significativa, crítica e inclusiva.

CAPÍTULO 2 - DELINEAMENTO CONCEITUAL DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: AMPLIAÇÕES TEÓRICAS NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Neste capítulo busco aprofundar algumas discussões teóricas fundamentais para compreender as Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) em uma perspectiva mais ampla e articulada à aprendizagem de História. Assim, as seções de capítulo a seguir apresentam reflexões conceituais, interpretações teóricas e problematizações que contribuem para ampliar a compreensão sobre inteligência, criatividade, motivação, desenvolvimento do potencial humano e os processos de invisibilização que historicamente permeiam as AHSD no contexto escolar. A partir desse percurso teórico, procuro estabelecer aproximações entre os estudos das AHSD e os fundamentos da aprendizagem histórica, compreendendo que a disciplina de História oferece possibilidades significativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, investigativas e voltadas à valorização das diferentes potencialidades dos estudantes.

2.1 Ampliando os Conceitos de Altas Habilidades ou Superdotação na Perspectiva da Aprendizagem de História

No capítulo anterior deste trabalho já discutimos a destinação da Educação Especial e as especificidades do público-alvo das Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), situando o tema em seus marcos legais e nas diretrizes normativas que orientam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil. Nesta seção, penso ser necessário dar um passo adiante: aprofundar o entendimento conceitual que sustenta a temática, porque compreendo que a clareza dos conceitos não é mero detalhe teórico, mas uma condição para que o professor - especialmente o professor de História - consiga reconhecer indicadores, evitar estereótipos e construir práticas pedagógicas coerentes com a perspectiva inclusiva que defendemos ao longo desta dissertação.

Ao longo deste estudo, constatei que definir AHSD é uma tarefa necessária e, ao mesmo tempo, complexa. A literatura reúne diversos modelos e concepções, com construtos teóricos distintos, o que revela um campo de debates em permanente construção. Entendo que essa multiplicidade não deve nos paralisar; ao contrário, ela

exige que façamos escolhas teóricas conscientes e explicitadas. Por isso, nesta seção, trato dos referenciais que considero mais recorrentes e operacionais para o contexto educacional brasileiro, mas sem perder de vista o foco central do trabalho: a inclusão de estudantes com AHSD na aprendizagem de História.

No contexto brasileiro, observo que AHSD é frequentemente apresentada como uma condição relacionada a estudantes que demonstram grande facilidade de aprendizagem e domínio rápido de conceitos, procedimentos e atitudes, conforme orientam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Em articulação com esse entendimento, o Ministério da Educação reconhece que o potencial elevado pode manifestar-se em diferentes áreas e combinações, envolvendo dimensões intelectuais, acadêmicas, criativas, de liderança, artísticas e psicomotoras (MEC, 1995; 2001). O MEC (2006) também enfatiza que não existe um padrão único de AHSD, apontando diferentes perfis e lembrando que características como facilidade de aprendizagem, concentração, boa memória e desempenho em atividades artísticas podem aparecer de modos variados, sem que seja necessário que todas estejam presentes ao mesmo tempo.

Compreendo que esses marcos já indicam uma inflexão importante: deslocam o debate de uma leitura restrita - que por muito tempo associou o fenômeno apenas a indicadores psicométricos e ao Quociente de Inteligência - para uma perspectiva mais ampla e multifatorial. Essa passagem é decisiva para o cotidiano escolar, pois interfere diretamente nas formas de identificação e de atendimento. Quando a escola reduz AHSD ao “aluno com nota alta”, ela corre o risco de invisibilizar estudantes que manifestam potencial em outras dimensões - inclusive dimensões essenciais para a aprendizagem histórica, como argumentação, sensibilidade interpretativa, curiosidade intelectual, criatividade narrativa e capacidade de estabelecer relações complexas entre temporalidades.

Nessa direção, considero fundamental dialogar com a contribuição de Joseph Renzulli, cuja Teoria dos Três Anéis é amplamente reconhecida como referência contemporânea. Conforme sistematizado por Marcília Dalosto e Eunice Alencar (2016), Renzulli define que a expressão da superdotação ocorre pela interação entre três conjuntos de traços: (1) habilidade acima da média, (2) envolvimento com a tarefa e (3) criatividade. Em minha compreensão, esse modelo é especialmente potente porque rompe com a ideia de superdotação como “estado fixo” e reforça a noção de comportamento superdotado como fenômeno relativo, situado e passível de variação conforme tempo, circunstâncias

e oportunidades. Como discutem Joseph Renzulli e Sally Morgan Reis (apud Alencar, 2001), não se trata apenas de “ser” superdotado, mas de desenvolver comportamentos de superdotação em contextos que favoreçam sua emergência.

Quando observo a realidade escolar, percebo o quanto esse ponto é sensível: comportamentos de superdotação podem afluir ou submergir (Nogueira et al., 2020), dependendo da qualidade das experiências educativas, do estímulo recebido e das oportunidades de aprofundamento. Por isso, considero que a ausência de propostas pedagógicas diferenciadas, a descontinuidade de projetos de enriquecimento e o não reconhecimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes com AHSD podem contribuir para a não manifestação plena do potencial - e isso tem implicações diretas para a aprendizagem, inclusive na História.

Nesse mesmo eixo, considero imprescindível introduzir, nesta seção, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000), porque ela amplia radicalmente a compreensão do que reconhecemos como “inteligência” e, portanto, do que reconhecemos como “potencial elevado” no ambiente escolar. Gardner propõe que a inteligência não é uma entidade única e global, mensurável apenas por testes padronizados, mas um conjunto de capacidades relativamente autônomas, acionadas em diferentes atividades humanas. Assim, o indivíduo pode apresentar desempenho promissor em uma inteligência e não necessariamente destacar-se em outra, o que rompe com a expectativa escolar de excelência homogênea.

Em geral, as inteligências descritas por Gardner são apresentadas como: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e - ponto que considero necessário explicitar aqui com mais ênfase - a inteligência existencial. Incluo esta última de modo proposital, porque entendo que ela se articula de maneira muito direta com o trabalho do professor de História e com a própria natureza do conhecimento histórico. A inteligência existencial refere-se à capacidade de formular e explorar questões profundas sobre a existência, o sentido da vida, a morte, o tempo, o destino, o sofrimento, o sagrado, a condição humana e os grandes dilemas éticos e civilizatórios. Trata-se, portanto, de uma inteligência ligada à problematização, à reflexão filosófica e à busca de significados, algo que aparece com força quando estudantes se confrontam com temas históricos como genocídios, escravidão, guerras, ditaduras, resistências, processos de colonização, desigualdades, migrações e transformações culturais.

Compreendo, assim, que a inteligência existencial pode ser um indicador altamente relevante para identificar potenciais em História: há estudantes que se destacam não apenas por memorizar conteúdos, mas por questionar, problematizar e elaborar sentidos sobre processos históricos e dilemas humanos. Quando um estudante demonstra grande capacidade de sustentar perguntas complexas (“por que sociedades naturalizam a violência?”, “como se constrói a ideia de humanidade em diferentes tempos?”, “quais são os limites éticos da ciência e do poder?”), ele pode estar mobilizando essa dimensão existencial do pensamento, o que precisa ser reconhecido como expressão de potencial e não interpretado como “distração”, “excesso de questionamento” ou “falta de objetividade”.

Ao trazer Gardner para este debate, penso que avançamos também na compreensão do que pode ser entendido como manifestação de AHSD em ambientes escolares diversos. A aprendizagem de História, quando organizada por investigação, análise de fontes, leitura crítica, debate e produção narrativa, convoca múltiplas inteligências: a linguística (leitura e escrita de interpretações), a interpessoal (debate, escuta, negociação de sentidos), a intrapessoal (reflexão e autoconsciência), a espacial (cartografia histórica, leitura de imagens e mapas), a musical e corporal-cinestésica (quando a cultura material, performática e estética é tratada como documento histórico) e, de modo muito particular, a inteligência existencial, porque a História frequentemente obriga o sujeito a confrontar a densidade da experiência humana no tempo.

Entretanto, entendo que nenhum modelo explicativo se sustenta, no campo educacional, sem considerar o peso do contexto. Por isso, considero importante manter em evidência o diálogo com Franz Josef Mönks (1992), que amplia a proposta de Renzulli ao incluir variáveis sociais - família, escola e pares - como condicionantes para que os traços de habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa possam emergir. Ellen Winner (1998) reforça essa leitura ao destacar que a superdotação não é inteiramente produto do nascimento: apoio familiar, educação e esforço podem determinar se um potencial se desenvolve ou não. O próprio Renzulli (2004) reconhece que variáveis ambientais e de personalidade merecem maior atenção, especialmente quando pensamos na criação de ambientes enriquecidos e favoráveis ao desenvolvimento do talento.

Nesse ponto, observo também que o reconhecimento de AHSD exige romper com estereótipos escolares. Jane Farias Chagas (2007) destaca implicações importantes vividas por estudantes com potencial elevado: tédio diante de atividades repetitivas,

envolvimento simultâneo em muitas tarefas, sentimento de isolamento, dificuldades de relacionamento e autocobrança intensa. Além disso, a autora chama atenção para a generalização que faz muitos acreditarem que estudantes com AHSD “aprendem tudo rapidamente” e “vão bem em todas as disciplinas”, quando, na realidade, pode haver grande desempenho em uma área e dificuldades em outras. Isso é decisivo para o professor de História, pois, muitas vezes, o estudante demonstra potência interpretativa e criatividade histórica, mas enfrenta dificuldades em rotinas escolares padronizadas, o que pode gerar desmotivação e invisibilidade.

Fleith (2013) também evidencia que há estudantes com AHSD que apresentam rendimento escolar abaixo do esperado, manifestando desinteresse pela rotina escolar e dificuldades de socialização, podendo ser “podados” quando não identificados, porque a escola passa a vê-los principalmente pelas dificuldades e não pelas qualidades que deveriam ser estimuladas. Nessa mesma linha, considero indispensável reconhecer que há situações de dupla excepcionalidade, em que AHSD pode coexistir com deficiência (exceto intelectual) ou com impedimentos de longo prazo, transtornos do espectro autista e transtornos específicos de aprendizagem, conforme orienta a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015). Essa possibilidade amplia a responsabilidade institucional de não reduzir o estudante a um rótulo único e exige práticas de identificação e atendimento mais sensíveis e abrangentes.

Assim, conforme os estudos mobilizados, compreendo que estudantes com AHSD são aqueles que apresentam desempenho e/ou potencial elevado em uma ou mais áreas, isoladas ou combinadas, com ênfase em criatividade e envolvimento com a tarefa, podendo tais características manifestar-se em diferentes momentos da vida. Entendo, ainda, que essas manifestações dependem da interação entre predisposições individuais e condições ambientais, o que reforça a centralidade da escola como espaço de oportunidade, enriquecimento e reconhecimento.

Ao situar essa discussão no campo da História, reafirmo que a inclusão de estudantes com AHSD na aprendizagem histórica não pode ser pensada apenas como “aceleração de conteúdo” ou “mais exercícios”. Para mim, ela se concretiza quando o professor cria condições para investigação histórica, problematização, análise de evidências, elaboração de narrativas, construção de argumentos e produção de interpretações originais. É nesse terreno - onde habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa podem ser efetivamente mobilizados - que a escola deixa de ser um espaço de contenção e passa a ser um ambiente de emergência do potencial. Em

outras palavras, penso que reconhecer AHSD em História é reconhecer talentos interpretativos, sensibilidade para a complexidade do tempo histórico, liderança intelectual em debates e, inclusive, a presença de uma dimensão existencial do pensar histórico, que se manifesta quando o estudante busca sentidos, dilemas e implicações humanas nos processos sociais.

Com essa base conceitual ampliada, considero que já temos um alicerce sólido para avançar, nas próximas seções, na discussão mais detalhada sobre inteligência, criatividade e motivação no processo de desenvolvimento do talento potencial, bem como na problematização dos mitos, crenças errôneas e invisibilidades que atravessam a identificação de estudantes com AHSD no cotidiano escolar e, em especial, nas aulas de História.

2.2 Inteligência, Criatividade e Motivação no Desenvolvimento do Talento Potencial: Fundamentos Teóricos e Implicações para a Aprendizagem de História

Ao retomar os fundamentos conceituais neste capítulo, penso que é necessário reafirmar um ponto de partida: quando tratamos de Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), não estamos falando apenas de “capacidade alta” medida por testes, mas de um processo complexo e multidimensional no qual potenciais podem ou não se converter em realizações, dependendo de fatores pessoais e ambientais. Ao longo desta pesquisa, compreendi que inteligência, criatividade e motivação não se explicam adequadamente quando pensadas como atributos fixos. Pelo contrário, observei que a literatura indica uma dinâmica de desenvolvimento, marcada por interações entre predisposições, contextos e oportunidades. É nesse sentido que considero importante lembrar que a evolução dos estudos científicos sobre inteligência, no século passado, evidenciou que ela não é influenciada somente por aspectos orgânicos, mas também sofre fortes influências do ambiente (Gama, 2006). Esse deslocamento tem implicações diretas para o campo educacional: se o ambiente influencia o desenvolvimento, então a escola - e, nela, o professor - não é apenas local de verificação, mas também instância de produção de possibilidades, sobretudo quando se trata de incluir estudantes com AHSD na aprendizagem histórica.

Diante disso, organizo a discussão em três itens - Inteligência, Criatividade e Motivação - procurando sustentar uma progressão argumentativa que, ao mesmo tempo,

dê conta da densidade teórica e dialogue diretamente com a prática do professor de História: sua observação cotidiana, sua capacidade de reconhecer indicadores de potencial e seu compromisso em criar experiências que favoreçam autorrealização, pensamento crítico e participação efetiva desses estudantes no estudo de História.

2.2.1 Inteligência e habilidade acima da média: da psicometria à pluralidade das inteligências e suas implicações para a aprendizagem histórica

Penso que, historicamente, a inteligência foi um dos conceitos mais disputados e, por vezes, mais reduzidos do campo educacional, sobretudo quando se consolidou a ideia de que ela poderia ser medida e comparada por instrumentos padronizados. Francis Galton, James McKeen Cattell e Charles Spearman formam o trio fundamental que fundou a abordagem psicométrica e os estudos científicos da inteligência humana entre o final do século XIX e o início do século XX, eles associaram inteligência a fatores hereditários e biológicos, enquanto Alfred Binet e Théodore Simon enfatizaram habilidades cognitivas como elementos constitutivos do funcionamento intelectual. Foi justamente no início do século XX que emergiram os primeiros testes, e Binet, em 1905, elaborou a escala Binet-Simon para avaliar crianças em idade escolar, comparando “idade mental” e “idade cronológica”, com o objetivo de distinguir estudantes com comprometimentos de aprendizagem daqueles que não os apresentavam (Binet, 1920). Conforme Robert Sternberg (2010) compreendo que esse marco, embora tenha contribuído para práticas educacionais e psicológicas, também fortaleceu uma tendência: a inteligência passou a ser mensurada como capacidade de aprender dentro de um contexto acadêmico, o que repercutiu na forma como se definiram “bons alunos” e “alunos com potencial”.

Posteriormente, William Stern propôs a fórmula do Quociente de Inteligência (QI), relacionando idade mental e idade cronológica, e essa medida se tornou referência comparativa para o desempenho intelectual, influenciando instrumentos como a Stanford-Binet e as Escalas Wechsler (Sternberg, 2010). Ao observar esse percurso, percebo como a tradição psicométrica se associou ao que Almeida descreve como abordagem fatorial, psicométrica ou diferencial, organizada em torno de dimensões internas mensuráveis e diferenças individuais (Leandro Almeida, 1988 apud Almeida, 2002). Nesse contexto, a teoria do fator g, inicialmente formulada por Spearman, também consolidou a busca de um “fator geral” capaz de explicar o desempenho intelectual. E, embora testes como

Raven, D48 e Cattell tenham atualizado parâmetros ao longo do tempo e ainda sejam amplamente utilizados, compreendo que o debate educacional passou a questionar, especialmente a partir dos anos 1960, se tais medidas davam conta da complexidade da inteligência, sobretudo quando se introduz com mais força a discussão do ambiente, da cultura e das oportunidades como dimensões constitutivas do desenvolvimento (Alencar; Fleith, 2001; Virgolin; Konkiewitz, 2014).

É nessa inflexão que, a meu ver, a contribuição de Howard Gardner se torna central para este subtítulo - e considero importante que aqui avancemos para detalhar essa teoria com mais densidade. Gardner propõe uma visão pluralista, afirmando haver evidências persuasivas para diferentes competências intelectuais humanas relativamente autônomas, as chamadas inteligências humanas, que podem ser combinadas e modeladas de maneiras diversas por indivíduos e culturas (Gardner, 1994). Para ele, inteligência não é apenas desempenho em tarefas escolares padronizadas, mas um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado em um cenário cultural para resolver problemas ou criar produtos valorizados socialmente (Gardner, 2000). Compreendo que, ao definir inteligência como potencial ativado culturalmente, o autor desloca a questão de “quanto” alguém é inteligente para “como” esse potencial se expressa e pode ser desenvolvido.

A teoria de Gardner, em sua formulação inicial, apresentava sete inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal; posteriormente, incorporou a naturalística e acrescentou a discussão sobre a inteligência existencial, como candidata plausível, ainda dependente de validação completa por evidências neurológicas e educacionais mais consolidadas (Gardner, 1995; 1999; 2000). Gardner também é explícito ao afirmar que não há uma ordem de importância: todas são essenciais ao desenvolvimento humano, e uma pode se apresentar mais desenvolvida do que outra. Sua concepção reconhece “muitas facetas diferentes e separadas da cognição” e entende que as pessoas possuem forças cognitivas diferenciadas e estilos contrastantes (Gardner, 1995).

Ao longo desta pesquisa, penso que essa formulação oferece um ganho direto para o campo da inclusão, porque amplia as possibilidades de visibilidade escolar para estudantes cujos potenciais não se encaixam no padrão tradicional de “escola uniforme”. Gardner critica a escola que opera com currículo único, avaliações regulares e instrumentos padrões, série por idade e disciplinas pouco flexíveis, pois tal organização privilegia estudantes que performam melhor nos recortes avaliados pelos testes

(especialmente linguística e lógico-matemática), mas isso não assegura, necessariamente, êxito futuro, realização pessoal ou contribuição social significativa (Gardner, 1995). Para o autor, o propósito da escola deveria ser desenvolver inteligências e ajudar pessoas a alcançar objetivos de ocupação e interesses adequados ao seu espectro particular de inteligências; quando isso ocorre, as pessoas tendem a sentir-se mais competentes e mais inclinadas a servir construtivamente à sociedade (Gardner, 1995). Esse argumento, a meu ver, dialoga diretamente com uma educação histórica que pretende formar sujeitos críticos e socialmente responsáveis, pois o aprendizado de História pode ser mobilizado como campo privilegiado de investigação, interpretação, argumentação e produção de narrativas, permitindo que diferentes inteligências sejam acionadas.

Também considero relevante incorporar o alerta de Gardner de que as características individuais não devem ser usadas para rotular pessoas. Ele destaca que um indivíduo não deve ser descrito, exceto informalmente, como “musical”, “espacial” ou alguém sem “inteligência interpessoal”, porque todos possuem o espectro completo de inteligências e essas habilidades podem se modificar por experiência, prática e outros fatores (Gardner, 2010). Esse cuidado é especialmente importante para o professor de História: a observação de indicadores de AHSD deve evitar a armadilha do rótulo e buscar compreender a singularidade do estudante em processos concretos de aprendizagem - isto é, em como ele investiga, argumenta, lê fontes, formula hipóteses, articula temporalidades, produz explicações e se posiciona diante de problemas históricos.

Nesse ponto, observo que Gardner, Feldman e Krechevsky reconhecem diferentes manifestações de inteligência e reforçam a importância de olhar o desempenho em contextos reais e situados, e não apenas por instrumentos padronizados (Gardner; Feldman; Krechevsky, 2001). É por isso que a teoria das inteligências múltiplas, embora não tenha sido criada especificamente para superdotação, influenciou pesquisas sobre AHSD ao favorecer o reconhecimento de níveis altos de habilidades em uma ou mais inteligências, combinadas ou não, e ao legitimar a observação do desempenho em contextos (Delou, 2001). Em outras palavras, penso que a teoria contribui para a escola enxergar potenciais que, de outro modo, seriam invisibilizados, inclusive por vieses curriculares e avaliativos.

Para a aprendizagem em História, essa discussão me parece especialmente fecunda. Em sala de aula, um estudante pode demonstrar habilidade acima da média ao: construir narrativas históricas consistentes (linguística), identificar padrões e relações de causa e consequência (lógico-matemática), compreender espacialidades e cartografias

históricas (espacial), perceber ritmos e expressões culturais (musical), encenar e representar eventos e práticas sociais (corporal-cinestésica), liderar debates e organizar trabalho coletivo (interpessoal), ou demonstrar forte capacidade reflexiva sobre identidade, memória e pertencimento (intrapessoal), além de articular natureza e cultura em análises de território, ambiente e modos de vida (naturalística) e discutir questões de sentido, ética e existência em processos históricos (existencial). Desse modo, compreendo que o professor de História pode planejar situações didáticas que permitam múltiplas entradas para o conhecimento histórico - e isso não significa “simplificar” a disciplina, mas, ao contrário, criar condições para aprofundar sua complexidade, mobilizando habilidades diversas.

Ainda assim, penso que, para o campo das AHSD, é fundamental articular Gardner com teorias que expliquem como se configura o comportamento superdotado e como se dá a passagem de potencial para realização. Nesse sentido, considero indispensável o Modelo dos Três Anéis, de Renzulli, e o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento, de Gagné, porque ambos ajudam a compreender inteligência como parte de um sistema mais amplo.

Renzulli entende superdotação como comportamento resultante da intersecção entre habilidade acima da média (geral e/ou específica), criatividade e envolvimento com a tarefa (Renzulli, 1986; 2004; 2006). Para ele, a habilidade acima da média pode ser geral - capacidade de processar informação, integrar experiências, responder adaptativamente e operar com pensamento abstrato - ou específica, ligada ao domínio técnico de áreas restritas (Renzulli, 2014a). Já François Gagné diferencia dotação e talento: dotação refere-se a capacidades naturais superiores (potencial), enquanto talento é desempenho superior sistematicamente desenvolvido (realização), situado entre os 10% superiores em comparação com pares que tiveram acesso semelhante a oportunidades de aprendizagem (Gagné, 2004; Gagné; Guenther, 2009). Observo que essa distinção é decisiva para a escola: um estudante pode possuir dotação, mas não converter isso em talento se o contexto não oferecer condições favoráveis (Guenther, 2013). É por isso que penso que a docência em História, quando inclusiva, precisa ser entendida também como mediação de oportunidades: tarefas investigativas, desafios interpretativos, projetos autorais, produção de narrativas e produtos culturais são caminhos concretos para favorecer a conversão do potencial em realização.

2.2.2 Criatividade: produção original e valiosa, interação sociocultural e sua centralidade na aprendizagem histórica

Ao tratar do conceito de criatividade, observo que não há consenso definitivo entre os autores, e que o senso comum oscila entre entendê-la como “criar algo do nada”, como “dom” reservado a poucos, ou como simples “inspiração” súbita. Entretanto, ao longo desta pesquisa, compreendi que criatividade, em perspectiva científica e educacional, exige uma abordagem mais rigorosa: trata-se de um processo que envolve originalidade, valor, conhecimento prévio, esforço e condições contextuais.

Sternberg define criatividade como produzir algo que seja simultaneamente original e de valor - podendo ser uma teoria, uma dança, uma substância química, um procedimento, uma história ou uma sinfonia (Sternberg, 2000). O autor ainda descreve que pessoas altamente criativas tendem a apresentar produtividade criativa e estilos de vida marcados por flexibilidade, atitudes não conformistas e comportamentos não estereotipados, além de dedicação prolongada ao trabalho e estudo aprofundado de predecessores e contemporâneos para se tornarem especialistas em suas áreas (Sternberg, 2000). Ao refletir sobre isso, penso que criatividade não é “improviso sem base”, mas um modo de operar que exige repertório, disciplina e perseverança.

Alencar reforça essa ideia ao afirmar que criatividade necessita de treino prolongado, atitude criativa e padrões de aperfeiçoamento; não basta imaginar um desenho se não se sabe desenhar: o ato criativo está vinculado ao saber fazer, e o esforço é parte constitutiva do processo (Alencar, 2003). Em outra direção complementar, Csikszentmihalyi, citado por Landau, enfatiza que não se pode estudar criatividade isolando pessoas e trabalhos do meio social e histórico, pois ela resulta da interação entre a personalidade do sujeito e o sistema sociocultural em que atua (Csikszentmihalyi apud Landau, 2002). Isso me leva a compreender que o ambiente - família, escola, cultura local, tradições - tanto pode facilitar quanto inibir o potencial criador, dependendo da qualidade dos estímulos e do encorajamento oferecidos.

Também considero importante destacar que, na perspectiva de Renzulli, criatividade é um dos componentes estruturais do comportamento superdotado e se associa ao pensamento divergente, à originalidade, à inovação e ao uso de procedimentos não convencionais (Renzulli; Reis, 1997; Renzulli, 2014a). Aqui, penso que a criatividade ganha um sentido didático muito concreto para a aprendizagem em História: ela aparece quando o estudante propõe perguntas históricas originais, formula hipóteses, estabelece

relações inesperadas entre fontes, cria interpretações e produz narrativas novas e socialmente significativas.

Na disciplina de História, observo que a criatividade não é “enfeite” nem “atividade artística desconectada”, mas pode ser compreendida como capacidade de produzir interpretações originais a partir de evidências, construir explicações plausíveis, comparar perspectivas, elaborar narrativas históricas autorais e criar produtos culturais (podcasts, exposições, roteiros, mapas interpretativos, documentários escolares, dramatizações com rigor histórico, projetos de memória comunitária). Compreendo que o professor de História pode favorecer a criatividade quando organiza situações em que o estudante não apenas “repete” informação, mas investiga problemas, trabalha com fontes, argumenta e cria. E, ao mesmo tempo, penso que isso beneficia não só estudantes com AHSD, mas a turma inteira, porque eleva o nível de participação, desafio intelectual e autoria.

Por isso, considero essencial afirmar que o ambiente escolar é palco crucial para o desenvolvimento do potencial criativo, mas muitas vezes essa dimensão fica à margem quando se trata de superdotação. Se a escola é excessivamente rígida, com medo do erro, com avaliações que punem tentativas e com tarefas repetitivas, tende a inibir pensamento divergente. Se, ao contrário, ela oferece espaço para explorar, errar com sentido, testar hipóteses e justificar escolhas, ela favorece criatividade como prática intelectual.

Também retomo que Alencar destaca a influência de fatores sociais na criatividade e aponta evidências de que ambientes familiares mais favoráveis à independência, flexibilidade e respeito à forma de pensar dos filhos tendem a estimular produção de novas ideias e produtos, inclusive pelo incentivo à tomada de decisões e pela confiança nas habilidades (Alencar, 2001). Sternberg, ao discutir o que distinguiria uma pessoa muito criativa de outra modestamente criativa, sintetiza componentes como contexto ambiental adequado, conhecimentos apropriados, motivação (concentrar-se na tarefa), variáveis de personalidade (assumir riscos, flexibilidade, confiança) e processos mentais de descoberta e definição de problemas, além de estilo intelectual divergente e preferência pela novidade (Sternberg, 2000). Ao observar esse conjunto, penso que criatividade envolve tanto interioridade quanto contexto - e, em termos educacionais, isso reforça o papel do professor em construir um “clima” de sala de aula que legitime a pergunta, a curiosidade e a experimentação.

2.2.3 Motivação e envolvimento com a tarefa: processos afetivo-cognitivos, autodeterminação e mediação docente na aprendizagem de História

Ao abordar motivação, entendo que estamos diante de um conceito que, embora seja frequentemente tratado de modo simplificado, na verdade se organiza como processo complexo. Em definições gerais, motivação pode ser entendida como força que impulsiona a ação; Juan Antonio Huertas a descreve como processo caracterizado por motivo, desejo, viabilidade e metas, afirmando que a ação do indivíduo se explica por determinantes sociais, cognitivos e afetivo-motivacionais, o que indica um conjunto de processos cognitivos, comportamentais e afetivos na ativação do envolvimento e da ação humana (Huertas, 2001). Ao trazer isso para o campo educacional, penso que motivação não é apenas “querer” ou “gostar”, mas envolve expectativas, sentido pessoal, percepção de competência, autonomia e reconhecimento.

Na perspectiva da autodeterminação, Edward Deci e Richard Ryan destacam a motivação como elemento-chave para o envolvimento ativo na aprendizagem, articulada a autonomia, competência e relações de pertencimento (Deci; Ryan, 2000). Compreendo que, para estudantes com AHSD, a motivação frequentemente se vincula à curiosidade intelectual, ao desejo de explorar desafios e à necessidade de autonomia. No entanto, quando a escola oferece tarefas repetitivas e pouco estimulantes, observo que pode ocorrer desinteresse e frustração, o que é apontado por Alencar e Fleith ao discutirem que muitos estudantes superdotados demonstram desmotivação não por falta de capacidade, mas por ausência de desafios e por rigidez curricular (Alencar; Fleith, 2001). Essa constatação é crucial para a docência em História: se o ensino se reduz a memorização de datas e repetição de narrativas prontas, tende a não mobilizar o potencial; se, ao contrário, se organiza como investigação e construção interpretativa, tende a elevar o envolvimento.

Renzulli, ao conceber o comprometimento com a tarefa como um dos anéis do comportamento superdotado, descreve-o como perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante, associados à ação aplicada à área de interesse (Renzulli, 2014a). Ao pensar nisso, compreendo que motivação não se limita a um “estado interno”: ela pode ser alimentada por oportunidades, desafios e reconhecimento do sentido do que se aprende. Nessa mesma linha, Renzulli também apresenta propósitos para identificação e educação de pessoas com comportamento superdotado: favorecer autorrealização e ampliar a “reserva” de pessoas capazes de contribuir para solução de problemas sociais

(Renzulli, 2006). Para a aprendizagem histórica, isso é extremamente potente: trabalhar com problemas do presente, memória social, conflitos de interpretação e dilemas éticos pode ser um caminho para conectar História a propósitos significativos e, assim, sustentar motivação.

Considero ainda que a teoria de Gagné fortalece essa compreensão ao enfatizar catalisadores intrapessoais e ambientais no desenvolvimento do talento (Gagné, 2004). Se motivação, perseverança e interesses fazem parte dos catalisadores intrapessoais, então a escola e o professor, como catalisadores ambientais, têm responsabilidade concreta em oferecer condições de desenvolvimento. Guenther reforça que uma dotação pode não se manifestar se o ambiente não propiciar condições favoráveis (Guenther, 2013). Assim, observo que o professor de História, ao planejar, pode tornar-se mediador do encontro entre potencial e realização quando cria: desafios graduados, projetos investigativos, tarefas de aprofundamento, oportunidades de autoria, espaços de debate e reconhecimento de competências não tradicionais.

Também penso que a dimensão emocional é decisiva. Guenther aponta que muitos estudantes superdotados apresentam hipersensibilidade emocional, o que pode gerar conflitos e sofrimento quando suas necessidades são mal interpretadas, inclusive quando questionamentos e inquietações são lidos como indisciplina (Guenther, 2012). Isso dialoga com o que Alencar destaca sobre incompreensão docente e ausência de oportunidades de aprofundamento como fatores associados ao desinteresse (Alencar, 2007). Nessa direção, Fleith ressalta que o professor que compreende a diversidade de perfis de superdotação pode contribuir para transformar potencial em realização (Fleith, 2011). E, complementando, Landau entende superdotação como sistema de influências entre mundo interno e ambiente: o meio tem função de desafiar e estimular habilidades internas, fortalecendo o “eu” do estudante, inclusive sua coragem para arriscar-se e seu envolvimento, perseverança e realização (Landau, 2002). Ao observar esses argumentos, entendo que motivação depende não apenas de desafios cognitivos, mas também de um clima de sala de aula que acolha, respeite e reconheça.

Na aprendizagem de História, isso se traduz em práticas concretas: propor investigação a partir de fontes, debates estruturados, projetos de memória, produção de narrativas autorais, dilemas históricos, simulações argumentativas e atividades que permitam escolhas e autonomia. Essas estratégias, além de serem adequadas para estudantes com AHSD, podem operar como práticas inclusivas para toda a turma, pois ampliam participação, autoria e significado do conteúdo. Ao mesmo tempo, compreendo

que a observação docente cotidiana é central: é na forma como o estudante se envolve, na intensidade com que persegue um problema histórico, no modo como cria explicações, na rapidez com que estabelece conexões e na persistência com que aperfeiçoa seu produto que, muitas vezes, aparecem indicadores de AHSD que não emergiriam em testes tradicionais.

Ao final desta seção, penso que fica mais claro porque, para conceituar inteligência, criatividade e motivação no processo de desenvolvimento do talento potencial, precisamos adotar uma visão integrada e contextual. Inteligência não pode ser reduzida a QI, ela se pluraliza em inteligências diversas, culturalmente ativadas e educacionalmente desenvolvíveis (Gardner, 1994; 1995; 2000). Criatividade não é acaso: envolve originalidade e valor, disciplina, repertório e interação sociocultural (Sternberg, 2000; Csikszentmihalyi apud Landau, 2002; Alencar, 2001; 2003). Motivação não é “ânimo espontâneo”: é processo afetivo-cognitivo que se sustenta em autonomia, sentido, competência e condições ambientais e intrapessoais (Huertas, 2001; Deci; Ryan, 2000; Renzulli, 2014a; Gagné, 2004). Assim, entendo que a docência em História, quando orientada por práticas investigativas e inclusivas, pode atuar diretamente como catalisadora desse desenvolvimento, observando indicadores de AHSD, oferecendo desafios, garantindo acolhimento e favorecendo autoria - condições essenciais para que o potencial se transforme em realização.

QUADRO 1 - Terminologias

Termo	Definição Conceitual	Referência
Dotação	Posse e uso de capacidade natural notável (aptidão elevada ou dote) em ao menos um campo, situando o indivíduo entre os 10% superiores do grupo etário comparável.	Guenther (2008)
Talento	Superioridade em competências sistematicamente desenvolvidas (conhecimentos e habilidades) em um campo específico da atividade humana, também entre os 10% superiores quando comparado a pares com experiências semelhantes.	Guenther (2008); Gagné (2004)
Superdotação	Interseção entre três conjuntos de comportamentos: habilidade acima da média, criatividade e elevado comprometimento com a tarefa, podendo manifestar-se em diferentes intensidades e sob influência do ambiente.	Renzulli (2004; 2012)
Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil)	Terminologia adotada oficialmente no Brasil. “Altas habilidades” enfatiza desempenho; “superdotado” pode sugerir habilidades extremas.	Alencar (2001); Alencar e Fleith (2001); Virgolim (1997); Chagas (2007)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Guenther (2008), Gagné (2004), Renzulli (2004; 2012), Alencar (2001), Alencar e Fleith (2001), Virgolim (1997) e Chagas (2007).

Nota: Compreendo que essas terminologias devem ser utilizadas com precisão conceitual no contexto escolar, especialmente no processo de identificação e atendimento educacional especializado.

QUADRO 2 - Inteligências Múltiplas

Inteligência	Caracterização	Possibilidades de ocupações/atuções
Linguística	Sensibilidade à linguagem oral e escrita; uso eficaz da palavra para comunicação e persuasão.	Escritores, jornalistas, advogados
Lógico-matemática	Capacidade de raciocínio lógico, abstração, resolução de problemas e investigação científica.	Cientistas, engenheiros, matemáticos
Espacial	Percepção e manipulação de padrões espaciais amplos ou restritos.	Arquitetos, designers, pilotos
Musical	Sensibilidade a ritmo, tom e padrões sonoros.	Músicos, compositores
Corporal-cinestésica	Uso do corpo para expressão e resolução de problemas.	Atletas, dançarinos, cirurgiões
Interpessoal	Compreensão das intenções e emoções dos outros.	Professores, líderes, políticos
Intrapessoal	Autoconhecimento e autorregulação emocional.	Filósofos, terapeutas
Naturalística	Reconhecimento de padrões na natureza.	Ecologistas, agrônomos
Existencial	Reflexão sobre questões filosóficas e existenciais.	Filósofos, teólogos

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Gardner (1994; 1995; 2000; 2010).

Penso que é importante explicitar que os quadros apresentados nesta seção não possuem caráter classificatório ou rotulador de uma visão funcionalista. Ao contrário, compreendo que eles servem como instrumentos organizadores do referencial teórico que sustenta esta investigação. Sua finalidade é auxiliar o professor de História na observação sistemática de comportamentos indicativos de potencial elevado, oferecendo parâmetros conceituais para reconhecer manifestações de inteligência, criatividade e envolvimento com a tarefa em contextos reais de aprendizagem.

Assim, os quadros não devem ser utilizados como listas fechadas, mas como referenciais flexíveis que orientam o olhar docente para além do desempenho acadêmico tradicional, favorecendo práticas inclusivas na aprendizagem de História.

Ao revisitar os referenciais mobilizados - Galton, Cattell, Spearman, Binet, Stern, Sternberg, Canciolo e Sternberg, Gardner, Gardner, Feldman e Krechevsky, Delou, Renzulli, Reis, Burns, Gagné, Guenther, Landau, Csikszentmihalyi, Huertas, Deci e Ryan, Alencar, Fleith, Virgolin e Konkiewitz - compreendo que todos convergem para uma

compreensão ampliada da inteligência humana. A tradição psicométrica contribuiu para o avanço metodológico da avaliação; entretanto, teorias contemporâneas demonstram que a inteligência é fenômeno multidimensional e culturalmente situado (Gardner, 2000; Canciolo & Sternberg, 2008). O comportamento superdotado, conforme Renzulli (2004; 2014a; 2014b), emerge da interação entre habilidade, criatividade e envolvimento, articulando personalidade e ambiente. Já o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (Gagné, 2004) evidencia que potencial natural (dotação) necessita de catalisadores intrapessoais e ambientais para transformar-se em talento. Nesse sentido, compreendo que a prática docente em História deve articular desafio cognitivo, estímulo criativo e suporte emocional, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes com AHSD.

2.3 Representações Sociais, Invisibilidade e Distorções Conceituais nas AHSD: cultura escolar, ignorância, crenças errôneas e mitos

Ao tratar, neste trabalho, das crenças errôneas, dos mitos e das práticas equivocadas que circulam socialmente - inclusive no interior das escolas - e que se desdobram na ignorância pelo desconhecimento e na invisibilidade de estudantes com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), penso ser indispensável reafirmar um ponto de partida ético e metodológico: não escrevo para culpabilizar o professor. Pelo contrário, compreendo que a docência no contexto brasileiro é atravessada por condições objetivas que, muitas vezes, tornam a inclusão um desafio cotidiano: turmas numerosas, estruturas insuficientes, múltiplas demandas, rotinas intensas e, em muitos casos, uma rede de corresponsabilidade fragilizada entre escola e família. Além disso, reconheço - e afirmo isso também a partir de mim - que a formação inicial frequentemente não oferece base suficiente sobre AHSD, o que contribui para que muitos docentes construam suas compreensões a partir do que conseguem elaborar na prática. Nesse sentido, considero pertinente a reflexão de Moreira (2008), ao evidenciar o quanto a inclusão se torna complexa para o professor que não dispõe de formação consistente para atuar com as diferenças.

Ao mesmo tempo, entendo que reconhecer as dificuldades estruturais não significa naturalizar um cenário que historicamente vem mantendo estudantes com AHSD em segundo plano. Penso que a invisibilidade, nesse campo, é sustentada por um conjunto de ideias cristalizadas que antecedem a observação pedagógica e orientam decisões sobre

currículo, avaliação, encaminhamentos e expectativas. Por isso, não basta apenas afirmar que “faltam políticas” ou que “faltam identificações formais”: é preciso compreender como a escola aprende a ver - e, sobretudo, como ela também aprende a não ver. É aqui que, para mim, o diálogo com as Representações Sociais se torna decisivo: porque ele oferece uma chave interpretativa capaz de explicar por que certos sentidos sobre “superdotação” se estabilizam e passam a reger práticas, mesmo quando não são cientificamente sustentados.

Considero fundamental dialogar com a Teoria das Representações Sociais, formulada por Serge Moscovici (1978; 2003), que entende as representações como sistemas de interpretação produzidos socialmente, os quais organizam a forma como os sujeitos compreendem a realidade e orientam práticas. Para Moscovici, as representações sociais não são meras opiniões individuais: são construções coletivas que tornam o desconhecido familiar, estabilizam sentidos e legitimam modos de agir. Eu compreendo que, no campo das AHSD, as representações sobre “o superdotado” funcionam como matrizes simbólicas que antecedem a observação pedagógica e interferem na maneira como professores e instituições interpretam comportamentos, desempenhos e trajetórias.

Tenho observado que tais representações oscilam com frequência entre dois polos igualmente problemáticos: a idealização e a patologização. De um lado, constrói-se a imagem do “gênio” autossuficiente - aquele que aprende sozinho, é bom em tudo, não erra e não precisa de apoio. De outro, interpreta-se a intensidade cognitiva, a rapidez, o aprofundamento, o questionamento constante ou certas diferenças comportamentais como sinais de desajuste, arrogância, “dificuldade social” ou “problema de comportamento”. Penso que essas imagens não são neutras: elas funcionam como lentes prévias que filtram a realidade e podem impedir que a escola reconheça a singularidade do estudante real. Assim, antes mesmo de analisar o estudante em sua complexidade, a escola já opera com categorias prontas que orientam julgamentos e, consequentemente, favorecem a invisibilidade.

Entendo também que as representações sociais sobre AHSD dialogam diretamente com as estruturas simbólicas da escola, isto é, com aquilo que ela considera legítimo como conhecimento, desempenho e sucesso. Nesse ponto, a discussão se articula com a noção de cultura escolar.

Ao trazer a cultura escolar para esta reflexão, recorro às contribuições de Dominique Julia (2001), André Chervel (1990) e Jean-Claude Forquin (1993) porque elas me ajudam a compreender por que determinadas manifestações de talento são

valorizadas, enquanto outras se tornam invisíveis. Julia (2001) define cultura escolar como um conjunto de normas e práticas que regula o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado; Chervel (1990) demonstra como as disciplinas constroem tradições próprias, definindo o que conta como aprendizagem e quais modos de avaliação são considerados legítimos; Forquin (1993) ressalta que o currículo é resultado de uma seleção cultural - ou seja, não é neutro: ele privilegia certos saberes, linguagens e modos de demonstrar competência.

Eu entendo que, quando a cultura escolar se organiza a partir da homogeneização, da regularidade e de um “ritmo médio” de ensino, ela tende a se sentir ameaçada por aquilo que foge ao padrão. Nesse contexto, estudantes com aprendizagem mais rápida, interesses intensos, perguntas constantes e necessidade de aprofundamento podem ser vistos como “desafiadores”, “impacientes” ou “fora do tom”, em vez de reconhecidos como sujeitos que demandam oportunidades e estratégias diferenciadas. Além disso, quando a avaliação se reduz ao desempenho padronizado - por exemplo, centrada apenas em repetição de conteúdo, provas conteudistas ou respostas únicas - a escola passa a reconhecer como talento apenas quem se adequa a esse formato.

Na aprendizagem de História, essa tensão é particularmente sensível. Se a cultura disciplinar estiver centrada apenas na memorização e na reprodução de narrativas prontas, manifestações complexas de pensamento histórico - como capacidade de estabelecer relações temporais elaboradas, formular hipóteses, interpretar fontes, construir argumentações fundamentadas e produzir narrativas autorais - podem não ser percebidas como indicadores de potencial elevado. Eu compreendo que estudantes com AHSD podem demonstrar talento em História por meio da curiosidade investigativa, da habilidade de problematizar versões, da sensibilidade para analisar evidências, do domínio de linguagem argumentativa e da criação de sínteses interpretativas; entretanto, se essas manifestações não forem consideradas “critério de sucesso” na cultura avaliativa da disciplina, elas tendem a permanecer invisíveis ou serem lidas como “questionamento excessivo” e “falta de disciplina”.

É por isso que penso ser necessário deslocar o olhar: não apenas perguntar “por que não identificamos?”, mas também “o que a escola escolhe ver como competência?” e “que tipo de estudante nossas práticas de avaliação tornam visível?”. Essa reflexão é decisiva para compreender invisibilidade, ignorância, crenças errôneas e mitos como partes de um mesmo processo.

Ao tratar da invisibilidade de estudantes com AHSD, compreendo que ela é um fenômeno crítico caracterizado pela falta de identificação e de apoio pedagógico, resultando no subdesenvolvimento de potencialidades e, em muitos casos, em prejuízos emocionais. Penso que esse problema se alimenta de mitos, de falta de formação docente e de um foco excessivo no alto rendimento acadêmico como critério quase único de reconhecimento, o que invisibiliza talentos em criatividade, liderança, artes, comunicação, investigação e produção autoral.

A invisibilidade também se expressa pela recorrente subnotificação de matrículas de estudantes com AHSD, frequentemente apontada em documentos e debates educacionais como estando abaixo das estimativas amplamente citadas na literatura especializada (em geral, faixas de 5% a 8% da população). Para mim, esse descompasso reforça uma compreensão importante: muitos estudantes não chegam sequer à etapa de serem considerados como público com necessidades específicas de enriquecimento e diferenciação didática. E quando não são identificados, ficam fora do alcance de estratégias intencionais, permanecendo submetidos ao mesmo currículo, ao mesmo ritmo e às mesmas práticas avaliativas, mesmo quando já demonstram sinais claros de que necessitam de desafios e oportunidades diferentes.

Além disso, observo que a escola, historicamente, tende a associar “Educação Especial” mais diretamente às deficiências e dificuldades, relegando a segundo plano as necessidades cognitivas, socioemocionais e de enriquecimento do estudante com AHSD. Isso cria uma distorção perigosa: como se o estudante com alto potencial não fosse também sujeito de direitos educacionais específicos. Em consequência, muitos enfrentam tédio, isolamento, desmotivação, camuflagem do talento e, em casos mais graves, sofrimento psíquico e fracasso escolar - não por falta de capacidade, mas por inadequação entre suas necessidades e o ambiente pedagógico.

Quando trato de ignorância ou desconhecimento, falo de um fator que considero estrutural: a ausência de formação consistente sobre AHSD na formação inicial e a oferta insuficiente de formação continuada. Reconheço, inclusive, que eu mesmo não tive sustentação suficiente nesse tema na graduação, e isso me faz compreender com mais precisão porque tantos docentes se veem inseguros para identificar, compreender e encaminhar estudantes com indicadores de AHSD.

Por isso, reafirmo: não cabe julgar individualmente as ações docentes quando a escola e os sistemas de ensino, por muito tempo, não ofereceram as condições formativas necessárias. O professor, frequentemente, aprende a lidar com o que é urgente e visível;

e aquilo que não é compreendido tende a não ser priorizado. Dessa forma, o desconhecimento se transforma em uma barreira atitudinal: o docente pode até perceber comportamentos e indícios, mas não dispõe de instrumentos teóricos e pedagógicos para interpretá-los como indicadores de AHSD.

Nesse sentido, considero importante a referência a Maria Lucia Sabatella (2005) ao chamar atenção para a necessidade de alternativas educacionais a uma parcela da população que, muitas vezes, não recebe nem o atendimento nem a assistência que merece, sendo esquecida em necessidades intelectuais, emocionais e sociais. Também entendo que a precariedade de cursos e formações específicas em AHSD, somada à falta de profissionais formadores em muitos contextos, contribui para que a área permaneça pouco difundida, mesmo quando a legislação já reconhece esses estudantes como público da Educação Especial.

Assim, penso que a superação do desconhecimento requer um movimento intencional: sensibilização, estudo sistemático, formação continuada e inserção do tema nos currículos de formação docente. Sem isso, a escola tende a repetir o que já sabe fazer - e, com isso, mantém a invisibilidade.

Compreendo que crenças errôneas são especialmente danosas porque parecem “naturais” no cotidiano e, por isso, passam despercebidas. Uma das crenças mais comuns, destacada por Virgolim (2013), é a ideia de que o estudante com AHSD tem potencial para aprender tudo sozinho. Ligada a essa crença está a resistência a programas e estratégias diferenciadas, considerados “desnecessários” por parte de alguns profissionais, sob o argumento de que o estudante “já dá conta”. Eu entendo que esse raciocínio produz uma forma sutil, mas profunda, de negligência: o estudante é deixado sem desafios e sem enriquecimento justamente porque se supõe que ele não precisa.

Outra crença errônea frequente é a redução das AHSD ao desempenho acadêmico tradicional, especialmente matemático e linguístico, frequentemente associado a testes psicométricos e ao QI. Virgolim (2013) destaca como essa visão estreita acaba excluindo sujeitos com capacidades produtivo-criativas e outras manifestações de inteligência. Aqui, a teoria de Gardner (1995) me parece essencial como base conceitual: ao propor uma compreensão multifacetada da inteligência e ao defini-la como capacidade de resolver problemas e elaborar produtos valorizados culturalmente, Gardner amplia o horizonte do que pode ser reconhecido como potencial e desafia a escola a observar o talento para além das métricas tradicionais.

No mesmo sentido, crenças errôneas sobre gênero contribuem para a subidentificação de meninas, como discute Virgolim (2013) ao destacar que normas sociais podem levá-las a esconder potenciais por medo de rejeição. Maia-Pinto e Fleith (2004) ressaltam ainda a persistência de estereótipos que atribuem aos meninos maior facilidade em áreas físicas/técnicas e às meninas melhor desempenho em áreas artísticas, sociais e afetivas, reforçando vieses na identificação e no atendimento. Eu entendo que essas crenças produzem dupla invisibilidade: invisibilizam indicadores e, ao mesmo tempo, dificultam que as próprias estudantes construam identidade de reconhecimento de suas potencialidades.

Os mitos, para mim, merecem atenção especial porque eles operam como narrativas culturalmente repetidas que “explicam” o estudante antes de a escola conhecê-lo. Virgolim (2013) aponta mitos que permeiam a sala de aula e interferem diretamente na identificação e no atendimento: o estudante “não precisa de ambiente especial”, “aprende sozinho”, “é bom em tudo”, “não pode errar”. Esses mitos geram constrangimentos, fadiga, frustração e sofrimento; e fazem com que muitos estudantes escolham esconder suas características para evitar rótulos e rejeição.

Winner (1996; 1998) contribui ao demonstrar como esses estudantes foram, historicamente, vistos com fascínio e espanto, mas também com intimidação e inveja, sendo por vezes tratados como estranhos, excêntricos e rejeitados como “nerds”. Ao discutir mitos como superdotação global, QI excepcional, dicotomias biologia versus ambiente, e a crença de que superdotados necessariamente se tornam adultos eminentes, Winner (1998) evidencia o quanto a superdotação é um conceito carregado de sentidos sociais e políticos - e o quanto a escola pode se recusar a alterar o currículo para casos considerados “extremos”, exigindo que o estudante se adapte ao programa existente.

Eu compreendo que esses mitos não se desfazem apenas com discursos; exigem ações de formação, conscientização e mudanças na cultura escolar e nas práticas pedagógicas. Por isso, considero decisivo que profissionais da educação estejam abertos ao estudo do tema, para não reproduzirem mitos e, ao contrário, contribuïrem qualitativamente para a educação desses estudantes (Winner, 1998). Neste sentido, penso que reforça que a saída do ocultamento passa pela formação dos professores e pela informação às famílias, assim como pelo reconhecimento do próprio sujeito sobre seus potenciais.

Por fim, creio que é importante enfatizar a dimensão desenvolvimentista do fenômeno conforme Rena Subotnik et al. (2011) onde destacam que a superdotação não

é estática, mas um processo dinâmico que pode evoluir ao longo do tempo e depende de oportunidades contínuas. Pérez et al. (2020) também ressaltam como representações sociais influenciam a forma como indivíduos superdotados são percebidos e apoiados, lembrando que fatores ambientais e educacionais são decisivos para o desenvolvimento do potencial. Assim, desmistificar não é apenas “corrigir ideias”; é abrir caminho para uma escola que reconhece, nutre e acompanha trajetórias de talento, especialmente em disciplinas como História, em que o potencial pode se revelar na capacidade de investigar, argumentar, interpretar e produzir sentidos sobre o tempo e a experiência humana.

Penso ainda que é fundamental explicitar que os mitos e crenças sobre AHSD não permanecem apenas no plano das ideias: eles se materializam na prática avaliativa, especialmente na disciplina de História. A avaliação revela o que a escola valoriza e, conseqüentemente, quem ela torna visível. Quando predominam provas centradas na memorização, na reprodução de conteúdo e em respostas únicas, tende-se a reconhecer como “bom aluno” aquele que repete corretamente o que foi ensinado. Nesse cenário, manifestações mais complexas de pensamento histórico - como interpretação de fontes, elaboração de hipóteses, argumentação fundamentada e construção de narrativas autorais - podem não ser devidamente reconhecidas. Assim, estudantes com AHSD podem ser invisibilizados, seja porque não se ajustam ao formato avaliativo tradicional, seja porque seu potencial aparece mais na qualidade do pensamento do que na repetição do conteúdo.

Além disso, a crença de que o estudante com alto potencial “aprende sozinho” (Virgolim, 2013; Maia-Pinto; Fleith, 2004) também repercute na avaliação: deixa-se de planejar desafios progressivos e devolutivas qualificadas, reforçando tanto a negligência quanto a falsa ideia de autossuficiência. Desse modo, a avaliação deixa de cumprir função formativa e passa a estabilizar invisibilidades.

Compreendo, ainda, que as representações sociais (Moscovici, 1978; 2003) não operam de maneira igual para todos. Elas se articulam a desigualdades históricas e estruturais, afetando de modo mais intenso estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Por isso, quando avançarmos para os próximos subtítulos - gênero; negros e quilombolas; indígenas - aprofundarei como essas representações podem produzir subidentificação ainda mais acentuadas nesses grupos, seja por estereótipos de gênero, por expectativas racializadas de inteligência ou pela deslegitimação de formas culturais de aprender e produzir conhecimento. Assim, o debate sobre mitos, avaliação e representações sociais constitui a base explicativa para

compreender por que a invisibilidade das AHSD não é apenas pedagógica, mas também social e histórica.

Penso que é importante explicitar que os mitos e crenças aqui discutidos não permanecem restritos ao plano conceitual ou discursivo. Eles se materializam nas práticas escolares, nas relações interpessoais e nas dinâmicas de poder que atravessam o cotidiano da sala de aula. Quando a diferença é lida a partir de estereótipos - seja como genialidade ameaçadora, seja como comportamento inadequado - cria-se um terreno fértil para tensões, rejeições e exclusões. Assim, compreendo que as representações sociais que sustentam a invisibilidade e as distorções conceituais também podem alimentar formas de violência simbólica e relacional no ambiente escolar.

É nesse ponto que considero necessário aprofundar a discussão, analisando como essas representações e mitos podem se desdobrar na prática do *bullying* envolvendo estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Ao fazê-lo, não amplio o tema de forma lateral, mas aprofundo a compreensão de que invisibilidade, crenças errôneas e violência escolar fazem parte de um mesmo campo simbólico e estrutural.

2.4 *Bullying*: quando as representações sociais produzem violência e aprofundam a invisibilidade

Ao aprofundar a reflexão sobre mitos, crenças e representações sociais, compreendo que é impossível não abordar uma de suas consequências mais concretas e dolorosas no cotidiano escolar: a prática do *bullying* envolvendo estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Penso que o *bullying* não se configura como um fenômeno isolado ou desconectado das distorções conceituais discutidas até aqui; ao contrário, ele se apresenta, muitas vezes, como desdobramento direto das representações sociais negativas que classificam o estudante com alto potencial como “diferente”, “estranho”, “sabichão”, “metido”, “nerd” ou “exibido”.

A violência escolar, conforme discutem Miriam Abramovay, Anna Cunha e Priscila Calaf (2009), pode assumir diferentes formas: violência dura, microviolências (ou incivildades) e violência simbólica. Entendo que o *bullying* se insere especialmente no campo das microviolências e da violência simbólica, pois frequentemente se manifesta de forma velada, naturalizado como “brincadeira” ou “zoação”, dificultando sua

identificação por parte dos adultos. Essa naturalização revela o quanto determinadas práticas de exclusão são culturalmente toleradas dentro da própria cultura escolar.

Cléo Fante (2005) define o *bullying* como comportamento agressivo intencional e repetido, praticado dentro de uma relação desigual de poder, causando sofrimento à vítima. Aramis Lopes Neto (2005) distingue *bullying* direto - caracterizado por agressões físicas, apelidos pejorativos, ameaças e ofensas verbais - do *bullying* indireto, que envolve exclusão, isolamento, difamação e indiferença. Ana Beatriz Silva (2010) amplia essa classificação ao organizar suas manifestações em físicas/material, psicológicas/morais, verbais, sexuais e virtuais.

Pesquisas indicam que estudantes com AHSD podem assumir diferentes papéis nesse fenômeno - vítima, testemunha e, em menor proporção, agressor - mas os dados revelam elevada incidência de vitimização. Entre os comportamentos mais relatados estão humilhações verbais, apelidos depreciativos, exclusões de brincadeiras, fofocas, ameaças e, em alguns casos, agressões físicas. Jean Peterson e Karen Ray (2006), ao investigarem estudantes superdotados, identificaram percentual significativo de participantes que relataram ter sido vítimas de bullying ao longo de sua trajetória escolar.

Compreendo que determinadas características frequentemente associadas às AHSD podem aumentar a vulnerabilidade desses estudantes. A literatura aponta aspectos como perfeccionismo, sensibilidade intensa, consciência aguçada de si, pensamento divergente e descompasso entre desenvolvimento intelectual e maturidade socioemocional (Alencar, 2007; 2008; Sabatella, 2005; Peterson, 2009). Peterson e Ray (2006) destacam que essa intensidade pode resultar em respostas mais agudas ao *bullying*. Chagas (2008) aponta possíveis desdobramentos emocionais, como baixa autoestima, ansiedade, sintomas depressivos e isolamento.

Penso que aqui se estabelece um ciclo particularmente preocupante: as representações sociais constroem o estudante como “diferente”; essa diferença passa a ser alvo de ridicularização; a violência simbólica se instala; e, como estratégia de autoproteção, o estudante pode optar por camuflar suas habilidades. Assim, a invisibilidade deixa de ser apenas institucional e passa a ser também relacional e afetiva.

É importante ressaltar que o bullying não atinge apenas o desempenho acadêmico, mas também o sentimento de pertencimento escolar. Quando o estudante associa a manifestação de seu potencial à possibilidade de rejeição ou humilhação, pode optar por silenciar perguntas, reduzir participações ou evitar aprofundamentos. Isso impacta

diretamente a prática avaliativa e o reconhecimento pedagógico, reforçando o ciclo de subidentificação já discutido anteriormente.

Além disso, compreendo que as representações sociais que alimentam o *bullying* não operam de forma homogênea. Quando atravessadas por marcadores de gênero, raça, classe social ou pertencimento cultural, podem produzir formas ainda mais intensas de exclusão. Apelidos e ofensas dirigidos a estudantes com AHSD frequentemente fazem referência não apenas ao desempenho intelectual, mas também a aspectos físicos, raciais ou identitários. Nesse sentido, a discussão sobre *bullying* prepara o aprofundamento que realizarei nos próximos subtítulos, ao tratar das incidências relacionadas a gênero, estudantes negros e quilombolas e estudantes indígenas.

Diante desse cenário, considero fundamental que o enfrentamento do *bullying* não seja tratado como questão periférica, mas como parte integrante das políticas de inclusão. Marcos Francisco e Renata Libório (2010) ressaltam a necessidade de programas contínuos de prevenção, enquanto Nicholas Colangelo (2003), Tracy Cross (2011), Maureen Neihart et al. (2002) e Sally Reis e Sidney Moon (2002) destacam intervenções voltadas ao fortalecimento socioemocional de estudantes superdotados. Diante disso, entendo que um clima escolar baseado no respeito às diferenças, no diálogo e na valorização das singularidades constitui condição essencial para romper o ciclo entre representação social negativa, violência simbólica e invisibilidade.

Assim, ao incluir o *bullying* nesta discussão, não amplio o escopo de forma dispersa; ao contrário, aprofundo a compreensão de que invisibilidade, mitos, avaliação e violência relacional fazem parte de um mesmo campo simbólico. Desmistificar as AHSD, portanto, não é apenas uma tarefa conceitual, mas também uma ação ética que implica transformar o ambiente escolar em espaço seguro para que o talento possa emergir sem medo.

QUADRO 3 - Mitos e crenças sobre AHSD: efeitos e possibilidades de superação na prática do professor de História

Categoria de mito	Descrição (síntese do mito conforme recortes)	Efeitos na identificação/atendimento	Possibilidades de superação na prática do professor de História
Superdotação global / “bom em tudo”	Estudante com AHSD seria excelente em todas as áreas, sempre “nota 10”, sempre original e sem falhas (Virgolim, 2013; Winner, 1998).	Subidentificação de perfis com pontos fortes e fracos; pressão e ansiedade; camuflagem do talento para evitar rótulos; leitura moralizante de erros.	Avaliar por múltiplas evidências (produções, argumentações, hipóteses, leitura de fontes); valorizar trajetórias e processos; propor desafios diversificados sem exigir excelência em tudo.

Categoria de mito	Descrição (síntese do mito conforme recortes)	Efeitos na identificação/atendimento	Possibilidades de superação na prática do professor de História
Autossuficiência / “aprende sozinho”	Estudante não precisaria de apoio, orientação, atenção, AEE ou enriquecimento (Virgolim, 2013; Maia-Pinto; Fleith, 2004).	Negligência pedagógica; tédio e desmotivação; ausência de oportunidades de aprofundamento; invisibilidade institucional.	Planejar enriquecimento em História (projetos investigativos, estudo de caso, análise de documentos, produção autoral); diferenciar tarefas por complexidade; criar trilhas de aprofundamento conectadas a interesses.
Redução ao QI e ao “acadêmico”	AHSD seria sinônimo de QI alto e desempenho em matemática/linguagem; talentos artístico-criativos não contariam (Virgolim, 2013; Winner, 1998).	Desvalorização de pensamento histórico, criatividade e liderança; identificação centrada em notas; exclusão de talentos narrativos e investigativos.	Reconhecer inteligência como produção cultural (Gardner, 1995); valorizar competências históricas: interpretação, contextualização, argumentação, empatia histórica, leitura crítica de fontes; diversificar modos de demonstrar aprendizagem.
Estereótipos de gênero	Meninos teriam “mais facilidade” em áreas técnicas; meninas seriam “melhores” em áreas afetivas/artísticas; meninas ocultariam potencial por medo de rejeição (Virgolim, 2013; Maia-Pinto; Fleith, 2004).	Subidentificação de meninas; autossilenciamento; baixa expectativa docente; vieses de indicação e encaminhamento.	Garantir participação equitativa em debates e liderança de projetos; usar rubricas claras (critérios explícitos); observar indicadores sem “viés de expectativa”; criar ambientes de pertencimento e segurança para exposição intelectual.
Patologização / “antissocial”, “autista”, “hiperativo”, “difícil”	Diferença vira problema: intensidade, questionamento ou preferências são lidas como desajuste.	Encaminhamentos indevidos; estigmatização; conflitos e isolamento; apagamento de potencial sob rótulos.	Separar comportamento de capacidade; adotar estratégias socioemocionais e de convivência; propor trabalho colaborativo com papéis variados; mediar conflitos com foco formativo, sem reduzir o estudante a um rótulo.
Raridade extrema / “quase não existe”	AHSD seria fenômeno raríssimo e excepcionalíssimo, quase inexistente na escola comum (Winner, 1998).	Baixa vigilância pedagógica; ausência de busca ativa; naturalização da subnotificação.	Trabalhar com a hipótese pedagógica de que talentos podem estar distribuídos e ocultos; observar sistematicamente indicadores em atividades de investigação histórica; registrar evidências e dialogar com AEE/equipe pedagógica.
Elite e segregação	Atendimento seria “criação de elite”; ou, ao contrário, deveria haver escola especial segregada.	Resistência a políticas de enriquecimento; falsa oposição entre inclusão e atendimento; soluções segregadoras.	Defender inclusão com equidade: enriquecimento e suplementação dentro da escola comum, com estratégias de diferenciação e projetos; socializar oportunidades sem elitizar, garantindo acesso transparente.
Biologia vs ambiente	Superdotação seria exclusivamente genética	Determinismo (se “não nasceu”, não adianta) ou voluntarismo (“basta estimular”);	Adotar visão desenvolvimentista: potencial + oportunidades; planejar ambientes ricos em estímulos históricos (museus,

Categoria de mito	Descrição (síntese do mito conforme recortes)	Efeitos na identificação/atendimento	Possibilidades de superação na prática do professor de História
(explicações únicas)	ou exclusivamente ambiental (Winner, 1998).	culpabilização de famílias/escola.	arquivos, história local, entrevistas, fontes digitais); reconhecer trajetórias e contextos.
“Identificar rotula” / “não conte à criança”	Identificação seria prejudicial; não se deve informar a criança/família (enumerações; Webb et al., 1982 em orientação indireta).	Ocultamento e confusão identitária; sofrimento por sentir-se “diferente”; ausência de estratégias planejadas.	Comunicar com cuidado, sem “superiorizar”; conversar em termos de diferenças de ritmo e interesses; orientar família e estudante sobre potencialidades e limites; construir plano de trabalho com corresponsabilidade.
Talento artístico/esportivo não é AHSD	Artes, música, teatro, dança e esporte seriam “apenas talento”, não inteligência (recortes; Winner, 1998 problematiza distinções).	Invisibilidade de perfis não acadêmicos; desconsideração curricular dessas potências.	Valorizar produções histórico-culturais em múltiplas linguagens (documentários, podcasts, exposições, dramatizações históricas, mapas, infográficos); legitimar a expressão artística como forma de conhecimento histórico.
Sucesso garantido / “adulto eminente”	Ser AHSD garantiria sucesso escolar e profissional (Winner, 1998; enumerações; discussão sobre trabalho).	Falta de apoio; culpabilização do estudante quando não “vira sucesso”; negligência de necessidades socioemocionais.	Trabalhar projeto de vida com realismo; oferecer orientação e desafios graduais; promover pertencimento; incentivar perseverança e compromisso com tarefa (referência a Renzulli); criar ambientes de confiança e abertura à tentativa/erro.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Virgolim (2013), Winner (1996; 1998), Maia-Pinto e Fleith (2004), Gardner (1995), Subotnik et al. (2011), Pérez et al. (2020), articulados à reflexão sobre prática docente em aprendizagem de História.

2.5 A superdotação e a incidência de gênero: implicações para a aprendizagem de História

Ao longo da literatura estudada para esta pesquisa, observei que a discussão sobre gênero no contexto das Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente quando se reconhece que as diferenças observadas entre meninos e meninas não refletem apenas fatores biológicos. Compreendi, a partir do que analisei, que essas diferenças são atravessadas por processos socioculturais, institucionais e metodológicos, isto é, por elementos que estruturam o cotidiano escolar e orientam aquilo que a escola considera como “talento”, “excelência”, “precocidade”, “liderança” e “bom desempenho”. Diversos estudos apontam que a sub-representação de

meninas em programas de atendimento para superdotados está relacionada, principalmente, a vieses de identificação e a expectativas de gênero historicamente construídas (Petersen et al., 2013; NAGC, 2023). Ao refletir sobre isso, entendi que a escola, muitas vezes, não apenas “detecta” talentos: ela também os molda, os autoriza ou os silencia, dependendo de quem é o sujeito que manifesta o potencial e de quais normas simbólicas estão em operação.

Nesse ponto, considero indispensável retomar a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978; 2003), pois compreendo que as ideias socialmente compartilhadas sobre inteligência, genialidade, liderança e desempenho escolar não são neutras. Elas constituem construções coletivas que antecedem a prática pedagógica e organizam o olhar docente. Assim, quando falamos de gênero e AHSD, não estamos tratando apenas de diferença estatística, mas de representações sociais sedimentadas que definem, antes mesmo da observação concreta, quem “parece” superdotado e quem não parece. A escola não observa em vazio simbólico; ela observa por meio dessas representações.

Nas leituras que realizei, observei que, embora a superdotação seja frequentemente associada a traços universais, como inteligência e criatividade excepcionais, fatores sociais, culturais e educacionais influenciam diretamente a identificação e o desenvolvimento de meninas com altas habilidades, o que resulta na sub-representação feminina em programas e pesquisas sobre o tema. Sabatella (205) afirma que, além das diferenças individuais, parecem existir diferenças marcantes entre os sexos, pois meninas e jovens superdotadas precisam lutar para realizar seus objetivos diante de pressões sociais presentes na escola. Conforme compreendi em sua argumentação, em um ambiente familiar de aceitação, essas meninas podem sentir-se mais livres para serem elas mesmas e para perseguirem com energia e interesse qualquer assunto que as intrigue; no entanto, isso nem sempre se repete na cultura escolar, que frequentemente regula o comportamento esperado para cada gênero.

Observei, no entanto, que, no ambiente escolar, muitas vezes encontramos a prática de uma educação que diferencia aquilo que é considerado apropriado para meninas daquilo que é destinado aos meninos, determinando o comportamento que cada indivíduo “deve” ter a partir do seu gênero. Isso reproduz ações preconceituosas e mecanismos de classificação. Júlio Aquino (1998) corrobora essa observação quando afirma que o ambiente escolar pode perpetuar representações negativas e estereotipadas. Ao articular essa ideia com Moscovici (1978; 2003), compreendo que esses estereótipos operam como

representações sociais cristalizadas: tornam-se sentidos naturalizados, compartilhados e pouco questionados, orientando expectativas, avaliações e julgamentos cotidianos.

Penso que esse ponto é central: se a escola elogia a menina por ser “organizada” e “comportada”, mas não a reconhece como sujeito de brilho intelectual, instala-se um tipo de invisibilização sustentado por representações sociais de feminilidade. Compreendo também que situação semelhante pode ocorrer com estudantes que não se enquadram em padrões pré-estabelecidos, pois a escola tende a validar certas expressões de talento e desvalidar outras, sobretudo quando o “perfil” do estudante contraria o que se espera de seu gênero, origem social ou identidade cultural.

Também entendo, de acordo com Renzulli (2002), que a escola deveria ser o lugar em que estudantes tivessem liberdade para expressar e desenvolver suas potencialidades por meio de atividades que despertem interesse e envolvimento, permitindo que escapem do tédio em relação ao ambiente escolar. Porém, conforme analisei em Juliana Faust (2020), a organização escolar brasileira tende a atender seus estudantes numa perspectiva homogeneizada, com formato engessado, especialmente em relação ao comportamento, o que prejudica a construção do conhecimento. Quando penso nessa homogeneização, observo que ela não é apenas pedagógica, mas também moral e cultural, pois impõe um “padrão de aluno” e, dentro dele, o “padrão de menina” e o “padrão de menino”. Isso, na prática, tem efeitos diretos na forma como indicadores de AHSD aparecem, são lidos e são acolhidos.

Na bibliografia estudada, entendi ainda que, apesar de as pesquisas indicarem equivalência de potencial intelectual entre os sexos, as meninas continuam sendo menos reconhecidas como superdotadas em diversos contextos educacionais (Reis; Rinne; Baudson, 2020). Essa subidentificação, como compreendo, não apenas limita o desenvolvimento das capacidades dessas alunas, mas também perpetua desigualdades de gênero no acesso a oportunidades acadêmicas e profissionais. Quando esse processo se prolonga no tempo, contribui para um percurso escolar mais estreito, com escolhas formativas “menos desafiadoras” ou com abandono simbólico de possibilidades - algo que a literatura menciona sob diferentes perspectivas.

Compreendi com Sabatella (2005) que, muitas vezes, as meninas são submetidas, desde muito pequenas, a informações de cunho sociocultural preconceituoso que subestimam a realização feminina e vão se acumulando ao longo do tempo. Segundo a autora, por volta dos 11 anos, muitas meninas não reconhecem que têm talentos; e aquelas que percebem guardam essa informação como um segredo. Para ela, isso significa que

habilidades que poderiam ser usadas para desenvolver o potencial são desperdiçadas, normalmente para se ajustarem às expectativas sociais. Ao ler isso, pensei imediatamente no quanto esse “segredo” é pedagógico e também emocional: a menina aprende a não ocupar o lugar do destaque, aprende a controlar o próprio brilho, aprende a não “ameaçar” o equilíbrio social do grupo. E, conforme fui analisando a literatura, percebi que essa aprendizagem de autocensura constitui uma barreira invisível que a escola raramente enfrenta de modo explícito.

Portanto, alunas superdotadas podem parecer invisíveis aos professores não porque não existam, mas porque os docentes estão envolvidos com múltiplas obrigações e, muitas vezes, não dispõem de informações suficientes sobre identificação de superdotação de forma geral - e menos ainda procuram perceber essa faixa menos observada da educação especial. Desta forma, meninas com AHSD enfrentam barreiras ligadas a preconceitos e estereótipos de gênero, o que as leva, muitas vezes, à ocultação de suas habilidades para alcançar aceitação social. Isso pode resultar em isolamento, baixa autoestima e conflitos entre talento e feminilidade. Esse conflito, penso eu, é um ponto-chave, pois mexe com identidade, pertencimento e com o direito de existir intelectualmente sem punição simbólica.

Na literatura estudada, observei indicações de que a ocorrência de altas habilidades ou superdotação em meninas é frequentemente subestimada devido a estereótipos de gênero e expectativas sociais. Estudos apontam que meninas superdotadas tendem a ser menos identificadas por professores e familiares, pois apresentam características comportamentais diferentes dos meninos superdotados, como maior conformidade às regras, timidez e perfeccionismo. Segundo Reis e Renzulli (2004), meninas podem ocultar suas habilidades para se enquadrar em padrões sociais, evitando o destaque por medo de rejeição ou isolamento. Quando penso nessa questão, entendo que o comportamento “conforme” - que deveria ser valorizado como maturidade - pode transformar-se em mecanismo de invisibilidade, porque a escola, muitas vezes, identifica o superdotado pelo excesso de “diferença” visível, pela quebra de rotina ou pela performance pública. Assim, a menina que é brilhante, mas não faz “barulho”, pode não ser reconhecida.

Observei ainda apontamentos indicando que, nas escolas, os estereótipos de gênero dificultam - e até impedem - que meninas com AHSD desenvolvam seu potencial, perpetuando crenças e valores que as colocam em desvantagem, inclusive na desigualdade de oportunidades para receber atendimento adequado na Sala de Recursos

Multifuncionais (Neumann, 2018). Segundo Reis (2008), ignorar a questão de gênero nas escolas constitui uma forma de omissão; para superar preconceitos relacionados ao gênero, é essencial prestar atenção às diferenças de gênero presentes nas variadas relações sociais e educacionais que fazem parte do processo de aprendizagem. Eu entendo essa afirmação como um chamado à responsabilidade pedagógica: não basta “não ser machista”; é preciso construir práticas concretas de reconhecimento.

Outro apontamento importante que encontrei refere-se ao fato de que, nos primeiros anos do ensino fundamental, as meninas geralmente aprendem melhor com conteúdos apresentados verbalmente, enquanto os meninos aprendem melhor com conteúdos apresentados visualmente ou de forma gráfica. Contudo, no ambiente escolar, meninas brilhantes, altamente verbais, curiosas e que gostam de discutir ou argumentar muitas vezes são vistas como agressivas ou pouco femininas, enquanto o menino brilhante, com os mesmos traços, é considerado precoce. Ao observar esse contraste, penso que ele exemplifica claramente como a escola lê a mesma conduta de modo distinto conforme o gênero: a argumentação da menina pode ser interpretada como “afronta”; a do menino, como “talento”. Esse tipo de leitura, reiterada diariamente, produz trajetórias distintas de confiança e incentivo.

Nesse sentido, a meta-análise conduzida por Petersen et al. (2013), reunindo 130 estudos publicados entre 1975 e 2011, concluiu que meninos eram, em média, 1,19 vezes mais propensos a serem identificados como superdotados e a participarem de programas de enriquecimento, sendo o viés mais pronunciado quando os processos de identificação se baseavam exclusivamente em testes de QI e em etapas iniciais da escolarização (Petersen et al., 2013). De modo semelhante, a NAGC (2023) destaca que meninas talentosas tendem a ser menos encaminhadas para avaliação, sobretudo quando seus comportamentos e resultados não se alinham às expectativas estereotipadas de “liderança” ou “competição” comumente associadas a estudantes superdotados. Observei ainda que estudos mais recentes indicam que a subidentificação é ainda mais grave entre meninas de classes populares e de minorias raciais ou étnicas, revelando uma intersecção entre gênero e fatores socioeconômicos (Peters; Engel; Schwier, 2022; Boothe, 2024). Para mim, isso é decisivo: não estamos falando apenas de gênero, mas de gênero articulado a desigualdades estruturais.

Virgolim (2013) aponta que mitos sobre o papel reservado às mulheres na sociedade frequentemente afastam meninas de áreas acadêmicas ou profissionais pelas quais poderiam se interessar, especialmente quando essas áreas estimulam competição ou

conferem visibilidade. A autora observa que, ao temerem não serem aceitas pelo grupo, muitas acabam se tornando invisíveis, escondendo talentos por receio de rejeição e adaptando o comportamento às normas sociais vigentes. Ao relacionar essa análise com a realidade escolar, compreendo que a invisibilidade não se configura como “fraqueza”, mas como estratégia de sobrevivência simbólica dentro de um ambiente que ainda opera com expectativas generificadas de comportamento e desempenho.

Considerando que estereótipos de gênero exercem influência determinante no processo de identificação de estudantes com AHSD, entendi com Chih-Yen Kao (2015) que tais estereótipos aparecem também nas falas das próprias alunas com altas habilidades. Ao analisar discursos de nove meninas taiwanesas superdotadas na matemática, Kao (2015) concluiu que elas apresentavam sentimentos ambivalentes: por um lado, demonstravam desconforto com a desigualdade de gênero, rejeitavam a ideia de competência inferior feminina e expressavam metas profissionais ambiciosas; por outro, reproduziam certos estereótipos sobre comportamento feminino, como a tendência à formação de grupos fechados ou à “mente menos aberta”. Observei também que, segundo a autora, muitas dessas meninas se identificavam com interesses socialmente considerados masculinos, preferiam amizades com meninos e evitavam atividades exclusivamente femininas. Kao destaca ainda que meninas com AHSD costumam possuir elevada consciência e sensibilidade, e essa ambivalência pode resultar em conflito interno e estresse excessivo.

Ao refletir sobre essa contribuição, compreendi que esse conflito interno pode se manifestar de maneira muito semelhante nas nossas salas de aula: meninas que dominam conceitos históricos, que articulam fontes com precisão, que elaboram argumentos sofisticados, mas que regulam sua própria visibilidade para não “pagar o preço social” do destaque. Esse movimento interno dialoga diretamente com as representações sociais de gênero que associam exposição intelectual feminina a inadequação ou excesso.

Também observei, na produção analisada, que a predominância de testes padronizados de inteligência ou rendimento como critério principal tende a favorecer estudantes com maior acesso a recursos culturais e educacionais. Como meninas superdotadas frequentemente manifestam desempenho menos competitivo e mais reservado, suas habilidades podem não ser plenamente captadas por tais critérios (Petersen et al., 2013; NAGC, 2023). Além disso, estudos indicam que professores e gestores associam superdotação a comportamentos tipicamente masculinos, como assertividade, liderança expansiva e autonomia ostensiva (Baudson, 2016). Dessa forma,

meninas talentosas que se apresentam mais tímidas ou perfeccionistas podem ser negligenciadas nas indicações para programas de enriquecimento (Rinne; Reis, 2020).

Entendo que aí reside um problema de modelo: se a escola busca um tipo específico de performance comportamental para reconhecer superdotação, ela corre o risco de ignorar talentos silenciosos, talentos profundos, talentos que se manifestam por elaboração intelectual e não por disputa pública.

Sobre essa questão, compreendi também que a socialização de gênero influencia preferências de estudo e formas de expressão do talento, levando meninas a se destacarem mais frequentemente em áreas ligadas à linguagem e meninos em campos relacionados à matemática e às ciências (OCDE, 2019). Essa diferenciação impacta a percepção do talento e contribui para segregações posteriores por área de conhecimento (NAGC, 2023). Meninas superdotadas podem apresentar altos níveis de perfeccionismo, ansiedade e medo de rejeição, o que as leva, muitas vezes, a esconder capacidades para manter aceitação social (Reis; Rinne; Baudson, 2020). Esse comportamento, denominado *underachievement*, constitui barreira adicional à identificação.

A literatura recente enfatiza que gênero, raça e condição socioeconômica interagem cumulativamente, e meninas negras e de baixa renda encontram-se especialmente sub-representadas em programas de AHSD (Boothe, 2024). Conforme compreendi nas leituras realizadas, a identificação dessas meninas ultrapassa a simples comprovação de indicadores cognitivos: envolve fatores sociais que associam sucesso e inteligência a perfis masculinos e brancos, perpetuando desigualdades no contexto educacional.

Assim sendo, observei que o impacto dos estereótipos de gênero é particularmente significativo nas áreas de exatas e tecnologia, onde há predominância masculina. Meninas superdotadas nessas áreas enfrentam barreiras adicionais, como a ausência de modelos femininos e incentivo insuficiente por parte da escola e da família. Linda Silverman (1993) afirma que o ambiente escolar pode perpetuar crenças de que meninos são mais propensos à genialidade, o que dificulta o reconhecimento do potencial feminino. Ao considerar essa análise, penso que não basta afirmar que meninas “podem” alcançar tais espaços; é necessário criar condições objetivas para que se vejam pertencentes a esses campos, sem terem de renunciar à própria identidade.

Entendo, então, que a identificação de meninas com AHSD exige compreensão crítica dos discursos de gênero que influenciam a normalização de determinados padrões de desempenho. Para professores de História, isso implica reconhecer e questionar

estereótipos que direcionam concepções de inteligência e sucesso acadêmico, assegurando que processos de identificação sejam sensíveis à diversidade de competências e talentos femininos.

A ausência de identificação e atendimento adequados gera impactos cognitivos, emocionais e sociais. Segundo Reis e Rinne (2020), meninas superdotadas não reconhecidas institucionalmente tendem a apresentar baixa autoestima, frustração e queda de motivação; no longo prazo, isso contribui para a sub-representação feminina em cursos e carreiras científicas, especialmente nas áreas STEM - *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (OCDE, 2019; Boothe, 2024). Observei também na literatura que as necessidades de meninas superdotadas diferem das demais não porque sejam frágeis, mas porque enfrentam um dilema específico: seu talento as impulsiona a avançar e explorar tudo o que a educação oferece, mas o próprio sistema educacional nem sempre se estrutura para encontrá-las.

A não identificação pode resultar em baixa autoestima, desmotivação e subdesempenho escolar. Miraca Gross (2004) destaca que meninas com altas habilidades podem internalizar a ideia de que não devem “brilhar” intelectualmente, desistindo de desafios acadêmicos e profissionais. Sabatella (2005) aponta que a discrepância entre habilidade e autoimagem pode assumir múltiplas formas: boa produção sem reconhecimento interno; resultados abaixo do potencial por autodepreciação; ou mesmo destaque social acompanhado de afastamento acadêmico. Entendo que isso é fundamental para o professor compreender que a superdotação nem sempre aparece como “aluna exemplar”; pode surgir como sofrimento silencioso ou autoapagamento.

Analisei com o trabalho de Carmen Garcia Colmenares (1997) quatro barreiras principais: dificuldades na identificação; conflitos entre talento e feminilidade; baixo rendimento em ciências por falta de modelos; e baixa autoestima decorrente de interiorização de estereótipos. Maia-Pinto e Fleith (2004) reforçam que ainda persiste a crença de maior facilidade masculina em áreas técnicas e feminina em áreas sociais e afetivas, reforçando vieses na identificação.

Sabatella (2005) relata que meninas recebem menos atenção docente, escolhem percursos menos desafiadores no ensino médio e são menos encorajadas verbalmente em sala. Para promover equidade, defende formação docente, revisão de critérios avaliativos e incentivo à participação feminina em áreas tradicionalmente masculinas. Margarita Bianco et al. (2011) confirmam que indicações docentes são influenciadas por gênero, evidenciando que o problema é estrutural.

Nesse contexto, penso que a formação de professores - especialmente de História - é decisiva. O docente pode ser aliado na identificação de meninas com AHSD ou pode reforçar invisibilidades. A disciplina de História oferece campo fértil para observação de indicadores: análise de fontes, construção narrativa, argumentação crítica, empatia histórica, síntese interpretativa.

Quando proponho análise de cartas, cartografia, manifestos, discursos, fotografias ou relatos orais, observo estudantes que articulam contexto, identificam silêncios e constroem hipóteses próprias. Muitas vezes, meninas com AHSD demonstram excelência nesse tipo de tarefa sem disputar visibilidade pública. Se eu estiver preso a um modelo de “talento expansivo”, posso não reconhecer esses indicadores.

Também no debate histórico - por exemplo, sobre trabalho feminino na Revolução Industrial ou participação de mulheres em movimentos políticos - posso observar qualidade argumentativa sofisticada. Contudo, meninas altamente verbais podem ser rotuladas como agressivas, exigindo postura consciente do professor para não reforçar estereótipos.

A produção narrativa é igualmente reveladora. Ao solicitar a escrita de um diário fictício ou narrativa baseada em evidências, consigo perceber criatividade, empatia histórica e domínio linguístico. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983) amplia a compreensão de talento para além do QI, incluindo dimensões linguísticas, interpessoais, intrapessoais e existenciais. A contribuição de Daniel Goleman (1995) amplia ainda mais a compreensão de habilidades emocionais.

Assim, penso que o professor de História pode reconhecer indicadores de AHSD tanto na autoria escrita quanto na liderança intelectual discreta, na capacidade de síntese, no manejo das emoções em debates e na empatia histórica bem construída.

Diante de tudo isso, concluo que a dupla invisibilidade com a desigualdade de gênero na identificação e no atendimento de estudantes com AHSD não decorre de diferenças cognitivas, mas de representações sociais, práticas institucionais e critérios avaliativos que precisam ser revistos. Cabe ao professor de História observar com atenção, questionar estereótipos e criar condições seguras para que meninas superdotadas possam se expressar sem punição simbólica. A equidade de gênero deixa de ser um ideal abstrato e se torna prática pedagógica concreta de valorização do potencial humano.

2.6 AHSD e aprendizagem de História em estudantes negros e quilombolas: entre invisibilização, representações sociais e reconhecimento

Ao longo desta pesquisa, verifiquei na literatura que a discussão sobre Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) no Brasil esteve, historicamente, vinculada a concepções restritas de inteligência, fortemente influenciadas por paradigmas psicométricos e por modelos escolares eurocentrados. Compreendo que essa herança não é neutra, pois, ao longo do tempo, contribuiu para um processo profundo de subidentificação de estudantes pertencentes a grupos socialmente marginalizados, especialmente estudantes negros, indígenas, do campo e quilombolas. No caso específico dos estudantes negros e quilombolas, percebo que essa invisibilidade se articula a processos históricos de negação de direitos, racismo estrutural e deslegitimação de saberes tradicionais, resultando em trajetórias escolares marcadas por silenciamentos, baixa expectativa e reconhecimento desigual de potencialidades.

Entendo, ainda, que essa dupla invisibilização não ocorre apenas por ausência de instrumentos adequados, mas também por força de representações sociais sedimentadas ao longo da história brasileira. As representações sociais, enquanto construções simbólicas coletivamente partilhadas que orientam percepções, expectativas e práticas, operam no interior da escola definindo, muitas vezes de forma implícita, quem é reconhecido como “inteligente”, “capaz” ou “promissor”. Nesse sentido, percebo que estudantes negros e quilombolas frequentemente são posicionados, no imaginário escolar, em lugares de déficit e não de potência, o que interfere diretamente nos processos de identificação de AHSD.

Nesse breve percurso investigativo da ampla literatura específica, observei também que as comunidades quilombolas constituem territórios de resistência, memória e produção de conhecimentos historicamente silenciados. A escola que se insere nesses territórios, portanto, enfrenta o desafio de articular o currículo oficial às práticas culturais, às formas próprias de organização social e aos modos de transmissão de saberes dessas comunidades. Percebi que, quando estudantes quilombolas apresentam indicadores de AHSD, o desafio se amplia, pois exige que a escola - e particularmente o professor de História - reconheça manifestações de altas habilidades que nem sempre se enquadram nos padrões acadêmicos tradicionais, sobretudo quando tais padrões se sustentam em critérios universalizantes e em expectativas escolares que ignoram a diversidade de linguagens, trajetórias e formas de produção de conhecimento.

Nessa direção, considero fundamental recuperar a dimensão histórica do próprio termo quilombo. Verifiquei que quilombo (kilombo), de origem bantu, significa “acampamento” e, no contexto histórico brasileiro, passou a designar formas coletivas de resistência, organização social, preservação cultural e produção de autonomia protagonizadas por negros escravizados. Compreendo, a partir de Nilma Gomes (2006), que os quilombos não foram espaços improvisados, mas territórios com estrutura política, econômica e social, constituindo experiências complexas de enfrentamento à ordem colonial. O Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, em Pernambuco, tornou-se o exemplo mais emblemático dessa organização, reunindo milhares de habitantes e sustentando, por décadas, um projeto coletivo de resistência. Percebo que essa dimensão histórica não pode ser dissociada da análise das AHSD em estudantes negros e quilombolas; ao contrário, constitui fundamento indispensável para compreender como se configuram as experiências educativas nesses territórios e como certos potenciais podem emergir de forma situada, vinculados a práticas comunitárias, à memória, ao território e às relações de pertencimento.

Nesse sentido, observei que discutir AHSD em contextos quilombolas exige deslocar o olhar de modelos universalizantes de inteligência para perspectivas culturalmente situadas. Para tanto, entendo como relevante a reflexão de Neusa Souza (2021), ao argumentar que a sociedade brasileira foi estruturada sob a construção de um “mito negro”, que associa a pessoa negra a atributos como irracionalidade, inferioridade ou exotização, constituindo herança da colonialidade europeia que ainda influencia expectativas educacionais e representações sociais. Na prática, percebo que essas construções simbólicas impactam diretamente a forma como capacidades intelectuais são reconhecidas - ou negadas - no espaço escolar, afetando tanto o reconhecimento de estudantes negros com indicadores de AHSD quanto as condições institucionais para que esses estudantes tenham suas potencialidades acolhidas. As representações sociais do “aluno negro” como indisciplinado, pouco interessado ou limitado intelectualmente operam como filtros interpretativos que distorcem comportamentos que, em outros contextos, seriam lidos como indicadores de criatividade, liderança ou pensamento divergente.

Assim, se estudantes com AHSD já enfrentam estereótipos relacionados à ideia de “gênio isolado”, “aluno que já sabe tudo” ou “aluno que não precisa de ajuda”, estudantes negros vivenciam uma camada adicional de invisibilização. A violência histórica que incide sobre seus corpos e identidades produz apagamentos contínuos de singularidades,

impactando autopercepção, pertencimento e reconhecimento institucional. Nesse cenário, considero muito pertinente a análise de bell hooks (2022), ao apontar que homens negros frequentemente são percebidos como intelectualmente limitados e que manifestações de inteligência podem gerar punições simbólicas ou sociais. A autora ressalta que comportamentos como curiosidade intelectual e questionamento crítico - frequentemente valorizados quando expressos por meninos brancos - podem ser interpretados como indisciplina ou ameaça quando expressos por meninos negros (hooks, 2022). Na minha compreensão, esse deslocamento de significado interfere diretamente na identificação de indicadores de AHSD, pois aquilo que poderia ser lido como engajamento intelectual, pensamento divergente ou liderança argumentativa pode ser interpretado como “problema de comportamento”, “desafio à autoridade” ou “falta de limites”. Vejo, portanto, que as representações sociais racializadas reconfiguram o sentido das manifestações intelectuais, operando como mecanismo sutil de exclusão.

Além disso, ao refletir sobre a educação como prática de liberdade, hooks (2022) também permite compreender que o espaço escolar pode tanto reproduzir mecanismos de opressão quanto constituir-se como ambiente de legitimação das vozes historicamente silenciadas. Nessa perspectiva, entendo que o reconhecimento das Altas Habilidades ou Superdotação em estudantes negros depende não apenas de instrumentos técnicos de identificação, mas de uma mudança ética, política e simbólica no olhar docente, capaz de revisar representações sociais internalizadas e reconhecer a inteligência negra como potência e não como ameaça.

Encontrei no trabalho de Patrícia Neumann (2025) uma contribuição decisiva para esse debate ao discutir educação, superdotação e racismo. A autora enfatiza que a identificação de crianças negras como superdotadas encontra barreiras estruturais, sustentadas por crenças como a de que a superdotação está associada a contextos socioeconômicos favorecidos e por concepções equivocadas de que o estudante superdotado apresenta desempenho excepcional e homogêneo em todas as disciplinas. Neumann (2025) problematiza, então, como se pode esperar que a superdotação se manifeste plenamente em sujeitos que vivenciam processos constantes de inferiorização simbólica. Além disso, a autora destaca que baixas expectativas docentes produzem impactos psicológicos significativos, afetando autoestima, autogerenciamento intelectual e engajamento acadêmico, de modo que o próprio meio social cria obstáculos ao pertencimento e pode levar a pessoa a internalizar sentimentos de incapacidade, reduzindo a expressão de seu potencial (Neumann, 2025). Entendo que essa reflexão é

essencial, pois permite compreender a subidentificação como processo social, institucional e representacional, e não como ausência de potencial.

Ao encontro disso, Jeidi Silva e Alessandro Santos (2019) reforçam que as relações étnico-raciais influenciam diretamente o desempenho escolar e que potencialidades intelectuais não podem ser dissociadas de dimensões emocionais e sociais. A autora aponta que a exclusão curricular - marcada pela centralidade de narrativas europeias - produz cisões na constituição subjetiva de estudantes negros, afetando profundamente aqueles com AHSD, cuja potência envolve articulação integrada entre dimensões cognitivas e afetivas (SILVA; SANTOS, 2019). A partir disso, entendo que a invisibilização das contribuições africanas e afro-brasileiras no currículo de História compromete não apenas a identidade, mas também o envolvimento com a aprendizagem histórica. Percebo, assim, que a ausência de referenciais identitários pode reduzir o engajamento intelectual de estudantes quilombolas com AHSD, especialmente quando sua motivação se vincula a temas relacionados à ancestralidade, ao território e à memória comunitária. As representações sociais que associam a história africana apenas à escravidão reforçam um imaginário restritivo, limitando horizontes de identificação e de projeção de futuro.

É nesse ponto que considero central destacar o papel da aprendizagem de História. Diversos autores apontam que a aprendizagem de História assume papel estratégico por tratar diretamente de memória, identidade, ancestralidade, território e relações de poder. Assim, compreendo que o professor de História pode atuar tanto como agente de reprodução de narrativas hegemônicas quanto como mediador de processos de reconhecimento, valorização e aprofundamento das capacidades intelectuais e críticas de estudantes negros e quilombolas com AHSD. Por essa razão, este capítulo tem como objetivo analisar como o professor de História pode identificar, reconhecer e desenvolver indicadores de AHSD nesses estudantes, respeitando e valorizando modos de vida, saberes tradicionais e epistemologias próprias das comunidades.

Vimos que, no plano normativo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define estudantes com AHSD como aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com a aprendizagem em áreas como intelectual, acadêmica, liderança, criatividade, artes e psicomotricidade (Brasil, 2008). Embora eu reconheça o caráter ampliado dessa definição, também percebo, na literatura, que sua operacionalização encontra dificuldades práticas, especialmente quando aplicada a contextos culturalmente diversos. Guenther (2012) argumenta que os processos de

identificação de AHSD no Brasil permanecem fortemente ancorados em instrumentos padronizados, que privilegiam competências valorizadas pela cultura escolar dominante. Virgolin (2019) acrescenta que tais instrumentos tendem a ignorar fatores socioculturais, contribuindo para exclusões simbólicas de estudantes pertencentes a grupos racializados e comunidades tradicionais. Na minha leitura, esse ponto é decisivo: quando o critério de reconhecimento é estreito e eurocentrado, a escola tende a reconhecer apenas o que já foi “formatado” pelo próprio modelo escolar, invisibilizando expressões de alta capacidade que emergem em outras linguagens e experiências - muitas vezes desconsideradas pelas representações sociais dominantes.

Nesse sentido, considero fecunda a contribuição do Modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli (2004), ao compreender a superdotação como interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Percebo que essa concepção rompe com a ideia de superdotação como traço fixo e permite compreender o potencial elevado como algo que emerge em contextos específicos. Assim, em comunidades quilombolas, esse modelo possibilita reconhecer que o envolvimento com tarefas coletivas, a criatividade na resolução de problemas cotidianos e a liderança comunitária podem constituir expressões legítimas de AHSD (Renzulli, 2004). Do mesmo modo, observei que a teoria das inteligências múltiplas, de Gardner (1995), reforça essa perspectiva ao afirmar que a inteligência não é capacidade única e universal, mas conjunto de competências valorizadas de maneiras distintas pelas diferentes culturas. Ao considerar estudantes quilombolas, torna-se imprescindível reconhecer inteligências como a interpessoal, a intrapessoal, a linguística oral, a espacial e a naturalista, frequentemente desenvolvidas em contextos comunitários e territoriais (Gardner, 1995), e que muitas vezes não são plenamente valorizadas pelas representações escolares hegemônicas.

Também considero importante situar a Educação Escolar Quilombola como modalidade específica da educação básica, fundamentada no reconhecimento do direito das comunidades quilombolas à manutenção de seus modos de vida, saberes tradicionais, territorialidades e formas próprias de organização social (Brasil, 2012). Diferentemente de abordagens compensatórias ou assistencialistas, essa modalidade afirma a educação como direito coletivo, indissociável da luta histórica por reconhecimento, território e dignidade. Desta forma, quando penso a aprendizagem de História para inclusão de estudantes com AHSD, entendo que esse princípio implica ruptura profunda com narrativas universalizantes e com a centralidade da história europeia como eixo

estruturador do currículo. Para estudantes negros e quilombolas com indicadores de AHSD, tal ruptura é condição necessária para que capacidades cognitivas, analíticas e criativas possam emergir de forma plena e legitimada, rompendo com representações sociais que hierarquizam culturas e conhecimentos.

A memória coletiva ocupa lugar central nas comunidades quilombolas, sendo transmitida principalmente pela oralidade. Maurice Halbwachs (2006) compreende a memória coletiva como construção social, produzida e atualizada nas relações entre indivíduos e grupos. Em comunidades quilombolas, essa memória articula ancestralidade, resistência, território e identidade, constituindo uma espécie de arquivo vivo da comunidade. Nessa direção, percebo que estudantes quilombolas com indicadores de AHSD frequentemente demonstram habilidade elevada na escuta, na organização e na interpretação dessas narrativas, estabelecendo relações complexas entre diferentes tempos históricos. Defendo que o professor de História deve reconhecer essas competências como expressões legítimas de pensamento histórico avançado, e não como formas “não escolares” de conhecimento, frequentemente desvalorizadas pelas representações sociais dominantes.

Segundo Jörn Rüsen (2010), o pensamento histórico envolve a capacidade de atribuir sentido ao tempo, articulando passado, presente e futuro. Em contextos quilombolas, essa articulação é vivenciada cotidianamente, pois o passado da escravidão, da resistência e da luta pelo território permanece ativo na experiência presente da comunidade. Assim, estudantes com AHSD podem demonstrar consciência histórica sofisticada ao relacionar processos históricos estruturais - como colonialismo, racismo e expropriação territorial - às condições atuais de sua comunidade. Considero que essa capacidade analítica deve ser reconhecida como indicador de altas habilidades, especialmente no campo da História, em que a leitura crítica de relações de poder e a articulação temporal são competências centrais.

Ao longo da pesquisa, compreendi ainda que os modelos clássicos de identificação da superdotação foram historicamente construídos a partir de populações brancas, urbanas e de classe média, produzindo aquilo que chamo - conforme a literatura problematiza - de branquitude normativa da inteligência, isto é, a definição de talento a partir de padrões culturais específicos. Em estudantes quilombolas, essa lógica resulta na invisibilização de habilidades que podem ser decisivas para o reconhecimento de AHSD, como liderança comunitária, pensamento estratégico coletivo, domínio da oralidade histórica, leitura crítica das relações de poder e criatividade aplicada à resolução de

problemas territoriais. Por isso, reconhecer AHSD nesses estudantes exige revisão profunda dos critérios de excelência intelectual adotados pela escola e das representações sociais que sustentam tais critérios.

Diante disso, entendo que o professor de História não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador entre diferentes regimes de conhecimento. Em escolas quilombolas, essa mediação envolve articular o currículo oficial aos saberes produzidos no interior da comunidade, valorizando epistemologias locais e reconhecendo que conhecimento histórico não se reduz ao livro didático ou à escrita formal. Considero que a identificação de AHSD em estudantes quilombolas deve ocorrer prioritariamente por meio de observação pedagógica qualificada no cotidiano escolar, considerando, por exemplo: a profundidade das análises históricas; a capacidade de argumentação oral; o envolvimento intenso com investigações; a liderança intelectual em trabalhos coletivos; e a criatividade na produção de narrativas históricas. Esses indicadores, muitas vezes ignorados por instrumentos psicométricos, podem ser plenamente reconhecidos no cotidiano das aulas de História, especialmente quando o professor registra, acompanha e dialoga com a equipe pedagógica, superando leituras baseadas em estereótipos.

Além disso, compreendo que o professor de História deve atuar com consciência ética, evitando práticas que reforcem assimilações culturais ou deslegitimem saberes tradicionais. Paulo Freire (1996) enfatiza que ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes, especialmente daqueles historicamente oprimidos. Ao trazer isso para o campo das AHSD, considero que identificar e atender estudantes quilombolas com alto potencial implica garantir que a escola não os obrigue a renunciar às suas referências culturais para serem reconhecidos como “capazes”. Pelo contrário, é preciso fazer do currículo e da prática docente um espaço de legitimação desses saberes e de ampliação das possibilidades de expressão intelectual.

Na literatura que estudei, encontrei também a constatação de que, apesar do avanço das discussões sobre educação escolar quilombola e educação especial, ainda são incipientes os estudos que articulam de forma sistemática AHSD, aprendizagem de História e comunidades quilombolas. Gisele Pinto (2010) aponta que escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social enfrentam carências estruturais que impactam diretamente os processos de identificação e atendimento. Por isso, enfatizo que a subidentificação de AHSD em negros e quilombolas decorre de processos históricos de exclusão, de desigualdades estruturais e de representações sociais racializadas, e não da ausência de potencial.

Mesmo sem aprofundar o debate decolonial neste trabalho, observei que a colonialidade do saber - conforme Anibal Quijano (2005) - e o racismo epistêmico - segundo Kabengele Munanga (2003) - ajudam a compreender por que saberes tradicionais são deslegitimados no espaço escolar. Ao reconhecer esse pano de fundo, entendo que o professor de História, nesse contexto, assume papel estratégico como mediador entre regimes de conhecimento. Sua atuação envolve observação pedagógica qualificada, considerando profundidade analítica, capacidade argumentativa oral, envolvimento intenso com investigações históricas, liderança intelectual e criatividade narrativa. Ao mesmo tempo, exige postura ética, revisão crítica das próprias representações sociais e compromisso com uma prática inclusiva e antirracista.

Desta forma, compreendo que projetos de longa duração - como mapeamento de memórias, construção de acervos históricos comunitários e produção de documentários - constituem estratégias potentes de enriquecimento curricular. Além de favorecerem a identificação de estudantes com AHSD, essas propostas permitem que a própria comunidade se reconheça como produtora de conhecimento histórico. O território quilombola pode ser compreendido, então, como laboratório histórico vivo, possibilitando análises de longa duração sobre formação do quilombo, disputas fundiárias e políticas públicas contemporâneas, bem como sobre experiências de resistência e continuidade cultural.

No campo avaliativo, entendo que a contribuição de Cipriano Luckesi (2011) é decisiva ao defender uma avaliação processual e formativa. A avaliação de estudantes quilombolas com AHSD precisa considerar profundidade analítica, evolução do pensamento histórico, engajamento intelectual e contribuição coletiva, evitando modelos meritocráticos que reforçam exclusões e que, muitas vezes, punem justamente aqueles que não se ajustam à forma escolar hegemônica ou às expectativas baseadas em representações sociais restritivas.

Portanto, reafirmo que reconhecer e desenvolver AHSD em estudantes negros e quilombolas é um desafio que exige ruptura com paradigmas excludentes de inteligência, currículo, avaliação e representação. O professor de História, ao articular memória, território, ancestralidade e pensamento crítico, pode atuar como agente central na construção de uma educação inclusiva, antirracista e epistemologicamente plural. Mais do que identificar talentos individuais, trata-se de fortalecer projetos coletivos de conhecimento, valorizando saberes historicamente produzidos nas comunidades quilombolas e ampliando possibilidades de futuro para esses estudantes.

2.7 A superdotação em contextos indígenas: implicações para inclusão na aprendizagem de História - entre reconhecimento, interculturalidade e representações sociais

Ao longo desta pesquisa, fui consolidando a compreensão de que a educação, para ser analisada de modo consistente, precisa ser tratada em sentido ampliado, isto é, como prática social constitutiva da vida coletiva. Essa compreensão dialoga diretamente com Carlos Brandão (2000), para quem a educação é intrínseca à própria existência social e se realiza como transmissão histórica de saberes, valores, modos de fazer e de interpretar o mundo. Penso que, nessa perspectiva, a educação não se reduz à escola, nem se restringe à escolarização formal; ela existe em todas as culturas, inclusive naquelas que não organizaram sistemas escolares institucionalizados nos moldes ocidentais. Ao adotar esse ponto de partida, compreendo que se torna possível reconhecer como as sociedades indígenas produzem e transmitem conhecimentos por meio de práticas distintas das formas escolares hegemônicas - práticas ancoradas na oralidade, na vivência comunitária, na experiência com o território, na espiritualidade e na transmissão intergeracional.

Essa perspectiva me permite afirmar que, ao tratar do fenômeno das Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) em contextos indígenas, é indispensável ultrapassar o limite do modelo escolar ocidental como régua exclusiva de reconhecimento. Compreendo que, quando a escola se orienta por critérios estreitos e padronizados - centrados em desempenho acadêmico formal, testes psicométricos e competências mensuráveis em matrizes eurocentradas - tende a invisibilizar talentos que se manifestam em outras linguagens e em outras formas de organização do conhecimento. Por isso, penso que uma abordagem inclusiva precisa ressignificar os modos de existir e aprender, incorporando a interculturalidade como princípio estruturante do currículo e das práticas pedagógicas, bem como reconhecendo os processos históricos de colonização que moldaram o conhecimento escolar. Nesse sentido, entendo que a descolonização do conhecimento não é apenas um discurso; ela exige rever critérios, ampliar referências e promover condições efetivas para que grupos historicamente invisibilizados sejam reconhecidos também em suas potencialidades.

Ao refletir sobre isso, percebo que as representações sociais acerca dos povos indígenas ocupam papel decisivo nos processos de reconhecimento ou de invisibilização de talentos. As imagens socialmente construídas do indígena - ora romantizadas, ora

estigmatizadas - influenciam expectativas docentes, práticas avaliativas e interpretações de comportamentos. Quando o indígena é representado como “primitivo”, “atrasado”, “silencioso” ou “pouco participativo”, tais representações funcionam como filtros simbólicos que interferem na leitura de suas capacidades. Compreendo que essas construções não são neutras; são heranças históricas de processos coloniais que continuam operando no imaginário escolar, afetando diretamente a identificação de AHSD.

É nesse horizonte que situo a proposta desta seção, voltada ao debate acerca da inclusão de estudantes com AHSD na aprendizagem de História, considerando a diversidade étnica, cultural e social que caracteriza a sociedade brasileira. Penso que o Brasil não pode ser compreendido como espaço de homogeneidade cultural; ao contrário, sua formação resulta de múltiplos povos, identidades e modos de vida. Isso produz desafios específicos para a educação escolar e, de modo particular, para os processos de identificação e atendimento educacional especializado. Ao refletir sobre isso, compreendo que a discussão acerca das AHSD em contextos indígenas no Brasil é, ao mesmo tempo, pouco explorada e absolutamente necessária, pois a subnotificação e a falta de reconhecimento não decorrem da inexistência de talentos entre estudantes indígenas, mas da inadequação histórica dos referenciais mobilizados para identificá-los e das representações sociais que limitam o que se entende por inteligência.

Ao longo do estudo, observei que a compreensão dominante de superdotação ainda é muito associada ao rendimento acadêmico convencional e a instrumentos padronizados, como testes de QI. No entanto, esses métodos mostram-se frequentemente inadequados para captar manifestações de talento que emergem de contextos culturais distintos. Por isso, compreendo que a identificação de AHSD em povos indígenas e comunidades tradicionais é um campo permeado por desafios específicos, entre os quais destaco: (a) definições culturais diversas do que se compreende como talento; (b) valorização de saberes ancestrais e comunitários que não são contemplados em avaliações padronizadas; (c) necessidade de observação culturalmente sensível, envolvendo famílias, comunidade, lideranças e especialistas tradicionais; e (d) insuficiente formação de professores e profissionais para atuar em contextos interculturais. Acrescento que tais desafios são intensificados quando representações sociais cristalizadas reduzem o conceito de talento à lógica meritocrática individual, ignorando formas coletivas de excelência.

Ao refletir sobre esse quadro, penso que a superdotação precisa ser compreendida como fenômeno relacional, construído na interação entre sujeito e ambiente sociocultural. Em povos tradicionais, as altas habilidades podem manifestar-se de forma coletiva, associadas à liderança comunitária, à cooperação e à busca de soluções para problemas comuns. Assim, entendo que a educação escolar indígena, quando fundamentada em currículos que valorizam cultura, espiritualidade, oralidade e história do povo, apresenta maior potencial para desenvolver talentos, pois cria condições para que as habilidades reconhecidas pela comunidade sejam também reconhecidas pela escola. Nessa perspectiva, romper com representações sociais individualistas de excelência é passo importante para ampliar o reconhecimento de potenciais.

Compreendo ainda que discutir AHSD em indígenas exige uma revisão epistemológica mais profunda, inclusive para romper com representações coloniais persistentes. Não se pode sustentar a imagem do indígena como sujeito isolado, vivendo à margem da sociedade nacional e alheio aos avanços científicos, tecnológicos e sociais. Ao analisar a realidade contemporânea, observo que povos indígenas transitam entre aldeias e centros urbanos, utilizam tecnologias digitais, participam do ensino superior, produzem literatura e conhecimento acadêmico e ocupam espaços políticos estratégicos. Persistir em uma visão estática do indígena significa negar sua agência histórica e sua contemporaneidade, comprometendo a capacidade da escola de reconhecer suas potencialidades. Vejo, portanto, que a desconstrução dessas representações sociais é condição indispensável para uma educação inclusiva efetiva.

Nesse ponto, considero importante retomar que, em estudos acessados durante esta pesquisa, os termos “talento” e “superdotação” apareceram, por vezes, como equivalentes, sendo compreendidos a partir da interação entre características individuais e ambientais. Essa formulação dialoga com o Modelo dos Três Anéis, segundo o qual a superdotação resulta da interconexão entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (Renzulli; Reis, 2014). Ao analisar esse modelo, entendo que ele oferece base teórica consistente, mas precisa ser reinterpretado interculturalmente. Penso que “habilidades acima da média” não podem ser definidas exclusivamente por desempenho escolar formal; em contextos indígenas, podem aparecer na leitura minuciosa do ambiente natural, no domínio de técnicas comunitárias, na produção simbólica e artística, na oratória, na liderança ética e na capacidade de mediação de conflitos. Reconhecer isso implica também revisar representações sociais que hierarquizam saberes e legitimam apenas conhecimentos formalizados.

Pesquisas apontam que estudantes talentosos oriundos de populações tradicionais tendem a apresentar características como forte orientação coletiva, preferência pela quietude (que pode ser confundida com timidez), conexão intensa com a natureza, autodisciplina, postura observadora - marcada pelo “espere, assista e aprenda” -, persistência e intuição, além de sensibilidade sensorial e emocional, humor afiado, curiosidade pouco comum e liderança compassiva (Gentry; Fugate, 2012; Vialle, 2011). Ao relacionar essas contribuições com a realidade escolar, compreendo que muitas dessas características podem ser mal interpretadas quando a escola exige participação “expansiva” e competitiva como indicador de inteligência. Penso que, nesse ponto, o professor de História deve evitar leituras apressadas: a quietude pode ser concentração; a modéstia pode ser ética comunitária; a recusa à autopromoção pode ser expressão cultural, e não ausência de habilidade. Percebo que representações sociais baseadas em padrões urbanos e competitivos tendem a invisibilizar modos distintos de manifestação do potencial.

Ainda nessa direção, considero relevantes os fatores destacados por estudos sobre populações tradicionais: (1) conexão estreita com a natureza e os ecossistemas; (2) continuidade social por meio da relação com antepassados, transcendendo limites da vida pela espiritualidade; (3) dinâmica comunitária que valoriza qualidade dos relacionamentos; e (4) construção do conhecimento por observação e transmissão oral. Ao refletir sobre tais dimensões, entendo conforme Wilma Vialle (2011), que o professor precisa adotar um conceito de talento multifacetado, multicultural e multidimensional, além de planejar ações que enfrentem barreiras associadas à rigidez curricular e aos processos avaliativos que produzem sub-rendimento e impedem avanço escolar (Gentry; Fugate, 2012; Webber, 2011). Por isso Lidia Weber (2011) defende a necessidade de instrumentos e procedimentos diferenciados para avaliar potencialidades de maneira adequada, especialmente para estudantes que não se encaixam nos modelos urbanos padronizados. Nessa perspectiva, superar representações sociais homogeneizadoras é parte do processo avaliativo.

Neste sentido, Gisela Trommsdorff (2009) chama a atenção para o fato de que, em comunidades tradicionais, o conhecimento é produzido coletivamente: ideias e técnicas são transmitidas de geração a geração, amplamente compartilhadas e contextualizadas. Ao considerar essa contribuição, penso que a escola precisa reconhecer que, em certos contextos, a autoria do conhecimento é comunitária e que a aprendizagem se organiza por práticas de convivência e experiência, e não por estudo individual competitivo. Também

considero importante lembrar a riqueza simbólica presente em práticas tradicionais, inclusive em narrativas sobre pajés, benzedores, rituais e usos de linguagem, dança, enfeites e instrumentos, pois tais práticas expressam sistemas complexos de conhecimento que a escola, muitas vezes, reduz a folclore, quando, na verdade, podem revelar competências cognitivas e culturais sofisticadas. Essa redução, percebo, está frequentemente associada a representações sociais que hierarquizam culturas.

Entendo que, no campo da identificação de AHSD, é fundamental enfrentar o problema da definição cultural de talento e da inadequação dos instrumentos. Em comunidades tradicionais, habilidades podem manifestar-se em áreas como navegação, caça, rastreamento, artesanato, liderança, transmissão oral de saberes e histórias - dimensões valorizadas internamente ao grupo, mas frequentemente desconsideradas pela escola. Além disso, a carência de formação específica de professores e as limitações de infraestrutura e políticas públicas fragilizam o atendimento educacional especializado, embora a legislação assegure esse direito. Por isso, considero relevante destacar que existem pesquisas e iniciativas pontuais que buscam sensibilizar professores e desenvolver métodos de identificação de talentos culturalmente situados, como estudos exploratórios realizados por Jane Chagas-Ferreira com povos como Sateré-Mawé e Yuhup, no Amazonas, frequentemente por meio de oficinas de arte e atividades de valorização da ancestralidade e das práticas culturais.

Ao dialogar com Chagas-Ferreira (2021), compreendo que há necessidade de revisar o conceito de superdotação e as estratégias de identificação e avaliação que dão acesso ao atendimento educacional especializado. Para a autora, é relevante considerar identidade cultural, saberes ancestrais, indissociabilidade entre unidade e conjunto, papel dos especialistas e aprender prático. Esse ponto é especialmente importante quando se observa que, em muitas comunidades, as pessoas talentosas são reconhecidas como especialistas - sujeitos com habilidades artísticas, linguísticas, de liderança e manejo da vida comunitária, atuando como tutores ou mentores, respeitados dentro e fora da comunidade, embora não valorizem o destaque pessoal. Vejo que tal característica confronta representações sociais meritocráticas centradas na autopromoção individual.

Além disso, compreendo que, em determinadas comunidades, há diferenciações de atividades por gênero que também precisam ser consideradas no olhar docente: habilidades masculinas podem se vincular à confecção de artefatos relacionados à caça e pesca (arco, flecha, bordunas etc.), enquanto mulheres podem se destacar em ornamentos, grafismos e produtos têxteis (redes, tipoiás, vestimentas). Penso que isso não deve ser

tomado como norma fixa, mas como elemento cultural a ser observado com sensibilidade, pois pode influenciar a forma como as habilidades emergem e como são reconhecidas pela comunidade e pela escola. Também aqui, representações sociais de gênero podem interferir na visibilidade ou invisibilidade de talentos.

Nessa direção, considero muito relevante o potencial das atividades de enriquecimento escolar, por seu caráter democrático e flexível, quando reinterpretadas interculturalmente. Renzulli e Reis (2014) descrevem três tipos de atividades: (1) exploratórias; (2) treinamento de habilidades e aprimoramento técnico; e (3) resolução de problemas reais. Ao refletir sobre isso, compreendo que atividades do tipo 1 podem mapear possibilidades e interesses presentes na comunidade; as do tipo 2 podem fortalecer especialistas locais e aprimorar processos produtivos comunitários; e as do tipo 3 podem promover protagonismo juvenil em projetos autênticos voltados à solução de problemas reais. Penso que, nesse ponto, o professor de História tem um campo fértil de atuação: pode propor investigações históricas sobre memória territorial, conflitos, deslocamentos, políticas públicas, organização comunitária e narrativas ancestrais, convertendo a aprendizagem histórica em experiência viva, situada e socialmente significativa, e criando condições para que potenciais sejam observados para além das representações escolares convencionais.

Ao tratar da questão da oratória e do domínio da língua portuguesa, considero pertinente a inferência de Chagas-Ferreira (2021) de que tais habilidades podem ser valorizadas entre jovens por seu papel na representação da comunidade diante do governo e de órgãos públicos, inclusive na luta por direitos. Entendo que, aqui, talento não é apenas desempenho escolar; é competência política e comunicativa, ligada à defesa do território e à mediação intercultural. Para o professor de História, isso implica reconhecer que habilidades linguísticas e políticas podem ser indicadores de AHSD, especialmente quando articuladas à responsabilidade coletiva. Percebo, contudo, que representações sociais que associam eloquência apenas ao padrão formal urbano podem levar à desvalorização de formas próprias de argumentação, narrativas orais e estilos discursivos indígenas, invisibilizando competências sofisticadas de mediação e liderança.

Ao ampliar minha análise, percebo que a discussão sobre AHSD precisa ser situada no debate das desigualdades estruturais. Não considero razoável esperar que os mesmos indicadores de AHSD apareçam de forma idêntica em estudantes de contextos sociais e culturais profundamente distintos. Nesse sentido, compreendo que etnia, gênero e classe social atravessam os processos de identificação e atendimento. Concordo que as

AHSD não podem ser reduzidas à inteligência intelectual, uma vez que não existe um único tipo de inteligência (Gardner, 1995). A inteligência resulta da interação entre fatores biológicos, sociais, culturais e históricos. Assim, marcadores sociais combinados colocam determinados estudantes em maior risco de exclusão e invisibilização, especialmente quando representações sociais estigmatizantes operam como barreiras simbólicas ao reconhecimento do potencial. Steven Pfeiffer (2015) denomina esse conjunto de sujeitos como grupo de potencial para excelência, composto por indivíduos que não tiveram oportunidades adequadas para desenvolver habilidades.

No contexto brasileiro, entendo que esse grupo é majoritariamente formado por pessoas negras, mulheres e populações empobrecidas. Dados analisados por Neumann (2018) indicam que cerca de 80% dos estudantes identificados em salas de recursos para AHSD são do gênero masculino, evidenciando impactos de representações de gênero nos processos de identificação. Neumann e Ribeiro (2020) apontam, ainda, escassez expressiva de pesquisas quando se associam raça e classe social, o que amplia a invisibilidade de estudantes indígenas, negros e quilombolas, resultando na dupla invisibilidade. Desta forma, ao considerar esses dados compreendo que a subidentificação não é mero equívoco técnico, mas resultado de estruturas sociais e simbólicas que moldam expectativas e decisões escolares.

Em análise de estudos norte-americanos sobre estudantes indígenas e talento, considero relevante a crítica de Barbara Kerr e Sanford Cohn (2001), ao afirmar que grande parte das pesquisas se concentrou mais em identificar do que em desenvolver o potencial. A situação de desconhecimento é tamanha que, muitas vezes, crianças de etnias diferentes são tratadas como se compartilhassem uma cultura homogênea. Ao refletir sobre isso, entendo que o terceiro passo essencial para otimizar o reconhecimento e o desenvolvimento do talento em populações marginalizadas é compreender a cultura, buscar modelos inspiradores e assegurar a presença de adultos de referência com quem os estudantes se identifiquem. Para muitos, um professor ou orientador que acredita no estudante pode ser decisivo para sua permanência e sucesso escolar. Yael Wyner et al. (2009) destacam que jovens de baixa renda têm menor probabilidade de frequentar universidades de alto nível e de se formar, o que implica reconhecer barreiras estruturais que atravessam a trajetória educacional e que, muitas vezes, são naturalizadas por representações sociais meritocráticas.

Jill Labatte (1991), ao discutir estudantes indígenas criativos e artisticamente superdotados, observa que eles processam atividades em aula com forte uso de símbolos

visuais. Torrance (1977, citado por Labatte, 1991) descreve características positivas de criatividade: expressão de sentimentos e emoções, improvisação com materiais comuns, habilidades em artes visuais (desenho, pintura, escultura), habilidade para atividades em grupo, sinestesia, originalidade na resolução de problemas e persistência. Rockey Robbins (1991) complementa que estudantes indígenas talentosos devem desenvolver plenamente seu potencial, sem perder clareza de sua herança cultural e de como atuar na sociedade envolvente; também destaca que muitos são relutantes em se exaltar acima dos outros e são cuidadosos ao oferecer conselhos, evitando coerção. Além disso, o autor problematiza o mito da cultura indígena como imutável, defendendo que ela se transforma quando novas gerações encontram novos ambientes. Entendo que tais reflexões são importantes para romper com representações sociais fixistas que congelam identidades indígenas no passado e, ao fazê-lo, limitam a percepção de suas capacidades contemporâneas.

As contribuições de autores indígenas brasileiros ampliam minha compreensão acerca da dimensão identitária e cultural da aprendizagem. Daniel Munduruku (2009; 2016) enfatiza que o processo educativo indígena está vinculado ao fortalecimento do pertencimento e à responsabilidade com a memória ancestral. Ailton Krenak (2019; 2020), ao questionar a separação moderna entre humanidade e natureza, propõe uma visão de conhecimento orientada pela interdependência e pelo cuidado com a vida. Penso que tais contribuições ampliam o conceito de inteligência para além de métricas utilitaristas, valorizando capacidades relacionadas à preservação do território e à sustentabilidade coletiva. A produção literária de Ellen Lima Wassu (2021), por sua vez, evidencia a potência da linguagem como instrumento de reconstrução histórica e afirmação identitária, revelando competências simbólicas que também podem ser reconhecidas como manifestações de talento cultural. Ao considerar esses autores, compreendo que reconhecer AHSD em estudantes indígenas é também reconhecer epistemologias indígenas, rompendo com representações sociais que hierarquizam formas de conhecimento.

Ao reunir essas contribuições, compreendo que reconhecer AHSD em estudantes indígenas é gesto de justiça cognitiva. Não se trata apenas de adaptar instrumentos avaliativos, mas de ampliar o próprio conceito de inteligência e de potencial humano. Entendo que a diversidade cultural não constitui obstáculo ao desenvolvimento de talentos; ao contrário, amplia as formas pelas quais criatividade e competência podem se expressar. Por isso, penso que a identificação e o desenvolvimento de AHSD devem ser

conduzidos com sensibilidade intercultural, compromisso ético e responsabilidade política, atentos às representações sociais que podem limitar o olhar docente.

Nesse ponto, considero indispensável explicitar, com exemplos, o que deve ser observado no cotidiano escolar - especialmente pelo professor de História - para que a identificação não permaneça restrita ao modelo escolar urbano. Penso que um primeiro eixo de observação diz respeito à leitura do território e à capacidade de inferência ambiental: o estudante que identifica mudanças no clima, no solo, nos rios e na vegetação; que reconhece sinais do ambiente e relaciona tais sinais a acontecimentos futuros; que demonstra memória ecológica e raciocínio sistêmico está mobilizando capacidades complexas que a escola frequentemente não reconhece como intelectuais. Um segundo eixo envolve memória narrativa e organização temporal: estudantes que reconstroem sequências históricas com precisão, articulam passado e presente, comparam versões e percebem lacunas demonstram competências de pensamento histórico avançado, mesmo que não as expressem inicialmente em textos escritos extensos.

Um terceiro eixo é a mediação intercultural e a oratória: estudantes que transitam entre códigos culturais e linguísticos, traduzem significados, explicam conceitos, organizam debates e assumem papel de representação - inclusive na interface com políticas públicas - podem manifestar AHSD em dimensões linguísticas, políticas e sociais. Um quarto eixo diz respeito à produção simbólica complexa: grafismos, artesanato, padrões estéticos, canto, dança e construção de artefatos exigem coordenação, memória visual, criatividade e domínio técnico. Um quinto eixo é a criatividade orientada ao coletivo: soluções para problemas reais da comunidade, organização cooperativa e liderança ética constituem manifestações de potencial elevado que precisam ser vistas como indicadores legítimos de talento, mesmo quando não correspondem às expectativas acadêmicas convencionais.

No âmbito da sala de aula de História, compreendo que o professor pode criar situações pedagógicas que funcionem como “janelas de observação” dessas potencialidades. Projetos de investigação sobre memória territorial, narrativas de anciãos, construção de linhas do tempo interculturais - articulando história do povo, da cidade e do Estado -, análise de fontes locais (fotografias, mapas, relatos, documentos) e projetos de resolução de problemas reais permitem observar quem formula hipóteses, quem identifica perspectiva e ponto de vista, quem organiza temporalidades complexas, quem assume liderança cooperativa e quem produz sínteses narrativas consistentes. Penso que, quando o professor registra essas evidências de forma descritiva - por meio de portfólios,

registros de episódios e análise de produções orais e simbólicas - ele constrói base sólida para o encaminhamento e para o atendimento educacional especializado, sem reduzir o estudante a um rótulo e sem impor um modelo externo de excelência moldado por representações sociais hegemônicas.

Por fim, reafirmo que Mato Grosso é um estado territorialmente amplo, com diversas etnias distribuídas em diferentes regiões, e onde indígenas não se encontram apenas em aldeias, mas também convivem com a população em cidades, escolas e universidades. Ao observar essa realidade, compreendo que a aprendizagem de História dirigida a estudantes indígenas não ocorre apenas em contextos aldeados; ela ocorre também nas salas de aula urbanas e na produção intelectual indígena contemporânea. Isso implica dizer, de modo muito concreto, que o professor de História precisa apropriar-se dessas discussões específicas, tanto para observar e reconhecer indicadores de AHSD quanto para atender educacionalmente esses estudantes, considerando o modo de vida, os valores, os saberes e as singularidades de cada etnia. Compreendo que somente assim a educação inclusiva se realiza de forma plena: quando reconhece que o talento é plural, culturalmente situado e historicamente produzido, e quando enfrenta criticamente as representações sociais que ainda limitam o reconhecimento das capacidades indígenas.

Concluo, portanto, que a discussão sobre AHSD em contextos indígenas demanda revisão conceitual, formação docente específica e políticas públicas que garantam atendimento educacional especializado sem descaracterizar os modos próprios de ser e aprender dessas comunidades. Ao longo desta análise, reafirmo que reconhecer talentos indígenas é reconhecer epistemologias indígenas; é afirmar a pluralidade de formas de inteligência; e é sustentar a convicção de que a educação brasileira só se torna verdadeiramente inclusiva quando se abre, com responsabilidade ética e política, à diversidade de modos de produzir e compartilhar conhecimento.

CAPÍTULO 3 - AHSD E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: AÇÕES NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Neste capítulo apresento reflexões construídas a partir de experiências, observações e ações desenvolvidas no contexto educacional envolvendo estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) no âmbito da aprendizagem e da Educação Inclusiva. As seções que compõem este capítulo abordam questões relacionadas ao contexto educacional de Mato Grosso, aos processos de desconhecimento e invisibilidade das AHSD na cultura escolar, às dificuldades e resistências presentes na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como experiências vinculadas a projetos de enriquecimento curricular e seus resultados pedagógicos. Além disso, procuro apresentar percepções teóricas para a prática docente em História e refletir sobre possibilidades de construção de ações pedagógicas inclusivas que valorizem as potencialidades, os interesses e as formas singulares de aprendizagem dos estudantes com AHSD no espaço escolar.

3.1 Altas Habilidades ou Superdotação no contexto educacional de Mato Grosso

Ao longo desta pesquisa, tornou-se relevante contextualizar também a questão em um âmbito mais próximo, capaz de evidenciar como as políticas públicas, as ações institucionais e as práticas pedagógicas se materializam mais proximamente da realidade em que me situo. Tal movimento metodológico encontra respaldo em estudos de Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2011), que defendem a importância da análise contextualizada das políticas educacionais, considerando suas traduções no âmbito local e institucional, posto que segundo entendemos que as políticas não são simplesmente implementadas, mas são interpretadas e contextualizadas, inclusive cultural e geograficamente. Nesse sentido, o estado de Mato Grosso constituiu-se como espaço privilegiado de análise, especialmente quando se considera a aprendizagem da disciplina de História sob uma perspectiva inclusiva. Assim, esta seção apresenta um relato analítico das ações desenvolvidas em Mato Grosso, articulando experiência profissional, documentos institucionais e reflexões produzidas no decorrer da investigação.

Durante o período em que atuei na equipe da Gerência de Educação Especial (GEE) da SEDUC/MT, entre 2006 e 2008, observei que uma das iniciativas pioneiras na oferta de atendimento educacional especializado para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, promovida pelo setor público, foi realizada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), por meio da Equipe de Assessoria de Educação Especial. Conforme relatado em minha monografia de Especialização (Magalhães, 2006), essa iniciativa visou à implantação de Programas de Atendimento para estudantes com AHSD matriculados em escolas regulares de ensino, tendo sido concretizada em Cuiabá, no ano de 2000, em parceria com o MEC/SEESP. Na ocasião, foi promovido um Curso de Capacitação na Área de Altas Habilidades ou Superdotação, ministrado pela Dra. e Profa. Zenita Cunha Guenther, referência nacional nos estudos sobre superdotação e identificação de talentos no contexto educacional brasileiro (Guenther, 2000).

Já naquele momento, o curso suscitou discussões fundamentais, tais como: a realidade dos estudantes que apresentam Altas Habilidades ou Superdotação; o desconhecimento do tema por parte dos profissionais das escolas; as atitudes dos profissionais que interagem com esses estudantes; e a necessidade emergente de se tomar iniciativas para viabilizar alternativas de atendimento compatíveis com suas necessidades educacionais. Tais discussões dialogam com a literatura que aponta a formação docente como um dos principais entraves à efetivação da educação inclusiva para estudantes com AHSD (Alencar; Fleith, 2001; Pérez, 2012). Foram capacitados 41 profissionais, dentre Coordenadores Pedagógicos, Professores e Psicólogos, provenientes de escolas regulares de ensino das redes estadual e municipal de Cuiabá, bem como do Conselho Tutelar.

Destarte, pelo que pude inferir a partir da atuação na Educação Especial da SEDUC, o curso possibilitou aos profissionais não apenas o conhecimento das características individuais dos estudantes superdotados, mas também culminou na elaboração de um projeto de atendimento a ser desenvolvido nas escolas participantes. O interesse demonstrado pelos cursistas, aliado à constante procura de pais e profissionais, bem como às orientações fornecidas pelo MEC/SEESP para o desenvolvimento de Programas de Atendimento pelas Secretarias de Educação, resultou na elaboração de um documento orientador que se constituiu como instrumento auxiliar e direcionador de ações a serem operacionalizadas pelas unidades escolares por meio de atendimentos diferenciados, conforme defendido por Renzulli (2004) no âmbito do Modelo de Enriquecimento Escolar.

Observei, entretanto, que, apesar das orientações oferecidas pelo MEC, nos anos subsequentes apenas algumas ações emergentes e pontuais de atendimento foram efetivadas pela SEDUC-MT. Como consequência da não implantação e consolidação de um programa específico, até então não se encontravam, no âmbito estadual de Mato Grosso, legislações ou normativas que especificassem a identificação e o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, ficando essa modalidade amparada apenas pela legislação geral da Educação Especial e do ensino regular. Essa lacuna normativa reflete um cenário recorrente no país, em que a existência de diretrizes nacionais nem sempre se traduz em políticas locais estruturadas (Brasil, 2008; Mainardes, 2006). Tal situação começou a se modificar em 2007, quando foi desenvolvido um programa do MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), em parceria com a SEDUC-MT/Gerência de Educação Especial, que viabilizou a implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação - NAAHS/MT.

Essa proposta do MEC foi implementada em todo o território nacional, em parceria com os estados e o Distrito Federal, com o objetivo de contribuir para a construção de um sistema educacional inclusivo, assegurando o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme preconiza o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Embora as ações do NAAHS/MT não constituam o foco central desta análise, cabe destacar que sua criação teve como finalidade ampliar e difundir o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, bem como oferecer apoio às escolas no processo de identificação e promoção de talentos, estimulando a criatividade e favorecendo o desenvolvimento pleno dos potenciais desses estudantes (Guenther, 2006). Em seu escopo, previa-se que a implantação do Núcleo beneficiaria as escolas de Educação Básica em seu contexto institucional, por meio de espaços organizados para o atendimento educacional especializado, suporte pedagógico aos professores regentes e às Salas de Recursos, além da orientação às famílias de estudantes com AHSD.

Nesse sentido, considero pertinente registrar, ainda que de forma sintética, que atualmente o NAAHS/MT permanece em atividade como parte das ações do CASIES/MT - Centro de Atendimento da Educação Especial, em Cuiabá. O Núcleo atende algumas demandas e oferta cursos de formação para profissionais da educação, sobretudo na modalidade a distância, uma vez que, atualmente, os cursos de capacitação promovidos pela SEDUC ocorrem por meio do AVADEP (Ambiente Virtual de Aprendizagem

Profissional) e integram os critérios de pontuação para o recebimento da Gratificação Anual por Eficiência e Resultado (GR). Nesse ponto, é importante observar que a intensificação da carga de trabalho docente e a elevada exigência de horas formativas - 360 horas no ano de 2024 - têm levado muitos profissionais a realizarem tais cursos de maneira acelerada, por vezes recorrendo ao uso de tecnologias digitais e de Inteligência Artificial para resumir textos ou responder avaliações, o que contribui para a enorme superficialização da formação e para a não apropriação efetiva dos conteúdos propostos, o que vai ao encontro das inferências de Antônio Nóvoa (2019) onde entendo de que não é possível aprender conteúdo sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

Esse contexto evidenciou uma situação amplamente reconhecida entre educadores: apesar da existência de legislações e diretrizes que dispõem sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento de estudantes com AHSD na Educação Básica - e apesar da oferta significativa de cursos formativos -, na prática, a maioria desses estudantes permanece sem identificação e atendimento adequados nos espaços escolares. A distância entre legislação, formação docente e realidade da escola configura-se como um dos principais entraves à efetivação da educação inclusiva de estudantes superdotados (Alencar; Fleith, 2014).

As informações analisadas indicaram que um contingente expressivo de estudantes com talentos e habilidades diferenciadas permanece invisível no processo educacional, sem acesso a oportunidades sistemáticas para o desenvolvimento de seus potenciais. Para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se efetive, torna-se indispensável a identificação dos estudantes com AHSD, condição que lhes assegura visibilidade institucional, reconhecimento pedagógico e acesso a estratégias de enriquecimento compatíveis com suas necessidades educacionais (Brasil, 2009).

É nesse cenário que se insere esta pesquisa bibliográfica, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), cujo objetivo foi investigar a inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na aprendizagem da disciplina de História em escolas de Educação Básica. Considero essa temática de extrema relevância no contexto educacional contemporâneo, uma vez que ainda é pouco explorada tanto no campo acadêmico da Educação Histórica quanto no cotidiano da docência em História.

Ao longo do trabalho, observei que, apesar das garantias legais, persiste uma disparidade significativa entre teoria e prática. Estudantes com AHSD frequentemente

não são identificados nem reconhecidos, o que resulta na adoção de práticas pedagógicas homogêneas, conteudistas e pouco sensíveis às suas necessidades educacionais e emocionais. Essa problemática manifesta-se de modo evidente na disciplina de História, área do conhecimento que oferece amplas possibilidades cognitivas, investigativas e criativas, mas que ainda é pouco explorada como espaço de enriquecimento da aprendizagem desses estudantes (Wineburg, 2001).

No recorte definido para esta dissertação, tornou-se fundamental reafirmar que a educação inclusiva constitui um direito assegurado por diferentes legislações e diretrizes educacionais, que visam atender às necessidades específicas de todos os estudantes, incluindo aqueles com AHSD. A partir desse entendimento, formulei questões investigativas, dentre as quais se destaca: *quais estratégias podem ser desenvolvidas e implementadas para qualificar a observação, a identificação e, sobretudo, o enriquecimento da aprendizagem de estudantes com AHSD nas aulas de História?*

A literatura analisada indica que a ausência de processos sistemáticos de observação e identificação compromete a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e individualizadas, limitando o desenvolvimento pleno desses estudantes. Soma-se a isso o desconhecimento funcional dos professores acerca das características e necessidades dos estudantes com AHSD, aliado às condições objetivas de trabalho docente, fatores que dificultam a implementação de práticas de enriquecimento curricular e resultam, muitas vezes, na inexistência de ações pedagógicas específicas (Pérez; Freitas, 2016).

A pesquisa bibliográfica também evidencia a desconexão entre as políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com AHSD e sua efetiva implementação no cotidiano escolar. A experiência docente e a convivência com pares permitem inferir que tal desconexão se manifesta igualmente no âmbito da disciplina de História. Persistem, ainda, concepções equivocadas segundo as quais estudantes com elevado desempenho “dão conta sozinhos” de sua aprendizagem, o que contribui para a negligência pedagógica e para a manutenção da invisibilidade desses sujeitos (Alencar; Fleith, 2001).

Diante desse quadro, reafirma-se a noção de invisibilidade dos estudantes com AHSD, amplamente discutida na literatura especializada, como fenômeno contemporâneo que demanda enfrentamento. A ausência de observação, identificação e reconhecimento reforça práticas educacionais voltadas prioritariamente à superação de dificuldades de aprendizagem, em detrimento do desenvolvimento daqueles que apresentam potencial acima da média.

Assim, esta pesquisa buscou compreender quem são esses estudantes, quais são suas necessidades educacionais e de que maneira podem ser incluídos e atendidos de forma mais efetiva nas aulas de História. Como desdobramento, foram articuladas análises teóricas, estratégias didáticas, observações práticas e experiências profissionais, culminando na elaboração de um *“Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História”*, voltado à atuação docente e ao fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

3.2 Desconhecimento e invisibilidade: cultura escolar e AHSD

Um episódio revelador acerca do desconhecimento existente no campo educacional sobre Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) e da consequente invisibilidade desses estudantes ocorreu em 2012, período em que eu atuava no NAAHS/MT - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Mato Grosso - após ter participado de sua implantação e, desde 2009, exercer a função de professor da área de Ciências Humanas e, posteriormente, de coordenador do Núcleo.

Naquele ano, durante visitas técnicas realizadas pela equipe às escolas da rede estadual, com o objetivo de promover levantamento, sensibilização e orientação aos educadores quanto à identificação de estudantes com indicadores de AHSD, foi organizada uma reunião com gestores e professores de uma das mais tradicionais e maiores unidades escolares da capital mato-grossense, que contava, à época, com mais de três mil estudantes matriculados.

Ao serem questionados sobre a existência de estudantes com altas habilidades ou superdotação na escola, direção, secretaria e coordenação pedagógica afirmaram, de forma praticamente unânime, que não havia nenhum estudante superdotado na unidade. Tal resposta revelava não apenas desconhecimento conceitual, mas também uma cultura escolar que, muitas vezes, não reconhece determinadas manifestações de talento como pertencentes ao campo da educação especial.

Considerando estimativas amplamente difundidas na literatura, que indicam que entre 3% e 5% da população estudantil pode apresentar altas habilidades acadêmicas, esse número, numa escola com três mil estudantes, já apontaria para a existência de dezenas de casos potenciais. Se ampliarmos o olhar a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas

(Gardner, 1995), que compreende a inteligência como um fenômeno plural - envolvendo dimensões linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista, entre outras - o percentual pode ultrapassar 13% da população escolar. Nesse cenário, seria plausível supor que ao menos uma centena de estudantes daquela unidade pudesse apresentar indicadores de AHSD.

Entretanto, mesmo com mais de 150 professores atuando na escola, a percepção predominante era a inexistência de tais estudantes. Quando a mesma pergunta foi direcionada aos docentes regentes das diferentes áreas do conhecimento, as respostas se repetiram. Apenas um número bastante reduzido - menos de dez professores - demonstrava alguma familiaridade com o tema, incluindo profissionais vinculados às Salas de Recursos Multifuncionais.

Não se trata aqui de responsabilizar individualmente os profissionais da educação, mas de compreender que tal desconhecimento decorre, em grande medida, da descontinuidade das políticas públicas e da ausência histórica de formação consistente sobre AHSD na formação inicial e continuada dos docentes. Como aponta Dominique Julia (2001), a cultura escolar é constituída por normas, práticas e representações que se consolidam ao longo do tempo, produzindo modos específicos de perceber os estudantes e suas diferenças. Quando a cultura institucional não incorpora a compreensão da superdotação como parte da educação especial, tende a invisibilizar esses sujeitos.

Durante a visita técnica, a equipe do NAAHS realizou esclarecimentos iniciais e agendou um minicurso de sensibilização para os professores, no âmbito do projeto “Sala de Educador”. Nesse momento formativo, foram discutidos mitos e crenças equivocadas - como a ideia de que o estudante superdotado necessariamente apresenta alto rendimento em todas as disciplinas ou não necessita de apoio pedagógico - e orientou-se a observação sistemática de indicadores comportamentais e acadêmicos característicos de AHSD.

À medida que eram apresentadas características associadas tanto às altas habilidades acadêmicas quanto às múltiplas inteligências (Gardner, 1995), professores começaram a mencionar nomes de estudantes que se enquadravam nos perfis discutidos. Algumas semanas depois, com a aplicação dos formulários de identificação disponibilizados pelo NAAHS/MT, diversos estudantes foram encaminhados para processo avaliativo mais aprofundado, por apresentarem indicadores compatíveis com AHSD.

Contudo, mesmo após esse levantamento - que se estendeu até o final do ano letivo - a escola não conseguiu, em muitos casos, estruturar ações sistemáticas de

enriquecimento curricular capazes de atender adequadamente às necessidades desses estudantes. Esse dado reforça que a identificação, embora fundamental, não é suficiente; ela precisa estar articulada a práticas pedagógicas diferenciadas e a uma cultura escolar que valorize o desenvolvimento pleno das potencialidades (Renzulli, 2004).

3.2.1 Da resistência à inclusão: uma implementação do AEE

Um caso significativo ocorreu a partir de 2016 quando deixei a equipe do NAAHS/MT e assumi a direção da Escola Estadual André Luiz da Silva Reis, situada no bairro Miguel Sutil, em Cuiabá. A unidade funcionava em prédio antigo, apresentava cerca de 240 estudantes matriculados e corria risco de fechamento por baixa procura.

No início da gestão, constatou-se a inexistência de um trabalho estruturado de inclusão. A escola, sob a justificativa de não se sentir preparada, evitava matricular estudantes com necessidades educacionais especiais. Tal postura revelava uma cultura institucional marcada pelo receio e pela ausência de formação inicial e específica.

Considerando minha trajetória vinculada à educação especial, iniciou-se um processo deliberado de transformação da escola em unidade inclusiva. Ainda que enfrentando resistências de alguns profissionais - que alegavam não se sentirem preparados para trabalhar com estudantes com deficiência -, foram realizadas orientações internas, especialmente à secretaria escolar, no sentido de assegurar matrícula a todos os estudantes, conforme os princípios estabelecidos pela LDB (Brasil, 1996), que preconiza a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino.

Com a divulgação da escola como instituição inclusiva, o número de matrículas aumentou para aproximadamente 320 estudantes, incluindo oito estudantes com deficiência (deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, deficiência física e surdez).

Paralelamente, aplicaram-se formulários de identificação de indicadores de AHSD, resultando na identificação inicial de cinco estudantes com características compatíveis com superdotação nas áreas acadêmica, musical e artística (pintura). Formou-se, assim, um grupo de treze estudantes com necessidades educacionais especiais, o que fundamentou a solicitação de implantação de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), posteriormente autorizada.

A constituição da equipe revelou novos desafios. Houve dificuldade em encontrar professora com experiência tanto no atendimento às deficiências quanto na identificação e acompanhamento de estudantes com AHSD. Em determinado momento, uma candidata afirmou ter experiência com superdotação por ter atuado na APAE, o que evidenciava confusão conceitual, já que tal instituição não realiza atendimento específico a estudantes com AHSD.

Com apoio do NAAHS/MT, foi indicada uma professora com experiência anterior em Classe Hospitalar atendendo estudantes com diversas necessidades e que demonstrou comprometimento com a proposta inclusiva. Sob supervisão da gestão, iniciou-se a organização do AEE tanto para estudantes com deficiência quanto para aqueles com AHSD.

Nesse processo, tornou-se necessário também dialogar com a coordenação pedagógica, que inicialmente compreendia a SRM como espaço destinado a todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem ou questões disciplinares, tendo em vista que ela não tinha quem a auxiliasse em seus afazeres. Foi preciso esclarecer com firmeza que o AEE possui público específico, distinto do apoio pedagógico comum. Posteriormente, elaborou-se projeto para criação de um “Laboratório de Aprendizagem”, destinado ao atendimento de estudantes com dificuldades escolares, preservando a especificidade da Sala de Recursos.

Os dois primeiros anos foram marcados por tensões e resistências. Contudo, gradualmente consolidou-se uma cultura escolar mais favorável à inclusão. Nos cinco anos seguintes (2018-2022), com o fortalecimento da identidade inclusiva da escola, houve aumento do número de matrículas, chegando a 460 estudantes. A atribuição anual de profissionais passou a considerar previamente o perfil inclusivo da unidade, favorecendo a constituição de equipe comprometida com o trabalho.

Com o crescimento da demanda, implantou-se mais uma Sala de Recursos Multifuncionais e ampliaram-se as ações de AEE. Ao todo, a escola chegou a atender 42 estudantes distribuídos em três SRMs simultâneas, com três professoras especializadas. Apesar das limitações físicas do prédio, organizavam-se portfólios individualizados, materiais adaptados e projetos de enriquecimento curricular, constituindo referência para o Centro de Inclusão da Educação Especial de Mato Grosso (CASSIES), que indicava a unidade como experiência exitosa.

No contexto da pandemia de 2020, o atendimento presencial foi suspenso, mas as professoras mantiveram contato com as famílias, adaptando materiais e orientando

atividades remotamente. Em 2021 e 2022, com o retorno presencial, retomaram-se os projetos implantados.

Após anos de reivindicação junto à comunidade e à SEDUC/MT, as obras de reforma e ampliação do prédio - iniciadas antes da pandemia e interrompidas - foram retomadas em 2022. Em fevereiro de 2023, entretanto, com cerca de 550 estudantes matriculados e lista de espera de novas turmas, a unidade foi fechada temporariamente para conclusão da reforma, e as turmas redistribuídas para outras escolas. Com isso, o AEE e os projetos de enriquecimento curricular foram interrompidos, e os materiais recolhidos levado para depósitos ou redistribuídos entre outras unidades. Com isso a escola foi extinta e não mais voltou a funcionar.

3.2.2 Relato de experiências de projetos com enriquecimento curricular

A experiência vivenciada na Escola André Luiz da Silva Reis evidencia que a implementação de políticas inclusivas depende não apenas de normativas legais, mas de transformação da cultura escolar (Julia, 2001). No âmbito da aprendizagem de História, tal transformação implica reconhecer que estudantes com AHSD necessitam de desafios cognitivos ampliados, investigações autônomas, análise crítica de fontes, elaboração de projetos autorais e aprofundamento temático.

Entre 2016 e 2022, foram implantados projetos extracurriculares que beneficiavam todos os estudantes, mas que, especialmente para aqueles com indicadores de AHSD, funcionavam como estratégias de enriquecimento curricular, em consonância com o Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 2004), que articula habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

Essas experiências demonstram que a invisibilidade inicial pode ser superada quando há formação, gestão comprometida e reorganização das práticas pedagógicas. No entanto, também evidenciam a fragilidade estrutural das políticas públicas, uma vez que mudanças administrativas podem interromper processos consolidados.

Assim, pensar AHSD e aprendizagem de História numa perspectiva inclusiva exige compreender que a identificação é apenas o primeiro passo. É necessário transformar a cultura escolar, promover formação continuada, assegurar AEE estruturado e, sobretudo, reconhecer que estudantes com altas habilidades ou superdotação são

sujeitos da educação especial e têm direito a atendimento educacional que favoreça o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Neste contexto, estruturou-se um conjunto consistente de projetos educacionais extracurriculares que dialogavam diretamente com a perspectiva do enriquecimento curricular defendida por Renzulli (2004), segundo a qual o desenvolvimento do potencial depende da oferta de oportunidades diversificadas, desafiadoras e significativas. Esses projetos não se restringiam a estudantes com diagnóstico formal de AHSD, mas constituíam-se como estratégias inclusivas de ampliação das experiências escolares, permitindo a identificação e o fortalecimento de diferentes perfis de habilidades.

Neste sentido, é que na sequência descrevo os diversos projetos de enriquecimento realizados na Escola André Luiz da Silva Reis. Importante saber que a fonte das imagens dos trabalhos e dos estudantes utilizadas aqui, estão publicadas nas páginas do Facebook da escola que ainda estão no ar e que tais estudantes atualmente são maiores de idade e já se formaram.

Banda de Rock e Música Popular - O projeto Banda de Rock e Música Popular foi destinado a estudantes que apresentavam interesse e/ou indicadores de habilidades musicais, tanto na execução instrumental quanto na interpretação vocal.

O grupo realizava apresentações internas em eventos escolares e externas, ampliando o reconhecimento social das produções estudantis. A escola adquiriu instrumentos com recursos próprios, incluindo bateria completa, guitarras, amplificadores e equipamentos de som.

FIGURA 1: foto da banda de rock e música popular da Escola André Luiz se apresentando e evento noturno na quadra da escola em 2016



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis

Esse projeto favoreceu especialmente o desenvolvimento da inteligência musical (Gardner, 1995), mas também estimulou habilidades interpessoais, trabalho em equipe e responsabilidade coletiva. Para estudantes com AHSD na área musical, a participação funcionou como estratégia de enriquecimento do tipo III (Renzulli, 2004), pois envolvia produção real, apresentação pública e compromisso com resultados.

Projeto Prinart/Educart: Música e Coral - O Projeto Prinart/Educart foi estruturado com foco em música clássica e formação instrumental, oferecendo aulas de flauta, violino, coral e violão.

Destinava-se a estudantes com interesse e/ou indicadores de habilidades musicais mais voltadas ao repertório erudito ou à formação técnica instrumental. A escola adquiriu quinze violinos e outros instrumentos com recursos próprios, consolidando investimento institucional no desenvolvimento artístico.

A proposta ampliava repertório cultural e promovia disciplina, concentração e sensibilidade estética. Em termos teóricos, contemplava novamente a inteligência musical (Gardner, 1995) e configurava-se como enriquecimento curricular sistemático (Renzulli, 2004), pois não se tratava de atividade eventual, mas de programa estruturado.

FIGURA 2: foto de estudantes do Projeto de Música e Coral pós apresentação no Teatro da UFMT em 2018



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

FIGURA 3: Foto de estudantes do Projeto de Música e Coral recebendo violinos para aulas de música em 2018



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

FIGURA 4: foto de estudantes em aula de música na Escola em 2019



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

FIGURA 5: Foto de estudantes do projeto de música em noite de apresentação na quadra da Escola André Luiz em 2016



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

Projeto Educart - Jornal e Rádio Escolar - O Projeto Jornal e Rádio Escolar foi direcionado a estudantes com interesse e/ou indicadores de habilidades comunicativas, argumentativas e acadêmicas, especialmente na produção textual.

Foram instaladas caixas de som no pátio e nas salas de aula, permitindo transmissões realizadas pelos próprios estudantes, tanto para comunicação institucional quanto para produção de conteúdos autorais.

Se podemos apontar que esse projeto desenvolveu a inteligência linguística (Gardner, 1995), também podemos afirmar que fortaleceu protagonismo juvenil e contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico. À luz da Educação Histórica (Wineburg, 2001), a produção jornalística também favorece análise de fontes, construção narrativa e interpretação de acontecimentos sociais.

FIGURAS 6: print de páginas de um dos jornais impressos feito pelos estudantes do Projeto em 2017



Fonte: arquivo pessoal do autor

FIGURAS 7: print de páginas com expediente de um número do jornal impresso feito pelos estudantes do Projeto



Fonte: arquivo pessoal do autor

Projeto de Desenho e Histórias em Quadrinhos (HQ) - O Projeto de Desenho e HQ atendeu estudantes com interesse e/ou indicadores de habilidades em desenho e narrativa gráfica. Os trabalhos eram expostos dentro e fora da escola, ampliando reconhecimento e autoestima dos participantes. A produção autoral estimulava criatividade, planejamento e domínio técnico. Essa iniciativa dialoga com a inteligência espacial (Gardner, 1995) e reforça a importância de reconhecer manifestações artísticas como expressão legítima de altas habilidades, frequentemente invisibilizadas na cultura escolar tradicional (Julia, 2001).

FIGURA 8: foto de desenhos produzidos pelos estudantes do projeto em 2017



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

FIGURA 9: foto de desenhos de estudantes com violino do projeto de música, produzidos pelos estudantes do Projeto em 2017



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

Projeto de Pintura Artística em Tela - O Projeto de Pintura Artística em Tela foi estruturado para estudantes com habilidades em artes plásticas, especialmente pintura.

A escola adquiriu telas, cavaletes, pincéis, tintas e demais materiais com recursos próprios. Centenas de quadros foram produzidos, e diversas exposições foram realizadas tanto na escola quanto em órgãos públicos. Parte das obras foi comercializada, revertendo recursos para manutenção do próprio projeto. Esse modelo aproxima-se do enriquecimento tipo III (Renzulli, 2004), pois envolve produção artística real, circulação pública da obra e impacto social concreto. Além disso, fortalece identidade artística e autonomia criativa.

FIGURA 10: foto de exposição dos quadros dos estudantes da escola André Luiz em exposição na sede da Seduc/MT em 2019



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

FIGURA 11: foto de estudantes do Projeto fazendo pintura de quadros durante exposição na Seduc/MT em 2019



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

FIGURA 12: foto de estudantes fazendo pintura de quadros na escola em 2019



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

FIGURA 13: foto de estudantes do Projeto durante exposição dos quadros em 2019



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

FIGURA 14: quadros pintados pelos estudantes do Projeto na Escola André Luiz 2019



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

Projetos de Capoeira, Karatê e Taekwondo - Esses projetos foram voltados para estudantes com interesse e/ou indicadores de habilidades cinestésico-corporais (Gardner, 1995). Foram adquiridos quimonos, faixas, berimbaus, atabaques e demais materiais necessários. Os estudantes participaram de competições estaduais, nacionais e até internacionais. Essas iniciativas ampliaram disciplina, autocontrole, perseverança e autoestima. Para estudantes com altas habilidades corporais, tais experiências representaram oportunidade concreta de desenvolvimento especializado.

FIGURA 15: foto de estudantes do Projeto em aulas de Karatê em 2016



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

FIGURA 16: foto de estudantes do Projeto da Escola André Luiz na participação de campeonato de Karatê em Cuiabá em 2019



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

Projetos de Balé, Dança de Rua e Dança Moderna - Voltados igualmente ao desenvolvimento da inteligência cinestésico-corporal (Gardner, 1995), esses projetos atenderam estudantes interessados em expressão corporal e dança. A escola investiu na aquisição de figurinos, sapatilhas e demais materiais. Os grupos realizaram apresentações diversas, fortalecendo expressão artística e integração social. Todos se sentiram valorizados pela oportunidade que o Projeto proporcionou, principalmente as meninas e suas famílias, que, apesar de sonharem em dançar balé, jamais imaginaram que teriam oportunidade oferecida por uma escola pública gratuitamente.

FIGURA 17: foto das estudantes do Projeto de Balé durante apresentação na ADUFMAT / UFMT em 2019



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

FIGURA 18: foto de estudantes na apresentação da Culminância do Projeto de balé, dança de rua e dança moderna no palco do Cine Teatro em Cuiabá em 2019



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

Projeto de Estudos Avançados - O Projeto de Estudos Avançados se configurou em ações destinadas especificamente a estudantes com indicadores de AHSD na área acadêmica.

Esses estudantes eram encaminhados para suplementação de estudos como estudantes especiais ou visitantes em Instituições de Ensino Superior (IES), ampliando desafios intelectuais e prevenindo desmotivação decorrente da ausência de estímulo adequado. Tal estratégia está em consonância com a perspectiva de aceleração e aprofundamento defendida na literatura sobre superdotação (Renzulli, 2004).

Projeto Liderança - O Projeto Liderança se configurou nas atividades voltadas a estudantes com habilidades interpessoais e capacidade de organização coletiva.

O objetivo era empoderar representantes de turma para participar de formações e discutir problemas escolares, propor soluções e dialogar com a gestão escolar. Essa proposta desenvolveu habilidades sociais, responsabilidade cívica, cidadania e protagonismo.

Dialoga com a inteligência interpessoal (Gardner, 1995) e com a formação cidadã defendida pela Educação Histórica (Wineburg, 2001), ao estimular participação democrática.

FIGURA 19: foto de estudantes da Escola que participaram de atividade junto ao Justiça Eleitoral e desenvolveram o projeto de cidadania na Escola André Luiz da Silva Reis 2016



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

3.2.3 Evidência de resultados enriquecedores

Como resultados desses projetos extracurriculares que beneficiavam todos os estudantes, mas que, especialmente para aqueles com indicadores de AHSD, diversos estudantes que de alguma forma participaram dessas oportunidades se destacam nas atividades em que desenvolveram suas habilidades. Demonstrando que a invisibilidade inicial pode ser superada quando há reorganização das práticas pedagógicas e oferecidas direcionamento para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, conforme verificou-se.

Habilidades acadêmicas premiadas - Um caso simbólico foi o de Andressa Silva do Nascimento, estudante do 1º ano do Ensino Médio, que apresentava indicadores de altas habilidades acadêmicas na área de Humanidades, com destaque para pensamento crítico histórico e análise social. Após incentivo dos professores, especialmente da área de Língua Portuguesa, participou do 10º Concurso de Desenho e Redação da Controladoria-Geral da União (CGU), com o tema “Ser honesto é legal”, obtendo o 2º lugar em sua categoria, sendo a única premiada de Mato Grosso entre os 6.567 participantes do estado. Recebeu tablet e certificado em cerimônia pública, e o professor orientador foi igualmente premiado.

Esse episódio evidencia como o estímulo adequado potencializa talentos acadêmicos e reforça o compromisso com a tarefa - um dos três anéis do modelo de superdotação (Renzulli, 2004). A estudante manifestou, inclusive, projeto de vida

vinculado à História e ao Cinema, demonstrando articulação entre aprendizagem escolar e perspectiva profissional.

FIGURA 20: print da reportagem sobre a estudante Andressa no Jornal FolhaMax que a premiação recebida em 2018



Olimpíadas de História e ENEM - O investimento em enriquecimento curricular refletiu-se também no desempenho coletivo. A escola figurou entre as 20 melhores escolas públicas do estado no ENEM, sendo a única de ensino regular nesse ranking, enquanto as demais eram militares ou conveniadas.

Na 11ª Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB), em 2019, entre 18.500 equipes inscritas, apenas 26 chegaram às fases finais. A escola classificou quatro equipes, sendo as demais 22 provenientes de Institutos Federais. Tal resultado evidencia que a cultura escolar transformada (Julia, 2001) impacta diretamente o desempenho acadêmico.

Medalhas em altas habilidades cinestésicas corporal - No campo das habilidades cinestésico-corporais, destaca-se o caso de Pedro Enryk Gomes Carneiro, estudante do Ensino Médio, participante das aulas de Karatê oferecidas pela escola. Após treinamento avançado, conquistou medalhas em campeonatos estaduais e nacionais e integrou a seleção brasileira no Campeonato Pan-Americano de Karatê, conquistando duas medalhas de prata. Sua trajetória demonstra como a escola pode ser catalisadora do

desenvolvimento de talentos corporais, frequentemente marginalizados no currículo tradicional.

FIGURA 21: foto do estudante nas aulas de Karatê na escola em 2016



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

FIGURA 22: foto do estudante no podium do Campeonato Panamericano



Fonte: Página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

FIGURA 23: print da reportagem de jornal sobre o estudante Pedro e sua conquista

FOLHAX.COM | Opinião | Política | Mundo | Cidades | Economia | Esporte | Cultura

Mato-grossense conquista duas medalhas de prata em Panamericano de Karatê no Peru

JANAÍARA SOARES
Gazeta Digital

Compartilhar

O jovem mato-grossense de 19 anos, Pedro Henryk Gomes Carneiro conquistou neste domingo (26), duas medalhas de prata no Panamericano de Karatê-do que aconteceu neste final de semana em Lima, no Peru.

Carneiro participou da categoria de 18 a 20 anos e conseguiu medalhas no Kata (demonstração) e no Kumite (luta) contra atletas do Peru e Brasil.

O jovem foi escolhido para a competição no início de agosto após o campeonato nacional e já se prepara para a disputa no mato-grossense que terá início no dia 09 de dezembro.

Fonte: <https://www.folhax.com/mobile/esporte/mato-grossense-conquista-duas-medalhas-de-prata-em-panamericano-de-karate-no-peru/146154> em 20/02/2026

FIGURA 24: foto do estudante Pedro com suas medalhas em 2017



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

O enriquecimento curricular promove - Abaixo destacamos o jovem Jocenil, estudante com indicadores de altas habilidades ou superdotação em artes plásticas, ilustra a importância do suporte contínuo. Identificado anteriormente em outra escola, não recebeu oportunidades adequadas de enriquecimento. Ao transferir-se para a Escola André Luiz da Silva Reis, encontrou estrutura, materiais e orientação técnica - inclusive com apoio da professora de Artes da sala regular. Produziu dezenas de quadros e participou de exposições públicas.

O sentimento de pertencimento pela escola foi tão significativo que no terceiro ano cogitou repetir o ano para não perder o acesso à Sala de Recursos Multifuncional. A gestão o orientou a concluir o Ensino Médio e ingressar no ensino superior, garantindo possibilidade de continuar colaborando como monitor. Conforme já foi descrito nesta dissertação acerca da importância da identificação e atendimento para desenvolvimento dos potenciais dos estudantes com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação, também o caso sobre esse estudante evidencia de forma significativa que o reconhecimento e a valorização das habilidades e potenciais transforma trajetórias e reforçam identidade positiva.

FIGURA 25: foto do estudante durante aulas de criação e pintura de quadro na Escola André Luiz



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

FIGURA 26: foto do estudante pintando durante exposição de quadros na sede da Seduc/MT em 2019



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

FIGURA 27: foto do estudante acompanhando outros estudantes pintar em 2019



Fonte: página do Facebook da Escola André Luiz da Silva Reis em 20/02/2026

3.2.4 Reflexões da ação docente em História

De volta à sala de aulas, na atuação recente como professor regente de História (2023-2026) na rede estadual de ensino, posso observar que estudantes com indicadores de AHSD, sobretudo acadêmicos, muitas vezes ocultam suas habilidades. O engajamento nas leituras, a participação ativa nas discussões históricas e o pensamento crítico elaborado podem gerar reações negativas de colegas, inclusive brincadeiras depreciativas ou pressões veladas para que não aprofundem debates que exigiriam maior dedicação da turma. Essa situação muitas vezes pode se configurar como *bullying*, conforme descrito neste trabalho na seção que tratou deste assunto.

Essa dinâmica revela como a cultura escolar pode tanto favorecer quanto inibir o desenvolvimento de talentos (Julia, 2001). Situações que poderiam enriquecer a aprendizagem coletiva tornam-se, por vezes, inviáveis em aulas de apenas 45 minutos, exigindo do professor sensibilidade para prevenir situações de bullying e promover ambiente seguro.

No contexto da aprendizagem histórica, torna-se fundamental implementar metodologias investigativas, análise de fontes, debates orientados e projetos autorais que envolvam toda a turma, ao mesmo tempo em que oferecem desafios adicionais aos estudantes com AHSD. Tal perspectiva dialoga com a Educação Histórica (Wineburg, 2001), que valoriza o pensamento histórico crítico e a empatia histórica.

É nesse cenário que se inseriu um dos objetivos desta pesquisa: elaborar um “*Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História*”, fundamentado nas experiências vivenciadas e aqui relatadas, na teoria da superdotação (Renzulli, 2004), nas inteligências múltiplas (Gardner, 1995) e na compreensão da cultura escolar (Julia, 2001) e na proposta da aprendizagem histórica.

A experiência demonstra que, quando a escola decide cuidar, identificar e atender, o potencial se desenvolve. Quando ignora ou invisibiliza, talentos se retraem. A inclusão, portanto, não é apenas cumprimento de norma legal, mas transformação da cultura pedagógica em favor do desenvolvimento humano integral.

3.3 - Aprendizagem de História na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com AHSD

Ao refletirmos sobre a inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) na aprendizagem de História, é imprescindível reconhecer que estamos diante de um desafio que extrapola o campo metodológico e alcança dimensões epistemológicas, políticas e culturais. A educação desses estudantes historicamente se constituiu como um campo marcado por tensões, sobretudo porque a superdotação não pode ser reduzida a indicadores quantitativos de desempenho ou a medidas de inteligência. Trata-se de uma constelação de habilidades cognitivas, criativas, socioemocionais e motivacionais que frequentemente não encontram acolhimento adequado nos modelos escolares padronizados. Portanto, torna-se crucial a busca por estratégias pedagógicas inovadoras e eficazes que considerem as especificidades desses estudantes, incluindo o uso de metodologias diversificadas, integração de tecnologias, abordagens interdisciplinares, elaboração de planos de aprendizagem individualizados e adaptações curriculares que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades.

Nesse contexto, torna-se fundamental problematizar os fundamentos da própria organização escolar. A inclusão de estudantes com AHSD não implica apenas inserir sujeitos na sala comum, mas tensionar a estrutura da cultura escolar. Dominique Julia (2001) compreende cultura escolar como o conjunto de normas, saberes, rotinas, valores e práticas que definem o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Tal cultura, longe de ser neutra, organiza tempos, ritmos e expectativas de aprendizagem que tendem à homogeneização. Assim, a presença de estudantes com AHSD nos obriga a indagar se a cultura escolar vigente está preparada para reconhecer e desenvolver altas habilidades no interior das classes regulares.

Da mesma forma, as disciplinas escolares, conforme argumenta Chervel (1990), não constituem mera transposição do saber acadêmico para o espaço escolar; elas são construções históricas, organizadas segundo finalidades próprias da instituição escolar. A disciplina de História, portanto, também é produto dessa cultura escolar e carrega marcas de seus processos de institucionalização. No Brasil, conforme evidenciam Andressa Silva e Isabela Regagnan (2020), o ensino de História foi estruturado, sobretudo no século XIX, sob forte influência eurocêntrica e nacionalista, centrando-se na memorização de fatos, datas e heróis. Essa organização disciplinar que perdura ainda hoje, não foi concebida

para acolher a diversidade, tampouco para responder às necessidades específicas de estudantes com AHSD.

Desta forma, entendemos ser importante discutirmos estratégias de ensino, onde destacaremos a importância do envolvimento profissional dos professores de História na observação dos estudantes com indicadores de superdotação na ação da aprendizagem diferenciada, conforme sugerido por estudos recentes. Essas considerações são fundamentais, principalmente quando se trata de atender às necessidades de crianças de alta capacidade que apresentam dificuldades de aprendizagem, uma vez que diversos estudos investigaram a relação entre a aprendizagem autorregulada e o desempenho acadêmico, bem como seu potencial para ajudar os estudantes a superarem as dificuldades de aprendizagem.

Tal constatação pode suscitar questionamentos: não estaríamos atribuindo à disciplina de História responsabilidade excessiva frente a um problema estrutural da escola? A resposta encontra-se na compreensão de que, embora inseridas em uma estrutura mais ampla, as disciplinas possuem relativa autonomia pedagógica. Forquin (1993) afirma que o currículo é sempre uma seleção cultural. Sendo assim, pode ser revisto e ressignificado. Ao propor estratégias inclusivas na aprendizagem histórica, não se trata de responsabilizar isoladamente a disciplina, mas de reconhecer sua potência transformadora no interior da cultura escolar.

A disciplina de História apresenta características epistemológicas particularmente favoráveis ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e criativas de estudantes com AHSD. Wineburg (2001) demonstra que o pensamento histórico envolve operações complexas, como contextualização, corroboração e análise crítica de fontes. A contextualização exige que o acontecimento seja compreendido a partir das condições históricas específicas em que ocorreu, evitando anacronismos; a corroboração implica a comparação entre diferentes fontes e narrativas; e a análise da fonte requer a compreensão das intenções, posicionamentos e limites dos sujeitos que produziram os documentos históricos. Essas operações demandam raciocínio inferencial, argumentação fundamentada e sensibilidade interpretativa - competências frequentemente observadas em estudantes com altas habilidades.

Ensinar História no contexto da Educação Inclusiva exige uma abordagem que articule duas dimensões complementares do trabalho docente: a mediação do conhecimento histórico e a promoção da inserção e da integração dos estudantes nos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem de História deve

contribuir para a formação de indivíduos críticos, capazes de compreender a realidade social e atuar como cidadãos comprometidos com a responsabilidade social.

Além disso, a aprendizagem histórica favorece a elaboração de interpretações originais, a construção de narrativas próprias e o desenvolvimento da imaginação histórica, entendida como a capacidade de reconstruir mentalmente contextos passados com base em evidências disponíveis. Schmidt e Cainelli (2004) defendem a recuperação do estudante como sujeito produtor de história, superando a perspectiva centrada na reprodução de narrativas prontas. Essa concepção dialoga diretamente com as necessidades de estudantes com AHSD, pois possibilita ampliação do desafio intelectual e aprofundamento investigativo.

Pode surgir, nesse ponto, questionamento relevante: metodologias investigativas beneficiam apenas estudantes com AHSD? A resposta teórica indica que tais metodologias favorecem todos os estudantes. Entretanto, no caso das AHSD, funcionam também como estratégias de enriquecimento curricular, ampliando níveis de complexidade sem reduzir expectativas cognitivas. Trata-se de diferenciação qualitativa, não de privilégio.

Essa compreensão não se aplica apenas aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), mas a todos os estudantes. Nesse sentido, torna-se pertinente a adoção de metodologias investigativas próprias da aprendizagem histórica, como aquelas propostas pela Educação Histórica, possibilitando que os sujeitos desenvolvam sua criatividade e participem da reconstrução conjunta do conhecimento histórico. Tal encaminhamento favorece uma aprendizagem mais ativa, na qual o estudante deixa de ocupar uma posição passiva e passa a atuar como sujeito do processo de construção do conhecimento, em consonância com a perspectiva de pensamento histórico defendida por Sam Wineburg (2001).

Assim sendo, torna-se relevante refletir sobre como estratégias de aprendizagem vinculadas ao trabalho com a evidência histórica, à construção da narrativa histórica e ao desenvolvimento da empatia histórica podem mobilizar a aprendizagem, especialmente entre estudantes com indicadores de AHSD. O trato com a evidência histórica possibilita o exercício da análise, da problematização e da interpretação de fontes, enquanto a construção da narrativa histórica favorece a organização do pensamento e a elaboração de explicações fundamentadas. Já a empatia histórica contribui para a compreensão das ações humanas em seus contextos históricos específicos, ampliando a capacidade interpretativa dos estudantes. Assim, ao incorporar essas estratégias à aprendizagem de

História, o professor cria condições para que estudantes com AHSD encontrem desafios intelectuais compatíveis com suas potencialidades, ao mesmo tempo em que promove um ambiente inclusivo e colaborativo, no qual a aprendizagem histórica se constrói de forma coletiva e significativa.

O referencial de Chapman (2011) contribui para aprofundar essa discussão ao destacar que a aprendizagem histórica envolve a explicitação dos pressupostos que orientam interpretações e escolhas de evidências. Muitos estudantes operam com concepções implícitas que estruturam seus argumentos. Tornar tais pressupostos visíveis favorece a construção de raciocínios mais sofisticados. Estudantes com AHSD, pela elevada capacidade de abstração, tendem a identificar inconsistências argumentativas com maior rapidez, o que pode ser canalizado pedagogicamente para investigações mais profundas.

Nesse processo, o conceito de “*scaffolding*” apresentado por Chapman (2011) revela-se central. Trata-se de apoios temporários - questões orientadoras, modelos analíticos, mediações discursivas - que possibilitam ao estudante avançar progressivamente em níveis mais complexos de compreensão. Importa destacar que diferenciação pedagógica não significa simplificação de conteúdo. No caso das AHSD, implica ampliação do desafio intelectual com suporte inicial estruturado e retirada gradual desses apoios à medida que o estudante conquista autonomia.

Outra indagação possível refere-se à equidade: como garantir inclusão sem produzir hierarquização interna na turma? A perspectiva inclusiva não se baseia na homogeneidade, mas na equidade. Oferecer desafios diferenciados amplia o repertório coletivo, fortalece o debate e enriquece a aprendizagem de todos.

A aprendizagem histórica, conforme Schmidt (2009), é processo dinâmico de transformação do sujeito. Acontecimentos do passado tornam-se conhecimento consciente quando apropriados criticamente. Para estudantes com AHSD, essa apropriação tende a ocorrer com maior rapidez e profundidade, o que pode gerar desmotivação quando a prática pedagógica se restringe à repetição mecânica de conteúdo.

Neste sentido, vale assinalar que os dados do Censo da Educação Básica de 2024 (INEP, 2024) evidenciam crescimento significativo das matrículas na Educação Especial, incluindo estudantes com AHSD. Entre 2023 e 2024 houve aumento de 17,2% no número de matrículas nessa modalidade, e, no estado de Mato Grosso, observa-se ampliação expressiva ao longo da última década, chegando a dobrar o número de matrículas no AEE. Embora não aponte aqui uma análise pormenorizada do censo, é importante reconhecer a

histórica subnotificação das AHSD e que esses dados reforçam a necessidade de intensificação das pesquisas e práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem histórica inclusiva.

Portanto, as AHSD na sala de aula colaboram para aprendizagem de todos, pois os professores e a comunidade escolar de um modo geral são forçados e estimulados a reverem suas concepções de escola e educação. Na verdade, o ensino na perspectiva da inclusão implica num repensar das práticas dos professores que, neste sentido, devem refletir sobre sua prática cotidiana e seus próprios valores, pois faz-se necessário romper com a ideia predominante de ensinar tendo como horizonte um estudante idealizado, mas encarar o desafio de planejar e executar seu trabalho pedagógico considerando as diferenças (Menezes et al., 2019).

Assim sendo, a inclusão escolar exige repensar não apenas metodologias, mas também estrutura física, currículo, planejamento e formação docente. Contudo, persistem desafios relacionados à sobrecarga docente, precarização do trabalho e insuficiência de formação específica. Nesse cenário, a aprendizagem de História pode contribuir de forma singular para a construção de uma mentalidade inclusiva, pois problematiza a própria construção histórica das diferenças. Ao estudar processos de exclusão, cidadania e democracia, os estudantes compreendem que a inclusão é conquista histórica e resultado de lutas sociais.

Desta forma, a incorporação de práticas inclusivas nas aulas de História deve ultrapassar o cumprimento formal de exigências legais. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui papel complementar na identificação e organização de recursos pedagógicos, mas a aprendizagem inclusiva se concretiza efetivamente no cotidiano da sala de aula, na mediação intencional do professor.

Assim, ao elaborar o *“Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História”*, não busquei apresentar solução definitiva para desafios estruturais, mas oferecer contribuição teórica e metodológica que fortaleça práticas inclusivas na aprendizagem de História.

Ante possíveis questionamentos acerca da viabilidade dessas propostas diante das condições reais da escola pública, reconheço os limites estruturais existentes. Entretanto, como argumenta Forquin (1993), toda seleção curricular envolve escolhas culturais. Optar por práticas inclusivas constitui decisão ética e política.

Defender a inclusão de estudantes com AHSD na aprendizagem de História não significa idealizar a escola, mas afirmar que a disciplina, enquanto saber escolar historicamente constituído, possui potencial epistemológico e pedagógico para promover desafios intelectuais significativos, fortalecer a autonomia, estimular o pensamento crítico e contribuir para a construção de uma cultura escolar mais equitativa e democrática.

CAPÍTULO 4 - DA INVISIBILIDADE ÀS PRÁTICAS PARA INCLUSÃO

O presente capítulo reúne as reflexões construídas ao longo desta pesquisa e as direciona para a proposição de práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) na aprendizagem de História. Após a contextualização histórica e educacional das AHSD, o aprofundamento dos referenciais teóricos e a análise dos desafios relacionados à identificação, à invisibilidade e às políticas de atendimento, torna-se necessário avançar para uma perspectiva propositiva, capaz de subsidiar a atuação docente no cotidiano escolar. Nesse sentido, o capítulo apresenta instrumentos e estratégias para a identificação de indicadores de AHSD em aulas de História, bem como possibilidades de enriquecimento curricular, metodologias ativas e práticas pedagógicas diferenciadas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes, sem perder de vista os princípios da educação inclusiva. As proposições aqui apresentadas fundamentam-se nos referenciais teóricos discutidos ao longo da dissertação e buscam oferecer subsídios que possam contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem mais equitativos, desafiadores e sensíveis às diferentes formas de aprender. Assim, este capítulo representa a passagem da compreensão da invisibilidade historicamente vivenciada pelos estudantes com AHSD para a elaboração de ações concretas que promovam seu reconhecimento, participação e pleno desenvolvimento no contexto da aprendizagem de História.

Ao iniciar este capítulo, penso ser fundamental explicitar que o percurso analítico desenvolvido até este ponto da dissertação, ao evidenciar a invisibilidade histórica dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), exige, neste momento, um deslocamento intencional para o campo das práticas pedagógicas concretas. Compreendo que não é suficiente problematizar as lacunas formativas, os limites impostos pela cultura escolar e as distorções conceituais que permeiam o reconhecimento desses estudantes; torna-se imprescindível avançar na construção de caminhos que permitam sua efetiva identificação e o desenvolvimento de suas potencialidades no contexto da aprendizagem de História. Nesse sentido, entendo que este capítulo se estrutura a partir de um movimento progressivo e articulado: inicialmente, com a apresentação de um referencial voltado à identificação de estudantes com indicadores de AHSD na aprendizagem histórica - concebido como etapa indispensável para tornar visíveis sujeitos frequentemente silenciados no cotidiano escolar - e, em seguida, com a discussão do

enriquecimento curricular como estratégia pedagógica central para a promoção de práticas inclusivas. Penso, portanto, que essa articulação entre identificar e intervir constitui o eixo estruturante deste capítulo, na medida em que possibilita não apenas reconhecer os estudantes com AHSD, mas também criar condições reais para que suas capacidades sejam mobilizadas, desenvolvidas e socialmente significadas na sala de aula de História, em diálogo com aportes teóricos que compreendem a aprendizagem histórica como espaço privilegiado de pensamento crítico, produção de conhecimento e formação de sujeitos historicamente conscientes.

4.1 Estratégias para a Identificação de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História

Ao tratar, nesta seção, das estratégias para a identificação de estudantes com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), penso ser fundamental destacar, inicialmente, que esse processo não pode ser compreendido como uma ação isolada, pontual ou meramente técnica. Ao contrário, compreendo que se trata de um movimento pedagógico intencional, contínuo e profundamente articulado com a prática docente cotidiana, especialmente no contexto das aulas de História, nas quais emergem, com frequência, manifestações sofisticadas de pensamento, interpretação e análise crítica do tempo histórico.

Nesse sentido, observo que a identificação de estudantes com AHSD na aprendizagem histórica assume uma dupla função: por um lado, permite reconhecer e valorizar potenciais frequentemente invisibilizados; por outro, constitui condição essencial para a efetivação de práticas inclusivas, especialmente aquelas vinculadas ao enriquecimento intracurricular, que ampliam as possibilidades de desenvolvimento desses estudantes dentro da própria sala de aula.

A partir da análise realizada ao longo desta pesquisa, entendo que a observação sistemática de indicadores de AHSD nas aulas de História deve ser compreendida como uma estratégia pedagógica central, especialmente quando consideramos que muitos desses estudantes não possuem laudo clínico ou avaliação formal. Essa constatação me leva a defender que a ausência de diagnóstico não pode se constituir como barreira para a ação pedagógica. Ao contrário, a escola deve assumir uma postura ativa na identificação

e no atendimento desses estudantes, garantindo-lhes condições adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades (Brasil, 2011).

Nesse contexto, percebo que um dos principais desafios enfrentados pelos professores reside justamente no desconhecimento acerca das características das AHSD, frequentemente envoltas por mitos, crenças equivocadas e representações sociais distorcidas (Moscovici, 2003; Virgolim, 2014). Muitas vezes, docentes e familiares até reconhecem comportamentos diferenciados, mas não os identificam como indicadores de superdotação, o que contribui diretamente para a invisibilidade desses estudantes no ambiente escolar.

Essa invisibilidade, como venho analisando ao longo deste trabalho, não é fruto do acaso, mas está profundamente relacionada à cultura escolar historicamente construída, que tende a valorizar padrões homogêneos de aprendizagem e desempenho (Julia, 2001; Chervel, 1990; Forquin, 1993). Assim, estudantes que apresentam modos diferenciados de pensar historicamente - como análises complexas de fontes, questionamentos sofisticados sobre temporalidade ou interpretações críticas de narrativas - podem não ser reconhecidos como talentosos, justamente por não se enquadrarem nos modelos tradicionais de “bom aluno”.

Diante disso, penso que a pergunta recorrente entre educadores - “como identificar esses estudantes?” - deve ser respondida a partir de uma mudança de perspectiva: identificar não é apenas aplicar instrumentos, mas, sobretudo, aprender a observar pedagogicamente.

Nesse sentido, compreendo que o primeiro passo consiste no conhecimento das características possíveis das AHSD, aliado ao uso de instrumentos de observação sistematizados. Diversos instrumentos de sondagem estão disponíveis gratuitamente e podem ser utilizados pelos professores como apoio nesse processo, contribuindo para tornar a identificação mais objetiva e fundamentada.

Entretanto, é importante destacar que a identificação de estudantes com AHSD não se reduz a um único método ou instrumento. Trata-se, como apontam Freeman e Guenther (2000), Renzulli (2006) e Virgolim (2007; 2014), de um processo multifacetado, que envolve múltiplas fontes de informação, incluindo:

- observações em sala de aula;
- relatos de professores e familiares;
- autoavaliação dos estudantes;
- análise de desempenho acadêmico;

- avaliação de criatividade, motivação e envolvimento com a tarefa.

Nesse aspecto, concordo com Guenther (2012) e Freitas e Pérez (2012) ao reconhecer que o professor ocupa uma posição privilegiada nesse processo, uma vez que acompanha o estudante em diferentes situações ao longo do tempo, podendo observar nuances do comportamento que dificilmente seriam captadas por avaliações pontuais. Essa perspectiva, inclusive, contrapõe visões que historicamente desconsideraram a capacidade docente de identificar talentos (Guenther, 2006).

Ao ampliar essa discussão, considero fundamental incorporar as contribuições da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1995; 1999), que nos permite compreender a inteligência como um fenômeno multidimensional. A partir dessa perspectiva, entendo que, nas aulas de História, estudantes podem demonstrar altas habilidades não apenas em linguagem verbal ou lógica, mas também em dimensões como:

- inteligência interpessoal (liderança em debates históricos);
- inteligência intrapessoal (reflexões profundas sobre identidade e memória);
- inteligência espacial (interpretação de mapas e representações visuais);
- inteligência existencial (questionamentos sobre sentido histórico e condição humana).

Essa ampliação conceitual, conforme destaca Vieira (2005), rompe com a ideia de um perfil homogêneo de superdotação, exigindo do professor um olhar mais atento à diversidade de manifestações do talento.

De forma articulada, a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986; 2006) contribui significativamente para esse processo, ao indicar que o comportamento superdotado emerge da interseção entre:

- habilidade acima da média;
- criatividade;
- envolvimento com a tarefa.

Compreendo que essa tríade é particularmente visível nas aulas de História, quando estudantes demonstram, por exemplo, forte engajamento em investigações históricas, capacidade de formular hipóteses complexas ou produzir interpretações originais sobre processos históricos. Como destaca Virgolim (2014), não é necessário que esses três elementos estejam presentes simultaneamente com a mesma intensidade, o que reforça a necessidade de uma observação contínua e contextualizada.

Nesse sentido, a identificação deve ser compreendida como um processo longitudinal, tal como enfatiza Pérez (2009), que ressalta a importância da frequência e da intensidade dos indicadores ao longo do tempo, e não apenas em momentos isolados.

No plano metodológico, considero extremamente relevante a utilização de instrumentos específicos de observação e identificação de estudantes com AHSD. Além disso, os instrumentos também facilitam a inclusão desses estudantes no Censo da Educação Básica conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Neste sentido, Cristina Delou (2013) desenvolveu um instrumento para observação de estudantes com indicadores de superdotação em sala de aula denominado **Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação na sala de aula - LBISD**. A LBISD constitui um instrumento valioso ao contemplar indicadores relacionados à inteligência geral, criatividade, liderança e capacidade psicomotora, permitindo ao professor realizar uma primeira triagem fundamentada, e por isso irei utilizá-la neste trabalho. Com esse recurso, os docentes de todas as disciplinas podem realizar uma identificação inicial de estudantes com características de AHSD, proporcionando suporte relevante para o direcionamento de propostas pedagógicas voltadas à valorização de talentos, como o enriquecimento curricular e o atendimento em salas de recursos multifuncionais.

Além disso, penso que o modelo das **Portas Giratórias**, de Renzulli e Reis (2000), oferece uma abordagem abrangente ao integrar diferentes formas de identificação, tais como:

- testes psicológicos;
- indicação por professores;
- nomeação por colegas;
- autoavaliação;
- desempenho acadêmico;
- histórico de vida;
- reconhecimento social de talentos.

Essa multiplicidade de fontes reforça a ideia de que a identificação deve ser holística, evitando reducionismos baseados exclusivamente em testes de QI (Miller, 2007), que, embora úteis, não capturam dimensões essenciais como criatividade e motivação (Morawska; Sanders, 2009).

No contexto específico da aprendizagem de História, considero que instrumentos qualitativos - como análise de portfólios, produções escritas, participação em debates e resolução de problemas históricos - são particularmente eficazes, pois permitem identificar formas avançadas de pensamento histórico, conforme discutido por Wineburg (2001) e Rüsen (2011).

Outro aspecto que considero fundamental diz respeito à responsabilidade institucional. Embora o professor desempenhe papel central na identificação inicial, cabe às equipes especializadas a elaboração de documentos como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano de Ensino Individualizado (PEI), conforme previsto na legislação brasileira (LDB, art. 59, II).

Ainda assim, entendo que o professor de História tem papel decisivo na construção do PEI no que se refere aos conteúdos específicos da disciplina, especialmente ao propor estratégias de enriquecimento curricular que potencializem as habilidades identificadas. Para isso, acredito que será de grande importância a elaboração de um instrumento com questões específicas da aprendizagem histórica que possibilite o professor da disciplina observar indicadores de AHSD na sala de aula.

Assim sendo, considero importante também destacar que a identificação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno. Como afirma Renzulli (2006), investir na identificação e no desenvolvimento de estudantes com AHSD não beneficia apenas o indivíduo, mas contribui para o avanço coletivo, ampliando a capacidade social de enfrentar desafios complexos.

Nesse sentido, reafirmo que reconhecer esses estudantes nas aulas de História é, antes de tudo, um compromisso ético e pedagógico com uma educação verdadeiramente inclusiva, que valoriza a diversidade de talentos e rompe com processos históricos de invisibilização.

A partir dessa compreensão, considero oportuno apresentar, a seguir, um quadro de sistematização que reúne indicadores e estratégias voltados à identificação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na aprendizagem de História. Penso que essa organização é importante porque traduz, em linguagem pedagógica mais objetiva, parte das discussões teóricas desenvolvidas nesta seção, sem reduzir a complexidade do fenômeno. O quadro foi elaborado para auxiliar o professor de História na observação de manifestações que podem emergir no cotidiano da sala de aula, especialmente aquelas relacionadas ao pensamento histórico, à criatividade, ao

envolvimento com a tarefa, à argumentação e a outras formas de expressão do potencial discente.

Assim, trata-se de um recurso de apoio à prática docente, cuja finalidade é favorecer o reconhecimento inicial de indicadores de AHSD; por essa razão, sua leitura deve ser articulada à síntese interpretativa apresentada na sequência, na qual retomo e analiso o sentido pedagógico e teórico dos elementos nele organizados, possibilitando a utilização de instrumento de identificação com maior facilidade e eficácia, inclusive para o uso do IOIAHSD-Hist.

QUADRO 4- Indicadores e Estratégias para Identificação de Estudantes com AHSD na Aprendizagem de História

Dimensão / Indicador	Como se manifesta na aula de História	O que o professor deve observar	Estratégia de identificação	Fundamentação teórica
Pensamento histórico avançado	Estabelece relações entre passado e presente com profundidade	Formula hipóteses, interpreta fontes de forma crítica, identifica intencionalidade histórica	Análise de produções escritas, debates e interpretação de fontes	Wineburg (2001); Rüsen (2011)
Habilidade acima da média	Desempenho elevado em atividades de leitura, escrita e argumentação histórica	Domínio conceitual, rapidez na compreensão e aplicação de conteúdos	Avaliações qualitativas e comparativas	Renzulli (1986); Miller (2007)
Criatividade histórica	Produce interpretações originais e alternativas sobre processos históricos	Cria narrativas, propõe novas explicações, questiona versões tradicionais	Portfólios, projetos investigativos, produções autorais	Renzulli; Reis (1997); Morawska; Sanders (2009)
Envolvimento com a tarefa	Demonstra interesse intenso por temas históricos específicos	Persistência, dedicação, aprofundamento autônomo	Observação longitudinal do engajamento	Renzulli (2006); Virgolim (2014)
Consciência histórica ampliada	Relaciona experiências individuais com processos	Reflexões sobre identidade, memória e temporalidade	Produções reflexivas e discussões orientadas	Rüsen (2011); Halbwachs (2006)

Dimensão / Indicador	Como se manifesta na aula de História	O que o professor deve observar	Estratégia de identificação	Fundamentação teórica
	históricos mais amplos			
Inteligência linguística	Expressa-se com clareza e complexidade em linguagem oral e escrita	Argumentação estruturada, vocabulário histórico sofisticado	Análise de textos e participação oral	Gardner (1995; 1999)
Inteligência interpessoal	Lidera debates e mobiliza colegas em discussões históricas	Capacidade de mediação, escuta e argumentação coletiva	Observação em atividades colaborativas	Gardner (1995); Delou (2013)
Inteligência intrapessoal	Apresenta reflexões profundas sobre temas históricos e sociais	Autoconhecimento, posicionamentos críticos fundamentados	Autoavaliação e produção reflexiva	Gardner (1999)
Reconhecimento por pares	É indicado por colegas como referência em atividades	Frequente nomeação em atividades colaborativas	Ficha de nomeação por colegas	Renzulli; Reis (2000)
Autopercepção de potencial	Reconhece em si interesse e facilidade em História	Relatos de interesse, motivação intrínseca	Instrumentos de autoavaliação	Pfeiffer et al. (2007)
Indicadores socioemocionais	Sensibilidade histórica, empatia com sujeitos do passado	Forte envolvimento emocional com temas históricos	Observação comportamental	França-Freitas et al. (2014)
Desempenho diferenciado	Resultados acima da média em avaliações e projetos	Consistência de desempenho elevado	Análise de desempenho escolar	Bell et al. (2015)
Produção criativo-produtiva	Participação em olimpíadas, projetos ou produções autorais	Destaque em atividades extracurriculares	Registro institucional e histórico escolar	Renzulli (2006)

Dimensão / Indicador	Como se manifesta na aula de História	O que o professor deve observar	Estratégia de identificação	Fundamentação teórica
Persistência investigativa	Busca fontes adicionais, questiona conteúdos apresentados	Curiosidade intensa e autonomia intelectual	Projetos de investigação histórica	Wineburg (2001)

Penso que este quadro sintetiza, de maneira teórico-prática, um conjunto de indicadores que permitem ao professor de História realizar uma identificação inicial qualificada de estudantes com AHSD. Compreendo que, ao articular dimensões cognitivas, criativas, socioemocionais e culturais, ele rompe com visões reducionistas baseadas exclusivamente em desempenho acadêmico ou testes psicométricos, alinhando-se a uma perspectiva mais ampla e inclusiva de inteligência (Gardner, 1995; Renzulli, 2006).

Além disso, observo que o quadro dialoga diretamente com a epistemologia da aprendizagem histórica, ao valorizar competências como análise de fontes, construção de narrativas e desenvolvimento da consciência histórica, aspectos centrais no pensamento histórico (Wineburg, 2001; Rüsen, 2011). Nesse sentido, identificar estudantes com AHSD na aula de História não significa apenas reconhecer desempenho elevado, mas perceber modos diferenciados de pensar historicamente.

4.2 Instrumento de Observação e Identificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História (IOIAHSD-Hist) - Procedimentos metodológicos.

Dando continuidade às reflexões apresentadas e à sistematização realizada por meio do quadro na sessão anterior, compreendo ser necessário avançar para um nível mais aplicado, que contribua diretamente com a prática docente na aprendizagem de História. Nesse sentido, apresento o **Instrumento de Observação e Identificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História (IOIAHSD-Hist)**, concebido como um recurso pedagógico-teórico que materializa, no cotidiano da sala de aula, os pressupostos discutidos ao longo desta seção.

Penso que sua relevância reside justamente na possibilidade de operacionalizar a identificação de estudantes com AHSD para além de percepções intuitivas, oferecendo ao professor de História um suporte sistematizado para observar, registrar e interpretar manifestações de pensamento histórico avançado, criatividade, envolvimento com a tarefa e outras dimensões do potencial discente, em consonância com as contribuições de Renzulli (2006), Gardner (1995) e Virgolim (2014).

A partir das análises empreendidas ao longo da pesquisa, penso que se tornou evidente a necessidade de propor um instrumento que traduzisse, em termos pedagógicos, os referenciais teóricos discutidos, especialmente no que se refere à identificação de estudantes com AHSD no contexto da aprendizagem de História. Foi nesse movimento que se constituiu o **Instrumento de Observação e Identificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História (IOIAHSD-Hist)**.

Compreendo que a elaboração do instrumento se fundamenta, principalmente, nas contribuições de Renzulli (1986; 2006), ao considerar a tríade habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa como elementos centrais do comportamento superdotado. Ao mesmo tempo, incorpora a perspectiva de Gardner (1995; 1999), ao reconhecer a multiplicidade de formas de manifestação da inteligência, ampliando o olhar para além das habilidades tradicionalmente valorizadas pela escola.

Além disso, o instrumento dialoga com as contribuições de Virgolim (2014) e Guenther (2012), ao enfatizar a importância da observação docente como estratégia fundamental de identificação, bem como com Pérez (2009), ao reconhecer o caráter processual e longitudinal desse processo. No campo específico da aprendizagem histórica, sua estrutura foi orientada pelas discussões de Wineburg (2001) e Rüsen (2011), especialmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica.

De forma articulada a esses referenciais, considero fundamental destacar as contribuições de Delou (2013), cuja proposta da *Lista Base de Indicadores de Superdotação (LBISD)* constitui importante referência no contexto brasileiro para a identificação pedagógica de estudantes com AHSD. Compreendo que a LBISD oferece parâmetros objetivos e acessíveis ao professor para a observação de indicadores em sala de aula, contemplando dimensões como inteligência geral, pensamento criador, liderança e capacidades psicomotoras. Nesse sentido, o IOIAHSD-Hist dialoga diretamente com essa proposta, ao adaptar e contextualizar tais indicadores para o campo específico da

aprendizagem de História, ampliando sua aplicabilidade e potencial formativo no âmbito da prática docente.

Dessa forma, entendo que o IOIAHSD-Hist não é apenas um instrumento técnico, mas uma síntese teórico-metodológica que articula diferentes campos do conhecimento, integrando educação especial, psicologia da educação e didática da História.

No que se refere à sua utilização, compreendo que o IOIAHSD-Hist deve ser aplicado pelo professor de História a partir de uma observação sistemática e contínua, realizada no contexto das atividades pedagógicas cotidianas. Penso que essa observação deve contemplar diferentes situações de aprendizagem, tais como análise de fontes históricas, debates, produção textual, resolução de problemas históricos e atividades investigativas.

Essa diversidade de contextos é essencial, pois, conforme destacam Freeman e Guenther (2000), a identificação de estudantes com AHSD não pode se basear em manifestações isoladas, mas deve considerar padrões de comportamento que se repetem ao longo do tempo.

Nesse processo, reforço a importância da utilização de instrumentos estruturados de observação, como propõe Delou (2013), ao evidenciar que a sistematização dos registros favorece maior precisão na identificação e reduz a subjetividade das percepções docentes. Assim, compreendo que o uso do IOIAHSD-Hist potencializa esse movimento, ao oferecer ao professor de História um recurso adaptado às especificidades da disciplina, sem perder o rigor dos indicadores já consolidados na literatura.

Além disso, o instrumento prevê a inclusão de estratégias complementares, como a “autoavaliação do estudante” e a “indicação por pares”, em consonância com o modelo de identificação das “portas giratórias” proposto por Renzulli e Reis (2000). Essa triangulação de dados amplia a confiabilidade das informações e possibilita uma compreensão mais abrangente do potencial do estudante.

Outro aspecto relevante diz respeito ao tempo de aplicação. Compreendo, a partir de Pérez (2009), que a identificação de indicadores de AHSD requer um acompanhamento longitudinal, sendo recomendável que o instrumento seja utilizado ao longo de um período mínimo de um semestre letivo, podendo se estender por um ano, de modo a garantir maior consistência na análise dos dados.

Penso ser fundamental explicitar que o IOIAHSD-Hist possui natureza pedagógica e exploratória, não se configurando como instrumento de diagnóstico clínico. Nesse sentido, sua função é subsidiar a identificação inicial de indicadores, contribuindo

para o encaminhamento dos estudantes aos serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como, possibilitar práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de História.

Essa compreensão está alinhada à perspectiva defendida por Virgolim (2014), que ressalta a importância de diferenciar processos pedagógicos de identificação de avaliações clínicas especializadas. Ao mesmo tempo, dialoga com Delou (2013), ao reconhecer que instrumentos de observação em sala de aula constituem etapas iniciais fundamentais para o reconhecimento dos estudantes com AHSD, especialmente em contextos nos quais ainda não houve avaliação formal.

Assim, o instrumento não substitui laudos ou avaliações multiprofissionais, mas atua como etapa inicial de um processo mais amplo de reconhecimento e atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes com AHSD.

No que se refere à validação do IOIAHSD-Hist, compreendo que esta se fundamenta, inicialmente, em sua consistência teórica, uma vez que seus indicadores foram elaborados a partir de referenciais amplamente reconhecidos na área das AHSD, como Renzulli (1986; 2006), Gardner (1995; 1999), Virgolim (2014), Guenther (2012) e Delou (2013).

A incorporação das contribuições de Delou (2013) fortalece a validade de conteúdo do instrumento, especialmente no que se refere à identificação pedagógica em contexto escolar, ao oferecer parâmetros empiricamente utilizados e reconhecidos na literatura brasileira. Dessa forma, o IOIAHSD-Hist se ancora em bases já consolidadas, ao mesmo tempo em que propõe uma inovação ao direcioná-las para a aprendizagem histórica.

Além disso, sua estrutura contempla múltiplas dimensões do desenvolvimento humano - cognitiva, criativa, motivacional e socioemocional -, o que está em consonância com abordagens contemporâneas de identificação de talentos (Pfeiffer et al., 2007), contribuindo para uma visão mais holística do estudante.

Outro elemento que fortalece sua validade diz respeito à articulação com a aprendizagem histórica, ao incorporar indicadores relacionados ao pensamento histórico, à análise de fontes e à construção de narrativas, conforme discutido por Wineburg (2001) e Jörn Rüsen (2011). Dessa forma, o instrumento apresenta validade de conteúdo específica, ao dialogar diretamente com a epistemologia da disciplina de História.

Por fim, compreendo que a validação do instrumento também se sustenta em sua aplicabilidade prática, uma vez que foi concebido para ser utilizado no contexto real da

sala de aula, respeitando as condições de trabalho do professor e as dinâmicas escolares. Nesse sentido, penso que sua maior contribuição reside na possibilidade de transformar o olhar docente, tornando-o mais sensível à identificação de estudantes com AHSD, especialmente aqueles historicamente invisibilizados.

A partir do exposto, compreendo que a utilização do IOIAHSD-Hist representa um avanço no campo da identificação de estudantes com AHSD na aprendizagem de História, ao articular teoria, prática e compromisso com a inclusão. Penso que sua inserção nesta dissertação não apenas responde a uma lacuna identificada na literatura, mas também propõe uma contribuição concreta à prática docente, fortalecendo a perspectiva de uma educação histórica inclusiva e comprometida com a diversidade de talentos.

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA (IOIAHSD-Hist)

1. IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE

- Nome: _____
- Ano/Série: _____
- Escola: _____
- Professor(a) de História: _____
- Período de observação: _____

2. ORIENTAÇÕES DE PREENCHIMENTO

Este instrumento deve ser compreendido como um recurso pedagógico de observação e não como um diagnóstico definitivo. Tem como finalidade auxiliar o professor de História na **observação sistemática de indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD)** no contexto da aprendizagem histórica.

Compreende-se ainda, a partir de Renzulli (2006), Gardner (1995) e Virgolim (2014), que a identificação deve considerar múltiplas dimensões - cognitivas, criativas, motivacionais e socioemocionais - e ocorrer de forma **longitudinal**, ao longo do tempo. Portanto, o **IOIAHSD-Hist** não se trata de um instrumento de diagnóstico clínico, mas

de **identificação pedagógica inicial**, baseada em observações ao longo do tempo de maneira a possibilitar práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de História.

Escala de avaliação

Pontuação	Frequência
0	Nunca
1	Raramente
2	Às vezes
3	Frequentemente
4	Sempre

3. FICHA DE OBSERVAÇÃO

A. PENSAMENTO HISTÓRICO E COGNITIVO

Nº Indicador	0	1	2	3	4
A1 Relaciona passado e presente com profundidade	☐	☐	☐	☐	☐
A2 Analisa fontes históricas criticamente	☐	☐	☐	☐	☐
A3 Formula hipóteses próprias	☐	☐	☐	☐	☐
A4 Compreende conceitos com rapidez	☐	☐	☐	☐	☐
A5 Utiliza linguagem histórica avançada	☐	☐	☐	☐	☐

B. CRIATIVIDADE HISTÓRICA

Nº Indicador	0	1	2	3	4
B1 Produz interpretações originais	☐	☐	☐	☐	☐
B2 Propõe soluções criativas	☐	☐	☐	☐	☐
B3 Cria narrativas diferenciadas	☐	☐	☐	☐	☐
B4 Questiona explicações tradicionais	☐	☐	☐	☐	☐

C. ENVOLVIMENTO COM A APRENDIZAGEM

Nº Indicador	0	1	2	3	4
C1 Demonstra interesse intenso por História	☐	☐	☐	☐	☐
C2 Persiste em tarefas desafiadoras	☐	☐	☐	☐	☐
C3 Pesquisa além do solicitado	☐	☐	☐	☐	☐
C4 Atua com autonomia	☐	☐	☐	☐	☐

D. DIMENSÕES SOCIOEMOCIONAIS

Nº Indicador	0	1	2	3	4
D1 Lidera discussões	☐	☐	☐	☐	☐
D2 Argumenta com consistência	☐	☐	☐	☐	☐
D3 Demonstra empatia histórica	☐	☐	☐	☐	☐
D4 Apresenta maturidade emocional	☐	☐	☐	☐	☐

E. INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA HISTÓRIA

Nº Indicador	0	1	2	3	4
E1 Linguística (argumentação)	☐	☐	☐	☐	☐
E2 Interpessoal (mediação de debates)	☐	☐	☐	☐	☐
E3 Intrapessoal (reflexão crítica)	☐	☐	☐	☐	☐
E4 Espacial (mapas/imagens)	☐	☐	☐	☐	☐
E5 Existencial (questionamentos históricos)	☐	☐	☐	☐	☐

4. AUTOAVALIAÇÃO DO ESTUDANTE (OPCIONAL)

Item	0	1	2	3	4
Tenho interesse por História	☐	☐	☐	☐	☐
Pesquisa além do solicitado	☐	☐	☐	☐	☐
Entendo conteúdos com facilidade	☐	☐	☐	☐	☐
Gosto de discutir ideias	☐	☐	☐	☐	☐

Item**0 1 2 3 4**

Faço perguntas diferentes

☐ ☐ ☐ ☐ ☐**5. INDICAÇÃO POR COLEGAS (OPCIONAL)**

- Quem explica bem História: _____
- Quem tem ideias criativas: _____
- Quem demonstra grande interesse: _____

6. RESULTADO GERAL

- Soma total: _____

Interpretação

Faixa	Indicação
Até 40%	Poucos indicadores
41% - 70%	Indicadores moderados
Acima de 70%	Fortes indicadores de AHSD

7. ENCAMINHAMENTOS SUGERIDOS

- ☐ Registro pedagógico
- ☐ Comunicação à coordenação
- ☐ Encaminhamento ao AEE / NAAHS
- ☐ Elaboração de PEI
- ☐ Enriquecimento curricular

8. OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR

9. ASSINATURA

Professor(a): _____

Data: ____ / ____ / ____

4.3 Enriquecimento curricular na sala de aula de História: caminhos para a inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação

Ao refletir sobre os caminhos do enriquecimento curricular na aprendizagem de História, compreendo, de forma cada vez mais consolidada, aprofundada e teoricamente fundamentada, que sua efetividade está diretamente condicionada à qualidade do processo de identificação dos estudantes com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD). Ao avançar da discussão sobre a identificação para o campo das práticas pedagógicas, entendo que não basta reconhecer esses estudantes como possuidores de potencial diferenciado - é necessário intervir de maneira intencional, sistemática e epistemologicamente orientada, de modo a garantir que encontrem, no espaço escolar, desafios cognitivos compatíveis com suas formas de aprender, investigar e produzir conhecimento, especialmente no âmbito da aprendizagem histórica, cuja natureza exige níveis elevados de abstração, interpretação e argumentação.

Nesse sentido, penso que o enriquecimento curricular se apresenta como um dos principais caminhos para a efetivação da inclusão de estudantes com AHSD, na medida em que articula, de forma indissociável, identificação e intervenção pedagógica. Contudo, reafirmo que ele não pode ser concebido como prática genérica, intuitiva ou espontânea, nem como simples ampliação quantitativa de conteúdos. Ao contrário, compreendo que deve estar ancorado em evidências pedagógicas produzidas a partir da observação sistemática, intencional e contextualizada do estudante em seu ambiente histórico-escolar. Quando essa base não se estabelece, o enriquecimento tende a se esvaziar de sentido, podendo tornar-se superficial, pouco significativo ou até mesmo excludente, na medida em que não alcança as especificidades cognitivas, criativas e investigativas desses estudantes, cujas formas de aprendizagem frequentemente extrapolam os padrões convencionais da cultura escolar.

Ao aprofundar essa compreensão, entendo que a especificidade da aprendizagem histórica exige que o enriquecimento curricular vá além da ampliação de conteúdos, implicando o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento histórico. Isso

envolve, necessariamente, a capacidade de formular problemas historicamente relevantes, analisar criticamente diferentes tipos de fontes, compreender a natureza das evidências, construir argumentos consistentes e elaborar interpretações fundamentadas sobre o passado. Nesse ponto, dialogo com as contribuições de Arthur Chapman, ao compreender que a aprendizagem de História deve favorecer a explicitação dos pressupostos do raciocínio histórico, a problematização das evidências e a construção de explicações historicamente sustentadas, o que amplia significativamente o rigor epistemológico das práticas de enriquecimento curricular.

Dessa forma, compreendo que o enriquecimento curricular, quando articulado à aprendizagem histórica, não se limita à oferta de atividades diferenciadas, mas implica a criação de condições para que os estudantes operem cognitivamente em níveis mais elevados, aproximando-se das práticas próprias do campo historiográfico. Essa perspectiva se aproxima das contribuições de Wineburg (2001), ao enfatizar o caráter “não natural” do pensamento histórico, e de Jörn Rüsen (2001), ao tratar da consciência histórica como construção cultural, ao mesmo tempo em que se fortalece com as proposições de Chapman, especialmente no que se refere à centralidade da argumentação e da análise de evidências como elementos estruturantes do conhecimento histórico.

É justamente nessa direção que situo o Instrumento de Observação e Identificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História (IOIAHSD-Hist) como elemento estruturante desta proposta. Compreendo esse instrumento não apenas como um recurso técnico, mas como um dispositivo teórico-metodológico que articula identificação e prática pedagógica, permitindo ao professor reconhecer, de forma situada e aprofundada, como os indicadores de AHSD se manifestam no campo específico da aprendizagem histórica. Ao mobilizar categorias próprias da disciplina - como análise crítica de fontes, argumentação baseada em evidências, construção de narrativas historicamente situadas e desenvolvimento da consciência histórica - o instrumento contribui para superar modelos genéricos de identificação, possibilitando uma leitura mais precisa, contextualizada e epistemologicamente coerente do potencial dos estudantes (Renzulli, 2004; Gardner, 1995; Wineburg, 2001; Rüsen, 2001).

Dessa forma, compreendo que o IOIAHSD-Hist não apenas subsidia o processo de identificação, mas orienta diretamente a elaboração de práticas de enriquecimento curricular coerentes com os perfis observados. Ao reconhecer como esses indicadores se expressam nas práticas de aprendizagem histórica, o professor amplia sua capacidade de

intervenção, qualificando o ensino e favorecendo o desenvolvimento do potencial dos estudantes, ao mesmo tempo em que promove experiências mais significativas para toda a turma. Nesse processo, a incorporação de princípios discutidos por Chapman - especialmente no que se refere à construção de argumentos históricos e ao uso crítico das evidências - fortalece a consistência das práticas pedagógicas e amplia o alcance formativo do enriquecimento curricular.

Como já discutido anteriormente, a superdotação, na perspectiva de Renzulli, deve ser compreendida como uma combinação complexa de influências genéticas e ambientais, podendo aflorar ou submergir ao longo da trajetória do indivíduo. Essa compreensão reforça a centralidade do ambiente escolar, pois evidencia que, na ausência de estímulos adequados, o comportamento superdotado pode não se manifestar plenamente. Assim, penso que a escola - e, de forma particular, a sala de aula de História - deve constituir-se como espaço privilegiado de reconhecimento, valorização e desenvolvimento dessas potencialidades, oferecendo condições para que elas se expressem de forma concreta no processo de aprendizagem.

Portanto, ao considerar o currículo como eixo estruturante da aprendizagem, compreendo que ele não pode ser reduzido a uma simples listagem de conteúdos ou a um programa fixo a ser cumprido, mas deve ser entendido em uma perspectiva ampliada, dinâmica e relacional, que envolve objetivos, metodologias, experiências de aprendizagem e formas de avaliação que, articuladas, constituem o processo educativo em sua totalidade. Nesse sentido, retomo as contribuições de Renzulli e Reis (1997), ao afirmarem que o currículo não se limita ao que é formalmente ensinado, mas abrange todo o conjunto de experiências que configuram o ambiente de aprendizagem do estudante, o que reforça, de maneira ainda mais consistente, a necessidade de sua reorganização quando se trata de atender às especificidades dos estudantes com AHSD.

Levando em consideração o que Cátia Nicoloso e Soraia Freitas (2002) inferem sobre o currículo como um conjunto de propostas que determinam, executam e avaliam as atividades e conteúdos oferecidos de forma sistemática aos estudantes, compreendo que ele se configura como um processo em permanente construção, que envolve não apenas as relações internas da escola, mas também sua articulação com o contexto social, cultural e histórico mais amplo. Essa compreensão amplia significativamente as possibilidades de inserção do enriquecimento curricular como prática legítima, necessária e estruturante no interior da escola, especialmente quando se busca responder às demandas de uma educação inclusiva que reconheça e valorize as diferenças.

Dessa forma, penso que um planejamento intracurricular diferenciado torna-se não apenas desejável, mas indispensável, sobretudo quando consideramos as singularidades dos estudantes com AHSD, que muitas vezes não encontram, no ambiente escolar tradicional, desafios compatíveis com seu nível de desenvolvimento cognitivo e criativo. Nesse sentido, é importante considerar o que Fleith e Alencar (2007) apontam ao afirmarem que, embora existam tentativas de adaptação curricular, essas ações iniciais frequentemente não são suficientes para suprir as necessidades desses estudantes, que se ressentem da ausência de propostas desafiadoras, da falta de atividades que promovam a superação de conhecimentos já dominados e da limitada convivência com pares de níveis semelhantes de desenvolvimento.

Assim, compreendo que o professor exerce função central nesse processo, ao favorecer alterações curriculares que possibilitem aos estudantes com AHSD desenvolver atividades diferenciadas e desafiadoras, que contemplem suas áreas de interesse e, ao mesmo tempo, ampliem suas possibilidades de aprendizagem em outras áreas, favorecendo também a interação com os pares e o reconhecimento de suas habilidades e necessidades. Ao dialogar com Alencar e Fleith (2001) compreendo que um currículo voltado para estudantes com AHSD deve priorizar o estudante, incentivar a independência intelectual, promover ambientes abertos à investigação, valorizar a aceitação em detrimento do julgamento e estimular a mobilidade nas experiências de aprendizagem, criando condições para que o potencial se desenvolva de forma mais ampla, integrada e significativa.

Nesse contexto, a “compactação curricular” se apresenta como uma estratégia central e estruturante do enriquecimento curricular, sendo compreendida como um procedimento sistemático que permite modificar, reorganizar e racionalizar o currículo regular, eliminando a repetição de conteúdos já dominados, elevando o nível de desafio e liberando tempo pedagógico para atividades de aprofundamento, enriquecimento e, quando necessário, aceleração. Compreendo que essa estratégia pode ser implementada por meio de diferentes práticas, como aceleração de conteúdo, pesquisas individuais, trabalhos em grupo, atividades extraclasse e aprendizagem colaborativa, todas elas articuladas ao objetivo de promover experiências de aprendizagem mais complexas e significativas.

Para a modificação do currículo, considero fundamental articular técnicas que envolvam o ajuste dos níveis de aprendizagem, de modo a garantir desafios adequados a todos os estudantes, o aumento das experiências de aprendizagem em profundidade, a

introdução de diferentes tipos de enriquecimento no currículo regular e a aplicação sistemática da compactação curricular como prática permanente. De acordo com Freitas e Pérez (2012), é essencial definir metas claras de aprendizagem, identificar estudantes que já dominam determinados conteúdos e substituir atividades repetitivas por propostas que ampliem e aprofundem o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, compreendo que os conteúdos podem, e devem, ser reorganizados a partir do princípio de que menos pode ser mais, no sentido de favorecer maior aprofundamento, substituindo atividades de repetição por propostas que desenvolvam habilidades de pensamento, metacognição e aprendizagem em níveis mais elevados de complexidade. Esse movimento, ao ser articulado à aprendizagem histórica, ganha ainda mais relevância, pois exige do estudante não apenas a compreensão de conteúdos, mas a capacidade de interpretar, problematizar e construir explicações sobre o passado.

É justamente nesse ponto que as contribuições de Arthur Chapman se tornam particularmente relevantes para o enriquecimento curricular na aprendizagem de História. Ao enfatizar a centralidade da argumentação histórica, da análise crítica das evidências e da explicitação dos pressupostos que sustentam as interpretações, Chapman contribui para compreender que o aprofundamento curricular não se dá apenas pela ampliação temática, mas, sobretudo, pela elevação do nível de exigência cognitiva das atividades propostas. Assim, entendo que a compactação curricular, ao liberar tempo pedagógico, deve ser orientada não apenas para “mais conteúdo”, mas para experiências que desafiem os estudantes a pensar historicamente de forma mais sofisticada.

Reconheço que a aprendizagem em profundidade exige o trabalho com níveis crescentes de complexidade cognitiva, passando da memorização de fatos para a compreensão de conceitos, da compreensão de conceitos para a elaboração de generalizações e, posteriormente, para a construção de interpretações mais complexas e teoricamente fundamentadas. Nesse processo, o estudante deixa de ser mero receptor de informações e passa a atuar como sujeito da investigação histórica, mobilizando evidências, construindo argumentos e elaborando narrativas - movimento que se alinha diretamente às contribuições de Chapman, ao destacar a importância de tornar explícitos os critérios de validação das explicações históricas.

Nesse contexto, a retirada de exercícios repetitivos - prática ainda recorrente no sistema escolar - deve ser compreendida não como perda de conteúdo, mas como oportunidade pedagógica para liberar tempo e energia para o desenvolvimento de projetos investigativos, atividades de aprofundamento e experiências que exijam maior elaboração

intelectual. Ao compreender isso, penso que o enriquecimento curricular não apenas amplia o conteúdo, mas qualifica a aprendizagem, tornando-a mais profunda, significativa e epistemologicamente consistente.

O enriquecimento escolar, conforme proposto por Renzulli (2004), constitui-se como um meio de atendimento ao estudante com AHSD baseado em uma proposta diferenciada, que disponibiliza atividades relacionadas às áreas de interesse dos estudantes, promovendo autoconhecimento, desenvolvimento de relações sociais e motivação para a busca de novos saberes. Nesse sentido, compreendo que o enriquecimento não se limita ao conteúdo curricular, mas envolve dimensões cognitivas, sociais, emocionais e motivacionais, que se articulam no processo de aprendizagem.

O **Modelo de Enriquecimento Escolar (Schoolwide Enrichment Model - SEM)**, desenvolvido por Renzulli e Reis (1985; 1997), validado por anos de pesquisa, tem como objetivo tornar a escola um espaço em que os potenciais dos estudantes sejam identificados, desenvolvidos e valorizados. Esse modelo inclui o portfólio do talento total, que envolve a coleta sistemática de informações sobre a trajetória escolar e pessoal do estudante, permitindo compreender seu perfil, seus interesses e suas potencialidades, orientando, assim, intervenções pedagógicas mais adequadas e efetivas.

O objetivo do SEM consiste em promover uma aprendizagem de alto nível, prazerosa, desafiadora e significativa, considerando as diferenças individuais dos estudantes e valorizando seus interesses e estilos de aprendizagem. Seus componentes incluem o portfólio de talentos, técnicas de modificação curricular e o modelo triádico de enriquecimento, que organiza as atividades em três tipos: Tipo I, Tipo II e Tipo III (Renzulli, 2004).

Nesse sentido, compreendo que o **Modelo Triádico de Enriquecimento** constitui uma das estruturas mais consistentes para o desenvolvimento do enriquecimento curricular, pois propõe a oferta de experiências diversificadas e progressivas, utilizando a resposta dos estudantes a essas experiências para direcioná-los a atividades mais aprofundadas e complexas. As atividades do Tipo I correspondem a experiências exploratórias que ampliam o contato com diferentes áreas do conhecimento; as do Tipo II desenvolvem habilidades técnicas, cognitivas e afetivas; e as do Tipo III promovem a investigação de problemas reais e a produção de conhecimento novo, colocando o estudante na posição de pesquisador.

Ao articular esse modelo com as contribuições de Chapman, compreendo que as atividades dos Tipos II e III assumem papel ainda mais estratégico, na medida em que

possibilitam o desenvolvimento da argumentação histórica, da análise crítica de evidências e da construção de explicações fundamentadas, elementos centrais para o pensamento histórico. Assim, o enriquecimento curricular, quando orientado por esses princípios, contribui não apenas para o desenvolvimento do potencial dos estudantes com AHSD, mas também para a qualificação epistemológica da aprendizagem de História como um todo.

Nesse contexto, ao considerar a operacionalização do enriquecimento curricular na aprendizagem de História, compreendo que sua efetivação se dá por meio da articulação de diferentes estratégias pedagógicas que, quando integradas de forma intencional, ampliam significativamente as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes com AHSD. Vale observar que, nos últimos anos, as metodologias ativas têm recebido grande destaque. No entanto, sua escolha e aplicação exigem atenção a questões fundamentais, especialmente porque envolvem diferenças epistemológicas importantes. Arthur Chapman e Sam Wineburg não se vinculam a essas metodologias, entendidas aqui como simples inversões de práticas tradicionais que fragmentam a complexidade temporal da aprendizagem histórica. Em sentido distinto, os pesquisadores da educação histórica propõem uma metodologia *investigativa* da aprendizagem histórica, organizada a partir de operações mentais já amplamente discutidas neste trabalho. Além disso, as metodologias ativas se inserem em uma concepção neoliberal que retira do professor a dimensão investigativa e profissional de sua intervenção pedagógica. Já a metodologia investigativa da aprendizagem histórica ensina ao estudante os modos de reconstrução do conhecimento histórico. Portanto, não se trata de meras atividades, mas de uma superação epistemológica da transposição didática, pois coloca estudantes e professores como sujeitos efetivos do conhecimento histórico. Não se trata, portanto, de adotar uma única metodologia, mas de construir um conjunto coerente de práticas que dialoguem com os interesses, as potencialidades e as formas de aprendizagem desses estudantes, ao mesmo tempo em que qualificam, em profundidade, a experiência educativa de toda a turma.

Entre essas estratégias destaco especialmente aquelas baseadas em problemas e projetos, que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, mobilizando investigação, tomada de decisão, análise crítica e produção de conhecimento. Compreendo que tais metodologias apresentam forte convergência com a epistemologia da História, uma vez que exigem do estudante a mobilização de habilidades próprias do pensamento histórico, como a análise de fontes, a construção de argumentos baseados em evidências e a elaboração de interpretações sobre o passado (Wineburg, 2001; Rüsen,

2001). Ao aprofundar essa compreensão, reconheço, em diálogo com Arthur Chapman, que essas práticas se tornam ainda mais potentes quando orientadas pela explicitação dos critérios de validação das explicações históricas, pela problematização das evidências e pela construção consciente de argumentos, elementos que qualificam o rigor do raciocínio histórico desenvolvido pelos estudantes.

Além disso, considero que as pesquisas individuais e em grupo constituem estratégias fundamentais no contexto do enriquecimento curricular, na medida em que possibilitam o aprofundamento temático, a autonomia intelectual e o desenvolvimento de habilidades investigativas em níveis mais complexos. Ao permitir que os estudantes explorem temas de interesse com maior liberdade, essas práticas favorecem a construção de conhecimentos mais densos e significativos, ao mesmo tempo em que estimulam a colaboração, o debate e a negociação de sentidos. Nesse sentido, compreendo que tais experiências potencializam aquilo que Chapman (2011) identifica como central na aprendizagem histórica: a capacidade de formular questões relevantes, selecionar e analisar evidências, construir argumentos consistentes e sustentar interpretações historicamente fundamentadas.

As monitorias também se apresentam como estratégia relevante, ao promover processos de aprendizagem bidirecional, nos quais estudantes com maior domínio de determinados conteúdos atuam como mediadores da aprendizagem de seus pares. Compreendo que essa prática contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a construção de relações sociais mais colaborativas e solidárias, fortalecendo o protagonismo dos estudantes (Sabatella; Cupertino, 2007). Ao aprofundar essa análise, entendo que a monitoria, quando orientada por princípios da argumentação histórica, pode se tornar um espaço privilegiado para a circulação de interpretações, o confronto de ideias e a construção coletiva de explicações, reforçando o papel da linguagem e da interação no desenvolvimento do pensamento histórico.

As tutorias e mentorias, por sua vez, ampliam ainda mais esse processo, ao possibilitar acompanhamento mais individualizado e acesso a conhecimentos especializados, favorecendo o desenvolvimento do potencial em áreas específicas de interesse. Entendo que essas práticas são particularmente importantes no contexto das AHSD, pois permitem atender às necessidades de aprofundamento que muitas vezes não são contempladas no currículo regular. Nesse sentido, quando articuladas a propostas investigativas mais complexas, as tutorias e mentorias possibilitam que os estudantes se

aproximem do fazer histórico, mobilizando procedimentos próprios da disciplina, como análise crítica, construção de hipóteses e elaboração de narrativas fundamentadas.

Ao articular esse conjunto de estratégias, compreendo que o enriquecimento curricular não se limita ao desenvolvimento cognitivo, mas envolve também dimensões sociais, emocionais e identitárias. Nesse sentido, retomo as contribuições da perspectiva histórico-cultural, ao compreender, com base em Vygotsky (2007), que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre na interação social mediada, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam colaboração, diálogo e construção coletiva de sentidos. Essa dimensão interativa, quando articulada às exigências de argumentação e análise de evidências destacadas por Chapman, amplia ainda mais o potencial formativo da aprendizagem histórica, ao favorecer a construção de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo em que vivem.

Assim sendo, compreendo também que o enriquecimento curricular deve ocorrer prioritariamente no espaço intracurricular, garantindo o princípio da inclusão sem segregação. No entanto, reconheço que ele pode - e deve - ser articulado a práticas que se estendem para além da sala de aula, como projetos, oficinas e atividades investigativas mais aprofundadas. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel relevante, ao constituir-se como espaço complementar que possibilita o aprofundamento das experiências iniciadas no contexto da aprendizagem histórica (Renzulli, 2004; Virgolim, 2007).

Penso que o AEE não deve ser compreendido como espaço paralelo ou substitutivo ao ensino regular, mas como ambiente complementar, que amplia as possibilidades de investigação, experimentação e produção de conhecimento, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento do Tipo III. Quando articulado de forma coerente com o trabalho desenvolvido em sala de aula, o AEE contribui para a continuidade dos processos investigativos e para o fortalecimento da autonomia intelectual dos estudantes, especialmente quando orientado por princípios que valorizam a argumentação, a análise de evidências e a construção de explicações históricas.

Reconheço, entretanto, que a implementação dessas práticas enfrenta desafios significativos, relacionados tanto às condições estruturais da escola quanto à formação docente. Turmas numerosas, carga de trabalho elevada e ausência de formação específica sobre AHSD são fatores que, muitas vezes, dificultam a efetivação do enriquecimento curricular. Ainda assim, compreendo que a transformação da prática pedagógica não

depende exclusivamente de condições ideais, mas também de uma postura reflexiva, investigativa e comprometida com a inclusão por parte do professor de História, que, ao reconhecer as potencialidades de seus estudantes, busca construir estratégias possíveis dentro do contexto em que atua.

Nesse sentido, penso que o enriquecimento curricular se configura não apenas como estratégia pedagógica, mas como posicionamento ético e político frente à diversidade presente na escola. Ao reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprender e de produzir conhecimento, o professor regente da disciplina de História contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo, no qual todos os estudantes têm a possibilidade de desenvolver suas potencialidades, especialmente quando desafiados a pensar historicamente de forma crítica, argumentativa e fundamentada.

Dessa forma, ao retomar o conjunto das reflexões desenvolvidas ao longo deste subtítulo, reafirmo minha compreensão de que o enriquecimento curricular na aprendizagem de História constitui um caminho fundamental para a inclusão de estudantes com AHSD. Ao articular identificação, intervenção pedagógica, reorganização curricular e aprofundamento epistemológico - especialmente no que se refere à argumentação histórica e ao uso crítico das evidências - o enriquecimento possibilita a construção de experiências de aprendizagem mais complexas, desafiadoras e significativas, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e historicamente conscientes (Rüsen, 2001).

Assim, compreendo que o enriquecimento curricular não deve ser entendido como prática opcional ou eventual, mas como exigência inerente a uma educação comprometida com a equidade, com o desenvolvimento humano e com a valorização das diferenças. Trata-se, portanto, de um movimento que ultrapassa o campo pedagógico, afirmando-se como compromisso com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, na qual a aprendizagem de História assume papel central na formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade em que vivem.

Ao concluir a discussão acerca do enriquecimento curricular na aprendizagem de História, compreendo que as reflexões teóricas e as proposições pedagógicas aqui desenvolvidas não se esgotam no plano analítico, mas demandam desdobramentos concretos que possam subsidiar a prática docente. Nesse sentido, penso que as estratégias de enriquecimento discutidas ao longo desta seção - como projetos investigativos, análise de fontes, construção de narrativas, argumentação histórica e práticas colaborativas - constituem a base para a elaboração do **Guia de Orientações e Atividades Didáticas**

para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História, apresentado como resultado desta dissertação e disponibilizado nos apêndices. Entendo que esse guia se configura como uma síntese aplicada da pesquisa, reunindo, organizando e sistematizando propostas de atividades fundamentadas nos referenciais teóricos mobilizados - especialmente nas contribuições de Renzulli, Gardner, Chapman, Wineburg e Jörn Rüsen - com o objetivo de auxiliar professores e professoras de História na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, intencionais e coerentes com a identificação dos indicadores de AHSD.

4.4 Objetivos e métodos na construção do “Guia de Orientações e Atividades Didáticas para Inclusão de Estudantes AHSD na Aprendizagem de História”

Ao conceber o “*Guia de Orientações e Atividades Didáticas para Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História*” como produto desta dissertação, compreendo que sua elaboração ultrapassa a simples organização de um material didático, constituindo-se como um desdobramento coerente, intencional e necessário de todo o percurso investigativo desenvolvido. Penso que este guia emerge diretamente da problemática central que orientou este trabalho - a invisibilidade e a inclusão dos estudantes com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) na aprendizagem de História - e se projeta como uma resposta concreta às lacunas identificadas tanto na formação docente quanto nas práticas pedagógicas efetivamente realizadas em sala de aula.

Nesse sentido, entendo que o objetivo geral do guia é **oferecer suporte teórico-prático ao professor de História para a identificação, o reconhecimento e o atendimento pedagógico de estudantes com AHSD**, por meio da proposição de estratégias de enriquecimento curricular que ampliem, aprofundem e qualifiquem a aprendizagem histórica. Compreendo, portanto, que este material não se limita a apresentar atividades, mas busca estruturar uma lógica de intervenção pedagógica fundamentada, articulando intencionalidade didática, conhecimento teórico e aplicabilidade prática.

De maneira mais específica, penso que o guia se organiza a partir de objetivos interdependentes: (1) **ampliar o olhar docente para a identificação de estudantes com indicadores de AHSD**, considerando dimensões que ultrapassam o rendimento escolar

tradicional e dialogam com criatividade, pensamento crítico, autonomia intelectual e envolvimento com tarefas complexas; (2) **propor práticas de enriquecimento curricular na aprendizagem de História**, entendidas não como mera ampliação quantitativa de conteúdos, mas como aprofundamento qualitativo das experiências de aprendizagem; (3) **estruturar atividades didáticas que mobilizem o pensamento histórico**, por meio do trabalho com evidências, narrativas, temporalidade e empatia histórica; e (4) **contribuir para a formação docente**, especialmente no enfrentamento de mitos, crenças errôneas e desconhecimentos que historicamente contribuíram para a invisibilidade desses estudantes.

No campo específico da aprendizagem histórica, compreendo que o guia se ancora nos pressupostos da Educação Histórica, estabelecendo diálogo com Sam Wineburg, ao reconhecer que aprender História envolve desenvolver formas específicas de pensar, investigar e interpretar o passado. Nesse sentido, considero também as contribuições de Arthur Chapman, especialmente ao enfatizar a importância dos “andaimes” (*scaffolding*) na construção do pensamento histórico, o que se torna particularmente relevante quando se propõem atividades desafiadoras e abertas para estudantes com AHSD.

No que se refere aos métodos de construção do guia, reafirmo que este produto está diretamente vinculado ao método de **Análise Documental**, que orientou toda a dissertação. Assim, compreendo que a elaboração das propostas didáticas resulta de um processo rigoroso de levantamento, seleção e análise de fontes, incluindo produções acadêmicas, documentos normativos e referenciais teóricos consolidados no campo das AHSD e da Educação Histórica, que me permitiu identificar não apenas conceitos e diretrizes, mas também lacunas e possibilidades concretas de intervenção pedagógica.

Ao mesmo tempo, penso que a construção do guia se ancora em uma perspectiva **teórico-prática**, uma vez que incorpora reflexões provenientes da minha trajetória profissional, especialmente nas experiências relacionadas à Educação Especial, à gestão escolar, ao atendimento de estudantes com AHSD e da docência em História. Compreendo que essa articulação entre teoria e prática é essencial para garantir que o material seja significativo, aplicável e sensível às condições reais do trabalho docente, evitando distanciamentos entre o discurso acadêmico e a realidade escolar.

Metodologicamente, entendo que o guia é estruturado de forma a favorecer sua utilização pelo professor de História, organizando-se em eixos como: fundamentação teórica contextualizada; apresentação detalhada das atividades; indicação de objetivos e

habilidades; sugestões de diferenciação pedagógica; e orientações para avaliação formativa.

Penso, portanto, que o guia deve ser compreendido como um instrumento dinâmico e flexível, que não prescreve práticas de forma rígida, mas oferece caminhos possíveis, adaptáveis às diferentes realidades escolares. Mais do que um conjunto de atividades, ele se constitui como um convite à mudança de perspectiva: um deslocamento do olhar docente para reconhecer potencialidades, propor desafios cognitivos mais complexos e construir experiências de aprendizagem historicamente significativas.

Por fim, compreendo que o guia representa uma síntese viva da dissertação, ao mesmo tempo em que se projeta como possibilidade de transformação da prática pedagógica. Entendo que sua principal contribuição está em **articular identificação e enriquecimento curricular como dimensões indissociáveis da inclusão**, possibilitando que estudantes com AHSD sejam não apenas reconhecidos, mas efetivamente desafiados, estimulados e incluídos na aprendizagem de História de forma plena e significativa.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação permitiram compreender que a inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) na aprendizagem de História constitui um desafio pedagógico, institucional, humano e também ético, especialmente porque esses estudantes ainda permanecem, em muitos contextos escolares, invisibilizados por práticas tradicionais de ensino, por representações sociais equivocadas e pela insuficiente compreensão acerca das especificidades que envolvem suas formas de aprender, pensar, criar e produzir conhecimentos. Ao concluir esta pesquisa, compreendo que este trabalho não se encerra apenas na análise de conceitos, legislações, teorias ou práticas pedagógicas, mas representa também um percurso profundamente vinculado à minha própria trajetória pessoal, profissional e formativa.

Ao longo da escrita desta dissertação fui percebendo que muitas das inquietações que motivaram esta pesquisa não nasceram apenas da academia, mas das experiências concretas vividas na escola pública, nos espaços de formação docente, na Educação Especial e, sobretudo, na convivência com estudantes que demonstravam potencialidades frequentemente não reconhecidas pelo sistema escolar. Dessa forma, esta investigação foi sendo construída não apenas como uma produção acadêmica, mas também como resultado de um percurso de observação, escuta, atuação profissional e amadurecimento humano ao longo de muitos anos.

Penso que uma das contribuições mais importantes deste estudo foi justamente estabelecer um diálogo entre os estudos sobre Altas Habilidades ou Superdotação e os fundamentos epistemológicos da aprendizagem histórica. Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que a disciplina de História possui enorme potencial para favorecer o desenvolvimento de estudantes com AHSD, especialmente quando compreendida para além de práticas centradas na memorização de conteúdos. A aprendizagem histórica, fundamentada em autores como Sam Wineburg, Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt e Chapman, revelou-se um espaço fértil para o desenvolvimento da investigação, da argumentação, da interpretação crítica, da criatividade intelectual, da empatia histórica e da produção autoral, elementos que dialogam diretamente com características frequentemente observadas em estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

As discussões teóricas desenvolvidas nesta pesquisa também reforçaram a compreensão de que as AHSD constituem um fenômeno complexo e multifacetado, que não pode ser reduzido apenas ao alto desempenho acadêmico ou a resultados quantitativos. As contribuições de autores como Joseph Renzulli, Howard Gardner, Zenita Cunha Guenther, Delou, Virgolim e outros pesquisadores possibilitaram ampliar meu olhar acerca das múltiplas formas de manifestação do potencial humano, especialmente no que se refere às relações entre criatividade, envolvimento com a tarefa, motivação, habilidades específicas e diferentes formas de inteligência. Nesse sentido, compreendo que reconhecer estudantes com AHSD exige um olhar pedagógico mais sensível, investigativo e atento às singularidades presentes no cotidiano escolar.

Ao refletir sobre minha própria trajetória profissional, percebo que muitas das compreensões construídas nesta dissertação foram profundamente influenciadas pelas experiências vividas na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), pela participação em formações e eventos vinculados ao ConBraSD, pela atuação no processo de implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação de Mato Grosso (NAAHS/MT) e, posteriormente, pelo trabalho desenvolvido junto ao próprio núcleo. Essas experiências permitiram-me acompanhar de perto as dificuldades relacionadas à identificação, ao atendimento e à inclusão de estudantes com AHSD, bem como perceber os enormes desafios enfrentados pelos professores diante da falta de formação específica sobre a temática.

Entretanto, penso que uma das experiências mais marcantes e transformadoras de minha trajetória ocorreu durante o período em que atuei como diretor da Escola Estadual André Luiz da Silva Reis. A vivência naquela unidade escolar possibilitou-me observar de forma concreta como inúmeros estudantes apresentavam criatividade, pensamento crítico, liderança, intensa curiosidade intelectual, sensibilidade, habilidades argumentativas e grande potencial investigativo, embora muitas vezes permanecessem invisíveis aos olhares institucionais. A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o acompanhamento pedagógico de estudantes com indicadores de AHSD permitiram acolher mais de 85 estudantes com características relacionadas às Altas Habilidades ou Superdotação ao longo de aproximadamente sete anos de gestão escolar.

Essa experiência marcou profundamente meu olhar profissional e humano. Passei a compreender ainda mais claramente como muitos estudantes realizam produções diferenciadas, apresentam ideias originais e demonstram potencialidades significativas,

mas frequentemente não conseguem reconhecimento no interior da cultura escolar tradicional. Percebi também como o desconhecimento acerca das AHSD, os mitos historicamente construídos sobre a temática, a insegurança dos profissionais e a ausência de formação adequada acabam dificultando processos de identificação e de desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

O fechamento da Escola André Luiz da Silva Reis, em 2023, e meu retorno à sala de aula como professor de História também representaram momentos importantes de reflexão e amadurecimento profissional. Voltar ao cotidiano da docência após anos de atuação na gestão escolar e na Educação Especial permitiu-me olhar novamente para a realidade concreta das turmas da Educação Básica e perceber, ainda mais claramente, a presença de estudantes com características indicadoras de AHSD que continuam, em muitos casos, invisíveis no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, essa experiência reafirmou em mim a compreensão de que a inclusão desses estudantes depende não apenas de políticas públicas ou legislações, mas também de professores sensibilizados, preparados e dispostos a desenvolver práticas pedagógicas mais abertas à diversidade das formas de aprender.

Ao longo desta pesquisa, compreendi igualmente que discutir inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação não significa defender privilégios educacionais, mas assegurar direitos historicamente negligenciados. Apesar dos avanços legais promovidos pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Declaração de Salamanca, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e por outros documentos normativos, ainda existe uma grande distância entre os direitos previstos legalmente e a realidade vivida nas escolas. Em muitos contextos, os estudantes com AHSD continuam sendo um dos públicos mais invisibilizados da Educação Especial.

Nesse percurso, considero igualmente importante destacar que esta dissertação não transformou apenas meu olhar sobre os estudantes com AHSD, mas também ampliou significativamente minha própria formação intelectual, acadêmica e humana. O ingresso no ProfHistória e o desenvolvimento desta pesquisa possibilitaram-me aprofundar estudos, leituras e reflexões em questões que até então eu ainda não havia explorado com a profundidade necessária. As discussões relacionadas à aprendizagem histórica, à epistemologia da História, ao pensamento histórico, às teorias da Educação Inclusiva e às próprias dimensões conceituais das Altas Habilidades ou Superdotação contribuíram intensamente para meu amadurecimento enquanto pesquisador, professor e sujeito.

Penso que o mestrado representou não apenas a produção de uma dissertação, mas também um importante processo de transformação pessoal e profissional. As leituras, os debates, os diálogos estabelecidos ao longo das disciplinas, as orientações, as experiências compartilhadas e o aprofundamento teórico proporcionaram-me novas formas de compreender a educação, a inclusão, a aprendizagem e o próprio ensino de História. Em muitos momentos, esta pesquisa também me levou a revisitar experiências vividas ao longo da trajetória profissional, reinterpretando-as à luz dos referenciais teóricos estudados e compreendendo de maneira mais crítica e sensível questões que anteriormente apareciam apenas de forma intuitiva em minha prática docente e institucional.

Considero igualmente importante destacar que uma das contribuições mais significativas produzidas ao longo desta pesquisa foi a elaboração do Instrumento de Observação e Identificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História (IOIAHSD-Hist). A construção desse instrumento nasceu justamente das inquietações observadas ao longo de minha trajetória profissional, especialmente diante das dificuldades enfrentadas por professores da Educação Básica para reconhecer estudantes com possíveis indicadores de AHSD nas aulas de História. Em muitos contextos escolares, estudantes com grande potencial investigativo, argumentativo, criativo e interpretativo permanecem invisibilizados porque suas habilidades não se manifestam necessariamente pelos modelos tradicionais de desempenho escolar valorizados institucionalmente.

Nesse sentido, o IOIAHSD-Hist foi pensado como uma ferramenta pedagógica de apoio aos docentes de História, buscando auxiliar na observação sensível e contextualizada de comportamentos, habilidades e manifestações relacionadas às Altas Habilidades ou Superdotação no campo específico da aprendizagem histórica. O instrumento procura dialogar diretamente com as operações do pensamento histórico, considerando elementos como argumentação, análise crítica de fontes, criatividade interpretativa, curiosidade investigativa, profundidade analítica, formulação de hipóteses, construção de narrativas históricas e envolvimento com problemas históricos complexos. Assim, compreendo que o instrumento representa uma importante contribuição desta pesquisa para os professores de História, especialmente por possibilitar um olhar mais atento às singularidades dos estudantes e favorecer processos de identificação e inclusão pedagógica mais consistentes.

Entendo ainda que o IOIAHSD-Hist não deve ser compreendido como mecanismo rígido de classificação ou rotulação dos estudantes, mas como possibilidade de ampliação do olhar pedagógico e de fortalecimento de práticas inclusivas na aprendizagem de História. Sua elaboração representa também uma tentativa de aproximar os referenciais teóricos das Altas Habilidades ou Superdotação das experiências concretas vividas pelos professores em sala de aula, contribuindo para reduzir processos de invisibilidade historicamente presentes no contexto escolar.

As discussões sobre enriquecimento curricular desenvolvidas nesta dissertação reforçaram igualmente a necessidade de práticas pedagógicas que transcendam currículos rígidos e homogêneos. O enriquecimento curricular, especialmente fundamentado nas contribuições de Renzulli e no Schoolwide Enrichment Model (SEM), revelou-se um importante caminho para favorecer inclusão, desenvolvimento de potencialidades e protagonismo estudantil nas aulas de História. Projetos investigativos, análise de fontes históricas, produção de narrativas, debates, metodologias ativas, uso de TDICs e atividades autorais demonstraram ser possibilidades concretas para ampliar as experiências de aprendizagem dos estudantes com AHSD.

Nesse contexto, a elaboração do produto educacional intitulado “*Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História*” representa uma tentativa concreta de aproximar teoria e prática pedagógica. O guia foi construído não apenas como complemento desta dissertação, mas como instrumento de apoio aos professores da Educação Básica, oferecendo estratégias, sugestões metodológicas e atividades voltadas à inclusão de estudantes com AHSD nas aulas de História. Compreendo que essa produção constitui uma das contribuições mais significativas deste trabalho, sobretudo por dialogar diretamente com os desafios reais vividos pelos professores nas escolas públicas brasileiras.

Por fim, concluo esta pesquisa reafirmando minha compreensão de que incluir estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação significa reconhecer que a diversidade humana também se manifesta nas formas de inteligência, criatividade, sensibilidade, pensamento crítico e produção de conhecimentos. A aprendizagem de História, quando concebida de maneira investigativa, crítica e inclusiva, pode transformar-se em um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas potencialidades. Mais do que adaptar conteúdos ou oferecer atividades diferenciadas, trata-se de construir práticas pedagógicas

comprometidas com o reconhecimento das singularidades humanas e com a valorização das múltiplas formas de aprender e existir.

Assim, esta dissertação nasce das inquietações produzidas pelas invisibilidades observadas no cotidiano escolar, mas também da esperança construída nas experiências vividas ao longo da trajetória profissional e acadêmica. Esta dissertação não encerra as discussões sobre Altas Habilidades ou Superdotação na aprendizagem de História, mas abre possibilidades para novas pesquisas, reflexões e práticas pedagógicas. Ainda há muitos aspectos que precisam ser aprofundados, especialmente no que se refere à formação docente, às práticas de identificação, às relações entre cultura escolar e invisibilidade, às especificidades das AHSD em contextos de vulnerabilidade social, gênero, populações indígenas, quilombolas e outras realidades historicamente marginalizadas. Pensar em perspectivas de futuras pesquisas que possam ser construídas a partir dessa dissertação implica pensar em pesquisar a aplicação e resultados em campo do IOIASHD-Hist em sala de aula. Implica pensar também em verificar o impacto do uso do *“Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História”* na rotina da aprendizagem histórica. Implica ainda pensar a possibilidade aprofundamento epistemológicos na pesquisa das teorias aqui discutidas. Assim sendo, espero que este trabalho possa contribuir para ampliar as discussões sobre Altas Habilidades ou Superdotação na aprendizagem de História e, principalmente, colaborar para que estudantes historicamente invisibilizados possam finalmente ocupar seus espaços de direito na escola, tendo reconhecidas suas potencialidades, suas vozes e suas formas singulares de compreender e transformar o mundo.

6 - REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA: SEEDF, 2009. 496 p.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, Leandro S. **As aptidões na avaliação da inteligência**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANTIPOFF, Helena. **Educação dos bem-dotados**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1992.
- AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1998.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAUDSON, Tanja Gabriele. The Mad Genius Stereotype: Still alive and well. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 7, art. 368, p. 1-13, mar. 2016. Disponível em: [doi.org](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368). Acesso em: 7 fev. 2026.
- BIANCO, Margarita et al. Double Whammy: Why multicultural/multilingual learners of color are underrepresented in gifted programs. **Journal for the Education of the Gifted**, Washington, v. 34, n. 4, p. 586-617, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Educação, exclusão e cidadania**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.
- BOOTHE, Diane. Exceptionally Gifted Females: Multiple Facets of Diversity and Gender Equity. In: INTERNATIONAL CONFERENCE THE FUTURE OF EDUCATION, 14., 2024, Florença. **Proceedings** [...]. Florença: Pixel, 2024.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10, maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394/1996.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 10, maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. **Dispõe sobre a identificação, cadastramento e atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm. Acesso em: 10, maio 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 10, maio 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 10, maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10, maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10, maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10, maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

CARLY CRUZ, José. **Altas habilidades/superdotação: história, políticas e práticas educacionais.** Curitiba: CRV, 2014.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias. **Desenvolvimento de talentos indígenas. Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 513-534, ago. 2021. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v27n2/1677-1168-per-27-02-0513.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2026.

CHAPMAN, Arthur. **Historical interpretations**. In: DAVIES, Ian (org.). *Debates in history teaching*. London: Routledge, 2011. p. 96–108. Disponível em: <https://www.routledge.com/Debates-in-History-Teaching/Davies/p/book/9780415561645>. Acesso em: 12, dez. 2025.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COLANGELO, Nicholas; DAVIS, Gary A. (ed.). **Handbook of Gifted Education**. 3. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2003.

CROSS, Tracy L. **On the Social and Emotional Lives of Gifted Children**. 4. ed. Waco: Prufrock Press, 2011.

DALOSTO, Marcília de Moraes; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. **Os superdotados e o bullying**. Curitiba: Appris, 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Educação inclusiva e altas habilidades/superdotação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DELOU, Cristina Maria Carvalho; BUENO, José Geraldo Silveira. **Superdotação e talento**. São Paulo: Loyola, 2001.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

FAUST, Juliana Matias; MELGAREJO, Mariano Moura; DA SILVA, Mariléia Maria. **O trabalhador docente na escola pública: Novos elementos de subsunção ao capital. Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 145–172, maio/ago. 2020. Disponível em: [udesc.br](https://www.udesc.br). Acesso em: 7 fev. 2026.

FELDHUSEN, John F. **Talent identification and development in education**. Sarasota: Center for Creative Learning, 1992.

FELDMAN, David Henry. **Nature's gambit: child prodigies and the development of human potential**. New York: Teachers College Press, 1990. Disponível em: <https://www.tcpress.com/natures-gambit-9780807730628>. Acesso em: 12, maio de 2025.

FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2013.

FOLHAMAX. **Reportagem sobre a estudante Andressa**. 2018. Disponível em: <https://www.folhamax.com/cidades/aluna-de-mt-e-premiada-em-concurso-de-redacao/189049> Acesso em 20, fev. 2026

FOLHAMAX. **Reportagem sobre o estudante Pedro**. 2017. Disponível em: <https://www.folhamax.com/mobile/esporte/mato-grossense-conquista-duas-medalhas-de-prata-em-panamericano-de-karate-no-peru/146154> Acesso em 20, fev. 2026

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando os mais capazes**. São Paulo: EPU, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2012.

GAGNÉ, François. Transforming Gifts into Talents: the DMGT as a developmental theory. **High Ability Studies**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 119-147, 2004.

GAMA, Maria Clara Sodré. **Educação de superdotados: teoria e prática**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

GARCÍA COLMENARES, Carmen. Más allá de las diferencias: hacia un modelo de persona no estereotipado. In: ALARIO TRIGUEROS, Teresa; GARCÍA COLMENARES, Carmen (coord.). **Persona, Género y Educación**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1997. p. 115-132.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century**. New York: Basic Books, 1999. Disponível em: <https://books.google.com/books?id=z9IIDQAAQBAJ>. Acesso em: 10, abril de 2025.

GARDNER, Howard; FELDMAN, David Henry; KRECHEVSKY, Mara (org.). **O Projeto Spectrum: a mente das crianças: bases teóricas**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001. v. 1

GIORDANO, Blanche Warzée. **Educação especial no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 301-314, maio/ago. 2006.

GROSS, Miraca U. M. **Exceptionally Gifted Children**. 2. ed. London: RoutledgeFalmer, 2004. E-book.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2012.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolvendo talentos e competências**. Lavras: UFLA, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.c

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación**: querer aprender. 2. ed. Buenos Aires: Aique, 2001.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KANDEL, Eric R.; SQUIRE, Larry R. **Memória**: da mente às moléculas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KAO, Chih-Yen. The Dilemmas of Gender Stereotypes Confronting Gifted Female Adolescents. **Journal of Gifted Education**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 75-98, 2015.

KERR, Barbara A.; COHN, Sanford J. **Smart girls, gifted women**: special guidance concerns. 3. ed. Scottsdale: Great Potential Press, 2001.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LABATTE, Jill. Nurturing Creative/Artistic Giftedness in American Indian Students. **Journal of American Indian Education**, Tempe, v. 31, n. 1, p. 28-32, Oct. 1991.

LANDAU, Erika. **A coragem de ser superdotado**. Tradução de Juan Acunha e Angela M. R. Virgolim. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, supl. 5, p. s164-s172, nov. 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, J. R. **Altas Habilidades/Superdotação: possibilidade de intervenção psicopedagógica centrada na família**. Monografia de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Cuiabá: Unirondon, 2006.

MAGALHÃES, J. R. **O não aprendente e a escola não ensinante**. Artigo para a Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Cuiabá: Unirondon, 2005.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. **Percepção de professores sobre alunos superdotados**. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 45-55, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/x7mYJ6qjQvY5S8WmW5W9yfq/>. Acesso em: 10 abril 2025.

MENEZES, Maria da Conceição et al. O papel da organização escolar na reconfiguração das práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 112-131, jan./abr. 2019.

MÖNKES, F. J. Desarrollo de los adolescentes superdotados. In: BENITO MATE, Y. (Coord.). **Desarrollo y educación de los niños superdotados**. Salamanca: Amarú, 1992.

MORAWSKA, Alina; SANDERS, Matthew R. **Parenting gifted and talented children: conceptual and empirical foundations**. *Gifted Child Quarterly*, Thousand Oaks, v. 53, n. 3, p. 163-173, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0016986209334962>. Acesso em: 10 abril 2025.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2003. 204 p. Disponível em: <mec.gov.br>. Acesso em: 8 fev. 2026.

MUNDURUKU, Daniel. É índio ou não é índio? In: MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. Ilustrações de Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016. p. 11-20.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN (NAGC). **Gifted Education and Talent Development**: resource guide. Washington, DC: NAGC, 2023. Disponível em: <https://www.nagc.org/>. Acesso em: 20 de fev. 2026

NEIHART, Maureen et al. (ed.). **The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we know?** Waco: Prufrock Press, 2002.

NEUMANN, Denise Rachel. **Assédio moral e gênero na universidade pública: rastreando indícios através do NAQ-R**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

NEUMANN, Patricia. Educação, superdotação e racismo. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 2, n. 18, p. 198-214, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/23265>>. Acesso em: 7 fev. 2026.

NICOLOSO, Cátia de Mello Francisco; FREITAS, Soraia Napoleão. A escola atual e o atendimento aos portadores de altas habilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 19, p. 1-8, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5127>. Acesso em: 8 fev. 2026.

NOGUEIRA, Maria Alice et al. **Altas habilidades/superdotação: políticas e práticas educacionais**. Curitiba: CRV, 2020.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019. Disponível em: doi.org. Acesso em: 8 fev. 2026.

Oliveira, Marta Kohl. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Why don't more girls choose to pursue a science career?** PISA, Paris: OECD Publishing, 2019. (PISA in Focus, n. 93). Disponível em: <<https://doi.org>>. Acesso em: 7 jul. 2026.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

PETERS, S.; ENGEL, A.; SCHWIER, H. **Interkulturelles Mentoring und internationale Perspektiven in der Begabtenförderung**. Journal für Begabtenförderung, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 45-58, 2022.

PETERSON, Jean Sunde; RAY, Karen E. Bullying among the gifted: The subjective experience. **Gifted Child Quarterly**, Washington, v. 50, n. 3, p. 252-269, 2006.

PFEIFFER, Steven I. **Essentials of gifted assessment**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2015. 304 p. (Essentials of Psychological Assessment Series).

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1956.

PINTO, Gisele. **Trajetórias escolares de estudantes negras: o impacto do racismo e do sexismo na educação básica**. Niterói: UFF, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. (Colección Sur Sur).

REIS, Escola André L. S.. **Fotos de Projetos de enriquecimento curricular** (01 a 19, 21-22, 24 a 27). Facebook. Disponíveis em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100038333407556&sk=photos> e <https://www.facebook.com/profile.php?id=100011337108564&sk=photos> Acesso em: 20, fev. 2026.

REIS, S.; RINNE, O.; BAUDSON, T. G. Show us what you got! A cross-cultural comparison of mindset, stereotypes, and skills in talent shows. **High Ability Studies**, London, v. 31, n. 2, p. 185-208, 2020.

REIS, Sally M.; MOON, Sidney M. Models and strategies for counseling, guidance, and social and emotional development. In: NEIHART, Maureen et al. (ed.). **The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we know?** Waco: Prufrock Press, 2002. p. 251-266.

RENZULLI, Joseph S. **O modelo de enriquecimento escolar**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 17, n. 29, p. 13-24, 2004.

RENZULLI, Joseph S. **The three-ring conception of giftedness**. In: STERNBERG, Robert; DAVIDSON, Janet (org.). **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610452>. Acesso em: 10 abril 2025.

RENZULLI, Joseph S. **What makes giftedness? Reexamining a definition**. Phi Delta Kappan, Bloomington, v. 60, n. 3, p. 180-184, 1978. Disponível em: https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/09/What_Makes_Giftedness_Reexamining_A_Definition.pdf. Acesso em: 10 abril 2025.

ROBBINS, Rockey. American Indian Gifted and Talented Students: Their Problems and Proposed Solutions. **Journal of American Indian Education**, Tempe, v. 31, n. 1, p. 15-24, Oct. 1991.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história III**. Brasília, DF: Editora UnB, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história**. Brasília, DF: Editora UnB, 2001.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: IBPEX, 2005

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Aprender História: perspectivas teóricas e metodológicas**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (org.). *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do pensamento histórico**. Curitiba: UFPR, 1997.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Andresa Fernanda; REGAGNAN, Isabela Rodrigues. Considerações sobre o ensino de história a partir dos pressupostos de uma educação inclusiva. **Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 10, n. 18, p. 275-296, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/10077>. Acesso em: 8 fev. 2026.

SILVA, Jeidi Amara da; SANTOS, Alessandro de Oliveira dos. Subjetividade e relações raciais: o sofrimento psíquico decorrente do racismo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, n. esp., e228551, p. 110-123, 2019. Disponível em: doi.org. Acesso em: 7 fev. 2026.

SILVERMAN, Linda Kreger (ed.). **Counseling the gifted and talented**. Denver: Love Publishing Company, 1993.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SUBOTNIK, Rena F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; WORRELL, Frank C. Rethinking Giftedness and Gifted Education: a proposed direction forward based on psychological science. **Psychological Science in the Public Interest**, Washington, v. 12, n. 1, p. 3-54, 2011.

TROMMSDORFF, Gisela. Culture and Development of Self-Regulation. **Social and Personality Psychology Compass**, Oxford, v. 3, n. 5, p. 687-701, set. 2009. Disponível em: doi.org. Acesso em: 8 fev. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 10 abril 2024.

VIALLE, Wilma. Acceleration: Redux or Redux? **Australasian Journal of Gifted Education**, Rozelle, v. 20, n. 2, p. 11-23, 2011.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/superdotação: desafios contemporâneos**. Brasília, DF: Plano, 2019.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2014.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WASSU, Ellen Lima. **Ixé ygara voltando pra 'y'kûá** (sou canoa voltando pra enseada do rio). Ponte de Lima: Urutau, 2021.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; DESSEN, Maria Auxiliadora (org.). **Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados**. Curitiba: Juruá, 2011.

WINEBURG, Sam. **Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past**. Philadelphia: Temple University Press, 2001. Disponível em: <https://temple.manifoldapp.org/projects/historical-thinking-and-other-unnatural-acts>. Acesso em: 28 junho 2026.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WYNER, Yael *et al.* Achievement and opportunity: Evaluating the outcomes of a gifted and talented program. **Journal for the Education of the Gifted**, Washington, v. 32, n. 4, p. 550-578, 2009.

APÊNDICE A - Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História

GUIA

DE

ORIENTAÇÕES E ATIVIDADES DIDÁTICAS

PARA A

INCLUSÃO DE ESTUDANTES

COM **ALTAS HABILIDADES**
OU **SUPERDOTAÇÃO**
NA APRENDIZAGEM DE

HISTÓRIA



Potencializar
talentos,
ampliar
possibilidades,
transformar
histórias.



ESTRATÉGIAS
INCLUSIVAS



ATIVIDADES
CRIATIVAS E DESAFIADORAS



PENSAMENTO CRÍTICO
E INVESTIGAÇÃO

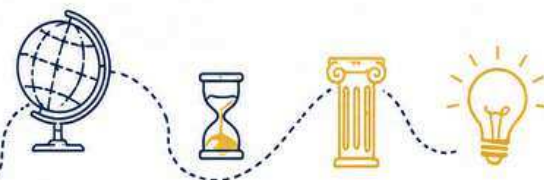


HISTÓRIA PARA
COMPREENDER O PRESENTE
E CONSTRUIR O FUTURO

PROFHISTÓRIA / UFMT 2026
JOSÉ ROMILDO MAGALHÃES / ANA MARIA
MARQUES



INCLUSÃO
RECONHECER
VALORIZAR
POTENCIALIZAR



APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO

O presente produto pedagógico, intitulado Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História, foi elaborado como resultado desta pesquisa de mestrado acadêmico desenvolvida no âmbito do ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pelo Mestrando José Romildo Magalhães, orientado pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria Marques, vinculando-se diretamente ao campo do Ensino de História e à perspectiva da Educação Inclusiva. Sua construção emerge da necessidade de ampliar as possibilidades pedagógicas destinadas à inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) na aprendizagem histórica, especialmente no contexto da sala de aula regular dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao longo desta pesquisa foi diagnosticado que, embora a legislação educacional brasileira reconheça formalmente o direito dos estudantes com AHSD ao Atendimento Educacional Especializado e à inclusão escolar, ainda persistem importantes lacunas relacionadas à identificação pedagógica, à formação docente e, sobretudo, à produção de estratégias didáticas específicas para as diferentes áreas do conhecimento. No caso do Ensino de História, essa ausência torna-se ainda mais evidente, uma vez que grande parte dos materiais produzidos sobre AHSD apresenta caráter generalista, sem aprofundar as especificidades epistemológicas da aprendizagem histórica e do pensamento histórico.

Partindo dessa problemática, este Guia foi concebido a partir da articulação entre os estudos sobre Altas Habilidades ou Superdotação, o enriquecimento curricular, a Educação Histórica, o pensamento histórico e as discussões sobre currículo e inclusão escolar. Compreendo que a disciplina de História constitui um campo particularmente fértil para o desenvolvimento de práticas voltadas aos estudantes com AHSD, pois mobiliza investigação, interpretação, análise

crítica, argumentação, comparação de temporalidades, construção narrativa, imaginação histórica, reflexão ética e produção autoral, dimensões frequentemente observadas em estudantes que apresentam indicadores de altas habilidades em áreas relacionadas às Ciências Humanas.

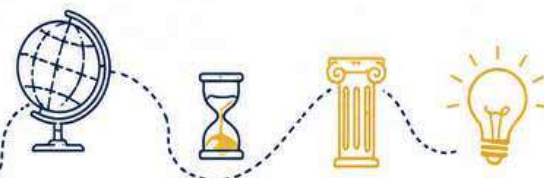




GUIA DE ORIENTAÇÕES E ATIVIDADES DIDÁTICAS

PARA A

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM **ALTAS HABILIDADES**
OU **SUPERDOTAÇÃO** NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

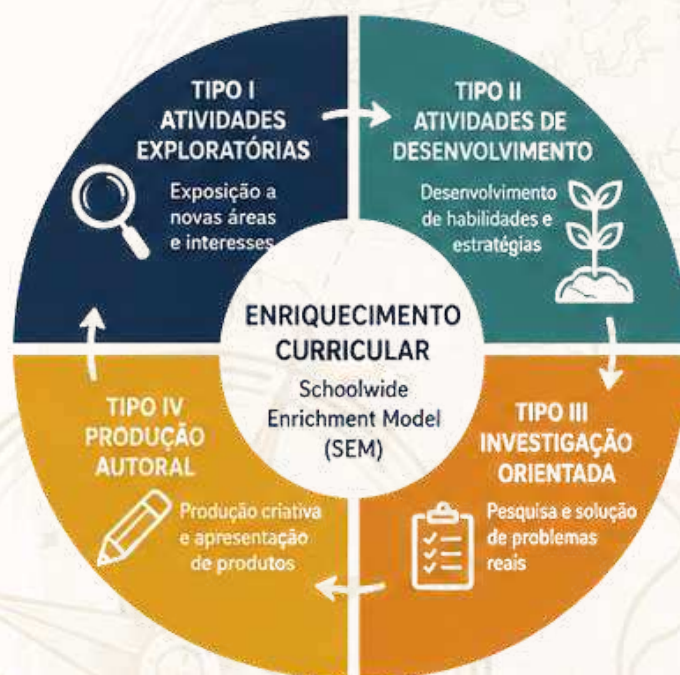


A construção deste material fundamenta-se inicialmente nas contribuições de Joseph Renzulli, especialmente em sua concepção dos Três Anéis, segundo a qual a superdotação resulta da interação entre habilidade acima da média, criatividade e elevado envolvimento com a tarefa (Renzulli, 2005). A partir dessa compreensão, as atividades propostas neste Guia buscam favorecer situações de aprendizagem que estimulem autonomia intelectual, criatividade, autoria, aprofundamento conceitual e investigação histórica, evitando práticas centradas apenas na ampliação quantitativa de tarefas ou na simples aumento de conteúdos.



Nesse sentido, compreendo que o enriquecimento curricular, quando articulado à aprendizagem histórica, possibilita ao estudante assumir papel ativo na produção do conhecimento histórico, ampliando a complexidade cognitiva das atividades sem romper com os conteúdos previstos no currículo escolar

Além disso, as propostas dialogam diretamente com o Schoolwide Enrichment Model - SEM (Renzulli; Reis, 2014), especialmente no que se refere à organização de experiências de enriquecimento curricular capazes de promover pesquisa, produção autoral, resolução de problemas e desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes.

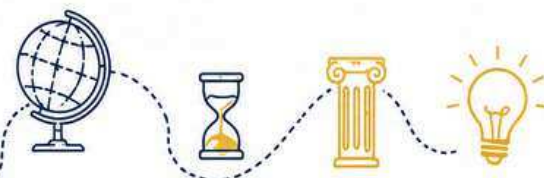




GUIA DE ORIENTAÇÕES E ATIVIDADES DIDÁTICAS

PARA A

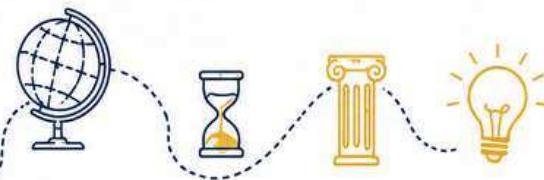
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES
OU SUPERDOTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA



O Guia também dialoga com as contribuições de Howard Gardner e sua Teoria das Inteligências Múltiplas, ao reconhecer que os estudantes expressam suas potencialidades de formas diversas e mobilizam diferentes linguagens, capacidades simbólicas e modos de compreensão do mundo (Gardner, 1995). Em razão disso, as atividades foram organizadas contemplando múltiplas formas de expressão histórica, incluindo produções escritas, visuais, sonoras, digitais, espaciais e corporais, buscando ampliar as possibilidades de participação, aprofundamento e autoria intelectual dos estudantes com AHSD.

No contexto brasileiro das Altas Habilidades ou Superdotação, este material também dialoga com importantes contribuições de autores como Virgolim (2007), Fleith (2007), Pérez (2012), Guenther (2000; 2006) e Delou (2014), especialmente no que se refere às discussões sobre identificação pedagógica, desenvolvimento de potencialidades, enriquecimento curricular e práticas inclusivas voltadas aos estudantes com AHSD. Tais referenciais contribuíram para a compreensão de que a inclusão desses estudantes exige práticas pedagógicas flexíveis, investigativas e cognitivamente desafiadoras, capazes de respeitar diferentes ritmos, interesses e formas de expressão intelectual.





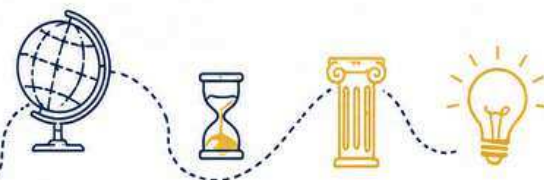
No campo específico do Ensino de História e da aprendizagem histórica, este Guia ancora-se nas contribuições da Educação Histórica e das teorias do pensamento histórico, especialmente em autores como Jörn Rüsen, Peter Lee, Isabel Barca, Sam Wineburg, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Arthur Chapman, e Circe Bittencourt. A partir desses referenciais, compreendo que aprender História não significa apenas memorizar fatos, datas e acontecimentos isolados, mas desenvolver formas específicas de pensamento histórico relacionadas à interpretação de fontes, contextualização, argumentação, análise de evidências, construção narrativa e reflexão crítica sobre as relações entre passado e presente (Rüsen, 2001; Wineburg, 2001; Barca, 2004).

As atividades propostas neste Guia procuram dialogar diretamente com essas concepções, favorecendo práticas investigativas, reflexivas e autorais na aprendizagem histórica. Nesse sentido, busquei desenvolver propostas que estimulem análise de fontes históricas, formulação de hipóteses, interpretação de evidências, empatia histórica, produção narrativa, criatividade intelectual e argumentação fundamentada, possibilitando que os estudantes avancem em níveis mais sofisticados de interpretação histórica (Lee, 2006; Schmidt; Cainelli, 2009).

Também considero particularmente relevantes as contribuições de Arthur Chapman acerca da argumentação histórica e da utilização de andaimes pedagógicos no desenvolvimento do pensamento histórico (Chapman, 2011). Em várias atividades deste Guia, especialmente aquelas voltadas à investigação histórica, debates, produção autoral e resolução de problemas históricos, procurei incorporar estratégias que permitam aos estudantes avançar progressivamente em análises mais complexas, favorecendo maior sofisticação interpretativa e desenvolvimento da autonomia intelectual.



As discussões relacionadas ao currículo, à cultura escolar, à interdisciplinaridade e às práticas pedagógicas que me levaram a construção deste material dialogam ainda com autores como Forquin (1993), Chervel (1990), Julia (2001), Fazenda (2011), Moreira e Candau (2014), Morin (2007), Zabala (1998), Paulo Freire (2019) e Moran (2018). Esses referenciais permitiram compreender a escola como espaço de mediação cultural, construção de sentidos, formação crítica e produção de conhecimentos, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas abertas à diversidade de experiências, interesses e potencialidades dos estudantes.



No que se refere às políticas públicas e aos marcos normativos da Educação Inclusiva, este Guia fundamenta-se em importantes documentos legais da educação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esses documentos reforçam o direito à inclusão escolar e à oferta de práticas pedagógicas adequadas às necessidades educacionais dos estudantes com AHSD.

A Base Nacional Comum Curricular constitui importante referência na organização das atividades propostas neste material, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento histórico, à análise de fontes, à argumentação, à problematização histórica, à construção de narrativas e à utilização de diferentes linguagens na aprendizagem de História. Entretanto, este Guia não se limita ao cumprimento formal das habilidades previstas na BNCC, buscando ampliar cognitivamente as experiências de aprendizagem por meio do enriquecimento curricular e de propostas investigativas voltadas ao desenvolvimento do pensamento histórico crítico e autoral.

A organização deste Guia em seções e eixos temáticos procurou contemplar diferentes dimensões da aprendizagem histórica e das necessidades educacionais dos estudantes com AHSD. As atividades foram estruturadas com objetivos claros, orientações pedagógicas ao professor, diferenciação didática detalhada e proposição de produtos finais concretos, buscando favorecer autoria intelectual, investigação histórica, criatividade e aprofundamento conceitual.

Compreendo que a principal contribuição deste produto pedagógico reside justamente na tentativa de aproximar o campo das Altas Habilidades ou Superdotação das especificidades epistemológicas do Ensino de História. Mais do que oferecer “atividades extras”, este material procura propor formas diferenciadas de mobilização do conhecimento histórico, favorecendo aprofundamento intelectual, reflexão crítica, criatividade, investigação e participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento histórico.



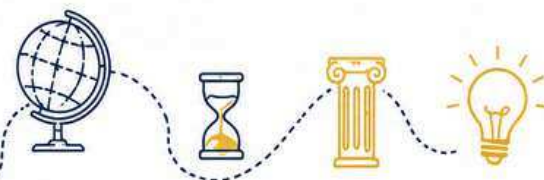
Por fim, considero que este Guia poderá contribuir tanto para a prática docente quanto para futuras pesquisas relacionadas às Altas Habilidades ou Superdotação no campo do Ensino de História. Em um cenário no qual ainda existem poucas produções voltadas especificamente à aprendizagem histórica de estudantes com AHSD, este material busca constituir-se como possibilidade de apoio pedagógico, reflexão teórica e fortalecimento de práticas inclusivas comprometidas com o desenvolvimento do pensamento histórico crítico, criativo e autoral.

Compreendo que a principal contribuição deste produto pedagógico reside justamente na tentativa de aproximar o campo das Altas Habilidades ou Superdotação das especificidades epistemológicas do Ensino de História. Mais do que oferecer “atividades extras”, este material procura propor formas diferenciadas de mobilização do conhecimento histórico, favorecendo aprofundamento intelectual, reflexão crítica, criatividade, investigação e participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento histórico.

Ao mesmo tempo, as propostas aqui apresentadas foram pensadas para ocorrerem prioritariamente no contexto da sala de aula regular, evitando práticas segregadoras e fortalecendo uma perspectiva inclusiva de enriquecimento curricular. Dessa forma, compreendo que as atividades propostas podem beneficiar não apenas os estudantes com AHSD, mas o conjunto da turma, ao promover uma cultura escolar baseada na investigação, no pensamento crítico, na autoria e na problematização histórica.

Por fim, considero que este Guia poderá contribuir tanto para a prática docente quanto para futuras pesquisas relacionadas às Altas Habilidades ou Superdotação no campo do Ensino de História. Em um cenário no qual ainda existem poucas produções voltadas especificamente à aprendizagem histórica de estudantes com AHSD, este material busca constituir-se como possibilidade de apoio pedagógico, reflexão teórica e fortalecimento de práticas inclusivas comprometidas com o desenvolvimento do pensamento histórico crítico, criativo e autoral.

Ao mesmo tempo, as propostas aqui apresentadas foram pensadas para ocorrerem prioritariamente no contexto da sala de aula regular, evitando práticas segregadoras e fortalecendo uma perspectiva inclusiva de enriquecimento curricular. Dessa forma, compreendo que as atividades propostas podem beneficiar não apenas os estudantes com AHSD, mas o conjunto da turma, ao promover uma cultura escolar baseada na investigação, no pensamento crítico, na autoria e na problematização histórica.



CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO HISTÓRICO E BNCC

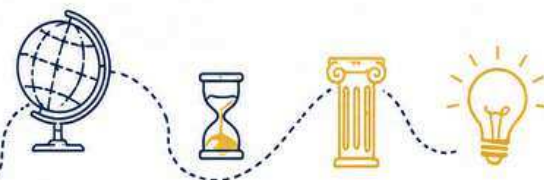
A BNCC compreende o ensino de História como um campo formativo voltado ao desenvolvimento do pensamento histórico, entendendo o conhecimento histórico como uma construção social, situada e interpretativa.

Nesse sentido, o presente caderno prioriza atividades que favorecem: a problematização histórica; a análise de diferentes tipos de fontes; a comparação entre processos históricos; a identificação de permanências e mudanças; a argumentação fundamentada em evidências; a relação entre passado e presente. Essas dimensões estão presentes de forma transversal em todas as atividades propostas.



CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NO ENSINO DE HISTÓRIA

O enriquecimento curricular constitui uma estratégia pedagógica fundamental no atendimento a estudantes com AHSD. No ensino de História, ele se concretiza por meio de atividades investigativas, criativas e autorais, que ampliam a complexidade cognitiva das tarefas sem romper com o currículo comum.



Este caderno adota uma perspectiva de enriquecimento que: respeita os conteúdos curriculares previstos; amplia o nível de análise e aprofundamento; favorece a autonomia intelectual; promove a produção de conhecimentos históricos significativos.

COMO UTILIZAR ESTE GUIA

O presente Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História foi elaborado com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico de professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente no contexto da inclusão de estudantes com AHSD – Altas Habilidades ou Superdotação na sala de aula regular.

Nesse sentido, este material não deve ser compreendido como um conjunto rígido e linear de atividades, mas como um repertório pedagógico flexível, passível de adaptação conforme o contexto escolar, os objetivos do professor, o currículo em desenvolvimento e as características específicas dos estudantes.

As atividades propostas podem ser utilizadas de diferentes formas. O professor poderá selecionar práticas pontuais para complementar conteúdos específicos, desenvolver sequências didáticas mais amplas, organizar projetos de curta ou média duração ou mesmo articular atividades entre diferentes eixos temáticos. Assim, não existe obrigatoriedade de aplicação sequencial das propostas, pois o Guia foi concebido para funcionar como instrumento de apoio pedagógico aberto e adaptável.





É importante destacar que as atividades não foram planejadas como “tarefas extras” destinadas exclusivamente aos estudantes com AHSD. Ao contrário, todas as propostas foram estruturadas para envolver o conjunto da turma, respeitando os princípios da educação inclusiva e evitando práticas segregadoras. A diferenciação pedagógica destinada aos estudantes com AHSD ocorre principalmente pela ampliação qualitativa da complexidade cognitiva das tarefas, pelo aprofundamento conceitual, pela autoria intelectual, pela investigação histórica e pelas possibilidades de autonomia e liderança intelectual.

Desse modo, em várias atividades, os estudantes com AHSD poderão: aprofundar análises históricas; comparar diferentes contextos; utilizar múltiplas fontes; produzir sínteses críticas; assumir funções de mediação ou organização; desenvolver produtos autorais mais complexos.

Ao mesmo tempo, os demais estudantes da turma continuam participando das atividades centrais, garantindo experiências coletivas de aprendizagem e fortalecendo práticas inclusivas no ensino de História.

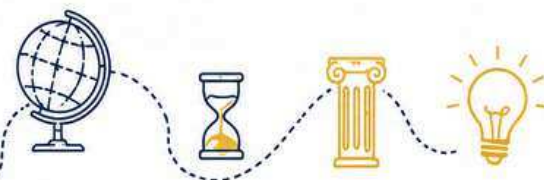
Recomenda-se que o professor utilize este Guia considerando o contexto concreto de sua escola e de suas turmas.

As atividades podem ser adaptadas quanto: ao tempo disponível; ao nível de aprofundamento; aos recursos tecnológicos existentes; à quantidade de estudantes; aos conteúdos curriculares em desenvolvimento.

Da mesma forma, as propostas podem ser reorganizadas para dialogar com projetos interdisciplinares, feiras culturais, seminários, projetos de pesquisa, oficinas pedagógicas ou outras ações desenvolvidas pela escola.

As atividades foram organizadas em oito eixos temáticos complementares. Cada eixo prioriza determinadas dimensões da aprendizagem histórica e do desenvolvimento cognitivo dos estudantes: investigação histórica; imaginação histórica; múltiplas linguagens; pensamento crítico; autoria; liderança intelectual; metacognição; e interdisciplinaridade.

Embora os eixos estejam organizados separadamente, recomenda-se que o professor estabeleça relações entre eles, promovendo experiências mais integradas de aprendizagem histórica.



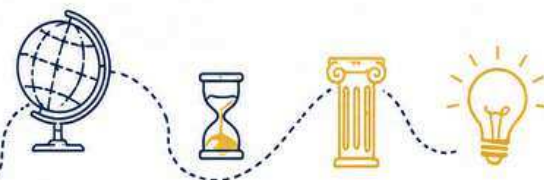
Cada atividade apresenta uma estrutura padronizada composta por: objetivo geral; descrição da atividade; orientações ou passo a passo para o professor; organização da turma; tempo estimado; diferenciação pedagógica para estudantes com AHSD; produto final; e avaliação. Essa organização busca facilitar o planejamento pedagógico e tornar o material mais acessível para utilização direta em sala de aula.

No que se refere à avaliação, este Guia adota uma perspectiva de avaliação contínua, qualitativa e predominantemente formativa, compreendendo que a aprendizagem histórica não pode ser reduzida à memorização de informações isoladas. Assim, recomenda-se que o professor observe especialmente: capacidade argumentativa; análise crítica de fontes; construção de interpretações históricas; criatividade; autoria; autonomia intelectual; e envolvimento com a tarefa.

No caso específico dos estudantes com AHSD, é importante considerar não apenas desempenho acadêmico tradicional, mas também indicadores relacionados à curiosidade intelectual, profundidade analítica, criatividade, sensibilidade crítica, liderança intelectual e capacidade de estabelecer relações complexas entre diferentes conteúdos e contextos históricos.

Este Guia também poderá ser utilizado em ações de formação docente, grupos de estudos, projetos institucionais e práticas colaborativas entre professores, ampliando as possibilidades de reflexão sobre inclusão de estudantes com AHSD na aprendizagem de História.

Por fim, ressalta-se que este material não pretende oferecer modelos fechados ou respostas definitivas para o trabalho pedagógico com estudantes com AHSD. Ao contrário, busca constituir-se como possibilidade de apoio e inspiração para construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, investigativas, críticas e cognitivamente desafiadoras no ensino de História.



SEÇÃO 1

INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA, CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO HISTÓRICA

Anos Finais do Ensino Fundamental - 8º e 9º anos

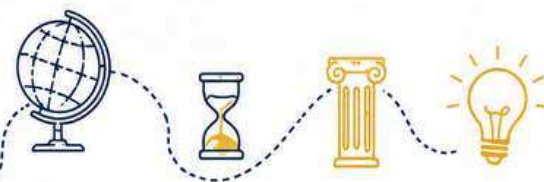
APRESENTAÇÃO SEÇÃO 1

A presente Seção 1 integra o Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História, elaborado como produto educacional vinculado à pesquisa desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Ensino de História. Esta seção concentra atividades voltadas especialmente ao desenvolvimento da investigação histórica, da criatividade, da imaginação histórica e da autoria intelectual, articulando princípios da Educação Inclusiva, das teorias das Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) e das contribuições da aprendizagem histórica e do pensamento histórico.

Ao longo desta pesquisa, compreendi que muitos estudantes com AHSD demonstram interesse intenso por temas históricos, elevada curiosidade intelectual, facilidade argumentativa, criatividade narrativa, pensamento crítico e necessidade de desafios cognitivos mais complexos. Entretanto, frequentemente essas potencialidades permanecem invisibilizadas ou subaproveitadas no contexto da sala de aula regular, especialmente quando o ensino de História permanece restrito à reprodução mecânica de conteúdos, memorização de datas e realização de atividades excessivamente fechadas.

Nesse sentido, esta Seção 1 foi construída a partir da compreensão de que a aprendizagem histórica pode constituir-se como espaço privilegiado para práticas de enriquecimento curricular, investigação, criatividade, aprofundamento conceitual e autoria intelectual. As atividades aqui propostas não têm como objetivo apenas ampliar conteúdos ou oferecer “tarefas extras” aos estudantes com AHSD, mas proporcionar experiências qualitativamente diferenciadas de aprendizagem histórica, envolvendo análise de fontes, interpretação, problematização, argumentação e construção narrativa.





As propostas pedagógicas presentes nesta seção dialogam especialmente com as contribuições de Joseph Renzulli e o Schoolwide Enrichment Model (SEM), considerando a importância da criatividade, do envolvimento com a tarefa e da autonomia intelectual no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Também dialogam com as contribuições de Howard Gardner e da Teoria das Inteligências Múltiplas, reconhecendo diferentes formas de expressão e aprendizagem histórica. No campo específico do Ensino de História, este material ancora-se nas contribuições de Jörn Rüsen, Peter Lee, Isabel Barca, Sam Wineburg, Maria Auxiliadora Schmidt e Chapman, compreendendo que aprender História significa desenvolver formas específicas de pensar historicamente.

As atividades foram organizadas em dois eixos complementares:

- **Eixo 1** - Investigação Histórica
- **Eixo 2** - Criação e Imaginação Histórica

Em ambos os eixos, buscou-se estruturar propostas pedagógicas que favoreçam: autonomia intelectual; investigação; criatividade; autoria; argumentação; empatia histórica; análise crítica; e aprofundamento cognitivo.

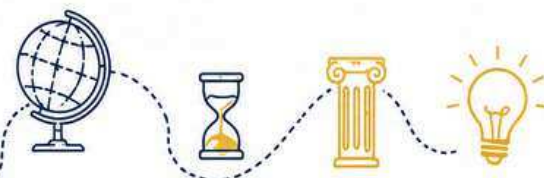
Além disso, todas as atividades foram planejadas para ocorrerem no contexto da sala de aula regular, respeitando os princípios da educação inclusiva e favorecendo a participação de toda a turma, embora apresentem diferenciação pedagógica explícita para estudantes com AHSD - Altas Habilidades ou Superdotação.

COMO UTILIZAR ESTA SEÇÃO

As atividades desta seção podem ser utilizadas: como complemento curricular; em sequências didáticas; em projetos de investigação; em oficinas; em feiras culturais; em projetos interdisciplinares; ou como estratégias de enriquecimento curricular.

Não é necessário aplicar as propostas em uma ordem fixa ou seguir uma sequência obrigatória. O professor pode escolher atividades específicas de acordo com os conteúdos abordados, o interesse dos alunos, o tempo disponível, os recursos que possui e as necessidades pedagógicas identificadas.

As atividades foram estruturadas para favorecer tanto o aprofundamento intelectual de estudantes com AHSD quanto o envolvimento dos demais estudantes da turma.



OBJETIVOS DO SEÇÃO 1

Objetivo Geral

Favorecer práticas de enriquecimento curricular e inclusão de estudantes com AHSD - Altas Habilidades ou Superdotação na aprendizagem de História, por meio de atividades investigativas, criativas e autorais voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos

- Desenvolver investigação histórica e análise de fontes;
- Favorecer criatividade e autoria narrativa;
- Estimular pensamento histórico crítico;
- Promover autonomia intelectual;
- Favorecer empatia histórica e contextualização;
- Desenvolver argumentação histórica;
- Estimular envolvimento com a tarefa;
- Possibilitar aprofundamento cognitivo na aprendizagem histórica.

EIXO 1 - INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA

O Eixo 1 prioriza práticas investigativas voltadas à análise de fontes, problematização histórica, comparação de contextos, construção de hipóteses e elaboração de interpretações históricas. As atividades foram organizadas para favorecer especialmente estudantes com AHSD que demonstram curiosidade intelectual, interesse investigativo, profundidade analítica e necessidade de desafios cognitivos mais complexos.

ATIVIDADE 1 - DOSSIÊ HISTÓRICO TEMÁTICO

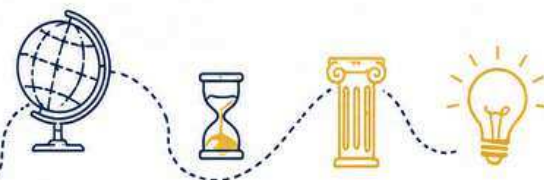
Objetivo Geral

Desenvolver investigação histórica autoral por meio da organização de um dossiê temático fundamentado em diferentes fontes históricas.

O que o estudante vai aprender: formular perguntas históricas; selecionar e interpretar fontes; organizar informações historicamente; construir sínteses críticas; desenvolver autoria intelectual.

Descrição da atividade:

Os estudantes irão produzir um dossiê histórico temático organizado a partir de uma pergunta-problema relacionada ao conteúdo estudado. O dossiê funcionará como uma pequena investigação histórica, reunindo textos, imagens, mapas, gráficos, documentos e análises produzidas pelos próprios estudantes.



Orientações / passo a passo para o professor

1. Apresente o tema histórico em estudo;
2. Explique o conceito de investigação histórica;
3. Auxilie os estudantes na formulação de perguntas históricas;
4. Oriente a seleção de fontes;
5. Acompanhe a organização das informações;
6. Estimule produção autoral;
7. Organize momento de socialização dos dossiês.

Sugestões de temas: Ditadura militar; Escravidão e pós-abolição; Revoluções; Direitos humanos; História local; Movimentos sociais.

Organização da turma: atividade individual, podendo haver momentos coletivos de discussão.

Tempo estimado: 4 a 6 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

Para estudantes com AHSD, o professor poderá:

estimular formulação de perguntas mais complexas;
solicitar comparação entre contextos históricos distintos;
ampliar número e diversidade das fontes;
incentivar produção de hipóteses próprias;
favorecer análise crítica de interpretações históricas.

Exemplos de aprofundamento

Comparar diferentes interpretações historiográficas sobre o mesmo acontecimento;
Relacionar acontecimentos históricos nacionais e internacionais;
Produzir síntese crítica articulando passado e presente;
Elaborar apresentação oral do dossiê para a turma.

Produto ou resultado esperado: Dossiê histórico temático.

Avaliação: qualidade investigativa; capacidade argumentativa; interpretação de fontes; organização histórica das informações; autoria intelectual.



ATIVIDADE 2 - PROBLEMA HISTÓRICO SEM RESPOSTA PRONTA

Objetivo Geral

Desenvolver argumentação histórica e capacidade de problematização.

O que o estudante vai aprender: construir hipóteses; argumentar historicamente; utilizar evidências; e interpretar diferentes perspectivas históricas.

Descrição da atividade: O professor apresentará uma questão histórica controversa ou aberta, estimulando os estudantes a investigar diferentes interpretações possíveis.

Exemplos de perguntas:

- A Independência do Brasil beneficiou toda a população?
- A Abolição resolveu os problemas sociais dos negros no Brasil?
- Toda revolução promove mudanças positivas?

Orientações / passo a passo para o professor

1. Apresente a pergunta-problema;
2. Estimule hipóteses iniciais;
3. Disponibilize fontes variadas;
4. Organize grupos de discussão;
5. Oriente construção de argumentos;
6. Promova debate coletivo;
7. Sistematize as conclusões.

Organização da turma: pequenos grupos e plenária final.

Tempo estimado: 2 a 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Elaborar múltiplas hipóteses simultaneamente;
- Trabalhar com interpretações historiográficas diferentes;
- Produzir sínteses argumentativas mais complexas;
- Atuar como mediador do debate.

Exemplos concretos

- Comparar interpretações marxistas e liberais sobre revoluções;
- Relacionar processos históricos distintos;
- Elaborar texto crítico com argumentos contraditórios.

Produto ou resultado esperado: Texto argumentativo ou debate estruturado.

Avaliação: qualidade da argumentação; utilização de evidências históricas; profundidade analítica; clareza das interpretações.



ATIVIDADE 3 - LINHA DO TEMPO INTERPRETATIVA

Objetivo Geral

Compreender permanências, mudanças e temporalidades históricas.

O que o estudante vai aprender: organizar cronologias; interpretar transformações históricas; relacionar processos históricos; analisar permanências e rupturas.

Descrição da atividade:

Os estudantes irão construir uma linha do tempo interpretativa, acompanhada de comentários históricos explicativos.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Defina o período histórico;
2. Explique conceito de temporalidade histórica;
3. Oriente seleção dos acontecimentos;
4. Estimule produção de comentários analíticos;
5. Organize socialização das produções.

Organização da turma: duplas ou atividade individual.

Tempo estimado: 2 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

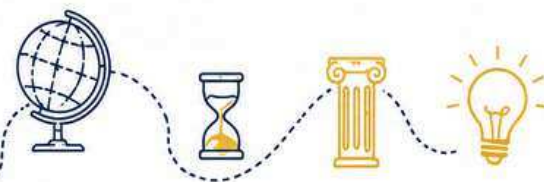
- Construção de linhas do tempo paralelas;
- Comparação entre diferentes contextos históricos;
- Ampliação das relações causais;
- Integração de múltiplas escalas temporais.

Exemplos

- Comparar acontecimentos do Brasil e do mundo simultaneamente;
- Relacionar economia, política e cultura em uma mesma linha do tempo;
- Produzir linha do tempo digital interativa.

Produto ou resultado esperado: Linha do tempo interpretativa.

Avaliação: compreensão cronológica; interpretação histórica; clareza analítica; criatividade e organização.



ATIVIDADE 4 - MINIPROJETO DE PESQUISA HISTÓRICA

Objetivo Geral

Desenvolver autonomia investigativa e planejamento de pesquisa histórica.

O que o estudante vai aprender: planejar pesquisa; definir objetivos; selecionar fontes; organizar investigação histórica.

Descrição da atividade: os estudantes desenvolverão um miniprojeto de pesquisa histórica, estruturando tema, problema, objetivos e metodologia.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique o que é um projeto de pesquisa;
2. Oriente escolha temática;
3. Auxilie formulação do problema;
4. Explique objetivos e fontes;
5. Acompanhe organização do projeto;
6. Organize apresentação das propostas.

Organização da turma: Individual.

Tempo estimado: 4 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Pesquisa com maior aprofundamento;
- Utilização de múltiplas fontes;
- Articulação interdisciplinar;
- Produção de hipóteses autorais.

Exemplos

- Investigar memória histórica da cidade;
- Relacionar História e cinema;
- Desenvolver pesquisa comparativa entre países.

Produto ou resultado esperado: Miniprojeto de pesquisa.

Avaliação: coerência investigativa; organização metodológica; criatividade; e profundidade temática.



ATIVIDADE 5 - COMPARAÇÃO ENTRE PROCESSOS HISTÓRICOS

Objetivo Geral

Desenvolver comparação histórica e análise contextual.

O que o estudante vai aprender: comparar contextos históricos; identificar permanências e diferenças; construir sínteses históricas; relacionar diferentes temporalidades.

Descrição da atividade: os estudantes irão comparar dois processos históricos distintos, identificando semelhanças, diferenças e consequências.

Exemplos

- Revolução Francesa e Revolução Haitiana;
- Ditadura no Brasil e no Chile;
- Escravidão no Brasil e nos EUA.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Apresente os processos históricos;
2. Explique critérios de comparação;
3. Oriente pesquisa;
4. Estimule construção de sínteses;
5. Promova socialização coletiva.

Organização da turma: duplas ou grupos.

Tempo estimado: 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Utilizar múltiplos critérios de comparação;
- Trabalhar interpretações historiográficas;
- Produzir sínteses críticas mais complexas.

Exemplos

- Relacionar impactos econômicos, sociais e culturais;
- Comparar diferentes formas de resistência histórica;
- Produzir quadro analítico ampliado.

Produto ou resultado esperado: Quadro comparativo ou texto analítico.

Avaliação: qualidade comparativa; interpretação histórica; capacidade argumentativa; profundidade analítica.



EIXO 2 - CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO HISTÓRICA

O Eixo 2 prioriza criatividade, narrativa histórica, empatia histórica e autoria intelectual, compreendendo que estudantes com AHSD frequentemente demonstram elevada imaginação, criatividade e necessidade de expressão autoral.

ATIVIDADE 6 - HISTÓRIA ALTERNATIVA (“E SE?”)

Objetivo Geral

Desenvolver pensamento contrafactual e interpretação histórica.

O que o estudante vai aprender: relacionar causa e consequência; compreender contingência histórica; produzir narrativas históricas fundamentadas.

Descrição da atividade: os estudantes irão criar cenários alternativos historicamente fundamentados a partir da pergunta “E se?”.

Exemplos

- E se a escravidão tivesse acabado antes?
- E se o golpe de 1964 não tivesse ocorrido?

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique o conceito de história contrafactual;
2. Estimule reflexão histórica;
3. Oriente fundamentação nas evidências;
4. Organize produção narrativa;
5. Promova socialização.

Organização da turma: Individual.

Tempo estimado: 2 a 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Construção de cenários complexos;
- Articulação entre múltiplos contextos;
- Produção narrativa aprofundada.

Exemplos

- Relacionar mudanças políticas, econômicas e culturais;
- Produzir podcast ou roteiro audiovisual;
- Elaborar múltiplos desdobramentos históricos.

Produto ou resultado esperado: Narrativa histórica alternativa.

Avaliação: coerência histórica; criatividade; fundamentação argumentativa; autoria.



ATIVIDADE 7 - DIÁRIO DE UM PERSONAGEM HISTÓRICO INVISIBILIZADO

Objetivo Geral

Desenvolver empatia histórica e interpretação social.

O que o estudante vai aprender: compreender diferentes perspectivas históricas; relacionar indivíduo e contexto; produzir narrativa histórica contextualizada.

Descrição da atividade: Os estudantes irão produzir um diário fictício de um sujeito histórico invisibilizado.

Exemplos:

- Mulher escravizada;
- Trabalhador urbano;
- Jovem indígena;
- Operário industrial.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Discuta invisibilização histórica;
2. Oriente contextualização;
3. Estimule pesquisa;
4. Acompanhe escrita;
5. Organize leitura coletiva.

Organização da turma: individual.

Tempo estimado: 2 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Produção narrativa aprofundada;
- Maior densidade contextual;
- Articulação entre experiência individual e estrutura social.

Exemplos

- Inserir acontecimentos históricos reais;
- Relacionar emoções e contexto político;
- Produzir diário multimídia.

Produto ou resultado esperado: Diário histórico.

Avaliação: empatia histórica; contextualização; criatividade; autoria.



ATIVIDADE 8 - PODCAST HISTÓRICO

Objetivo Geral

Desenvolver comunicação histórica oral e autoria digital.

O que o estudante vai aprender: organizar narrativa oral; interpretar fontes; comunicar conhecimentos históricos.

Descrição da atividade: Produção de podcast histórico temático.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique linguagem do podcast;
2. Oriente escolha temática;
3. Auxilie roteiro;
4. Organize gravação;
5. Promova escuta coletiva.

Organização da turma: grupos.

Tempo estimado: 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

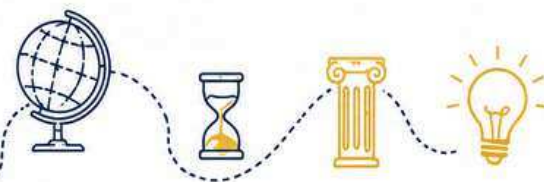
- Produção de roteiro analítico;
- Ampliação de pesquisa;
- Mediação intelectual da produção.

Exemplos

- Podcast comparativo entre períodos históricos;
- Debate histórico gravado;
- Episódio crítico sobre direitos humanos.

Produto ou resultado esperado: Podcast histórico.

Avaliação: qualidade da narrativa; argumentação; contextualização histórica; criatividade.



ATIVIDADE 9 - ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO HISTÓRICO

Objetivo Geral

Desenvolver autoria narrativa e organização audiovisual histórica.

O que o estudante vai aprender: estruturar narrativa histórica; selecionar fontes; planejar produção audiovisual.

Descrição da atividade: Produção de roteiro de documentário histórico.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Apresente documentários históricos;
2. Explique estrutura narrativa;
3. Oriente seleção de fontes;
4. Acompanhe elaboração do roteiro;
5. Organize apresentação.

Organização da turma: Grupos.

Tempo estimado: 3 a 4 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Produção de roteiros complexos;
- Integração de múltiplas fontes;
- Comparação historiográfica.

Exemplos

- Documentário sobre memória e ditadura;
- Comparação entre diferentes interpretações históricas;
- Produção interdisciplinar.

Produto ou resultado esperado: Roteiro de documentário.

Avaliação: organização narrativa; fundamentação histórica; criatividade; autoria intelectual.



ATIVIDADE 10 - GRAPHIC HISTORY / HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Objetivo Geral

Representar processos históricos por linguagem visual e narrativa.

O que o estudante vai aprender: construir narrativa histórica visual; organizar temporalidades; produzir sínteses históricas.

Descrição da atividade: Produção de história em quadrinhos baseada em processos históricos.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Apresente exemplos de HQs históricas;
2. Oriente pesquisa histórica;
3. Explique organização narrativa;
4. Acompanhe produção;
5. Organize exposição coletiva.

Organização da turma: individual ou duplas.

Tempo estimado: 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Narrativas mais complexas;
- Integração de múltiplos personagens;
- Ampliação interpretativa.

Exemplos

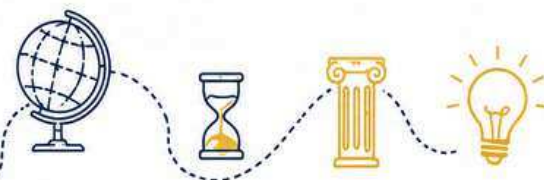
- Produção de HQ comparativa;
- Integração entre memória e História;
- Produção digital ilustrada.

Produto ou resultado esperado: História em quadrinhos histórica.

Avaliação: coerência histórica; criatividade; contextualização; autoria narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO SEÇÃO 1

O presente Seção 1 buscou articular princípios da Educação Inclusiva, das Altas Habilidades ou Superdotação e das teorias da aprendizagem histórica, propondo práticas investigativas, criativas e cognitivamente desafiadoras voltadas ao Ensino de História.



As atividades foram estruturadas para favorecer:

- investigação histórica;
- criatividade;
- autoria intelectual;
- empatia histórica;
- argumentação;
- autonomia intelectual;
- aprofundamento cognitivo.

Mais do que oferecer tarefas adicionais, esta seção procurou construir possibilidades pedagógicas qualitativamente diferenciadas, capazes de favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com AHSD na aprendizagem de História, respeitando ao mesmo tempo os princípios da inclusão escolar e da participação coletiva da turma.

SEÇÃO 2

MÚLTIPLAS LINGUAGENS, PENSAMENTO CRÍTICO, TECNOLOGIA, LIDERANÇA INTELLECTUAL, METACOGNIÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Público: Anos Finais do Ensino Fundamental - 8º e 9º anos

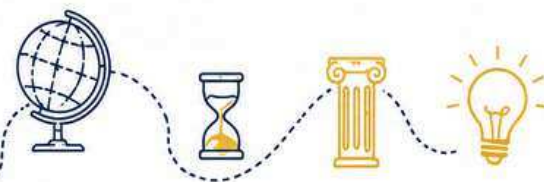
APRESENTAÇÃO DO SEÇÃO 2



A presente Seção 2 integra o Guia de Orientações e Atividades Didáticas para a Inclusão de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História, elaborado como produto educacional vinculado ao Mestrado Acadêmico em Ensino de História. Esta seção aprofunda as discussões iniciadas no Seção 1, ampliando as possibilidades pedagógicas

relacionadas às múltiplas linguagens, ao pensamento crítico, à autoria intelectual, à liderança cognitiva, à metacognição e à interdisciplinaridade na aprendizagem histórica.

Ao longo desta pesquisa, compreendi que muitos estudantes com AHSD - Altas Habilidades ou Superdotação demonstram características que ultrapassam o desempenho acadêmico tradicional. Frequentemente apresentam criatividade elevada, pensamento complexo, capacidade argumentativa avançada, sensibilidade ética, liderança intelectual, facilidade em estabelecer relações interdisciplinares e necessidade de desafios cognitivos mais profundos. No entanto, tais potencialidades muitas vezes permanecem subaproveitadas no cotidiano escolar, especialmente quando o ensino se restringe a atividades excessivamente repetitivas, mecânicas ou pouco abertas à autoria e à investigação.



Nesse sentido, esta seção busca fortalecer práticas de enriquecimento curricular no Ensino de História por meio de atividades que valorizam: múltiplas formas de expressão; pensamento histórico crítico; produção autoral; liderança intelectual; reflexão metacognitiva; articulação interdisciplinar; e uso crítico de tecnologias.

As propostas pedagógicas aqui organizadas dialogam com as contribuições de Joseph Renzulli, especialmente no que se refere ao enriquecimento curricular e ao envolvimento com a tarefa, bem como com Howard Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas, reconhecendo que os estudantes aprendem e expressam conhecimentos históricos de diferentes formas.

No campo da aprendizagem histórica, esta seção mantém diálogo com Jörn Rüsen, Peter Lee, Isabel Barca, Sam Wineburg, Maria Auxiliadora Schmidt e Chapman, compreendendo que aprender História significa desenvolver capacidades de interpretação, contextualização, argumentação, análise crítica e construção de narrativas históricas fundamentadas.

As atividades foram organizadas em seis eixos complementares:

- Eixo 3 - Múltiplas Linguagens e Inteligências;
- Eixo 4 - Pensamento Crítico, Ético e Cidadão;
- Eixo 5 - Tecnologia e Autoria;
- Eixo 6 - Trabalho Colaborativo e Liderança Intelectual;
- Eixo 7 - Metacognição e Autorreflexão;
- Eixo 8 - Interdisciplinaridade e Ampliação Curricular.

Todos os eixos foram estruturados para favorecer práticas inclusivas na sala de aula regular, respeitando as necessidades educacionais de estudantes com AHSD e estimulando a participação ativa de toda a turma.

COMO UTILIZAR ESTA SEÇÃO

As atividades desta seção podem ser utilizadas: em sequências didáticas; projetos interdisciplinares; oficinas; feiras culturais; projetos de investigação; seminários; atividades de enriquecimento curricular; projetos autorais.

As propostas não possuem caráter rígido ou linear. O professor poderá selecionar atividades conforme: os conteúdos trabalhados; os interesses da turma; o tempo disponível; os recursos existentes; as necessidades pedagógicas identificadas.

As atividades foram organizadas para favorecer: aprofundamento cognitivo; criatividade; autoria; pensamento crítico; investigação; autonomia intelectual; liderança intelectual.



OBJETIVOS DA SEÇÃO 2

Objetivo Geral

Favorecer práticas de enriquecimento curricular e inclusão de estudantes com AHSD - Altas Habilidades ou Superdotação na aprendizagem de História, por meio de atividades voltadas à autoria, múltiplas linguagens, pensamento crítico, liderança intelectual, metacognição e interdisciplinaridade.

Objetivos Específicos

- Desenvolver pensamento crítico e argumentação histórica;
- Estimular autoria intelectual e criatividade;
- Favorecer liderança intelectual e trabalho colaborativo;
- Desenvolver reflexão metacognitiva;
- Utilizar tecnologias como instrumentos de investigação e autoria;
- Integrar diferentes áreas do conhecimento;
- Valorizar múltiplas linguagens na aprendizagem histórica;
- Promover aprofundamento cognitivo e enriquecimento curricular.

EIXO 3 - MÚLTIPLAS LINGUAGENS E INTELIGÊNCIAS

O Eixo 3 busca ampliar as formas de expressão da aprendizagem histórica, reconhecendo que estudantes com AHSD frequentemente demonstram diferentes potencialidades relacionadas às linguagens verbal, visual, musical, corporal, espacial e digital.

ATIVIDADE 11 - A MÚSICA COMO FONTE HISTÓRICA

Objetivo Geral

Analisar músicas como documentos históricos e instrumentos de representação social e política.

O que o estudante vai aprender:

interpretar músicas historicamente; relacionar linguagem artística e contexto histórico; identificar discursos políticos e culturais; desenvolver análise crítica.

Descrição da atividade: os estudantes irão analisar músicas produzidas em diferentes contextos históricos, identificando mensagens, posicionamentos ideológicos e relações sociais presentes nas letras e nas formas de circulação cultural.





Orientações / passo a passo para o professor

1. Escolha músicas relacionadas ao conteúdo histórico;
2. Apresente contexto histórico das canções;
3. Distribua letras impressas;
4. Oriente leitura crítica;
5. Estimule debate interpretativo;
6. Organize sínteses coletivas.

Exemplos de temas

- Ditadura militar;
- Resistência política;
- Direitos civis;
- Trabalho e desigualdade social.

Organização da turma: Pequenos grupos.

Tempo estimado: 2 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Comparar músicas de períodos diferentes;
- Relacionar música, ideologia e contexto político;
- Produzir análises interpretativas mais complexas;
- Elaborar sínteses críticas comparativas.

Exemplos concretos

- Comparar músicas de resistência em diferentes ditaduras;
- Relacionar música e movimentos sociais;
- Produzir podcast analítico sobre música e História;
- Organizar debate sobre censura e produção cultural.

Produto ou resultado esperado: análise histórica musical ou podcast temático.

Avaliação: interpretação histórica; argumentação; contextualização; criatividade; profundidade analítica.



ATIVIDADE 12 - PERFORMANCE HISTÓRICA ORIENTADA

Objetivo Geral: Compreender conflitos e contextos históricos por meio da dramatização orientada.

O que o estudante vai aprender: desenvolver empatia histórica; compreender ferentes perspectivas sociais; argumentar historicamente; relacionar sujeito e contexto histórico.

Descrição da atividade: os estudantes irão encenar debates, assembleias ou conflitos históricos baseados em pesquisa prévia.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Defina o contexto histórico;
2. Explique os papéis históricos;
3. Oriente pesquisa;
4. Organize ensaios;
5. Promova encenação;
6. Realize reflexão coletiva posterior.

Exemplos

- Debates sobre abolição;
- Assembleia revolucionária;
- Reuniões políticas em períodos ditatoriais.
-

Organização da turma: grupos.

Tempo estimado: 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

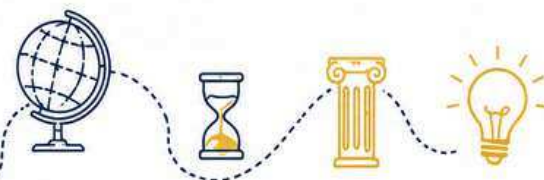
- Assumir papéis de liderança intelectual;
- Elaborar argumentos históricos complexos;
- Mediar debates;
- Produzir análise crítica posterior.

Exemplos concretos

- Coordenar assembleia simulada;
- Elaborar roteiro argumentativo;
- Produzir relatório crítico da encenação;
- Relacionar o debate histórico a questões contemporâneas.

Produto ou resultado esperado: performance histórica e síntese reflexiva.

Avaliação: qualidade argumentativa; contextualização histórica; criatividade; envolvimento com a tarefa.



ATIVIDADE 13 - CARTOGRAFIA HISTÓRICA CRÍTICA

Objetivo Geral

Analisar mapas como representações históricas e políticas.

O que o estudante vai aprender: interpretar espacialidades históricas; relacionar território e poder; analisar representações cartográficas; desenvolver leitura crítica de mapas.

Descrição da atividade: Os estudantes irão analisar e produzir mapas históricos comentados.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Apresente mapas históricos;
2. Explique contexto cartográfico;
3. Oriente leitura crítica;
4. Estimule produção comentada;
5. Promova discussão coletiva.

Organização da turma: duplas.

Tempo estimado: 2 a 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Comparar mapas de períodos distintos;
- Relacionar cartografia e relações de poder;
- Produzir mapas analíticos complexos.

Exemplos concretos

- Comparar mapas coloniais e atuais;
- Analisar invisibilização de populações;
- Produzir mapa digital interpretativo.

Produto ou resultado esperado: mapa histórico comentado.

Avaliação: interpretação espacial; contextualização histórica; análise crítica; criatividade.



ATIVIDADE 14 - EXPOSIÇÃO HISTÓRICA TEMÁTICA

Objetivo Geral

Organizar conhecimentos históricos por meio de curadoria temática.

O que o estudante vai aprender: selecionar fontes históricas; organizar informações; produzir sínteses expositivas; comunicar conhecimentos históricos.

Descrição da atividade: os estudantes irão organizar exposição histórica temática utilizando imagens, textos, mapas e objetos.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Defina temática geral;
2. Organize grupos;
3. Oriente pesquisa;
4. Auxilie curadoria;
5. Organize exposição;
6. Promova visitação e mediação.

Organização da turma: Grupos.

Tempo estimado: 4 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

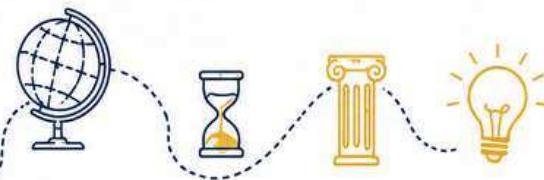
- Coordenar curadoria;
- Produzir sínteses analíticas;
- Organizar mediação da exposição;
- Relacionar múltiplos contextos históricos.

Exemplos concretos

- Criar seção crítica da exposição;
- Produzir textos interpretativos ampliados;
- Relacionar História local e História nacional.

Produto ou resultado esperado: exposição histórica temática.

Avaliação: organização temática; contextualização; autoria; criatividade.



ATIVIDADE 15 - LINHA DO TEMPO MULTISSENSORIAL

Objetivo Geral

Integrar diferentes linguagens na representação de temporalidades históricas.

O que o estudante vai aprender: relacionar temporalidade e linguagem; organizar informações históricas; produzir sínteses visuais e sonoras.

Descrição da atividade: produção de linha do tempo utilizando imagens, músicas, vídeos e textos.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique conceito de temporalidade;
2. Oriente seleção de acontecimentos;
3. Estimule uso de diferentes linguagens;
4. Organize produção coletiva;
5. Promova apresentação.

Organização da turma: grupos.

Tempo estimado: 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Produzir múltiplas temporalidades integradas;
- Relacionar contextos paralelos;
- Utilizar ferramentas digitais complexas.

Exemplos concretos

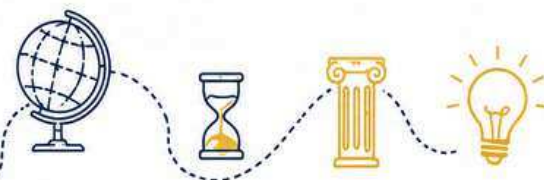
- Relacionar política, cultura e economia simultaneamente;
- Produzir linha do tempo digital interativa;
- Integrar fontes sonoras e audiovisuais.

Produto ou resultado esperado: linha do tempo multissensorial.

Avaliação: organização histórica; criatividade; interpretação; profundidade analítica.

EIXO 4 - PENSAMENTO CRÍTICO, ÉTICO E CIDADÃO

O Eixo 4 prioriza atividades voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação histórica, da análise ética dos processos históricos e da formação cidadã. As propostas foram organizadas considerando que muitos estudantes com AHSD demonstram elevada capacidade argumentativa, sensibilidade ética, pensamento abstrato e necessidade de debates intelectualmente desafiadores.



ATIVIDADE 16 - JÚRI HISTÓRICO SIMULADO

Objetivo Geral

Desenvolver argumentação histórica e análise crítica por meio de um júri simulado fundamentado em evidências históricas.

O que o estudante vai aprender: construir argumentos históricos; utilizar fontes e evidências; analisar diferentes perspectivas históricas; desenvolver pensamento crítico e ético.

Descrição da atividade: os estudantes participarão de um júri histórico simulado no qual personagens, acontecimentos ou processos históricos serão debatidos a partir de diferentes interpretações.

Exemplos de temas: colonização portuguesa; escravidão; ditadura militar; revoluções; imperialismo; guerra Fria.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Escolha o tema histórico;
2. Organize os papéis dos estudantes;
3. Oriente pesquisa histórica;
4. Explique funcionamento do júri;
5. Organize preparação dos argumentos;
6. Realize o júri;
7. Promova reflexão final.

Organização da turma: grupos com funções diferentes: acusação; defesa; jurados; mediadores; observadores históricos.

Tempo estimado: 3 a 4 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Produzir argumentações mais complexas;
- Trabalhar múltiplas interpretações historiográficas;
- Assumir mediação intelectual do debate;
- Relacionar passado e presente criticamente.

Exemplos concretos

- Comparar diferentes interpretações sobre colonialismo;
- Relacionar argumentos históricos a debates contemporâneos;
- Produzir síntese crítica pós-júri;
- Elaborar relatório historiográfico do debate.

Produto ou resultado esperado: júri histórico e relatório crítico.

Avaliação: qualidade argumentativa; utilização de evidências; contextualização histórica; capacidade crítica; participação intelectual.



ATIVIDADE 17 - TRIBUNAL DA HISTÓRIA

Objetivo Geral

Analisar criticamente ações históricas e suas consequências sociais, políticas e éticas.

O que o estudante vai aprender: relacionar História e ética; interpretar contextos históricos complexos; construir posicionamentos argumentativos; desenvolver pensamento histórico crítico.

Descrição da atividade: os estudantes irão organizar um “Tribunal da História”, analisando decisões históricas e debatendo suas consequências.

Exemplos:

- Regimes autoritários; Genocídios; Escravidão; Guerras; Colonialismo.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Apresente o contexto histórico;
2. Oriente pesquisa;
3. Distribua papéis;
4. Estimule análise crítica;
5. Organize o tribunal;
6. Realize reflexão coletiva posterior.

Organização da turma: grupos e plenária.

Tempo estimado: 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Produzir análises éticas complexas;
- Comparar diferentes contextos históricos;
- Trabalhar múltiplas perspectivas sociais;
- Coordenar mediação do debate.

Exemplos concretos

- Comparar ditaduras em diferentes países;
- Relacionar direitos humanos e História;
- Elaborar síntese comparativa;
- Produzir parecer histórico crítico.

Produto ou resultado esperado: Tribunal histórico e parecer crítico.

Avaliação: argumentação; contextualização; pensamento crítico; profundidade analítica.



ATIVIDADE 18 - ANÁLISE DE DISCURSOS HISTÓRICOS

Objetivo Geral

Interpretar discursos históricos considerando contexto, intencionalidade e ideologia.

O que o estudante vai aprender: interpretar discursos políticos; identificar ideologias; relacionar linguagem e poder; desenvolver leitura crítica.

Descrição da atividade: Os estudantes irão analisar discursos históricos escritos ou orais, identificando elementos ideológicos, persuasivos e contextuais.

Exemplos

- Discursos políticos;
- Propagandas;
- Manifestos;
- Pronunciamentos históricos.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Selecione discursos históricos;
2. Contextualize historicamente;
3. Oriente análise textual;
4. Estimule debate crítico;
5. Organize sínteses interpretativas.

Organização da turma: Duplas ou grupos.

Tempo estimado: 2 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Comparar discursos de contextos diferentes;
- Produzir análise ideológica aprofundada;
- Relacionar linguagem, poder e controle social.

Exemplos concretos

- Comparar discursos democráticos e autoritários;
- Relacionar propaganda política e manipulação;
- Produzir ensaio crítico comparativo.

Produto ou resultado esperado: Análise crítica de discurso.

Avaliação:

- interpretação histórica;
- análise crítica;
- argumentação;
- profundidade reflexiva.



ATIVIDADE 19 - HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS

Objetivo Geral

Relacionar processos históricos e construção dos direitos humanos.

O que o estudante vai aprender: compreender historicidade dos direitos humanos; relacionar passado e presente; desenvolver consciência cidadã; refletir criticamente sobre desigualdades sociais.

Descrição da atividade: os estudantes irão analisar violações e conquistas históricas relacionadas aos direitos humanos.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique conceito histórico de direitos humanos;
2. Apresente casos históricos;
3. Oriente análise de fontes;
4. Estimule debate;
5. Organize síntese coletiva.

Exemplos: Escravidão; Ditaduras; Direitos das mulheres; Direitos indígenas; Direitos civis.

Organização da turma: Grupos e plenária.

Tempo estimado: 2 a 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Produzir análises comparativas;
- Relacionar diferentes movimentos sociais;
- Elaborar sínteses críticas aprofundadas.

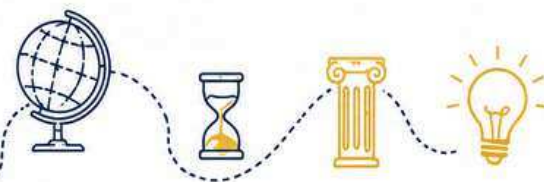
Exemplos concretos

- Comparar direitos humanos em diferentes períodos;
- Produzir manifesto histórico;
- Relacionar História e cidadania contemporânea.

Produto ou resultado esperado:

Relatório crítico ou manifesto histórico.

Avaliação: contextualização histórica; pensamento crítico; argumentação; consciência ética.



ATIVIDADE 20 - MANIFESTO HISTÓRICO-CRÍTICO

Objetivo Geral

Produzir posicionamentos críticos fundamentados historicamente.

O que o estudante vai aprender: organizar argumentos; construir sínteses críticas; relacionar História e sociedade; produzir autoria intelectual.

Descrição da atividade:

Os estudantes irão elaborar um manifesto histórico-crítico relacionado a um tema histórico ou social.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique conceito de manifesto;
2. Apresente exemplos históricos;
3. Oriente escolha temática;
4. Estimule fundamentação histórica;
5. Organize socialização.

Organização da turma: Individual ou grupos.

Tempo estimado: 2 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Produzir textos mais complexos;
- Relacionar múltiplos contextos históricos;
- Trabalhar diferentes perspectivas interpretativas.

Exemplos concretos

- Manifesto sobre democracia;
- Manifesto sobre memória histórica;
- Produção multimodal com vídeo ou podcast.

Produto ou resultado esperado: Manifesto histórico-crítico.

Avaliação: coerência argumentativa; contextualização; criatividade; autoria intelectual.

EIXO 5 - TECNOLOGIA E AUTORIA

O Eixo 5 busca integrar tecnologias digitais ao Ensino de História de forma crítica, investigativa e autoral.

Organização da turma: Individual ou grupos.

Tempo estimado: 2 aulas.

Organização da turma: Individual ou grupos.

compreendendo que muitos estudantes com AHSD demonstram elevado interesse por produção multimodal, autonomia intelectual e aprofundamento investigativo mediado por tecnologias.



ATIVIDADE 21 - BLOG OU SITE DE HISTÓRIA

Objetivo Geral

Desenvolver autoria digital e produção de conteúdos históricos.

O que o estudante vai aprender: produzir textos históricos; organizar informações digitalmente; desenvolver comunicação histórica; utilizar tecnologias de forma crítica.

Descrição da atividade:

Os estudantes irão criar um blog ou site temático sobre determinado conteúdo histórico.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique organização de blogs/sites;
2. Oriente escolha temática;
3. Auxilie planejamento;
4. Organize produção textual;
5. Promova divulgação e socialização.

Organização da turma: grupos.

Tempo estimado: 4 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Coordenar organização editorial;
- Produzir textos analíticos aprofundados;
- Integrar múltiplas linguagens;
- Desenvolver curadoria histórica.

Exemplos concretos

- Criar seção de análise crítica;
- Relacionar História local e global;
- Produzir entrevistas ou podcasts históricos.

Produto ou resultado esperado: Blog ou site histórico.

Avaliação: autoria; qualidade histórica; organização digital; criatividade; aprofundamento investigativo.



ATIVIDADE 22 - LINHA DO TEMPO DIGITAL INTERATIVA

Objetivo Geral

Construir narrativas históricas digitais interativas.

O que o estudante vai aprender: organizar temporalidades; utilizar ferramentas digitais; integrar diferentes linguagens; produzir sínteses históricas.

Descrição da atividade:

Produção de linha do tempo digital integrando imagens, vídeos, textos e áudios.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Apresente ferramentas digitais;
2. Oriente seleção de acontecimentos;
3. Explique organização temporal;
4. Estimule integração multimodal;
5. Organize apresentação coletiva.

Organização da turma: duplas ou grupos.

Tempo estimado: 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Construir múltiplas linhas temporais integradas;
- Relacionar diferentes contextos históricos;
- Utilizar ferramentas digitais mais complexas.

Exemplos concretos

- Comparar História do Brasil e História Mundial;
- Relacionar política, economia e cultura simultaneamente;
- Produzir linha do tempo comentada em vídeo.

Produto ou resultado esperado: linha do tempo digital.

Avaliação: organização histórica; criatividade; integração multimodal; profundidade interpretativa.



ATIVIDADE 23 - BANCO DE FONTES HISTÓRICAS COMENTADAS

Objetivo Geral

Desenvolver curadoria e interpretação crítica de fontes históricas.

O que o estudante vai aprender: selecionar fontes históricas; interpretar documentos; organizar informações; produzir sínteses analíticas.

Descrição da atividade: os estudantes irão organizar um banco de fontes comentadas relacionadas a determinado tema histórico.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique tipos de fontes históricas;
2. Oriente pesquisa;
3. Estimule análise crítica;
4. Organize banco coletivo;
5. Promova discussão interpretativa.

Organização da turma: grupos.

Tempo estimado: 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Comparar diferentes tipos de fontes;
- Produzir análises mais profundas;
- Relacionar múltiplas interpretações historiográficas.

Exemplos concretos

- Comparar fontes oficiais e relatos populares;
- Produzir comentários críticos ampliados;
- Criar banco digital compartilhado.

Produto ou resultado esperado: banco de fontes históricas comentadas.

Avaliação: interpretação histórica; organização; profundidade analítica; autoria intelectual.



ATIVIDADE 24 - VÍDEO-ENSAIO HISTÓRICO

Objetivo Geral

Produzir análise histórica autoral por meio de linguagem audiovisual.

O que o estudante vai aprender: organizar argumentação histórica; relacionar imagem, narrativa e contexto histórico; produzir sínteses críticas; desenvolver autoria intelectual multimodal.

Descrição da atividade: os estudantes irão produzir um vídeo-ensaio histórico, articulando imagens, narração, documentos históricos e análise crítica sobre determinado tema histórico.

Diferentemente de um simples resumo audiovisual, o vídeo-ensaio deverá apresentar interpretação histórica autoral, fundamentada em pesquisa e análise de fontes.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique o conceito de vídeo-ensaio;
2. Apresente exemplos de vídeos históricos críticos;
3. Oriente escolha temática;
4. Auxilie elaboração de roteiro;
5. Oriente seleção de imagens e fontes;
6. Acompanhe gravação e edição;
7. Organize momento coletivo de exibição e debate.

Exemplos de temas

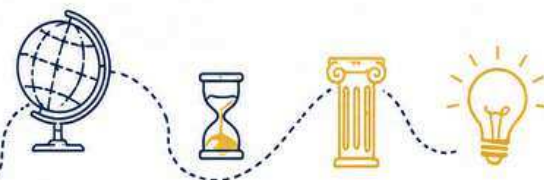
- Propaganda política em regimes autoritários;
- Memória da escravidão;
- Direitos humanos na História;
- Mulheres na História;
- Cultura juvenil e movimentos sociais.

Organização da turma: duplas ou pequenos grupos.

Tempo estimado: 4 a 5 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Produzir roteiros mais aprofundados;
- Integrar múltiplas interpretações históricas;
- Trabalhar análise comparativa;
- Coordenar edição e organização conceitual do vídeo.



Exemplos concretos

- Relacionar passado e presente criticamente;
- Comparar discursos históricos e contemporâneos;
- Integrar entrevistas, mapas, músicas e imagens;
- Produzir análise historiográfica no vídeo.

Produto ou resultado esperado: vídeo-ensaio histórico.

Avaliação: qualidade argumentativa; interpretação histórica; criatividade; organização narrativa; autoria intelectual.

ATIVIDADE 25 - SIMULAÇÃO HISTÓRICA DIGITAL OU ANALÓGICA

Objetivo Geral

Compreender processos históricos complexos por meio de simulações e tomada de decisões.

O que o estudante vai aprender: relacionar causas e consequências históricas; compreender conflitos e disputas; desenvolver pensamento estratégico; interpretar múltiplas perspectivas históricas.

Descrição da atividade: os estudantes participarão de uma simulação histórica baseada em determinado contexto histórico, assumindo papéis sociais e políticos específicos.

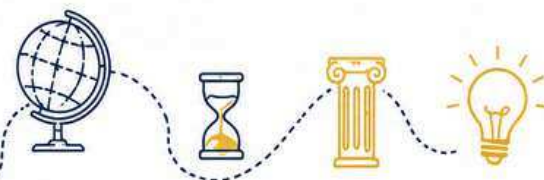
A simulação poderá ser: digital; analógica; oral; ou baseada em cartas, mapas ou desafios históricos.

Exemplos

- Conferências diplomáticas;
- Revoluções;
- Disputas coloniais;
- Guerra Fria;
- Assembleia Constituinte.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique o contexto histórico;
2. Distribua papéis históricos;
3. Oriente pesquisa prévia;
4. Explique regras da simulação;
5. Organize rodadas de debate e decisão;
6. Realize análise coletiva posterior.



ATIVIDADE 26 - MEDIAÇÃO DE GRUPO DE ESTUDOS HISTÓRICOS

Objetivo Geral

Desenvolver liderança intelectual e mediação de aprendizagens históricas.

O que o estudante vai aprender: organizar discussões históricas; mediar debates; produzir sínteses coletivas; desenvolver cooperação intelectual.

Descrição da atividade: os estudantes irão organizar e mediar pequenos grupos de estudos históricos relacionados aos conteúdos trabalhados.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Organize grupos temáticos;
2. Explique papel do mediador;
3. Oriente pesquisa;
4. Estimule construção coletiva;
5. Acompanhe debates;
6. Organize sínteses finais.

Organização da turma: pequenos grupos.

Tempo estimado: 2 a 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Assumir mediação intelectual;
- Elaborar questões complexas;
- Organizar sínteses conceituais;
- Coordenar aprofundamento investigativo.

Exemplos concretos

- Coordenar debate historiográfico;
- Relacionar diferentes interpretações;
- Produzir síntese coletiva ampliada;
- Organizar material complementar para o grupo.

Produto ou resultado esperado: grupo de estudos mediado e síntese coletiva.

Avaliação: cooperação; liderança intelectual; qualidade das mediações; aprofundamento conceitual.



ATIVIDADE 27 - COORDENAÇÃO DE PROJETO HISTÓRICO COLETIVO

Objetivo Geral

Desenvolver organização intelectual e gestão colaborativa de projetos históricos.

O que o estudante vai aprender: planejar projetos; coordenar tarefas; produzir sínteses coletivas; desenvolver responsabilidade compartilhada.

Descrição da atividade:

Os estudantes irão desenvolver projeto coletivo relacionado a um tema histórico.

Exemplos: Memória da escola; História da comunidade; Direitos humanos; Patrimônio histórico.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Defina temática geral;
2. Organize equipes;
3. Oriente planejamento;
4. Distribua funções;
5. Acompanhe execução;
6. Organize socialização final.

Organização da turma: grupos.

Tempo estimado: 4 a 6 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Coordenar equipes;
- Organizar planejamento investigativo;
- Produzir sínteses mais aprofundadas;
- Integrar diferentes áreas do conhecimento.

Exemplos concretos

- Coordenar cronograma do projeto;
- Elaborar relatório final;
- Organizar curadoria histórica;
- Integrar tecnologias e múltiplas linguagens.

Produto ou resultado esperado: projeto histórico coletivo.

Avaliação: organização; cooperação; liderança intelectual; profundidade investigativa.



ATIVIDADE 28 - DEBATE HISTÓRICO COM MEDIAÇÃO DISCENTE

Objetivo Geral

Desenvolver argumentação histórica e mediação intelectual de debates.

O que o estudante vai aprender: construir argumentos históricos; mediar discussões; relacionar diferentes perspectivas; desenvolver pensamento crítico.

Descrição da atividade: os estudantes irão organizar e conduzir debates históricos mediados por estudantes.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Escolha tema controverso;
2. Oriente pesquisa;
3. Explique regras do debate;
4. Organize mediação discente;
5. Promova reflexão coletiva.

Organização da turma: grupos e plenária.

Tempo estimado: 2 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Coordenar mediação;
- Elaborar perguntas complexas;
- Relacionar diferentes interpretações;
- Produzir sínteses críticas.

Exemplos concretos

- Comparar posições historiográficas;
- Relacionar História e atualidade;
- Produzir relatório argumentativo do debate.

Produto ou resultado esperado: debate mediado e síntese crítica.

Avaliação: argumentação; mediação; contextualização histórica; profundidade crítica.



ATIVIDADE 29 - TUTORIA ENTRE PARES EM HISTÓRIA

Objetivo Geral

Favorecer aprendizagem colaborativa e compartilhamento de conhecimentos históricos.

O que o estudante vai aprender: organizar explicações históricas; desenvolver cooperação; refletir sobre aprendizagem; exercitar empatia intelectual.

Descrição da atividade: os estudantes irão atuar em tutorias colaborativas relacionadas aos conteúdos históricos estudados.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Identifique temas de maior dificuldade;
2. Organize pares ou grupos;
3. Explique papel da tutoria;
4. Oriente mediação respeitosa;
5. Acompanhe interações;
6. Realize Avaliação: coletiva.

Organização da turma: duplas ou grupos.

Tempo estimado: 2 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Elaborar estratégias explicativas mais complexas;
- Organizar sínteses conceituais;
- Produzir materiais complementares.

Exemplos concretos

- Criar mapas conceituais;
- Produzir vídeo explicativo;
- Organizar revisão temática para colegas.

Produto ou resultado esperado: tutoria colaborativa e material de apoio.

Avaliação: cooperação; clareza conceitual; mediação; organização intelectual.



ATIVIDADE 30 - ORGANIZAÇÃO DE SEMINÁRIO HISTÓRICO

Objetivo Geral

Desenvolver comunicação acadêmica e organização intelectual coletiva.

O que o estudante vai aprender: organizar apresentações históricas; produzir comunicação oral; sistematizar conhecimentos; desenvolver autoria intelectual.

Descrição da atividade: os estudantes irão organizar seminário temático relacionado aos conteúdos históricos trabalhados.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Defina temas;
2. Oriente pesquisa;
3. Explique organização de seminário;
4. Estimule uso de múltiplas linguagens;
5. Organize apresentações;
6. Promova debate final.

Organização da turma: Grupos.

Tempo estimado: 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

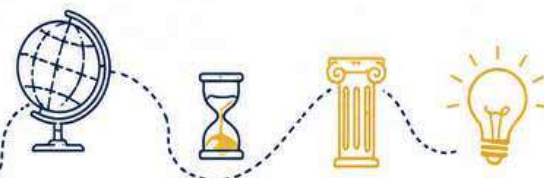
- Coordenar organização temática;
- Produzir sínteses analíticas;
- Integrar múltiplas perspectivas históricas.

Exemplos concretos

- Organizar mesa-redonda histórica;
- Produzir apresentação multimodal;
- Relacionar História local e global.

Produto ou resultado esperado: Seminário histórico.

Avaliação: organização; argumentação; comunicação oral; profundidade conceitual.



EIXO 7 - METACOGNIÇÃO E AUTORREFLEXÃO

O Eixo 7 busca favorecer processos metacognitivos e de autorreflexão relacionados à aprendizagem histórica, compreendendo que estudantes com AHSD frequentemente apresentam intensa atividade intelectual, múltiplos interesses, necessidade de aprofundamento cognitivo e formas próprias de organização do pensamento. Muitas vezes, esses estudantes necessitam também desenvolver maior consciência sobre seus próprios processos de aprendizagem, estratégias cognitivas, modos de investigação e formas de organização intelectual.

Nesse sentido, as atividades deste eixo procuram estimular: consciência metacognitiva; autonomia intelectual; planejamento cognitivo; reflexão sobre o aprender histórico; organização do pensamento; autoavaliação; e autorregulação da aprendizagem.

As propostas dialogam com contribuições da metacognição, da aprendizagem autorregulada e das teorias do pensamento histórico, favorecendo práticas mais reflexivas e conscientes no Ensino de História.

ATIVIDADE 31 - DIÁRIO METACOGNITIVO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Objetivo Geral

Desenvolver consciência sobre os próprios processos de aprendizagem histórica.

O que o estudante vai aprender: refletir sobre como aprende História; identificar estratégias cognitivas; organizar processos de estudo; desenvolver autorreflexão intelectual.

Descrição da atividade: os estudantes irão produzir um diário metacognitivo registrando: dificuldades; estratégias de aprendizagem; descobertas; reflexões; interesses históricos; e formas de organização do pensamento.

O diário deverá ser alimentado periodicamente ao longo das atividades desenvolvidas na disciplina.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique o conceito de metacognição;
2. Oriente registros reflexivos;
3. Estimule sinceridade intelectual;
4. Apresente perguntas norteadoras;
5. Acompanhe periodicamente os registros;
6. Promova momentos de reflexão coletiva.

Perguntas norteadoras

- Como aprendi melhor este conteúdo?
- O que me despertou mais interesse?
- Quais estratégias utilizei?
- Onde encontrei dificuldades?
- Como resolvi problemas investigativos?
- O que gostaria de aprofundar?



GUIA DE ORIENTAÇÕES E ATIVIDADES DIDÁTICAS

PARA A

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES
OU SUPERDOTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA



Organização da turma: Individual.

Tempo estimado: Atividade contínua ao longo do bimestre.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Produzir reflexões cognitivas mais aprofundadas;
- Relacionar estratégias intelectuais;
- Analisar formas próprias de pensamento;
- Planejar aprofundamentos futuros.

Exemplos concretos

- Relacionar diferentes formas de investigação;
- Refletir sobre criatividade e aprendizagem;
- Identificar padrões pessoais de estudo;
- Elaborar planos individuais de aprofundamento histórico.

Produto ou resultado esperado: Diário metacognitivo.

Avaliação: profundidade reflexiva; consciência metacognitiva; envolvimento intelectual; capacidade de autoanálise.





ATIVIDADE 32 - AUTOAVALIAÇÃO: HISTÓRICA ORIENTADA

Objetivo Geral

Desenvolver autonomia intelectual e autorregulação da aprendizagem histórica.

O que o estudante vai aprender: refletir sobre desempenho intelectual; identificar avanços e dificuldades; planejar estratégias de aprendizagem; desenvolver responsabilidade cognitiva.

Descrição da atividade: os estudantes irão realizar autoavaliação orientada sobre suas aprendizagens históricas, analisando: participação; investigação; argumentação; organização; criatividade; e aprofundamento conceitual.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique importância da autoavaliação;
2. Oriente critérios avaliativos;
3. Estimule reflexão crítica;
4. Promova momento individual de análise;
5. Organize discussão coletiva opcional.

Organização da turma: Individual.

Tempo estimado: 1 aula.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

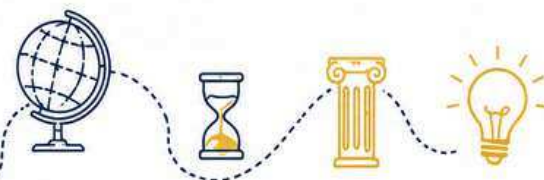
- Construir metas cognitivas mais complexas;
- Refletir sobre aprofundamento intelectual;
- Planejar investigações futuras;
- Avaliar processos de criatividade e autonomia.

Exemplos concretos

- Definir metas de leitura histórica;
- Planejar aprofundamento temático;
- Refletir sobre liderança intelectual;
- Avaliar capacidade argumentativa.

Produto ou resultado esperado: Relatório de autoavaliação histórica.

Avaliação: profundidade reflexiva; honestidade intelectual; consciência crítica; planejamento cognitivo.



ATIVIDADE 33 - MAPA DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Objetivo Geral

Identificar e organizar estratégias cognitivas relacionadas à aprendizagem histórica.

O que o estudante vai aprender: conhecer formas de aprendizagem; organizar estratégias cognitivas; desenvolver autonomia intelectual; relacionar pensamento e aprendizagem.

Descrição da atividade: os estudantes irão construir um mapa das estratégias que utilizam para aprender História.

Exemplos de estratégias: leitura; debate; vídeos; mapas; sínteses; comparações; esquemas; podcasts; investigação documental.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique conceito de estratégia cognitiva;
2. Apresente exemplos;
3. Oriente construção dos mapas;
4. Estimule comparação entre estratégias;
5. Organize reflexão coletiva.

Organização da turma: individual e plenária.

Tempo estimado: 2 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

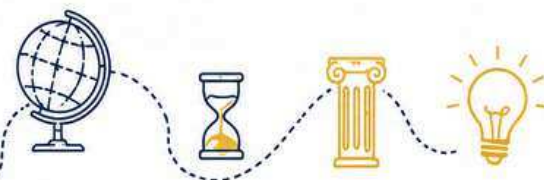
- Construir mapas mais complexos;
- Relacionar múltiplas estratégias cognitivas;
- Identificar padrões intelectuais próprios.

Exemplos concretos

- Relacionar criatividade e aprendizagem;
- Comparar estratégias investigativas;
- Produzir esquema metacognitivo digital;
- Planejar novas formas de estudo histórico.

ou resultado esperado: mapa de estratégias cognitivas.

Avaliação: organização reflexiva; consciência cognitiva; criatividade; capacidade analítica.



ATIVIDADE 34 - PORTFÓLIO REFLEXIVO EM HISTÓRIA

Objetivo Geral

Acompanhar e refletir sobre o percurso intelectual na aprendizagem histórica.

O que o estudante vai aprender: organizar produções históricas; refletir sobre evolução intelectual; construir sínteses reflexivas; desenvolver consciência autoral.

Descrição da atividade: os estudantes irão organizar um portfólio contendo: produções históricas; reflexões; atividades; análises; autoavaliações; registros investigativos.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique conceito de portfólio;
2. Oriente organização cronológica;
3. Estimule registros reflexivos;
4. Acompanhe produção ao longo do período;
5. Promova momento final de análise.

Organização da turma: individual.

Tempo estimado: atividade contínua.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Produzir análises reflexivas aprofundadas;
- Relacionar diferentes aprendizagens;
- Elaborar sínteses críticas complexas.

Exemplos concretos

- Relacionar evolução argumentativa;
- Refletir sobre criatividade histórica;
- Integrar produções multimodais;
- Produzir análise crítica do próprio percurso intelectual.

Produto ou resultado esperado: portfólio reflexivo.

Avaliação: organização; profundidade reflexiva; autoria; evolução intelectual.



ATIVIDADE 35 - CARTA AO FUTURO ESTUDANTE DE HISTÓRIA

Objetivo Geral

Refletir sobre o sentido da aprendizagem histórica e da formação crítica.

O que o estudante vai aprender: produzir reflexão autoral; relacionar História e formação humana; desenvolver consciência crítica; organizar sínteses reflexivas.

Descrição da atividade: os estudantes irão escrever uma carta destinada a futuros estudantes de História (pode ser para os estudantes dos anos iniciais que chegaram à mesma série deles), refletindo sobre: o que aprenderam; o sentido da História; desafios da aprendizagem histórica; importância do pensamento crítico.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique proposta reflexiva;
2. Estimule escrita autoral;
3. Oriente relação entre experiência e aprendizagem;
4. Promova leitura coletiva opcional;
5. Organize socialização final.

Organização da turma: individual.

Tempo estimado: 1 a 2 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

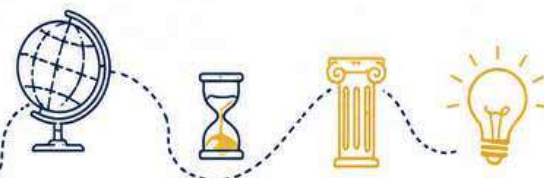
- Produzir reflexões mais complexas;
- Relacionar História, ética e sociedade;
- Integrar experiências investigativas e autorais.

Exemplos concretos

- Refletir sobre pensamento histórico;
- Relacionar História e democracia;
- Produzir carta multimodal;
- Integrar referências historiográficas.

Produto ou resultado esperado: carta reflexiva.

Avaliação: profundidade reflexiva; autoria; consciência crítica; capacidade argumentativa.



EIXO 8 - INTERDISCIPLINARIDADE E AMPLIAÇÃO CURRICULAR

O Eixo 8 busca ampliar as possibilidades da aprendizagem histórica por meio da interdisciplinaridade, reconhecendo que estudantes com AHSD frequentemente estabelecem conexões complexas entre diferentes áreas do conhecimento. As atividades deste eixo favorecem pensamento sistêmico, ampliação curricular, síntese conceitual e integração entre História e outras áreas do conhecimento.

ATIVIDADE 36 - HISTÓRIA E GEOGRAFIA: ESPAÇO, PODER E TERRITÓRIO

Objetivo Geral: Analisar relações entre espaço geográfico, território e processos históricos.

O que o estudante vai aprender: relacionar História e Geografia; interpretar territorialidades; analisar relações de poder; desenvolver pensamento interdisciplinar.

Descrição da atividade: os estudantes irão analisar processos históricos considerando relações territoriais, espaciais e geopolíticas.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Defina processo histórico;
2. Apresente mapas e fontes geográficas;
3. Oriente análise interdisciplinar;
4. Estimule comparação de contextos;
5. Organize sínteses coletivas.

Exemplos: Colonialismo; Fronteiras; Imperialismo; Migrações; Urbanização.

Organização da turma: duplas ou grupos.

Tempo estimado: 2 a 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

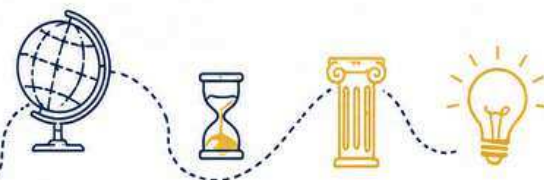
- Comparar diferentes contextos geopolíticos;
- Relacionar espaço, economia e poder;
- Produzir análises cartográficas complexas.

Exemplos concretos

- Comparar colonialismo em diferentes continentes;
- Produzir mapa geopolítico comentado;
- Relacionar território e desigualdade social.

Produto ou resultado esperado: mapa interpretativo ou análise interdisciplinar.

Avaliação: interpretação interdisciplinar; contextualização; profundidade analítica; organização conceitual.



ATIVIDADE 37 - HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA: NARRATIVAS DO PASSADO

Objetivo Geral: Compreender como diferentes linguagens narrativas constroem interpretações históricas.

O que o estudante vai aprender: interpretar narrativas históricas; relacionar linguagem e contexto; desenvolver leitura crítica; produzir autoria narrativa.

Descrição da atividade: os estudantes irão analisar diferentes formas de narrativa histórica, comparando textos historiográficos, literários, jornalísticos e autobiográficos relacionados a um mesmo contexto histórico. Posteriormente, deverão produzir narrativa própria fundamentada historicamente.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Selecione textos variados sobre o mesmo tema;
2. Explique diferenças entre narrativa histórica e narrativa literária;
3. Oriente leitura comparativa;
4. Estimule análise de linguagem e intencionalidade;
5. Organize produção textual autoral;
6. Promova socialização coletiva.

Exemplos de temas: Ditadura militar; Escravidão; Migrações; Revoluções; Memória e identidade.

Organização da turma: Individual e grupos de discussão.

Tempo estimado: 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

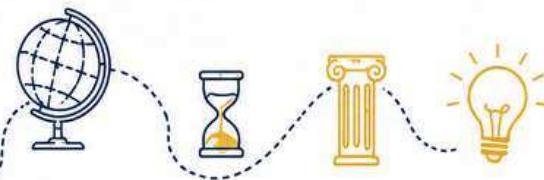
- Comparar diferentes perspectivas narrativas;
- Produzir textos mais sofisticados;
- Relacionar linguagem, memória e ideologia;
- Integrar múltiplas referências historiográficas.

Exemplos concretos

- Comparar livro didático e romance histórico;
- Produzir narrativa multiperspectiva;
- Elaborar ensaio crítico sobre memória histórica;
- Relacionar narrativa e poder.

Produto ou resultado esperado: Narrativa histórica autoral ou ensaio interpretativo.

Avaliação: qualidade narrativa; contextualização histórica; criatividade; interpretação crítica; autoria intelectual.



ATIVIDADE 38 - HISTÓRIA E MATEMÁTICA: DADOS, GRÁFICOS E PROCESSOS SOCIAIS

Objetivo Geral

Interpretar dados quantitativos como instrumentos de análise histórica.

O que o estudante vai aprender: ler gráficos e tabelas historicamente; relacionar dados e contexto social; interpretar transformações históricas; desenvolver análise quantitativa crítica.

Descrição da atividade: os estudantes irão analisar gráficos, tabelas e indicadores relacionados a processos históricos e sociais.

Exemplos: Crescimento populacional; Desigualdade social; Industrialização; Migrações; Trabalho infantil; Escravidão.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Explique leitura histórica de dados;
2. Apresente gráficos e tabelas;
3. Oriente interpretação contextualizada;
4. Estimule produção de hipóteses;
5. Organize discussão coletiva.

Organização da turma: duplas ou grupos.

Tempo estimado: 2 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

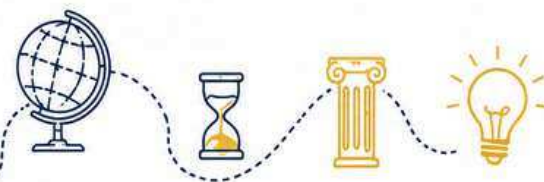
- Cruzar múltiplos conjuntos de dados;
- Produzir análises quantitativas mais complexas;
- Relacionar economia, política e sociedade.

Exemplos concretos

- Comparar indicadores históricos de diferentes países;
- Relacionar industrialização e desigualdade;
- Produzir gráficos interpretativos próprios;
- Elaborar relatório quantitativo crítico.

Produto ou resultado esperado: relatório interpretativo ou gráfico comentado.

Avaliação: interpretação quantitativa; contextualização histórica; capacidade analítica; argumentação crítica.



ATIVIDADE 39 - HISTÓRIA E CIÊNCIAS: TECNOLOGIA, CIÊNCIA E SOCIEDADE

Objetivo Geral: Analisar impactos históricos da ciência e da tecnologia na sociedade.

O que o estudante vai aprender: relacionar ciência e História; interpretar impactos tecnológicos; refletir criticamente sobre desenvolvimento científico; relacionar ética, tecnologia e sociedade.

Descrição da atividade: os estudantes irão investigar transformações históricas relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Exemplos: Revolução Industrial; Medicina e epidemias; Energia nuclear; Corrida espacial; Tecnologia e guerras; Inteligência artificial e sociedade.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Apresente contexto histórico;
2. Oriente pesquisa interdisciplinar;
3. Estimule análise crítica;
4. Relacione passado e presente;
5. Organize debate coletivo.

Organização da turma: Grupos.

Tempo estimado: 3 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

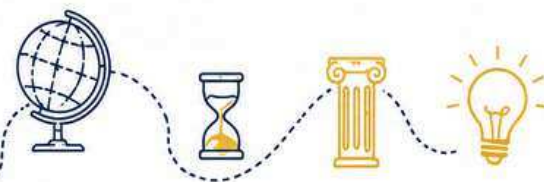
- Produzir análises éticas aprofundadas;
- Relacionar múltiplas áreas do conhecimento;
- Desenvolver investigação interdisciplinar complexa.

Exemplos concretos

- Comparar impactos tecnológicos em diferentes períodos;
- Relacionar ciência e desigualdade social;
- Produzir ensaio interdisciplinar;
- Organizar debate sobre ética científica.

Produto ou resultado esperado: relatório interdisciplinar ou seminário temático.

Avaliação: interpretação interdisciplinar; profundidade crítica; contextualização histórica; capacidade argumentativa.



ATIVIDADE 40 - PROJETO INTERDISCIPLINAR AUTORAL EM HISTÓRIA

Objetivo Geral: Integrar conhecimentos históricos e interdisciplinares por meio de produção autoral investigativa.

O que o estudante vai aprender: desenvolver projeto autoral; relacionar diferentes áreas do conhecimento; produzir investigação interdisciplinar; exercitar autonomia intelectual.

Descrição da atividade: os estudantes irão desenvolver projeto interdisciplinar autoral relacionado a um problema histórico, articulando História com outras áreas do conhecimento.

Possibilidades de integração: História e Geografia; História e Artes; História e Ciências; História e Sociologia; História e Literatura; História e Matemática; História e Tecnologia.

Orientações / passo a passo para o professor

1. Oriente escolha temática;
2. Auxilie formulação do problema;
3. Explique organização do projeto;
4. Estimule pesquisa interdisciplinar;
5. Acompanhe desenvolvimento;
6. Organize apresentação final.

Organização da turma: individual ou pequenos grupos.

Tempo estimado: 4 a 6 aulas.

Diferenciação para AHSD / Altas Habilidades ou Superdotação

- Desenvolver projetos com maior complexidade;
- Produzir investigação aprofundada;
- Integrar múltiplos referenciais teóricos;
- Coordenar organização intelectual do projeto.

Exemplos concretos

- Projeto sobre memória e identidade local;
- Investigação sobre direitos humanos;
- Produção de documentário interdisciplinar;
- Desenvolvimento de exposição digital histórica;
- Produção de podcast investigativo.

Produto ou resultado esperado: Projeto interdisciplinar autoral.

Avaliação: qualidade investigativa; integração interdisciplinar; criatividade; profundidade conceitual; autoria intelectual.



CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO 2

O presente Seção 2 buscou ampliar as possibilidades pedagógicas relacionadas à inclusão de estudantes com AHSD - Altas Habilidades ou Superdotação na aprendizagem de História, articulando múltiplas linguagens, pensamento crítico, autoria intelectual, liderança cognitiva, metacognição e interdisciplinaridade.

As atividades propostas foram organizadas considerando que muitos estudantes com AHSD demonstram: criatividade elevada; profundidade analítica; sensibilidade ética; necessidade de desafios cognitivos mais complexos; interesse investigativo; autonomia intelectual; capacidade de estabelecer relações interdisciplinares.

Nesse sentido, as propostas não foram concebidas como simples ampliação quantitativa de tarefas, mas como experiências qualitativamente diferenciadas de enriquecimento curricular, fundamentadas nas contribuições das teorias das Altas Habilidades ou Superdotação, da aprendizagem histórica e do pensamento histórico.

Ao longo desta seção, buscou-se favorecer: investigação histórica; argumentação crítica; autoria intelectual; criatividade; liderança intelectual; reflexão metacognitiva; interdisciplinaridade; aprofundamento conceitual.

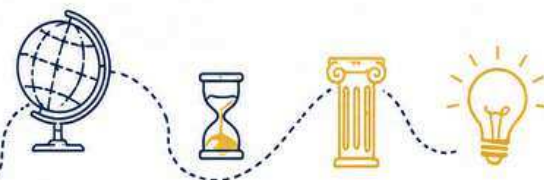
As atividades foram planejadas para ocorrerem no contexto da sala de aula regular, respeitando os princípios da Educação Inclusiva e promovendo a participação de toda a turma, embora apresentem diferenciação pedagógica explícita para estudantes com AHSD.

Por fim, compreendo que este material poderá contribuir para ampliação das discussões sobre inclusão de estudantes com AHSD no Ensino de História, fortalecendo práticas pedagógicas investigativas, críticas, criativas e cognitivamente desafiadoras na Educação Básica.



REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: teorias e práticas. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). Para uma educação histórica de qualidade. Braga: Centro de Investigação em Educação, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2009.
- CHAPMAN, Arthur. Historical Interpretations. In: DAVIES, Ian (org.). Debates in History Teaching. London: Routledge, 2011.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação de alunos com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- FLEITH, Denise de Souza. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.



- GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GUENTHER, Zenita Cunha. Capacidade e talento: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2000.
- GUENTHER, Zenita Cunha. Desenvolvimento de talentos e educação inclusiva. Lavras: UFLA, 2006.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Braga: Universidade do Minho, 2006.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.
- RENZULLI, Joseph S. The Three-Ring Conception of Giftedness. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (org.). Conceptions of Giftedness. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. The Schoolwide Enrichment Model. 3. ed. Mansfield Center: Creative Learning Press, 2014.
- RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da História. Brasília: Editora UnB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. História viva: teoria da História III. Brasília: Editora UnB, 2010.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2009.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson Education, 2013.
- TOMLINSON, Carol Ann. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2014.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.
- VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- WINEBURG, Sam. Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



GUIA DE ORIENTAÇÕES E ATIVIDADES DIDÁTICAS

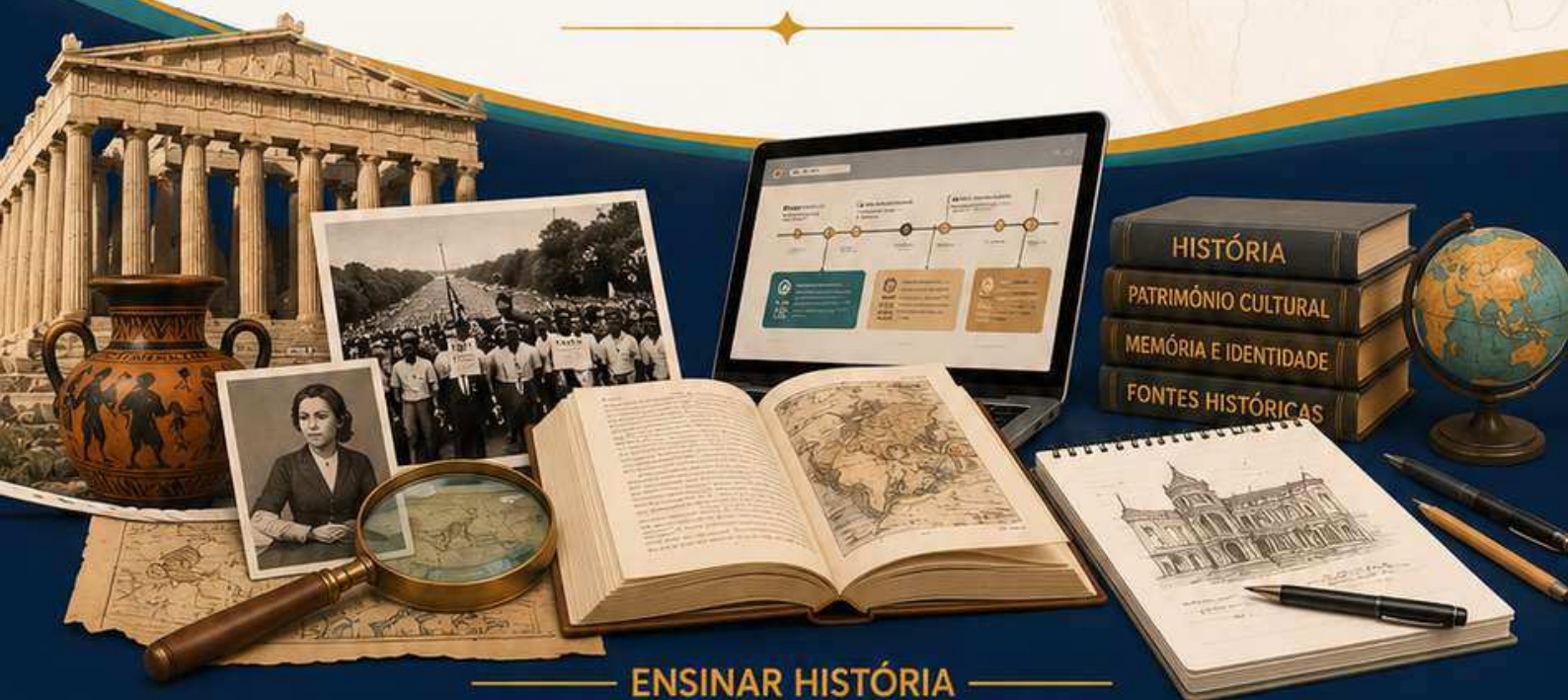
PARA A

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM **ALTAS HABILIDADES**
OU **SUPERDOTAÇÃO** NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA



ENCERRAMOS, MAS A HISTÓRIA CONTINUA SENDO *escrita por mentes curiosas, criativas e investigativas.*

Que este Guia inspire novas práticas, novas perguntas e novas descobertas. Que cada estudante encontre na História caminhos para compreender o mundo, transformar realidades e deixar sua marca no tempo.



ENSINAR HISTÓRIA
**É ABRIR PORTAS PARA O PASSADO,
PARA COMPREENDER O PRESENTE E PARA CONSTRUIR O FUTURO.**



INCLUSÃO



CRIATIVIDADE



INVESTIGAÇÃO



DIÁLOGO



TRANSFORMAÇÃO

A história se faz juntos. Continue explorando, questionando e aprendendo! ♥

**APÊNDICE B - Instrumento de Observação e Identificação de Indicadores de
Altas Habilidades ou Superdotação na Aprendizagem de História (IOIAHSD-Hist)**

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA (IOIAHSD-Hist)

1. IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE

- Nome: _____
- Ano/Série: _____
- Escola: _____
- Professor(a) de História: _____
- Período de observação: _____

2. ORIENTAÇÕES DE PREENCHIMENTO

Este instrumento deve ser compreendido como um recurso pedagógico de observação e não como um diagnóstico definitivo. Tem como finalidade auxiliar o professor de História na **observação sistemática de indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD)** no contexto da aprendizagem histórica.

Compreende-se ainda, a partir de Renzulli (2006), Gardner (1995) e Virgolim (2014), que a identificação deve considerar múltiplas dimensões - cognitivas, criativas, motivacionais e socioemocionais - e ocorrer de forma **longitudinal**, ao longo do tempo. Portanto, o **IOIAHSD-Hist** não se trata de um instrumento de diagnóstico clínico, mas de **identificação pedagógica inicial**, baseada em observações ao longo do tempo de maneira a possibilitar práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de História.

Apenso a este instrumento segue um passo a passo mais detalhado com o conjunto de orientações organizadas em etapas, visando facilitar sua aplicação, análise e encaminhamentos posteriores.

Escala de avaliação

Pontuação	Frequência
0	Nunca
1	Raramente
2	Às vezes

Pontuação	Frequência
3	Frequentemente
4	Sempre

3. FICHA DE OBSERVAÇÃO

A. PENSAMENTO HISTÓRICO E COGNITIVO

Nº Indicador	0	1	2	3	4
A1 Relaciona passado e presente com profundidade	☐	☐	☐	☐	☐
A2 Analisa fontes históricas criticamente	☐	☐	☐	☐	☐
A3 Formula hipóteses próprias	☐	☐	☐	☐	☐
A4 Compreende conceitos com rapidez	☐	☐	☐	☐	☐
A5 Utiliza linguagem histórica avançada	☐	☐	☐	☐	☐

B. CRIATIVIDADE HISTÓRICA

Nº Indicador	0	1	2	3	4
B1 Produz interpretações originais	☐	☐	☐	☐	☐
B2 Propõe soluções criativas	☐	☐	☐	☐	☐
B3 Cria narrativas diferenciadas	☐	☐	☐	☐	☐
B4 Questiona explicações tradicionais	☐	☐	☐	☐	☐

C. ENVOLVIMENTO COM A APRENDIZAGEM

Nº Indicador	0	1	2	3	4
C1 Demonstra interesse intenso por História	☐	☐	☐	☐	☐
C2 Persiste em tarefas desafiadoras	☐	☐	☐	☐	☐
C3 Pesquisa além do solicitado	☐	☐	☐	☐	☐
C4 Atua com autonomia	☐	☐	☐	☐	☐

D. DIMENSÕES SOCIOEMOCIONAIS

Nº Indicador	0	1	2	3	4
D1 Lidera discussões	☐	☐	☐	☐	☐
D2 Argumenta com consistência	☐	☐	☐	☐	☐
D3 Demonstra empatia histórica	☐	☐	☐	☐	☐
D4 Apresenta maturidade emocional	☐	☐	☐	☐	☐

E. INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA HISTÓRIA

Nº Indicador	0	1	2	3	4
E1 Linguística (argumentação)	☐	☐	☐	☐	☐
E2 Interpessoal (mediação de debates)	☐	☐	☐	☐	☐
E3 Intrapessoal (reflexão crítica)	☐	☐	☐	☐	☐
E4 Espacial (mapas/imagens)	☐	☐	☐	☐	☐
E5 Existencial (questionamentos históricos)	☐	☐	☐	☐	☐

4. AUTOAVALIAÇÃO DO ESTUDANTE (OPCIONAL)

Item	0	1	2	3	4
Tenho interesse por História	☐	☐	☐	☐	☐
Pesquiso além do solicitado	☐	☐	☐	☐	☐
Entendo conteúdos com facilidade	☐	☐	☐	☐	☐
Gosto de discutir ideias	☐	☐	☐	☐	☐
Faço perguntas diferentes	☐	☐	☐	☐	☐

5. INDICAÇÃO POR COLEGAS (OPCIONAL)

- Quem explica bem História: _____
- Quem tem ideias criativas: _____
- Quem demonstra grande interesse: _____

6. RESULTADO GERAL

- Soma total: _____

Interpretação

Faixa	Indicação
Até 40%	Poucos indicadores
41% - 70%	Indicadores moderados
Acima de 70%	Fortes indicadores de AHSD

7. ENCAMINHAMENTOS SUGERIDOS

- ☐ Registro pedagógico
- ☐ Comunicação à coordenação
- ☐ Encaminhamento ao AEE / NAAHS
- ☐ Elaboração de PEI
- ☐ Enriquecimento curricular

8. OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR

9. ASSINATURA

Professor(a): _____

Data: ____ / ____ / ____

PASSO A PASSO PARA UTILIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA (IOIAHSD-HIST)

Penso que a utilização do **IOIAHSD-Hist** deve ocorrer de maneira planejada, contínua e articulada à prática pedagógica cotidiana do professor de História. Compreendo que o instrumento não deve ser utilizado como uma atividade isolada ou meramente burocrática, mas como um recurso pedagógico que auxilia o docente a desenvolver um olhar mais atento e qualificado sobre os estudantes, especialmente aqueles que apresentam indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) ainda não reconhecidos pela escola. Nesse sentido, apresento, a seguir, um conjunto de orientações organizadas em etapas, visando facilitar sua aplicação, análise e encaminhamentos posteriores.

1. Etapa Inicial: Conhecimento do Instrumento

Antes da aplicação do IOIAHSD-Hist, considero fundamental que o professor de História realize uma leitura cuidadosa do instrumento e compreenda seus objetivos, indicadores e critérios de observação. Nesse momento, é importante reconhecer que:

- o instrumento possui caráter pedagógico e não clínico;
- sua finalidade é identificar indicadores iniciais de AHSD;
- os comportamentos observados devem ser analisados ao longo do tempo;
- a identificação não deve se restringir ao desempenho escolar tradicional.

Penso que essa compreensão inicial evita interpretações equivocadas, especialmente aquelas baseadas em estereótipos da superdotação, como a ideia de que apenas estudantes com notas altas ou comportamento exemplar podem apresentar AHSD.

2. Etapa de Observação Pedagógica Sistemática

Após o conhecimento do instrumento, inicia-se a fase de observação dos estudantes no cotidiano das aulas de História.

Compreendo que essa observação deve ocorrer em diferentes situações pedagógicas, tais como:

- debates históricos;

- análise e interpretação de fontes;
- produção textual;
- seminários;
- pesquisas;
- resolução de problemas históricos;
- projetos investigativos;
- atividades de enriquecimento curricular;
- trabalhos em grupo;
- produções autorais.

Nesse processo, o professor deve observar manifestações relacionadas aos indicadores presentes no IOIAHSD-Hist, como:

- pensamento histórico avançado;
- criatividade;
- argumentação complexa;
- envolvimento intenso com temas históricos;
- liderança intelectual;
- autonomia;
- curiosidade investigativa;
- sensibilidade histórica;
- capacidade crítica.

Penso que, no contexto da aprendizagem de História, muitos estudantes com AHSD demonstram potencial especialmente na elaboração de interpretações próprias, na capacidade de relacionar diferentes temporalidades e no interesse aprofundado por determinados temas históricos.

3. Registro das Observações no IOIAHSD-Hist

Após observar os estudantes em diferentes contextos, o professor deverá registrar as informações no instrumento.

Cada indicador deverá ser avaliado conforme a frequência observada:

Pontuação	Frequência
0	Nunca
1	Raramente

Pontuação	Frequência
2	Às vezes
3	Frequentemente
4	Sempre

Compreendo que o preenchimento deve ocorrer com cautela e honestidade pedagógica, evitando avaliações precipitadas. O ideal é que os registros sejam realizados gradativamente, ao longo de semanas ou meses de convivência escolar.

Além disso, considero importante que o professor utilize o espaço destinado às observações qualitativas para registrar situações específicas, exemplos de comportamentos, falas dos estudantes ou produções que evidenciem os indicadores observados.

4. Autoavaliação e Indicação por Pares

O IOIAHSD-Hist também prevê estratégias complementares, como:

- autoavaliação do estudante;
- nomeação por colegas.

Penso que essas etapas são importantes porque permitem ampliar o olhar sobre o estudante, incorporando outras percepções além da observação docente.

Na autoavaliação, o estudante pode expressar:

- seus interesses;
- sua relação com a disciplina;
- sua percepção sobre suas facilidades e motivações.

Já a indicação por pares permite identificar estudantes reconhecidos pelos próprios colegas por:

- criatividade;
- liderança;
- capacidade argumentativa;
- domínio de conteúdos históricos.

Conforme defendem Renzulli e Reis (2000), a triangulação dessas informações fortalece a identificação, tornando-a mais abrangente e confiável.

5. Análise dos Resultados

Após o preenchimento do instrumento, o professor deverá analisar os resultados quantitativos e qualitativos.

No aspecto quantitativo, realiza-se a soma das pontuações obtidas.

Sugere-se a seguinte interpretação:

Percentual aproximado	Interpretação
Até 40%	Poucos indicadores
41% a 70%	Indicadores moderados
Acima de 70%	Fortes indicadores de AHSD

Entretanto, compreendo que a análise não deve se limitar aos números. Os registros qualitativos possuem grande relevância, especialmente na aprendizagem de História, pois muitos indicadores aparecem em formas complexas de pensamento e expressão que nem sempre são plenamente quantificáveis.

Nesse sentido, o professor deve considerar:

- frequência dos comportamentos;
- intensidade dos indicadores;
- persistência ao longo do tempo;
- originalidade das produções;
- profundidade das análises históricas;
- motivação e envolvimento com a aprendizagem.

6. Discussão Pedagógica e Registro Institucional

Quando forem identificados indicadores consistentes de AHSD, considero importante que o professor dialogue com:

- coordenação pedagógica;
- equipe gestora;
- professores da turma;
- profissionais do AEE, quando houver.

Esse momento é fundamental para compartilhar observações e construir uma compreensão coletiva sobre as necessidades do estudante.

Além disso, sugere-se o registro institucional das observações realizadas, garantindo documentação pedagógica do processo de identificação.

7. Comunicação e Orientação à Família

Após a análise inicial, penso ser importante estabelecer diálogo com a família ou responsáveis, apresentando:

- os indicadores observados;
- as potencialidades identificadas;
- as possibilidades de acompanhamento pedagógico.

Compreendo que esse contato deve ocorrer de forma acolhedora e orientadora, evitando rotulações ou expectativas inadequadas.

Também é importante explicar que:

- o instrumento não constitui diagnóstico clínico;
- os indicadores precisam ser acompanhados ao longo do tempo;
- o objetivo principal é favorecer o desenvolvimento do estudante.

8. Encaminhamentos Pedagógicos

Quando os indicadores forem consistentes, o estudante poderá ser encaminhado para:

- Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Sala de Recursos Multifuncionais;
- NAAHS;
- instituições especializadas;
- avaliação multiprofissional, quando necessário.

Além disso, o professor de História poderá desenvolver estratégias pedagógicas específicas, como:

- enriquecimento curricular;
- projetos de pesquisa histórica;
- atividades investigativas;
- produção de podcasts, jornais e documentários;
- aprofundamento temático;
- monitoria;

- grupos de estudos;
- flexibilização curricular;
- aceleração parcial em conteúdos específicos.

Penso que o mais importante é que a identificação produza ações concretas de inclusão e desenvolvimento, e não apenas registros formais.

9. Acompanhamento Longitudinal

Compreendo que a identificação de estudantes com AHSD não deve encerrar-se na aplicação inicial do instrumento. Conforme destaca Pérez (2009), os indicadores precisam ser observados longitudinalmente.

Assim, o professor deverá:

- acompanhar a evolução do estudante;
- atualizar registros;
- revisar estratégias pedagógicas;
- observar mudanças no envolvimento e desempenho;
- avaliar os efeitos das práticas de enriquecimento.

Nesse sentido, o IOIAHSD-Hist deve ser entendido como parte de um processo contínuo de acompanhamento pedagógico.

10. Considerações Finais sobre a Utilização do IOIAHSD-Hist

Por fim, penso que o IOIAHSD-Hist representa uma importante ferramenta de apoio à prática docente, especialmente porque contribui para romper processos históricos de invisibilização de estudantes com AHSD no ensino de História. Sua utilização possibilita ao professor desenvolver um olhar mais sensível às diferentes formas de manifestação do talento, valorizando não apenas resultados acadêmicos tradicionais, mas também criatividade, pensamento crítico, consciência histórica e envolvimento com a aprendizagem.

Assim, compreendo que a utilização do instrumento fortalece uma perspectiva de educação inclusiva comprometida com o reconhecimento da diversidade de potencialidades presentes na sala de aula e com o direito de todos os estudantes ao pleno desenvolvimento de suas capacidades.

**ANEXO A - Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para
observação na sala de aula - LBISD**

LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO

- PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -

Cristina Maria Carvalho Delou¹

RESUMO

Este artigo apresenta a metodologia de criação de um instrumento para identificação de alunos com altas habilidades/superdotação na sala de aula. Trata-se de um check-list que apresenta tanto na Forma Grupal como na Forma Individual parâmetros definidos como Comportamentos Observáveis e Características Comportamentais típicas de alunos com altas habilidades/superdotação. A metodologia utilizada foi a Técnica de Delfos que destinase a pesquisar a opinião de um grupo de especialistas a respeito de um determinado assunto sem o confronto face a face entre os pesquisados. Estes especialistas formaram o “Painel Delfico”, que chegou ao consenso final de vinte e quatro características em dois rounds. A análise dos dados mostra a atualidade do instrumento, já que a legislação que institui e orienta as práticas de Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/superdotação continua a ser ratificada pelo MEC. No Apêndice, a Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula é apresentada em seus dois formatos.

Palavras-Chave: altas habilidades/superdotação; identificação; Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial.

APRESENTAÇÃO

A Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula - como o próprio nome diz, *é um instrumento para observação de alunos, em sala de aula*, com vistas à avaliação de indicadores de superdotação. Não é teste de inteligência, nem de personalidade. É um instrumento que tem a finalidade de identificar alunos com comportamentos indicadores de superdotação em sala de aula regular de ensino, na Educação Básica. Pode ser aplicado por qualquer profissional de educação em sala de aula, em atividade extraclasse, em ambientes e situações de aprendizagem coletivas.

Foi criado a partir do estudo realizado no curso de Mestrado em Educação, na área de concentração Educação Especial de Superdotados, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1987. Dez anos depois, um estudo realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da própria UERJ, mostrou que o estudo ainda poderia ser considerado original por não ter sido realizado nenhum outro posterior que o refutasse. Seu propósito surgiu do interesse de oferecer aos professores uma alternativa sistematizada e autônoma de observação dos comportamentos dos alunos em sala

¹ Psicóloga e Licenciada em Psicologia (PUC/RJ) - Mestre em Educação - área de concentração: Educação Especial/Superdotados - (UERJ) - Doutora em Educação: História e Filosofia da Educação (PUC/SP) - Professora Associado do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF - Campus do Gragoatá, Bloco D, sala 428, CEP: 24.210 -201, Niterói, RJ, Brasil. E-mail: cristinadelou@id.uff.br

de aula a fim de identificar os que apresentassem indicadores de superdotação, para posterior encaminhamento ao atendimento educacional especializado.

O ESTUDO

Sua elaboração partiu da transformação das características de alunos com altas habilidades/superdotação, consagradas na literatura científica especializada, em comportamentos decodificados em sala de aula, com o objetivo de traduzir a linguagem técnica utilizada nos instrumentos próprios à observação de superdotados.

A metodologia utilizada no estudo foi a Técnica de Delfos, concebida por Olaf Helmer, que é uma técnica destinada a pesquisar a opinião de um grupo de especialistas a respeito de um determinado assunto sem o confronto face a face entre os pesquisados. O grupo de especialistas forma o “Painel Déléfco”.

Cada especialista recebeu um questionário formulado com o objetivo de que dessem notas de zero a dez conforme o grau de importância que atribuíssem às características indicadoras e superdotação em sala de aula. A partir das respostas dadas, os questionários foram analisados buscando-se identificar o consenso entre as respostas. As características consideradas como dissenso entre os especialistas foram imediatamente eliminadas. As características consideradas de consenso entre os especialistas foram selecionadas para a formação do futuro instrumento. E as características que não se configuraram de imediato nem como dissenso e nem como consenso, novamente foram encaminhadas aos especialistas e, em um novo formulário com vistas a informá-los sobre o quadro das opiniões, buscou-se verificar de que modo os especialistas se reposicionavam frente às opiniões do grupo.

Cada uma das etapas de trabalho dirigidas aos especialistas, Olaf Helmer denominou de “rounds”, que tem no responsável pelo estudo, aquele que analisa e apura o consenso e o dissenso entre as opiniões dos especialistas, confrontando-as nas etapas seguintes, e decide a necessidade de um novo “round” de confronto de opiniões, até que se consiga um consenso significativo. A técnica parte do pressuposto de que os especialistas participantes do “Painel Déléfco” devem ser autoridades no assunto, representarem uma instância crítica em sua área de conhecimento e o consenso entre eles é válido como predição ou evidência para o esclarecimento de questões marcadas pela controvérsia.

Para a constituição da **Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula** formou-se um “Painel Déléfco” com doze profissionais de renome na área da Educação Especial brasileira e da Educação de Superdotados, dos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Sul e Distrito Federal e o consenso foi obtido em dois “rounds”.

As características de superdotação foram selecionadas em diferentes instrumentos de observação de superdotados, nacionais e estrangeiros, disponíveis na literatura, tomando-se como referencial teórico o conceito adotado pela Secretaria de Educação Especial, do MEC,

"são considerados superdotados e talentosos os que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

- * capacidade intelectual geral;*
- * aptidão acadêmica específica;*
- * pensamento criador ou produtivo;*
- * capacidade de liderança;*
- * talento especial para artes visuais, dramáticas e música;*
- * capacidade psicomotora"* (BRASIL, 1986, 1995)².

Foi feito, inicialmente, um levantamento de 120 características categorizadas de acordo com as áreas discriminadas no conceito. Cada característica foi transformada em comportamentos observáveis em sala de aula, com pistas para atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas com a turma. No primeiro "round" houve uma redução de 58 características e o segundo definiu as 24 características de maior consenso. Os especialistas não selecionaram características para todas as áreas do conceito, ficando as áreas *aptidão acadêmica específica* e *talento especial para artes visuais, dramáticas e música* sem nenhuma característica relacionada. Também não houve a preocupação de que cada área tivesse o mesmo número de características.

O resultado do levantamento de opinião entre os especialistas indicou: a) significativo grau de discordância entre as opiniões dos especialistas; b) que a priorização de características comportamentais é importante e necessária, pois nela são selecionados os indicadores de superdotação mais comuns e que chama mais a atenção; c) que as listagens de identificação disponíveis diferem entre si em relação aos tipos de superdotação avaliados e a linguagem empregada, o que dificulta o trabalho do professor que, por vezes, precisa usar mais de um instrumento ou não compreende totalmente as características apresentadas; d) que cada aluno com altas habilidades/superdotação apresenta um leque variado de características, que muda de acordo com variáveis diversas, relativas a fatores genéticos, estimulação ambiental e com a forma pela qual combina estas variáveis.

Os conceitos apresentados mais recentemente não refutam o conceito apresentado, pelo contrário, mostram que o modelo inicial ainda não foi superado.

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2009)

² Este conceito foi definido através de equipe de especialistas reunida no Centro Nacional de Educação Especial - antigo CENESP - órgão ligado ao MEC e divulgado no Projeto Prioritário nº 35 do Plano Setorial de Educação, do biênio 72/74. Em 1994, tentou-se substituir o termo superdotado pelo termo altas habilidades, mas não houve uma proposta de reformulação teórico-conceitual mais objetiva. Considerando-se que a LDB e o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais* utilizaram o termo superdotado é que se justifica a manutenção desse termo original. Quanto ao conceito, constatou-se que também não houve uma significativa mudança em sua base filosófica, o que demonstra a atualidade da *Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula*.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes (Resolução CNE/CEB Nº 04/2009), considera-se público-alvo do AEE: [...] III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

O INSTRUMENTO

O instrumento foi denominado **Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula**. As características que obtiveram consenso entre os especialistas do Painel Delfico foram agrupadas, igualmente, em dois formulários com objetivos distintos: **FORMA GRUPAL E FORMA INDIVIDUAL**.

A **Forma Grupal** pode ser utilizada em observações gerais da turma como um todo. Serve para quebrar o preconceito inicial, expresso em falas como: “ *na minha turma ninguém é superdotado*”. Serve, também, para uma turma que tem um aluno já reconhecido por sua alta competência acadêmica, evitando que o professor só consiga fazer a avaliação deste, esquecendo-se dos demais alunos, que sempre apresentam alguma característica interessante, mas que por algum motivo não nos chamou a atenção. É comum não conseguirmos ver talento aonde há fracasso, além disso, não costumamos valorizar os talentos apresentados por alunos que não sejam destaques acadêmicos em áreas como matemática ou ciências, no âmbito da escola.

Quando o professor for utilizar a Forma Grupal é importante que seu pensamento percorra a turma inteira. Que não se detenha em apontar um só aluno em todas as características. Este momento está destinado a detectar as peculiaridades de cada aluno da turma. Não importa que o aluno só tenha sido mencionado uma vez. O que importa é que cada aluno seja lembrado, para depois ser analisado com mais detalhe e cuidado.

A **Forma Individual** deve ser utilizada em observações separadas, individuais de cada aluno, após o levantamento realizado na forma grupal. O professor deverá reservar uma ficha, da forma individual, para cada aluno e, agora, verificar a consistência e a frequência de cada característica da Lista e não somente as apontadas na Forma Grupal.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados obtidos no levantamento feito na **Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula** não é complexa. Na Forma Grupal, observa-se quais foram os alunos que mais foram mencionados e em que áreas, para que se possa definir qual foi a área de maior concentração de características para cada aluno. Para isso, após cada característica é apresentada a sigla da área correspondente.

Por exemplo: o aluno que só foi mencionado na última característica, POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP), deve ser um aluno que só chama a atenção do professor nessa área, que é a competência básica da área dos esportes, da educação física, dando ao professor subsídio indicativo de capacidade psicomotora.

Na etapa seguinte, o nome do aluno deverá ser encaminhado à Forma Individual de observação. Sua avaliação deverá ser realizada novamente, agora do ponto de vista das atividades psicomotoras, começando pela primeira característica GOSTA DE QUEBRACABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG). Mesmo que na Forma Grupal seu nome não tenha sido mencionado na referida característica. Durante o processo o professor deverá visualizar as características **mais frequentes**, isto é, as características que aparecem mais vezes por área, isoladas ou combinadas (conforme preconiza o conceito) e as **mais consistentes**, isto é, aquelas que são assinaladas na coluna sempre, ou seja, as características que são facilmente constatadas no aluno.

Voltando ao exemplo: o aluno agora será avaliado do ponto de vista da frequência e da consistência de suas características. Quais foram as características que o aluno apresentou mais vezes? E as características pertencem a que área ou áreas? O aluno apresenta características de áreas isoladas ou combinadas?

As respostas podem ser encontradas através da contagem e do levantamento percentual simples, porque não se trata de teste e não se trata de comparar seus resultados com os de ninguém ou de tabela alguma. É só verificar os itens que foram mais frequentes em termos percentuais, tomando-se o cuidado para considerar como verdadeiro o resultado de áreas que só apresentam uma única característica, assim como o resultado de maioria, quando houver mais de uma característica para a mesma área.

O professor que planejar as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, tendo em mente as características que constam na **Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula**, poderá observar sistematicamente a manifestação de características próprias de alunos com altas habilidades/superdotação e a dinâmica destas características no coletivo. Outra consequência direta, decorrente do planejamento voltado para as características apresentadas na Lista, é que o professor estará oferecendo um currículo enriquecido a todos os seus alunos, promovendo práticas de educação inclusiva por propiciar situações de aprendizagem favorecedoras à manifestação e à descoberta de talentos, até então, desconhecidos, despertando interesses e atendendo às necessidades de todos os alunos.

OS DIAS ATUAIS E A NOVA LEGISLAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, mostrou avanços significativos quanto ao reconhecimento dos direitos que os alunos com altas habilidades/superdotação têm, ao lado de seus pares de necessidades educacionais especiais, ratificando a Política Nacional de Educação Especial, de 1994. Reconhecer direitos educacionais aos alunos que apresentam indicadores de superdotação, aponta para a ressignificação destas características de aprendizagem que têm demonstrado a singularidade destes alunos no que se refere à complexa questão dos ritmos diferenciados de aprendizagem, produzindo, em muitos casos, dessincronia do desenvolvimento global, levando à necessidade da aceleração de estudos, o que acaba por demandar a certificação precoce dada a terminalidade antecipada em relação à idade dos demais alunos. Esta era uma expectativa há muito pleiteada por uma parcela da população, que sistematicamente buscava

atendimentos especializados pela falta de preparo dos profissionais da educação para lidar e decidir o futuro escolar de alunos com superdotação.

Com a LDB (BRASIL, 1996), os direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação ficam garantidos e com a Resolução N.º 2/2001, do CNE/CEB, não ficou resolvida a questão léxico-conceitual. Nesta Resolução os alunos com altas habilidades/superdotação foram incluídos no artigo referente ao público-alvo, onde se lê que, *consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os 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, III)

A questão conceitual trouxe duas categorias ao cenário educacional que não são esclarecedoras por si só, necessidades educacionais especiais e altas habilidades/superdotação. O tempo tem mostrado como ambas são inadequadas para expressarem ideias tão singulares. Necessidades educacionais especiais tem sido empregada numa visão reducionista para se referir aos alunos com deficiências e altas habilidades/superdotação como sinônimas, categorias correlatas, sugerindo a possibilidade de concepções diferentes, pois habilidade pode ser vista como capacidade a ser desenvolvida e dotação como capacidade inata de cada indivíduo.

Contudo, independente da natureza conceitual, o parecerista-legislador levou em consideração o fato de alunos com altas habilidades/superdotação *terem condições de aprofundar e enriquecer conteúdos, devendo receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.* (BRASIL, 2002). Mais recentemente, entrou em vigor a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009, que prevê em seu artigo 7º:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (BRASIL, 2009)

Ou seja, alunos com altas habilidades/superdotação podem desenvolver atividades escolares mais ricas e profundas no contexto das suas próprias escolas, em ambientes programados para este fim, ou em instituições que ofereçam acesso aos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 1996, Art. 40, V), a fim de realizarem atividades de pesquisa, artes e esportes (BRASIL, 2009, Art. 7º), segundo as capacidades de cada um. (BRASIL, 1996, Art. 40, V).

Atualmente, estes são os princípios que devem nortear as práticas pedagógicas inclusivas para alunos com altas habilidades/superdotação. Eles representam um avanço no movimento escolar que supunha o enquadramento e a conformação destes alunos a níveis de escolaridade mais baixos, dessincronizados do nível de desenvolvimento real apresentados por alunos com altas habilidades/superdotação. Inclusão neste caso significa planejar e reestruturar o cotidiano escolar para oferecer um ensino regular, baseado no princípio da

diversidade e oportunidades que vão além do que os demais alunos da turma, regra geral, necessitam. É para isto que se devem identificar alunos com altas habilidades/superdotação em sala de aula. Se atendidos educacionalmente após uma identificação adequada, alunos com altas habilidades/superdotação terão seus direitos garantidos.

CONCLUSÃO

A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em sala de aula exige do professor capacidade e rotina de observação, além do conhecimento específico de características destes alunos já reunidas em pesquisas científicas. O desconhecimento das características dos alunos com altas habilidades/superdotação poderá levar, o professor, a julgamentos inadequados acerca dos comportamentos expressos pelos alunos. Todavia o conhecimento dessas características não assegura o acerto no melhor atendimento pedagógico, mas salvaguarda o professor de trabalhar sem os conhecimentos necessários sobre o alunado que está atendendo.

A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação através da observação e julgamento de professores é um método bastante controverso. Embora recomendado como possível, vários autores apontam suas limitações, procurando demonstrar que não deve ser considerada isoladamente dos demais métodos ou procedimentos.

Novaes (1979) lembrou que, segundo Gallagher, os professores não conseguem detectar alunos com dificuldades de rendimento escolar, com atitudes agressivas e apáticas no que diz respeito aos programas escolares, havendo necessidade de que suas observações sejam complementadas por testes padronizados e de aproveitamento escolar. Silva (1981) constatou que o método mais utilizado no Brasil para identificar alunos com altas habilidades/superdotação era a observação de professores, devido ao fato de que a maior parte dos testes utilizados em nosso país ainda não tinha sido adaptada à realidade brasileira, reconhecendo que o professor vive as necessidades locais, sofre a ação do meio e, ao mesmo tempo, influencia-o.

Delou (2001) constatou que nos últimos anos, a observação de professores constituiu-se no método de encaminhamento de alunos considerados superdotados para salas de recursos voltadas para o atendimento educacional especializado desses alunos. Segundo Novaes (1979) “as situações de classe são oportunidades ímpares de avaliação escolar”. O professor está em sala de aula: convive com os alunos, vê o que fazem, como fazem, como se expressam, como se relacionam e, a partir desta convivência, dinamizam o processo avaliativo (DELOU, 1987).

O atendimento educacional especializado para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação requer ações transformadoras no cotidiano escolar. Para além dos avanços apontados, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009, que implementou o Decreto nº 6.571/2008, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, oferecendo amplas possibilidades escolares para alunos com altas habilidades/superdotação. Em 2011,

esse Decreto foi revogado pelo Decreto 7.611/2011, que apenas menciona o direito ao “atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado na forma”: “suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação”, (Art. 2º, § 1º, II)

Para além do que foi estabelecido para a Educação Básica e para o Ensino Superior como a previsão de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial; atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre em função das condições específicas dos alunos através de currículos, métodos, recursos educativos, e organizações específicos, para atender às suas necessidades; aceleração e avaliações para eliminar etapas vencidas em nível cognitivo e para concluir em menor tempo o programa escolar; 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; educação especial para o trabalho, visando efetiva integração na vida em sociedade, para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996), o atendimento educacional especializado é um direito adquirido que depende de programas de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação. Os programas foram previsto pela Lei Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que alterou 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.

De fevereiro de 2020 a novembro de 2020, Delou exerceu a função de **Coordenadora-Geral de Políticas, Regulação e Formação de Profissionais em Educação Especial, na Diretoria de Educação Especial-DEE, da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP/MEC)**. Nesta ocasião, foram inúmeras as oportunidades que tiveram a finalidade de dar visibilidade, ao MEC, quanto às demandas dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Um informativo foi solicitado, produzido em setembro de 2021 e publicado em agosto de 2022, no site do MEC (<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/CRISTINAINFORMATIVOAgosto29082022ESTE.pdf>). Nesta ocasião, fez-se menção ao fato de que uma importante mudança ocorreu na LDB, no ano de 2021, mantida até o ano de 2025, que foi a criação da categoria surdos com altas habilidades ou superdotação, incluída no novo Capítulo V-A, DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS, criado pela Lei nº 14.191, de 2021, que fez modificações na LDB, incluindo o Art. 60-A.

Com tantas inovações há que se preparar o professor para identificar e atender adequadamente estes alunos nos sistemas regulares de ensino, pois, na verdade, eles são tão excluídos quanto os alunos com deficiências sensoriais, físicas ou mentais e os alunos com transtornos globais do desenvolvimento.

Alunos com altas habilidades ou superdotação estão, historicamente, inseridos nas classes comuns de ensino. Regra geral, passam despercebidos. Podem ser excelentes alunos ou apresentar problemas específicos de aprendizagem. Mas, com certeza, não estão integrados aos seus grupos escolares. Integração prevê a interação entre pares e, frequentemente, estes

alunos, estão solitários no grupo de colegas e nos pátios de recreios escolares, pois não têm com quem compartilhar interesses. É nossa responsabilidade contribuir para a diminuição destas distâncias e favorecer que estes alunos encontrem caminhos de se formarem cidadãos de forma mais ética e solidária, menos atingidos por estigmas e preconceitos (DELOU, 1996).

Por este motivo, é que mais de dez anos após a sua criação, ainda é útil divulgar esse instrumento como alternativa mediadora de práticas pedagógicas já que muito pouco foi feito em termos do atendimento educacional especializado a alunos com altas habilidades/superdotação.

BIBLIOGRAFIA

1. ALENCAR, Eunice M. L. S. Psicologia e Educação do Superdotado. São Paulo, EPU, 1976.
2. ALENCAR, E. S. DE. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação. volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-23
3. BRASIL. MEC/CENESP. Educação Especial: Superdotados. Rio de Janeiro, 1976.
4. BRASIL. CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial. Área: Superdotação. Rio de Janeiro: CENESP, 1986, 1995.
5. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.
6. BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, 1996. Disponível no site <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/lein9394.doc>, em 23 de maio de 2005.
7. BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer N.º 17/2001. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/par17.pdf>, em 16/04/2006.
8. BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução N.º 02/2001. Disponível no site http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf, em 16/04/2006.
9. BRASIL. Declaração de Salamanca. No site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/sa-lamanca.pdf>, em 16/04/2006.
10. BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.
11. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério de Educação. Brasília. Janeiro de 2009.
12. DELOU, Cristina Maria Carvalho. Identificação de Superdotados: Uma Alternativa para a Sistematização da Observação de Professores em Sala de Aula (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1987.

13. _____. Identificação de Superdotados no Programa de Recursos Humanos de Alto Desempenho. (47) Reunião Anual da SBPC, São Luís, 1995. ANAIS...
14. _____. Identificação de Alunos de altas habilidades/superdotados no Programa de Recursos Humanos de Alto Desempenho Acadêmico - RELATÓRIO FINAL. UFF, 1996. (Não publicado).
15. _____. Integrar alunos portadores de altas habilidades: Por que e Para quê? Revista Integração. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Especial, SEESP, ano 7, no 17, 1996.
16. _____. Política Nacional de Educação Especial aplicada ao aluno de Altas Habilidades. Cadernos de Santa Maria. Santa Maria/RS, Universidade Federal de Santa Maria, 1996.
17. _____. Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. (Dissertação de Doutorado). São Paulo, PUC/SP, 2001.
18. _____. Educação dos alunos com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. (Org.). A construção de práticas educacionais: Orientação a Professores. V.2. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.
19. FLEITH, Denise (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: v. 1: orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
20. FLEITH, Denise & ALENCAR, Eunice Soriano. Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre, Artes Médicas: 2007.
21. KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. Educação da Criança Excepcional. Trad. de Marília Zanella Sanvicente. 2a ed., São Paulo, Martins Fontes, 1991.
22. MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D.S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. Estudos de Psicologia, 19, 78-90, 2002.
23. NOVAES, Maria Helena. Desenvolvimento Psicológico do Superdotados. São Paulo, Atlas, 1979.
24. SILVA, Eduardo J. G. Como pode ser atendido o aluno de altas habilidades/superdotado? In: _____ et al. Ciclo de Palestras sobre Superdotados. Rio de Janeiro, UERJ, set/1981.
25. WINNER, Hellen. Crianças superdotadas. Porto Alegre, Artmed, 1998.

APÊNDICE

LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO

- PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -

por

Cristina Maria Carvalho Delou

FORMA GRUPAL**INSTRUÇÕES:**

- 1- Leia e analise, atentamente, cada item.
- 2- Procure se lembrar dos alunos que apresentam essas características.
- 3- Anote os nomes dos alunos no lugar indicado e, se necessário, o número da turma também.
- 4- Por último, anote nas fichas individuais os nomes dos alunos apontados na forma grupal e faça nova avaliação, agora individual.

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	NOMES DOS ALUNOS
O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.	GOSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG) ³	
O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz sempre.	INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS (IG)	
O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.	GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS (IG)	
O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar idéias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração	TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO (IG)	
O aluno mantém e defende suas próprias idéias.	APRESENTA INDEPENDÊNCIA DE PENSAMENTO (IG)	
O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.	RELACIONA AS INFORMAÇÕES JÁ RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)	
O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.	EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS (IG)	
O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.	POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA (IG)	
O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.	PROCURA PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ (IG)	

³ IG = INTELIGÊNCIA GERAL;

O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades. (IG)	APRESENTA AUTOSSUFICIÊNCIA	
O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.	APLICA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)	
O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.	POSSUI CAPACIDADE DE CONCLUSÃO (IG)	
O aluno produz idéias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.	É IMAGINATIVO (PC) ⁴	
O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina idéias e cria produtos diferentes.	É ORIGINAL (PC)	
O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PEDIDAS (PC)	
O aluno apresenta idéias comuns e diferentes com facilidade.	POSSUI FLEXIBILIDADE DE PENSAMENTO (PC)	
O aluno não precisa de muito tempo para produzir idéias novas ou muitas idéias.	TEM IDÉIAS RAPIDAMENTE (PC)	
O aluno demonstra verbalmente idéias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM (PC)	
O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.	CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES (PC)	
O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras	DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS (PC)	
O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.	PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E ENCONTRAR UM LUGAR PARA ELES NAS ATIVIDADES DO GRUPO (CL) ⁵	
O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.	O ALUNO APRECIA, CRITICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM (CL)	
O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.	ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE (CL)	
O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.	POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP) ⁶	

⁴ PC = PENSAMENTO CRIADOR;

⁵ CL = CAPACIDADE DE LIDERANÇA

⁶ CP = CAPACIDADE PSICOMOTORA

LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO

- PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -

por
Cristina Maria Carvalho Delou

Nome do Aluno:

Data de Nascimento: Série: Turma:

Professor / Técnico Responsável:

FORMA INDIVIDUAL

INSTRUÇÕES: Observe seu aluno e preencha a Ficha Individual, marcando com um X os comportamentos observáveis correspondentes, de acordo com os critérios 1, 2, e 3. Conte quantos comportamentos SEMPRE foram marcados. Os alunos que apresentarem 18 ou mais comportamentos observáveis SEMPRE mostram significativos indicadores de altas habilidades/superdotação. Encaminhe-os ao Núcleo de Atendimento para Altas Habilidades/Superdotação do seu Estado.

1- NUNCA

2- ÀS VEZES

3- SEMPRE

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	1	2	3
O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.	GOSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG) ⁷			
O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz sempre.	INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS (IG)			
O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.	GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS (IG)			
O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar idéias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração	TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO (IG)			
O aluno mantém e defende suas próprias idéias.	APRESENTA INDEPENDÊNCIA DE PENSAMENTO (IG)			
O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.	RELACIONA AS INFORMAÇÕES JÁ RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)			
O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.	EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS (IG)			
O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.	POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA (IG)			
O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.	PROCURA PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ (IG)			

⁷ IG = INTELIGÊNCIA GERAL;

O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.	APRESENTA AUTO-SUFICIÊNCIA (IG)			
O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.	APLICA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)			
O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.	POSSUI CAPACIDADE DE CONCLUSÃO (IG)			
O aluno produz idéias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.	É IMAGINATIVO (PC) ⁸			
O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina idéias e cria produtos diferentes.	É ORIGINAL (PC)			
O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PEDIDAS (PC)			
O aluno apresenta idéias comuns e diferentes com facilidade.	POSSUI FLEXIBILIDADE DE PENSAMENTO (PC)			
O aluno não precisa de muito tempo para produzir idéias novas ou muitas idéias.	TEM IDÉIAS RAPIDAMENTE (PC)			
O aluno demonstra verbalmente idéias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM (PC)			
O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.	CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES (PC)			
O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras	DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS (PC)			
O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.	PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E ENCONTRAR UM LUGAR PARA ELES NAS ATIVIDADES DO GRUPO (CL) ⁹			
O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.	O ALUNO APRECIA, CRITICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM (CL)			
O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.	ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE (CL)			
O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.	POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP) ¹⁰			

⁸ PC = PENSAMENTO CRIADOR;

⁹ CL = CAPACIDADE DE LIDERANÇA

¹⁰ CP = CAPACIDADE PSICOMOTORA