

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ALINE JULIANE DO LAGO

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
BRASILEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO**

VARGINHA/MG

2025

ALINE JULIANE DO LAGO

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
BRASILEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Adílio Renê Almeida Miranda

VARGINHA/MG

2025

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Campus Varginha

Lago, Aline Juliane do .

Altas habilidades/superdotação nas universidades federais brasileiras: :
um estudo sobre a acessibilidade e inclusão / Aline Juliane do Lago. -
Varginha, MG, 2025.

155 f. : il. -

Orientador(a): Adílio Renê Almeida Miranda.

Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Sociedade) - Universidade
Federal de Alfenas, Varginha, MG, 2025.

Bibliografia.

1. Altas habilidades/superdotação. 2. Educação superior. 3.
Acessibilidade. 4. Inclusão. I. Miranda, Adílio Renê Almeida, orient. II.
Título.

ALINE JULIANE DO LAGO

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

O Presidente da banca examinadora abaixo assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Aprovada em: 12 de setembro de 2025.

Prof. Dr. Adílio Renê de Almeida Miranda
Presidente da Banca Examinadora
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Profa. Dra. Cláudia Tevfik Gomes
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Profa. Dra. Josilene Domingues Santos Pereira
Instituição: Instituto Federal da Bahia

Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni
Instituição: Universidade Federal de São Carlos



Documento assinado eletronicamente por **Adílio Renê Almeida Miranda, Professor do Magistério Superior**, em 21/09/2025, às 19:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1617293** e o código CRC **5CDDFF7E**.

Para minhas filhas, Isabela e Luísa. Que vocês cresçam em um mundo em que a diferença seja acolhida como potência.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, fonte da minha vida. Tudo o que sou e ainda pretendo ser nasce da fé em Sua presença, que me sustentou nos momentos de dúvida, cansaço e recomeço. A Ele, minha gratidão mais profunda.

Aos meus pais, pelo incentivo constante e pelo exemplo diário de dedicação, persistência e honestidade. Foram vocês que me ensinaram o valor do esforço, da educação e da dignidade, e é por causa desses pilares que pude trilhar esta caminhada até aqui. Tudo o que construí é, de alguma forma, herança do que recebi. Muito obrigada! Esta conquista também pertence a vocês.

Às minhas filhas, Isabela e Luísa, por toda paciência nos momentos em que precisei me ausentar, em corpo ou em atenção. Obrigada por compreenderem minhas viagens, as horas intermináveis de leitura, escrita e silêncio, e por renunciarem a tanto para que eu pudesse concluir esta etapa. Vocês foram generosas em cada gesto e o amor de vocês me fortaleceu durante todo o processo.

Ao meu irmão Bruno, à minha cunhada Alice e aos meus sobrinhos, Davi e Laura, pelo amor, carinho, pelo incentivo e pela presença afetuosa em minha vida.

Aos estudantes com quem tenho e já tive a alegria de conviver ao longo dos anos, deixo um agradecimento especial. Cada encontro em sala de aula, cada olhar curioso, cada pergunta inesperada e cada gesto de confiança marcaram e continuam marcando minha vida, dando sentido à profissão que escolhi e pela qual me esforço para ser melhor a cada dia. Vocês me ensinam, diariamente, que a escola precisa ser um espaço em que cada sujeito seja reconhecido em sua singularidade, respeitado em suas diferenças e valorizado em seu potencial. Esse é o compromisso que sustenta minha caminhada até aqui: o de defender uma educação inclusiva, humana e transformadora. Que a escola seja, sempre, um lugar de ser feliz!

Aos amigos que o mestrado me deu: Ale e Júlio. Formamos um verdadeiro grupo de apoio, companheiros de estrada, de jornada e de coração. Obrigada por cada viagem de Poços a Varginha, por cada conversa partilhada no caminho, por dividirem comigo não só o quarto de hotel, mas também as angústias, alegrias, dúvidas e descobertas desse processo. Permanecemos juntos na “alegria e na tristeza”. Obrigada por tanto! Vocês tornaram essa caminhada muito mais leve e significativa. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui do mesmo jeito.

À minha querida amiga, Ale Oliveira, pela parceria na temática da pesquisa, pela amizade construída ao longo de todo o processo, e por estar sempre presente com palavras, ações e apoio verdadeiro. Obrigada por tudo! Um privilégio dividir essa caminhada com você.

Ao meu orientador, Adílio, pela escuta, pelos conselhos e pela sensibilidade em relação ao tema da pesquisa. Obrigada por me conduzir com respeito e por me ajudar a encontrar um caminho ético, crítico e coerente.

À Malu, pela valiosa contribuição no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, que tanto admiro e respeito, e que, em diferentes momentos, me ofereceram apoio, afeto e inspiração. A todos, deixo meu carinho mais sincero e minha gratidão.

Por fim, agradeço à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por possibilitar minha participação por meio do Programa Trilhas do Futuro, uma política pública de formação que se traduz em oportunidades concretas de crescimento profissional e pessoal. Ter vivido essa experiência foi também reafirmar minha crença na potência transformadora da educação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na educação superior, embora prevista em legislações, permanece um desafio no contexto brasileiro, marcado pela invisibilidade institucional e pela ausência de ações específicas. Esta pesquisa objetivou compreender como as universidades federais brasileiras têm atuado para promover a inclusão e o atendimento de estudantes com AH/SD, considerando suas características, interesses e necessidades. Para tanto, adotou-se uma abordagem quali-quantitativa, cujo instrumento principal foi um questionário enviado via plataforma Fala.BR, complementado por pesquisa documental baseada em resoluções, normativas e registros institucionais mencionados ou anexados pelas universidades respondentes. Foram analisadas respostas formais de 67 universidades federais, organizadas em dimensões relacionadas ao atendimento de estudantes com AH/SD, tais como: reconhecimento institucional da condição, existência de registros sistematizados de matrículas, ações pedagógicas e de acompanhamento, ações de formação docente, e iniciativas voltadas à conscientização e à identificação. Os dados foram organizados em categorias e subcategorias analíticas, permitindo uma leitura crítica das práticas institucionais. Os principais achados apontam três entraves interdependentes: fragilidade conceitual sobre o que são as AH/SD, predominância de uma lógica reativa nas instâncias de acessibilidade e inclusão, e desigual legitimação entre os públicos da educação especial. Observou-se, ainda, que a formação docente continuada pouco aborda o tema, o que contribui para sua diluição nas práticas institucionais. Apesar de algumas experiências promissoras, a maioria das universidades não possui registros sistematizados, ações pedagógicas direcionadas ou estrutura de apoio específica para esse público. Os resultados indicam a necessidade de políticas internas mais equitativas, com formação qualificada, identificação ativa, ações intersetoriais e acompanhamento contínuo, com ênfase no fortalecimento das instâncias de acessibilidade e inclusão como espaços centrais de mobilização.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação; educação superior; acessibilidade; inclusão.

ABSTRACT

Inclusion of students with giftedness/twice-exceptionality in higher education, although guaranteed by legislation, remains a challenge in the Brazilian context, marked by institutional invisibility and the absence of specific actions. This study aimed to understand how Brazilian federal universities have acted to promote the inclusion and support of students with giftedness/twice-exceptionality (AH/SD), considering their characteristics, interests, and needs. A qualitative-quantitative approach was adopted, using a questionnaire sent through the Fala.BR platform as the main instrument, complemented by documentary research based on resolutions, regulations, and institutional records mentioned or attached by the responding universities. Formal responses from 67 federal universities were analyzed and organized into dimensions related to the support of students with AH/SD, such as institutional recognition of the condition, existence of systematic enrollment records, pedagogical and follow-up actions, teacher training initiatives, and awareness and identification efforts. The data were organized into analytical categories and subcategories, enabling a critical reading of institutional practices. The main findings reveal three interdependent barriers: conceptual fragility regarding the definition of giftedness/twice-exceptionality, the predominance of a reactive logic in accessibility and inclusion offices, and unequal legitimation among special education groups. It was also observed that continuing teacher education rarely addresses the topic, contributing to its dilution in institutional practices. Despite some promising experiences, most universities lack systematic records, targeted pedagogical actions, or specific support structures for this population. The results indicate the need for more equitable internal policies, with qualified training, active identification, intersectoral actions, and continuous follow-up, emphasizing the strengthening of accessibility and inclusion offices as central spaces for mobilization.

Keywords: high abilities/giftedness; higher education; accessibility; inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Representação gráfica da concepção dos três anéis	32
Figura 2-	Planilha para organização das informações coletadas (parte 1)	71
Figura 3-	Planilha para organização das informações coletadas (parte 1)	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Distribuição das publicações sobre AH/SD e educação superior.....	64
Gráfico 2-	Distribuição das publicações por área.....	65
Gráfico 3-	Distribuição dos anos de criação das instâncias de acessibilidade e inclusão.....	83
Gráfico 4-	Distribuição da existência de ações para estudantes com AH/SD.....	91
Gráfico 5-	Distribuição das universidades segundo a existência de ações de formação docente sobre AH/SD.....	109
Gráfico 6-	Procedimentos formais de acompanhamento de estudantes com AH/SD ao longo da trajetória universitária.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Teses e dissertações sobre AH/SD na educação superior.....	49
Quadro 2-	Artigos científicos sobre AH/SD na educação superior.....	55
Quadro 3-	Questionário enviado às universidades.....	70
Quadro 4-	Exemplos de categorias e subcategorias da análise de dados.....	74
Quadro 5-	Ano de criação das instâncias de acessibilidade e inclusão.....	85
Quadro 6-	Respostas das universidades sobre o atendimento às AH/SD condicionado à presença de outro diagnóstico (dupla excepcionalidade)	88
Quadro 7-	Universidades com ações positivas para AH/SD.....	93
Quadro 8-	Universidades com ações parciais para AH/SD.....	95
Quadro 9-	Universidades que não apresentam ações para AH/SD.....	98
Quadro 10-	Classificação das universidades por instrumento de registro de estudantes AH/SD.....	104
Quadro 11-	Universidades positivas para ações de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD pós-matrícula.....	117
Quadro 12-	Universidades com ações parciais de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD pós-matrícula.....	119
Quadro 13-	Universidades negativas quanto a ações de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD pós-matrícula.....	120
Quadro 14-	Ações positivas de acompanhamento de estudantes com AH/SD ao longo da trajetória universitária.....	124
Quadro 15-	Exemplos de respostas que apresentam fragilidade conceitual em relação as AH/SD.....	131
Quadro 16-	Categorias e subcategorias da análise de dados.....	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Distribuição de frequência das publicações por temas	65
Tabela 2-	Frequência da categoria “tipo de unidade institucional”	79
Tabela 3-	Frequência dos vínculos administrativos das unidades de inclusão....	81
Tabela 4-	Pró-Reitorias vinculadas às instâncias de acessibilidade e inclusão ...	82
Tabela 5-	Quantidade de matrículas de alunos AH/SD nas universidades, segundo resposta institucional ao Fala.BR.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DACES	Diretoria de Acessibilidade
FALA.BR	Fala Brasil
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IM	Inteligências Múltiplas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LAI	Lei de Acesso à Informação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
QI	Quociente Intelectual
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFDPAR	Universidade Federal do Delta do Parnaíba

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSD	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei

UFSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1	AH/SD: COMPREENSÕES INICIAIS.....	25
2.2	FUNDAMENTOS LEGAIS PARA AH/SD	38
2.3	PESQUISAS SOBRE AH/SD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	48
2.3.1	Levantamento de Teses e Dissertações no BDTD.....	48
2.3.2	Levantamento de Artigos Científicos no Portal Capes e Scielo.....	53
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	68
3.2:	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	68
3.3	CONTEXTO E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE	69
3.4	COLETA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	70
3.5	ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO CATEGORIAL	72
3.5.1	Unidades de Análise e de Registro	72
3.5.2	Processo de Categorização e Codificação	73
3.5.3	Confiabilidade da Análise	74
3.5.4	Análise e Interpretação dos Resultados	75
3.6	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	76
3.7	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	76
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	77
4.2	TIPOS E VÍNCULOS ADMINISTRATIVOS DAS UNIDADES DE INCLUSÃO....	77
4.2	ANO DE CRIAÇÃO DAS INSTÂNCIAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS.....	83
4.3	RECONHECIMENTO INSTITUCIONAL DAS AH/SD NAS INSTÂNCIAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO	87
4.4	AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA ESTUDANTES COM AH/SD	91
4.5	QUANTITATIVO DE ESTUDANTES COM AH/SD.....	99
4.6	INSTRUMENTO PARA REGISTRO DA CONDIÇÃO DE AH/SD	104
4.7	FORMAÇÃO DOCENTE	109
4.8	IDENTIFICAÇÃO PÓS INGRESSO	116

4.9	ACESSO E PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES COM AH/SD	123
4.10	PUBLICAÇÕES SOBRE AH/SD.....	128
4.11	FRAGILIDADE CONCEITUAL	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICE.....	153

1 INTRODUÇÃO

A Educação, por sua natureza, é um campo plural, composta por sujeitos com trajetórias, experiências e formas de aprendizagem distintas. No entanto, os modelos escolares historicamente instituídos caminharam em direção oposta, pautando-se na homogeneização e na padronização das práticas. Nesse cenário, os estudantes com altas habilidades/superdotação¹ (AH/SD) ocupam uma posição singular, ao apresentarem características que desafiam a lógica da uniformidade e exigem práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade.

Compreender as AH/SD, portanto, implica adotar uma visão ampliada de inteligência e desenvolvimento humano, superando modelos que restringem o potencial dos sujeitos a padrões escolares preestabelecidos. Essa visão vai ao encontro de uma concepção de educação inclusiva que reconhece o direito à diferença como condição para o exercício pleno do direito à educação. Atender aos estudantes com AH/SD, portanto, não é oferecer privilégios, mas garantir uma pedagogia que respeite suas singularidades e favoreça o florescimento de seus potenciais em um contexto de justiça e equidade.

Do ponto de vista teórico, compreender as AH/SD exige ultrapassar modelos centrados exclusivamente em desempenho acadêmico ou indicadores fixos de inteligência. O modelo dos Três Anéis, proposto por Joseph Renzulli (2014), representa um marco nesse processo ao compreender a superdotação como um conjunto de comportamentos que emergem da interação entre habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Para o autor, a superdotação não é uma condição permanente, mas um fenômeno que se manifesta em certos indivíduos, em determinadas circunstâncias, quando há estímulo, oportunidade e contexto favorável. Renzulli (2014) distingue dois tipos principais de superdotação: a acadêmica, voltada ao alto rendimento em testes e avaliações escolares, e a criativo-produtiva, caracterizada pela capacidade de gerar ideias originais, resolver problemas de forma inovadora e produzir algo de valor para a sociedade. É nesse segundo tipo que se insere sua proposta teórica, que fundamenta parte importante das políticas públicas brasileiras voltadas a esse público. Ao deslocar o foco da

¹ O termo 'altas habilidades/superdotação' foi adotado por ser o termo utilizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Ao longo da pesquisa os termos utilizados pelos autores serão mantidos conforme suas obras originais, respeitando a terminologia adotada por cada um.

testagem para o desenvolvimento de potencialidades, o autor contribui para práticas educacionais mais inclusivas, que reconhecem e estimulam a diversidade de talentos.

Essa compreensão se reflete nas definições adotadas por documentos oficiais brasileiros, em que as pessoas com AH/SD podem ser compreendidas como aquelas que apresentam potencial elevado em uma ou mais áreas (intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes). Além disso, demonstram grande criatividade e engajamento na aprendizagem e dedicação às atividades relacionadas aos seus interesses (Brasil, 2008). Assim, esses estudantes integram o público da Educação Especial e devem, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, receber atendimento educacional especializado e recursos adequados para o seu pleno desenvolvimento. Também é assegurado, por meio dessa lei, que os professores sejam capacitados para promover a inclusão desses educandos nas classes comuns. Ou seja, reforça a importância da formação docente para a inclusão de estudantes com diferentes habilidades e necessidades no ambiente de ensino comum, ao invés de segregá-los em ambientes especializados e/ou escolas especiais.

Apesar dos avanços normativos, a distância entre a legislação e práticas educacionais concretas ainda é significativa. O reconhecimento institucional da AH/SD como uma diferença legítima que demanda atenção específica não tem sido suficientemente consolidado. É fato que existem políticas públicas que asseguram direitos para esses estudantes, no entanto, a operacionalização dessas políticas ainda representa um desafio significativo. Embora o Brasil se destaque internacionalmente em relação à legislação voltada para esse público, apenas ter essas normas em vigor não é suficiente (Teixeira, 2022). Para que as leis e normas se efetivem é necessário que haja conscientização e, também, envolvimento dos diferentes atores da comunidade escolar e acadêmica, incluindo gestores, professores e familiares. Além disso, é preciso que haja condições adequadas para que sejam concretizadas (Teixeira, 2022). Assim, a efetivação depende não apenas da existência de normas, mas também de investimentos em formação continuada, campanhas de conscientização, estrutura institucional e financiamento adequado para que as escolas e universidades possam cumprir plenamente seu papel no atendimento a esses estudantes.

Considerando o contexto da educação superior², segundo a pesquisa realizada por Matos *et al.* (2021), os estudantes com AH/SD permanecem invisíveis devido à insuficiente identificação e à ausência de espaços nas universidades que atendam às suas necessidades educacionais específicas. Além disso, a carência de formação sobre o tema na educação superior impacta negativamente a prática pedagógica dos professores, que apresentam dificuldades em reconhecê-los como parte do público da Educação Especial. Parte desse hiato decorre da baixa visibilidade do tema nos cursos de formação de professores, nas diretrizes curriculares e na própria produção acadêmica. Além disso, a permanência dos estudantes com AH/SD na educação superior não está apenas relacionada ao ingresso, mas à construção de trajetórias acadêmicas que respeitem sua singularidade e propiciem sua permanência e conclusão.

Considerando a estimativa do Ministério da Educação e Cultura - MEC (Brasil, 2006) de que cerca de 10% da população poderia apresentar indicadores de AH/SD, o Brasil, que de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contabiliza 212.583.750 de habitantes (2024), deveria contar com aproximadamente 21 milhões de pessoas com esse perfil. Aplicando essa mesma proporção ao contexto educacional, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2024) apontam a existência de 47,1 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica, o que corresponderia a cerca de 4,71 milhões de estudantes com AH/SD. No entanto, apenas 43.950 foram oficialmente identificados como tal em classes comuns. Esse número é ainda mais reduzido na educação superior. Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2024), em 2023, foram registrados 4.309 estudantes matriculados, 2.187 ingressantes e apenas 385 concluintes nos cursos de graduação, presenciais e a distância. Essa discrepância sugere um processo de invisibilização histórica.

Essa invisibilização pode ser observada também nas produções científicas. Apesar do avanço no número de pesquisas relacionadas à temática, as AH/SD na educação superior ainda constituem um campo pouco explorado, o que indica a necessidade de ampliação dos estudos sobre o tema (Matos; Moreira; Kuhn, 2021). Como expresso por Oliveira, Rodrigues e Capellini (2020, p. 06), que realizaram

² Adota-se neste trabalho a expressão educação superior por ser a nomenclatura utilizada na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O termo é empregado de acordo com a forma prevista na legislação brasileira para designar o nível educacional subsequente à educação básica.

uma revisão relacionada às dissertações e teses produzidas sobre AH/SD na educação superior, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), “os resultados apontaram que o estudo sobre a temática ainda é incipiente (sete produções) e recente, com a primeira pesquisa sendo finalizada em 2011”. Além do desconhecimento, mitos difundidos no senso comum, como, por exemplo, a ideia de que a pessoa com AH/SD tenha sempre uma trajetória escolar brilhante em todas as áreas (Winner, 1998), acabam por corroborar a dificuldade na identificação desses indivíduos.

Se o processo de identificação ainda é desafiador, a atuação assertiva e a realização de intervenções para esse público em um contexto de aprendizagem são ainda mais complexas. Muitas vezes, esses estudantes experimentam um ambiente de tédio por conta da repetição e descontextualização de conteúdos e da espera enquanto os demais alunos ainda estão no processo de aprendizagem (Pereira, 2014). Isso pode refletir em uma subutilização de suas potencialidades e em desmotivação para prosseguimento nos estudos.

A partir do exposto, para o avanço e desenvolvimento de seu potencial são necessárias ações, que, no âmbito das AH/SD, podem envolver programas de enriquecimento curricular, programas de aceleração e grupos de habilidades (Pereira, 2014). Porém, segundo Shimite, Silva e Koga (2021), existe um atraso por parte das universidades no atendimento a esses estudantes, uma vez que muitos acabam dependendo de seus próprios esforços para encontrar oportunidades de enriquecimento acadêmico, ao invés de serem amparados por iniciativas institucionais, como, por exemplo, às instâncias de acessibilidade e inclusão ou programas de aceleração de curso. Nesse sentido, conforme Gama (2014), é necessário reconhecer que os estudantes com AH/SD não desenvolverão suas potencialidades “se forem deixados à própria sorte, aos acidentes de nascimento em famílias que proporcionem oportunidades diferenciadas ou a professores dedicados que, em algum momento, impactarão sua educação” (Gama, 2014, p. 389).

Embora esse grupo discente seja parte do público da Educação Especial, a efetiva implementação das políticas de inclusão, especialmente no ambiente acadêmico, ainda enfrenta desafios. Matos, Moreira e Kuhn (2021) ressaltam, como uma das principais conclusões de sua pesquisa, a necessidade urgente de criar núcleos e/ou unidades de apoio educacional nas universidades para atender especificamente esses estudantes. Esses núcleos teriam o papel de colaborar na

identificação desses sujeitos, bem como identificar suas necessidades educacionais, além disso, atuariam na produção e disseminação de informações sobre o tema, bem como na formação de professores. É importante ressaltar que muitas universidades possuem instâncias de acessibilidade e inclusão³ que atuam no suporte a estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, ao invés de propor a criação de novos núcleos específicos para estudantes com AH/SD, torna-se relevante conhecer o funcionamento dessas instâncias já instituídas, investigando se existem práticas bem-sucedidas que possam ser replicadas para atender melhor os estudantes com AH/SD.

O interesse por esta temática fundamenta-se na vivência pessoal e profissional da pesquisadora. A experiência como professora na educação básica, seguida pela atuação na organização da educação especial em escolas públicas, revelou desafios significativos e um amplo desconhecimento sobre o tema nas comunidades escolares. Adicionalmente, a vivência como mãe de duas crianças identificadas com AH/SD reforça a busca por estratégias de desenvolvimento para esse público, uma preocupação que se estende para além da educação básica. A presente pesquisa, portanto, é impulsionada não apenas pelo desejo de aprofundar o conhecimento acadêmico, mas também pela busca íntima de contribuir para a melhoria das práticas e políticas para o desenvolvimento pleno de pessoas com AH/SD.

Então, a partir das reflexões, compreende-se que às instâncias de acessibilidade e inclusão das universidades federais brasileiras têm se constituído como espaços institucionais estratégicos para a promoção da inclusão desse alunado. A presente pesquisa, portanto, busca responder ao seguinte problema: Como às instâncias de acessibilidade e inclusão das universidades federais brasileiras tem atuado para a inclusão e o atendimento dos estudantes com AH/SD, considerando suas características, interesses e necessidades específicas? Para responder ao problema de pesquisa, foram definidos os objetivos descritos a seguir:

³ Opta-se pela expressão instância de acessibilidade e inclusão por se tratar de uma denominação abrangente, capaz de englobar as diferentes estruturas administrativas adotadas pelas universidades federais brasileiras para o desenvolvimento de ações voltadas à acessibilidade e à inclusão. O termo é empregado neste estudo em sentido genérico, sem se vincular a uma denominação oficial padronizada pelas universidades federais brasileiras.

Objetivo geral:

Compreender como as universidades federais brasileiras têm atuado para promover a inclusão e o atendimento dos estudantes com AH/SD, considerando suas características, interesses e necessidades.

Objetivos específicos:

- a) caracterizar às instâncias de acessibilidade e inclusão das universidades federais brasileiras em relação ao atendimento de estudantes com AH/SD;
- b) conhecer os avanços, práticas, limitações e dificuldades na atuação dessas instâncias em relação aos estudantes identificados com AH/SD.

A pesquisa foi conduzida com uma abordagem quali-quantitativa, de caráter descritivo e documental. A coleta de dados se deu por meio da solicitação de informações oficiais, via plataforma Fala.BR, às 69 universidades federais brasileiras, obtendo-se respostas de 67 instituições. O instrumento consistiu em um questionário de 10 questões abertas, complementado por documentos institucionais mencionados ou anexados pelas universidades. Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo Categorical, que permitiu, de forma combinada, identificar e quantificar as práticas e ações institucionais, além de interpretar os sentidos atribuídos a elas.

A dissertação foi organizada em cinco seções, que seguem a presente Introdução. A seção 2, “Referencial Teórico”, estabelece a base teórica do estudo. Aborda-se, inicialmente, a seção AH/SD: Compreensões Iniciais, com a intenção de esclarecer o que se entende AH/SD, bem como de apresentar as principais características desses sujeitos, especialmente no contexto educacional. Contempla-se o Modelo dos Três Anéis de Renzulli, que oferece os fundamentos adotados nesta pesquisa para a compreensão das AH/SD, sobretudo, por sua influência sobre as diretrizes das políticas públicas brasileiras voltadas a esse público. Na sequência, a seção apresenta as normativas legais que amparam o atendimento educacional às pessoas com AH/SD, desde os dispositivos constitucionais até as políticas específicas para a educação superior. Ao final, apresenta-se um panorama das pesquisas científicas sobre o tema, a partir de uma revisão de teses, dissertações e artigos, com o propósito de compreender o estado da produção acadêmica nacional

referente às AH/SD no âmbito da educação superior. A seção 3, “Procedimentos Metodológicos”, retoma a estratégia investigativa adotada, sistematizando os caminhos percorridos na coleta e análise dos dados. A seção 4, “Análise e Discussão dos Resultados”, organiza e interpreta os dados obtidos junto às universidades federais, com base nas categorias definidas. Por fim, a seção 5, “Considerações Finais”, apresenta a síntese dos achados, as limitações identificadas e as possibilidades para estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção está organizada em três partes. Na primeira, intitulada “AH/SD: compreensões iniciais”, são exploradas as fundamentações teóricas que possibilitam o entendimento sobre as AH/SD. Em seguida, a segunda parte, “Fundamentos Legais para AH/SD”, contempla as normativas que orientam o atendimento educacional a esse grupo, com especial atenção às diretrizes aplicáveis no âmbito da educação superior. Por fim, a terceira parte, contempla as pesquisas relacionadas ao tema AH/SD e educação superior.

2.1 AH/SD: COMPREENSÕES INICIAIS

Apesar dos avanços em relação ao número de pesquisas científicas relacionadas às AH/SD, é notório que se trata de um campo ainda bastante desconhecido para a população de forma geral e para grande parcela dos profissionais envolvidos com a educação. Em relação a isso, Arantes-Brero e Capellini (2021, p. 161) escrevem: “a deficiência na formação docente constitui-se em um enorme obstáculo para a efetivação de práticas inclusivas que valorizem a singularidade de cada estudante.”

Além das questões suscitadas, é preciso considerar os mitos difundidos no senso comum, que acabam por dificultar o processo de identificação desses indivíduos e, por consequência, o reconhecimento de suas necessidades. Alguns dos mitos que cercam as AH/SD são citados por Winner (1998) e, entre eles, se destacam: a crença de que as pessoas com AH/SD apresentam sempre uma trajetória escolar brilhante em todas as áreas do conhecimento, de que possuem, necessariamente, um QI excepcional, de que as AH/SD decorrem apenas de uma rica estimulação ambiental, principalmente por parte dos pais ou cuidadores, de que esse público advém, exclusivamente, de classes economicamente privilegiadas, ou, ainda, de que esses sujeitos, obrigatoriamente, teriam uma trajetória adulta de sucesso.

Nesse sentido, reforça-se que os mitos que envolvem esses sujeitos, assim como alguns conceitos erroneamente cristalizados sobre o tema, prejudicam a identificação correta dessas pessoas e, conseqüentemente, o desenvolvimento de suas habilidades. Sobre isso, Virgolin e Konkiewitz (2014, p. 7) apontam que:

Noções equivocadas e estereotipadas sobre inteligência e as altas habilidades fizeram com que esse campo permanecesse, por muito tempo, pouco desenvolvido e longe do conhecimento da população em geral. Ainda hoje, principalmente no nosso país, é tema que envolve mistério, preconceito, desconhecimento e mitos que impedem o desenvolvimento pleno dessa área do conhecimento.

A escassez de informações sobre as AH/SD também está relacionada à limitada formação docente, inclusive na educação superior. Como pontua Delou (2012), são raros os programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* dedicados a essa área, o que compromete a formação de professores universitários e pesquisadores, perpetuando o ciclo de invisibilidade do tema. Essa limitação repercute diretamente nas práticas pedagógicas e nos processos de identificação, dificultando a construção de trajetórias educacionais coerentes com as potencialidades desses sujeitos.

A reflexão sobre a dupla excepcionalidade é importante para compreender a complexidade do atendimento aos estudantes com AH/SD na educação superior. De acordo com Pereira e Rangni (2023, p. 55), trata-se de uma “condição paradoxal de pessoas que apresentam concomitantemente comportamentos superdotados com uma deficiência ou um transtorno ou uma síndrome”. Essa definição evidencia que a dupla excepcionalidade não se caracteriza pela soma de diferentes deficiências ou transtornos, mas pela coexistência entre altas potencialidades e dificuldades significativas, que podem estar associadas a alguma deficiência, transtorno ou condição específica. Esse perfil apresenta desafios particulares, pois as dificuldades podem mascarar o talento, assim como o desempenho elevado pode ocultar as limitações, tornando o processo de identificação de estudantes com AH/SD mais complexo (Pereira; Rangni, 2023).

Sendo assim, é necessário compreender o que são as AH/SD, uma vez que, “a forma como uma pessoa enxerga a superdotação será um fator primário tanto na construção de um plano de identificação quanto no oferecimento de serviços relevantes” (Renzulli, 2014, p. 222).

Um fator importante a ser destacado é que, embora as AH/SD frequentemente estejam associadas ao conceito de inteligência, principalmente àquele medido pelo Quociente de Inteligência (QI), essa visão mostra-se limitada. AH/SD vão além da constatação de um QI elevado. Estudos demonstram que

indivíduos com AH/SD podem se destacar em diversas áreas, como criatividade, liderança, artes e habilidades psicomotoras, mesmo sem apresentarem um QI excepcional (Renzulli, 2014). Portanto, é possível ser uma pessoa com AH/SD mesmo apresentando um QI dentro dos padrões normais, o que contribui para desmitificar a ideia tradicional de que superdotação é sinônimo exclusivo de inteligência acadêmica. Diante disso, para compreender melhor o conceito de AH/SD, faz-se necessário refletir sobre algumas teorias relacionadas à inteligência, que ajudam a ampliar essa visão.

Ao longo dos anos, diversos pesquisadores se dedicaram a entender como a inteligência se desenvolve nos seres humanos. No contexto desta pesquisa, foram escolhidas duas teorias: IM de Gardner e a Teoria WICS de Sternberg. Para aprofundamento específico sobre as AH/SD, a teoria escolhida é a dos Três Anéis, de Joseph Renzulli. A opção por essas teorias deve-se à predominância em pesquisas na área.

Howard Gardner conceitua inteligência como a “capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (Gardner, 1995, p. 13-14). O autor desenvolveu uma teoria contemporânea sobre a inteligência, ou, de forma mais apropriada à sua concepção, sobre as inteligências, denominada Teoria das Inteligências Múltiplas (IM). A palavra ‘múltiplas’ expressa a ideia de existirem quantidades desconhecidas de capacidades humanas distintas. Já o termo ‘inteligências’ objetiva reforçar que tais capacidades são tão importantes quanto àquelas tradicionalmente identificadas pelos testes de QI (Gardner, 1995).

A teoria de Gardner foi construída a partir de um processo de pesquisa bastante amplo. Ele contemplou e associou diferentes fontes, como por exemplo, as crianças neurodivergentes, neurotípicas e crianças que sofreram lesões cerebrais. Como resultado de seus estudos, ele concluiu, contrariando a visão tradicional sobre a inteligência, que esta não é uma faculdade única e inata ao indivíduo, sem possibilidade de mudança ou alteração. A partir da pesquisa, foram identificadas oito inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal e, posteriormente, adicionada a inteligência naturalista.

A inteligência linguística diz respeito ao uso efetivo da linguagem em suas diferentes manifestações. O autor cita, como exemplo, que entre a comunidade surda, em que não é ensinada a linguagem de sinais, as crianças estabelecem seu

próprio código de comunicação, com sinais manuais (Gardner, 1995). Podemos identificar esse tipo de inteligência mais apuradamente em escritores, poetas e comunicadores, por exemplo.

A inteligência matemática relaciona-se ao processo de resolução de problemas, dedução e análises lógicas. Apresenta uma natureza não verbal, no sentido de que a solução de um problema pode ser elaborada mentalmente antes de ser expressa. Em outras palavras, é possível visualizar a solução antes de externalizá-la. Para Gardner (1995), as pesquisas e a teoria postulada por Jean Piaget relacionam-se apenas ao desenvolvimento da inteligência lógico-matemática, não abarcando as demais.

Inteligência espacial pode ser compreendida como a habilidade de perceber, manipular e representar o espaço, permitindo o desenvolvimento de um pensamento complexo sobre o mundo e suas diferentes dimensões, como altura, profundidade, largura, ângulos e posição dos objetos. Gardner (1995) cita como exemplos dessa inteligência os navegadores, que usam a percepção espacial para se orientar em suas viagens, e as habilidades empregadas no jogo de xadrez, onde se criam imagens mentais dos movimentos futuros.

A inteligência musical relaciona-se a uma profunda apreciação e produção de música. Envolve, por exemplo, habilidades como percepção auditiva, sensibilidade a tons e timbres, compreensão do ritmo, identificação e criação de melodias, expressão musical através do canto, de instrumentos e por meio da composição. Gardner (1995) exemplifica essa inteligência com a história de Yehudi Menuhin, que, aos três anos, demonstrou um grande interesse por violinos e, aos dez anos de idade, já fazia parte de uma orquestra internacional tocando esse mesmo instrumento.

Gardner (1995) compreende a inteligência corporal-cinestésica como a capacidade de usar o corpo para resolver problemas, para expressar emoções, para produzir algo. Relaciona-se ao controle preciso dos movimentos, desenvolvimento avançado da coordenação motora, equilíbrio, destreza e a habilidade de manipular objetos com precisão. Os atletas são exemplos do desenvolvimento de tal inteligência.

Gardner (1995, p. 27) conceitua a inteligência interpessoal como a “capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções”. O autor cita a

história de Anne Sullivan para exemplificar essa inteligência. Anne foi professora e mentora de Helen Keller, uma garota surdocega, e a conduziu a compreender e desenvolver a linguagem e a comunicação. A inteligência interpessoal de Anne foi fundamental para esse sucesso, pois permitiu que ela compreendesse profundamente os estados emocionais, temperamentos e motivações de Helen, possibilitando a adaptação das técnicas de ensino às necessidades de sua aluna (Gardner, 1995).

A Inteligência Intrapessoal é a compreensão de aspectos internos. Envolve habilidades como “acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento” (Gardner, 1995, p. 28).

De acordo com Virgolim e Konkiewitz (2014), a inteligência naturalista, de Gardner, pode ser entendida como a habilidade de compreender, de forma profunda, o mundo natural, identificando seus padrões e formas de funcionamento. Um exemplo desse tipo de inteligência pode ser observado em agricultores que conseguem manejar suas plantações compreendendo os padrões de solo, de mudança climática, sem nenhum auxílio tecnológico.

Para essa definição dos tipos de inteligência foram consideradas apenas aquelas capacidades de caráter universal na espécie humana (Gardner, 1995), ou seja, aquelas que, independentemente do contexto ou da cultura, estariam presentes nos indivíduos. Além disso, cada tipo de inteligência deveria, obrigatoriamente, relacionar-se a habilidades específicas, ativadas por diferentes tipos de informações, sejam elas provenientes de dentro dos sujeitos ou do ambiente externo e, por último, ser passível de ser codificada em um sistema simbólico, como a pintura e a matemática, por exemplo.

É importante explicitar que essas inteligências são independentes umas das outras, ou seja, “um alto nível de capacidade em uma inteligência, digamos matemática, não requer um nível igualmente alto em uma outra inteligência, como a linguagem ou música” (Gardner, 1995, p. 30). A independência entre os diferentes tipos de inteligência traz implicações sobre como entendemos o potencial humano. Uma pessoa pode ser altamente capaz em uma área específica, como a matemática, sem necessariamente ter habilidades avançadas em outra, como a música. No entanto, apesar dessa pluralidade, o foco educacional ainda permanece

fortemente voltado para algumas formas de inteligência. Em particular, as inteligências linguística e lógico-matemática, que são frequentemente vistas como as únicas representações legítimas de inteligência. Estas inteligências são supervalorizadas em nossa sociedade, por isso, os testes, em sua maioria, se baseiam em conhecimentos relacionados à linguagem e a lógica (Gardner, 1995).

É importante ressaltar que, embora a teoria das IM não tenha sido concebida para teorizar especificamente as AH/SD, ela amplia a compreensão do potencial humano ao reconhecer que a inteligência pode se manifestar de diversas formas, não se restringindo apenas às habilidades intelectuais e acadêmicas. O autor amplia a noção de inteligência ao propor que existem múltiplas inteligências que se expressam de formas variadas, como a musical, interpessoal, naturalista, entre outras, o que permite inferir que indivíduos com AH/SD podem se destacar em qualquer uma dessas áreas, sem que seu potencial seja limitado ao desempenho em testes de QI. Por exemplo, uma criança considerada com AH/SD no campo da inteligência musical pode demonstrar um elevado potencial nessa área específica, mesmo que seu desempenho acadêmico não seja excepcional.

De acordo com Sternberg (*apud* Renzulli, 2014, p. 225), a inteligência “é muito mais do que a quantidade de habilidades analíticas, criativas e práticas de uma pessoa” e estaria relacionada à forma como o sujeito equilibra seus pontos fortes e fracos para obter sucesso. De acordo com Simonetti (2006), da Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotados, o conceito de superdotação de Sternberg seria:

uma síntese de sabedoria, inteligência e criatividade. Sabedoria emanada da teoria do equilíbrio de interesses existentes e a seleção de novos ambientes; inteligência como a capacidade de maximizar pontos fortes e compensar debilidades; criatividade como decisão de superar obstáculos e assumir riscos (Simonetti, 2006, p. 3).

Para entendimento das AH/SD, Sternberg (2024) desenvolveu o Modelo Duplex. Este modelo é composto por entrada e saída. A primeira parte, ou seja, a entrada, se relaciona ao conjunto de habilidades e atitudes superdotadas que alguém possui. É importante citar que essas atitudes podem resultar da “hereditariedade, do ambiente e de sua interação” (Sternberg, 2024, p. 91). A segunda parte do duplex, a saída, relaciona-se à prática das habilidades e atitudes superdotadas. Ou seja, seria a “utilização ou implantação de habilidades e atitudes superdotadas” (Sternberg, 2024, p. 91). Nesse sentido, a superdotação não está

relacionada apenas pelas capacidades em si, mas também pela forma como essas capacidades são efetivamente colocadas em prática (Sternberg, 2024).

Para Sternberg (2024), a superdotação pode se manifestar de maneiras diferentes. Algumas pessoas podem ter habilidades excepcionais, considerando a primeira parte do duplex, mas não necessariamente contribuir com elas na segunda parte. Outras podem fazer grandes contribuições na segunda parte, mesmo sem serem reconhecidas como superdotadas. Além disso, para ele, a superdotação pode ser vista tanto como uma característica que a pessoa possui, quanto como algo que se manifesta em certas situações. Em suma, para ele, o importante é que o modelo de superdotação considere não só o que a pessoa tem como habilidade, mas como ela as usa para fazer uma diferença positiva no mundo (Sternberg, 2024).

A Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli, muito difundida no Brasil, expande a compreensão das AH/SD ao ampliar a visão tradicional centrada exclusivamente no QI (Renzulli, 2014). Destaca-se que, para além de fundamentar as políticas públicas nacionais, essa teoria contribui para a identificação dos estudantes em contextos educacionais.

A teoria de Joseph Renzulli (2014) sobre as AH/SD parte do pressuposto de que existem duas categorias principais de superdotação: a escolar e a criativo-produtiva. De acordo com o autor, “a superdotação escolar, também conhecida como superdotação da testagem ou da aprendizagem da lição, é o tipo mais facilmente medido por testes de QI ou outros testes de habilidades cognitivas” (Renzulli, 2014, p. 228). Esse tipo, mais facilmente reconhecido no meio acadêmico, tem como foco o bom desempenho em avaliações formais e está diretamente associado à capacidade de aprender e reproduzir os conteúdos do currículo tradicional. Por outro lado, Renzulli (2014) propõe que há um segundo tipo, a superdotação criativo-produtiva, que envolve a capacidade de produzir novos conhecimentos, solucionar problemas de maneira inovadora e contribuir de forma original em diferentes campos de atuação.

Embora o autor destaque que ambas as categorias sejam importantes e possam interagir, o autor concentra grande parte de sua contribuição na superdotação criativo-produtiva, na qual se insere a Teoria dos Três Anéis. Ele explica que “essa teoria enxerga a superdotação como algo que se desenvolve em certas pessoas, em certos momentos e em certas circunstâncias” (Renzulli, 2014, p. 220), ressaltando que a superdotação não é um estado permanente ou restrito ao

desempenho escolar, mas um comportamento que pode emergir em diversos contextos. Para o autor, é fundamental compreender o potencial de cada estudante e criar oportunidades educacionais que estimulem a manifestação desse comportamento, uma vez que, segundo ele, “o maior desafio como educadores é criar condições que transformem esse potencial em desempenho” (Renzulli, 2014, p. 222).

Na superdotação criativo-produtiva, o ponto central é fomentar o desenvolvimento de ideias, produtos e soluções originais. Renzulli (2014, p. 232) observa que “a história mostra que as pessoas criativas e produtivas do mundo foram produtoras e não consumidoras de conhecimento”, deixando claro que as grandes contribuições para a sociedade derivam de indivíduos capazes de ir além do simples acúmulo de informações e de se engajar de forma inovadora em suas áreas de interesse. É nesse sentido que se insere a concepção de superdotação no modelo dos Três Anéis, considerada por Renzulli (2014, p. 219) como “um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa”, no qual três conjuntos de características interagem: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1– Representação gráfica da concepção dos três anéis



Fonte: Renzulli (2014, p. 233).

O primeiro anel, a habilidade acima da média, diz respeito tanto às habilidades gerais (por exemplo, raciocínio abstrato e capacidade de aprendizagem)

quanto às habilidades específicas (como competência musical ou aptidão para a escrita). Essa habilidade deve estar, no mínimo, em um nível superior ao comum, mas não necessariamente em grau excepcional (Renzulli, 2014). O segundo anel, o comprometimento com a tarefa, relaciona-se à motivação, perseverança e dedicação em relação a uma atividade ou problema específico. O autor identifica características como “perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação aplicada à área de interesse” (Renzulli, 2014, p. 241) como fundamentais para se alcançar resultados criativos. Por fim, o terceiro anel trata da criatividade, que engloba a capacidade de propor ideias originais, enxergar soluções inovadoras e combinar conhecimentos de maneira incomum.

Para Renzulli (2014), o comportamento superdotado surge na intersecção desses três anéis. Ele enfatiza a natureza dinâmica da superdotação, preferindo abordar o tema em termos de “desenvolvimento de comportamentos superdotados ou superdotação” (Renzulli, 2017, p. 221) e não como um atributo fixo. O autor também afirma que o potencial, por si só, não é suficiente para caracterizar o comportamento superdotado. Para ele, somente quando esse potencial se converte em desempenho superior, em algum campo de atuação, é possível reconhecer a manifestação desse comportamento (Renzulli, 2014). Isso reforça a importância de práticas pedagógicas e ambientes educacionais que estimulem as potencialidades dos estudantes para que, de fato, possam se expressar e se desenvolver.

Complementando a compreensão do comportamento superdotado, a "Operação Houndstooth" (Renzulli; Koehler; Fogarty, 2006) é apresentada como uma extensão da Teoria dos Três Anéis. Esta ilustra a natureza interconectada dos elementos que promovem a superdotação, assim como o padrão da uma malha xadrez. Assim, não são apenas os componentes dos Três Anéis isoladamente, mas a interação de traços de personalidade e fatores ambientais que nutrem e impulsionam as habilidades, a criatividade e o comprometimento com a tarefa. De acordo com os autores (Renzulli; Koehler; Fogarty, 2006) essa estrutura baseia-se em seis componentes que são significativos para a manifestação do comportamento superdotado. O otimismo, que reflete a crença em resultados futuros positivos, contemplando aspectos cognitivos, emocionais e motivacionais, sendo uma atitude de esperança e disposição para o esforço, essencial para a perseverança em projetos desafiadores. A coragem, que representa a capacidade de enfrentar

dificuldades e perigos, superando medos físicos, psicológicos ou morais, com integridade e força de caráter. Além disso, o romance com um tópico ou disciplina, que é caracterizado por uma paixão intensa e um profundo desejo por um assunto ou área de conhecimento, um "romance" que frequentemente se torna uma visão para o futuro, fornecendo a motivação para um compromisso de longo prazo. A sensibilidade às preocupações humanas engloba a habilidade de compreender as emoções alheias e de comunicar essa compreensão de forma precisa e sensível através da ação, sendo o altruísmo e a empatia aspectos fundamentais desse traço. A energia física/mental, por sua vez, embora presente em diferentes graus em todos, revela que a quantidade de energia que um indivíduo está disposto e é capaz de investir na busca de um objetivo é vital para altos níveis de realização e relaciona-se ao comprometimento com a tarefa. Por último, a visão ou sentido de destino é um conceito complexo que se manifesta por meio de uma percepção interna de controle interno, motivação, vontade e autoeficácia. Uma visão clara ou um senso de destino em relação a eventos futuros atua como um poderoso incentivo, direcionando o comportamento presente.

Em resumo, enquanto a superdotação escolar foca principalmente no alto rendimento em testes e avaliações cognitivas, a superdotação criativo-produtiva está ligada à aplicação prática, à originalidade e à transformação de conhecimento em algo novo e significativo. A Teoria dos Três Anéis concentra-se justamente nesse segundo tipo de superdotação, apostando na ideia de que criatividade, compromisso e habilidade acima da média, quando devidamente estimulados, resultam em comportamentos superdotados, com potencial de gerar contribuições relevantes para a sociedade. Nesse sentido, a proposta de Renzulli (2014) subsidia a adoção de práticas educacionais que valorizem a autorrealização dos estudantes e ampliem a capacidade de criar e inovar, indo além dos limites tradicionais da sala de aula e dos testes de QI.

A identificação das AH/SD frequentemente revela uma série de características distintas que, embora indiquem potencialidades significativas, também podem estar associadas a alguns desafios. De acordo com Virgolim (2012, p. 95), os sujeitos com AH/SD apresentam um desenvolvimento cognitivo elevado em comparação aos seus pares, o que repercute em necessidades sociais e afetivas diferenciadas. Essa condição é descrita pelo conceito de desenvolvimento assíncrono, que se manifesta na coexistência de habilidades cognitivas avançadas e

uma intensa sensibilidade emocional. Tal configuração faz com que esses indivíduos acumulem informações e emoções em intensidade superior àquela que conseguem processar.

Outro exemplo do exposto relaciona-se à capacidade acentuada de observação presente nesses sujeitos. Eles demonstram uma receptividade natural ao ambiente ao seu redor, um senso aguçado do que é significativo. Contudo, esse poder de observação pode ser contraproducente, resultando em rejeição social devido à sua inovação ao sistema de valores (Brasil, 2006). Entende-se que, por perceberem com profundidade padrões, incoerências ou contradições nos contextos em que estão inseridos, esses sujeitos tendem a questionar normas ou práticas já naturalizadas, o que pode gerar desconforto em ambientes marcados pela "rigidez". Assim, a inovação de valores a que o documento se refere deve ser compreendida como uma expressão legítima de pensamento próprio, ainda que, em muitos casos, resulte em experiências de isolamento, invisibilidade ou não pertencimento. Essa tensão pode ser observada na pesquisa de Rangni e Koga (2021), que, por meio da metodologia de história de vida, investigaram a trajetória de uma pessoa adulta com AH/SD inserida na educação superior. Em seu relato, o estudante afirma:

Eu gosto do que eu pesquiso, mas eu não gosto do ambiente da faculdade em si. Porque a instituição, ela cobra coisas que eu acho que não deveria cobrar, acho que é um sistema de ensino muito mecânico, que restringe sua capacidade criativa e eu já sou restringido já por mim mesmo, então, eu acho que, às vezes, que eu não tenho o controle de nada e eu tenho que seguir algo que já é determinado pra mim (Rangni; Koga, 2021, p. 119).

O trecho exemplifica o modo como sujeitos com AH/SD podem perceber as estruturas educacionais que nem sempre acolhem sua autonomia intelectual, criatividade e necessidade de protagonismo. Essa percepção em relação ao ambiente acadêmico, pode estar relacionada a outra característica que pode ser observada nesse público: o interesse pronunciado nas relações causa e efeito e a habilidade para perceber conexões entre conceitos. Essa característica, embora indique uma inclinação à aplicação prática de conhecimentos, pode conduzir a dificuldades em aceitar o que foge à lógica (Brasil, 2006). Em ambientes educacionais de orientação mais tradicional, que valorizam predominantemente a reprodução de conceitos e a apropriação de regras, esse traço tende a ser mal interpretado, o que pode provocar conflitos, sentimentos de inadequação ou desmotivação.

Outra característica que pode ser observada nesse público refere-se à grande energia, vivacidade e agilidade, frequentemente acompanhadas de períodos intensos e voluntários de esforço antes da realização de alguma atividade. Contudo, essa mesma vitalidade pode levar à intensa frustração diante da inatividade e da ausência de progresso em seus empreendimentos (Brasil, 2006). Quando não encontram desafios compatíveis com seu ritmo interno ou são expostos a experiências acadêmicas pouco estimulantes, esses estudantes podem demonstrar desmotivação, distanciamento das atividades curriculares ou até mesmo abandono de disciplinas ou projetos.

No caso de pessoas adultas, como é o público da educação superior, determinadas características associadas às AH/SD podem adquirir contornos ainda mais complexos. Entre essas, destacam-se a alta sensibilidade emocional, o perfeccionismo, o pensamento divergente e o senso de justiça acentuado, conforme descrito por Rangni e Koga (2021), com base em autores como Dabrowski, Pérez, Freitas e Rinn. Tais traços, somados a elementos contextuais e históricos, podem intensificar a percepção de inadequação, principalmente em espaços que não reconhecem ou não legitimam essas manifestações. Schmengler, Negrini e Pavão (2023) também observam que adultos com AH/SD, mesmo conscientes de sua diferença, nem sempre se reconhecem nesse perfil ou, por receio de rejeição, acabam por camuflar suas potencialidades. Isso pode resultar em um ciclo de silenciamento, isolamento e desmotivação, especialmente quando o ambiente institucional não favorece a expressão da criatividade, da autonomia ou da criticidade. As mesmas autoras reforçam que a necessidade de autoconhecimento e o desejo de pertencimento a um grupo com afinidades cognitivas e afetivas também aparecem como fatores centrais nessa etapa da vida, indicando que o atendimento educacional precisa considerar não apenas aspectos acadêmicos, mas também subjetivos e relacionais.

Ao discutir as AH/SD no campo educacional, é comum que a literatura, os programas e as práticas escolares se concentrem prioritariamente na educação básica, especialmente na infância. No entanto, a compreensão das AH/SD como um traço do desenvolvimento humano exige que se considere sua manifestação também na vida adulta, incluindo o período universitário. Conforme pontuam Schmengler; Negrini e Pavão (2023), as características associadas às AH/SD acompanham o indivíduo ao longo das diferentes etapas da vida, o que torna

imprescindível que a visibilidade dos indicadores e o atendimento às necessidades desses sujeitos não cessem com o fim da educação básica. Esse recorte torna-se particularmente relevante quando se busca analisar as condições institucionais de inclusão na educação superior, como é o caso da presente pesquisa.

Embora as AH/SD não desapareçam com a entrada na vida adulta, sua visibilidade tende a se reduzir nas etapas pós-escolares, especialmente nas universidades. Isso se dá, em parte, pela ausência de protocolos de continuidade que assegurem o reconhecimento das características desse público nas transições entre níveis de ensino. Em muitos contextos universitários, a superdotação é erroneamente interpretada como uma ausência de necessidade, o que contribui para sua invisibilização. Nesse sentido, ainda que pessoas com AH/SD estejam formalmente incluídas no público da Educação Especial, elas nem sempre são reconhecidas como sujeitos que necessitam de acompanhamento educacional específico, especialmente na educação superior (Schmengler; Negrini; Pavão, 2023). Tais aspectos evidenciam que a presença de AH/SD não elimina a necessidade de suporte institucional. Ao contrário, reforça a importância de se compreender a singularidade desses estudantes para além do desempenho acadêmico.

No contexto da educação superior, por exemplo, é comum que esses sujeitos enfrentem barreiras, muitas vezes, relacionadas à falta de reconhecimento institucional de suas características específicas, à ausência de estratégias pedagógicas que respeitem seus ritmos e interesses, e à escassez de acompanhamento emocional adequado. Isso reforça a ideia de que o desenvolvimento pleno de suas potencialidades depende, em grande medida, do modo como as instituições educacionais reconhecem e respondem às suas necessidades. Contudo, “a ausência de visibilidade das AH/SD no ensino superior evidencia a insuficiência de políticas de atendimento e a lacuna na formação dos profissionais quanto às necessidades desse público” (Schmengler; Negrini; Pavão, 2023, p. 04).

Diante dessa lacuna entre o reconhecimento teórico das AH/SD e a concretização de políticas públicas voltadas a esse grupo, torna-se necessário analisar os fundamentos legais que regulamentam seu atendimento educacional, com destaque para as normativas que orientam as ações das instituições de educação superior.

2.2 FUNDAMENTOS LEGAIS PARA AH/SD

A Educação é um campo que abriga uma ampla multiplicidade de sujeitos e condições, tornando a diversidade inerente ao ambiente educacional. Dentro desse contexto, os estudantes AH/SD se destacam como uma das manifestações dessa diversidade e, em vista disso, necessitam de uma abordagem que promova o suporte necessário para o seu pleno desenvolvimento, inclusive na educação superior.

Sob a orientação da LDB e de outras normativas, as instituições de educação superior dispõem de relativa autonomia para organizar currículos, práticas pedagógicas e procedimentos de avaliação. Entretanto, essa autonomia precisa ser constantemente articulada com as políticas públicas, de modo a garantir a formação de qualidade e o respeito aos princípios de equidade e diversidade que orientam o sistema educacional do país.

Os dispositivos legais previstos no artigo 43 da LDB explicitam o propósito da educação superior de “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (Brasil, 1996, art. 43, I), bem como de formar profissionais aptos a contribuir para o desenvolvimento da sociedade (Brasil, 1996). Essas finalidades poderiam favorecer estudantes com AH/SD, sobretudo, na medida em que estimulariam ambientes acadêmicos onde a pesquisa, a inovação e a extensão seriam valorizadas. Outro ponto significativo diz respeito ao Artigo 47, § 2º, no qual se prevê a possibilidade de abreviar a duração dos cursos para alunos que demonstrem “extraordinário aproveitamento nos estudos” (Brasil, 1996). Essa determinação legal dialoga diretamente com a realidade de estudantes com AH/SD, na medida em que eles, muitas vezes, aprendem em ritmo diferente e podem se sentir desestimulados ao seguir o mesmo cronograma dos demais colegas. A abertura para a aceleração ou flexibilização do percurso acadêmico, quando bem estruturada, tenderia a minimizar a desmotivação recorrente em contextos em que não há adaptações metodológicas ou curriculares. Por outro lado, é preciso considerar que a simples previsão legal não garante, por si só, uma experiência satisfatória para esses alunos. Se não existirem políticas institucionais claras, formação docente adequada e mecanismos de orientação, o processo de aceleração pode ser inviabilizado. O exemplo da aceleração ilustra que a previsão legal não garante a efetividade das ações de inclusão. Nesse sentido, políticas

públicas bem estruturadas são indispensáveis para assegurar o acesso e permanência, sobretudo, quando se observa a necessidade de apoio adicional para o pleno desenvolvimento dos estudantes com AH/SD.

Aprofundando essa perspectiva, de acordo com Mantoan e Prieto (2006), a relação entre igualdade e diferença é importante para compreender a inclusão, considerando, nessa perspectiva, que tratar todos da mesma forma pode acabar excluindo aqueles que são diferentes. Isso acontece porque as pessoas são diferentes em termos de habilidades, condições e formas de aprendizagem. Quando o sistema educacional segue uma abordagem uniforme para todos os alunos, ele pode não atender às demandas particulares de determinados grupos. Nesse sentido, conforme Virgolim (1998), a equidade educacional é atingida quando se proporciona uma variedade de experiências de ensino, elaboradas para atender às particularidades de cada aluno, como suas capacidades, interesses e estilos de aprendizagem, em vez de oferecer um modelo único para todos. No caso dos alunos com AH/SD, por exemplo, suas necessidades educacionais, como a suplementação por meio do enriquecimento curricular, estímulo ao seu potencial e suporte socioemocional, podem ser negligenciadas. Assim, é necessário considerar que “a inclusão é benéfica se implementada de forma adequada, visando garantir uma inclusão efetiva” (Nakano, 2023, p. 18), o que reforça a importância de uma abordagem educacional que respeite as diferenças e atenda às necessidades individuais de cada estudante.

Nesse contexto, as legislações desempenham um papel importante por preverem o direito à inclusão dos estudantes com AH/SD. Porém, a existência desses dispositivos não implica, por si só, a efetivação do direito. Sua concretização depende da forma como são implementados pelas instituições. A seguir, serão detalhados os principais marcos legais e políticas públicas que fundamentam o atendimento a esse público no contexto da educação superior.

A Constituição Federal de 1988, nossa Carta Magna, estabelece os princípios que orientam os direitos fundamentais. No Art. 3º, a Constituição (Brasil, 1988) define como objetivos da República Federativa do Brasil, entre outros, "construir uma sociedade livre, justa e solidária" (Brasil, 1988, inciso I) e "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988, inciso IV). Ou seja, a Constituição prevê que todos os cidadãos, independentemente de suas características ou condições, devem ser

tratados com igualdade e respeito.

Outro marco importante da Constituição (Brasil, 1988) diz respeito à educação, que é instituída como um direito de todas as pessoas e um dever compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade. O Artigo 205 estabelece que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a tanto para a cidadania quanto para o trabalho. Em continuidade, o Artigo 206 estabelece os princípios fundamentais que devem guiar a educação, sendo um deles disposto no inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Este princípio reforça a necessidade de assegurar que todos os alunos, independentemente de suas características pessoais, tenham oportunidades iguais no sistema educacional.

Outro aspecto importante preconizado nesta legislação (Brasil, 1988) é o Artigo 208 que define o “dever do Estado com a educação”, que deve ser efetivado por meio da garantia de vários aspectos. Em particular, o inciso V aborda o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988). Este princípio, se efetivamente implementado, atenderia diretamente às necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD, que teriam suas potencialidades consideradas e desenvolvidas na educação superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida também como LDB, é um importante marco legislativo para a área da Educação, e foi promulgada pela Lei nº 9.394, em 1996. Ela define as diretrizes que orientam a educação nacional em todos os níveis, da educação infantil à educação superior. Além disso, estabelece os princípios e objetivos que norteiam a educação e garante uma base comum para a formulação de políticas educacionais em todo país.

A legislação em questão aborda as AH/SD em seu texto. A seguir, serão apresentados os dispositivos legais de forma sequencial. O Artigo 4º aborda que o dever do Estado em relação à educação escolar pública é cumprido por meio da garantia de determinados direitos, sendo um deles, disposto no inciso III:

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

No Artigo 9º, a Lei nº 13.234/2015 incluiu o inciso IV-A, determinando que é responsabilidade da União, em regime de colaboração com os demais entes federativos, “estabelecer, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). O objetivo seria “fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado” (Brasil, 1996). No parágrafo único consta um detalhamento referente a esse cadastro:

A identificação precoce de alunos com AH/SD, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no *caput* deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o *caput* serão definidos em regulamento (Brasil, 1996).

Embora o cadastro mencionado ainda não tenha sido implementado, o Censo Escolar, realizado pelo INEP, tem sido uma ferramenta útil para mensurar dados sobre alunos com AH/SD, tanto na educação básica quanto na educação superior. É também necessário refletir que a implementação de um cadastro nacional específico e o aprimoramento das políticas públicas voltadas para estudantes com AH/SD dependem diretamente da vontade política. Sem o comprometimento das autoridades e gestores educacionais, mesmo leis bem estruturadas, como a LDB, podem não ser efetivado.

O Capítulo V da LDB trata da Educação Especial, definindo-a como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). As AH/SD exigem um trabalho diferenciado, com estratégias e abordagens específicas, para garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno desses estudantes, justificando sua inclusão dentro do público da Educação Especial. É importante destacar que, de acordo com o parágrafo 3º, a educação especial começa na educação infantil e se estende ao longo da vida (Brasil, 1996). O fato de os estudantes com AH/SD integrarem o público da educação especial os torna destinatários de uma série de ações por parte dos sistemas de ensino, conforme disposto no Art. 59º da LDB.

Essas ações incluem a oferta de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil,

1996). Isso deveria assegurar um sistema educacional preparado para adaptar suas práticas pedagógicas e possibilitar o pleno desenvolvimento desses estudantes, conforme suas potencialidades. Contudo, a efetividade dessa previsão legal é frequentemente comprometida na prática.

No Inciso II, está prevista a possibilidade de aceleração, ou seja, a prerrogativa de que esses alunos avancem para etapas subsequentes conforme seu desenvolvimento. Isso pode resultar, caso não ocorram intercorrências durante o processo de estudo, na conclusão do percurso de ensino em um período mais curto.

Outro dispositivo importante refere-se à formação de professores. O Inciso III, que diz respeito a esse aspecto, reforça a importância da formação adequada dos professores (Brasil, 1996). A capacitação docente é um aspecto importante para a inclusão desses estudantes, visto que, com a formação adequada, os professores podem promover um ambiente de aprendizagem favorável aos alunos com AH/SD. No entanto, a prática revela que essa exigência legal é um dos grandes desafios. Conforme apontado por Lima (2011) e Cianca (2012), muitos professores e coordenadores de curso carecem da formação necessária para a inclusão desses alunos, o que desfavorece a adoção de práticas pedagógicas adequadas. Esse despreparo pode resultar em tédio, desmotivação e até abandono dos estudos, já que os estudantes com AH/SD não encontram no ensino tradicional os estímulos necessários para o desenvolvimento de suas habilidades. Em contrapartida, o estudo de Brunetti (2022) mostra que, quando há programas de formação voltados para ampliar o conhecimento sobre AH/SD, os professores apresentam avanços significativos em suas práticas pedagógicas, respondendo de maneira mais eficaz às necessidades desses alunos.

Já o Inciso IV prevê a educação especial para o trabalho, cujo objetivo é a “efetiva integração na vida em sociedade [...] mediante articulação com os órgãos oficiais afins [...] para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (Brasil, 1996). Esse aspecto legal é importante, pois valoriza as especificidades desses sujeitos para além do percurso educacional, normatizando a articulação com órgãos oficiais para assegurar que essas habilidades superiores sejam reconhecidas e desenvolvidas.

Por último, o capítulo V-A foi incluído na LDB pela Lei nº 14.191, de 2021, e trata da Educação Bilíngue de Surdos. Esse capítulo aborda os diversos direitos assegurados às pessoas surdas no âmbito educacional. Entre o público

contemplado por essa legislação, encontram-se também os estudantes surdos com AH/SD. Esses alunos têm garantido o acesso a uma educação que atenda tanto às suas necessidades linguísticas quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades (Brasil, 1996).

É preciso abordar também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), outro importante marco nacional. Segundo essa política, ao mesmo tempo em que a democratização da educação amplia o acesso à educação, ainda persistem práticas que excluem os estudantes considerados “fora” dos padrões homogêneos, perpetuando processos de segregação e fracasso escolar (Brasil, 2008). Esse cenário revela uma contradição central: embora se garanta formalmente a entrada de diferentes grupos, não se assegura, de fato, a qualidade e a permanência desses alunos em condições equitativas. Assim, esse sistema tende a legitimar a desigualdade, pois classifica e diferencia os estudantes de acordo com traços que deveriam, ao contrário, ser acolhidos e respeitados (Brasil, 2008). Dessa forma, a efetiva inclusão demanda uma revisão crítica das estruturas e das práticas pedagógicas, para que as diferenças sejam reconhecidas como parte natural da realidade educacional e não se convertam em motivos de exclusão.

A política reforça a compreensão de que “a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 2008, p. 16). O fato de ser uma modalidade é fundamental, pois é justamente a garantia contínua e transversal de direitos que possibilita a educação dos estudantes público da educação especial ao longo de toda a sua trajetória educacional. Essa perspectiva deveria contribuir com a educação dos estudantes com AH/SD, inclusive na educação superior. Em relação a esta etapa, a política aborda que “na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos” (Brasil, 2008, p. 17). Essas ações envolvem, ou deveriam envolver, o desenvolvimento de estratégias e recursos que garantissem não apenas a entrada dos estudantes com AH/SD, mas a continuidade dos estudos, a conclusão dos cursos e a participação efetiva em atividades acadêmicas, tais como pesquisa e extensão (Brasil, 2008).

Em relação às normativas relacionadas exclusivamente à educação superior, destaca-se a importância do Decreto 7.234, assinado pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Este Decreto entrou em vigor em 19 de julho de

2010 e dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, cujo objetivo relaciona-se a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

O Artigo 2º do referido decreto discorre sobre os objetivos do PNAES, estabelecendo diretrizes que norteiam sua atuação. O primeiro objetivo evidencia o compromisso do PNAES em democratizar as condições de permanência dos estudantes. O segundo, destaca a preocupação em minimizar os impactos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do processo de formação superior. No terceiro ponto, o PNAES visa reduzir as taxas de retenção e evasão. Essa meta evidencia a intenção do programa em superar obstáculos que poderiam levar à evasão, otimizando, dessa forma, as condições para uma conclusão exitosa dos estudos. Por fim, o quarto objetivo visa a promoção da inclusão social por meio da educação.

O Artigo 3º dispõe sobre as ações relacionadas ao PNAES. Ações essas desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico. No contexto deste trabalho é de particular importância destacar o Item X "acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação" (Brasil, 2010). Esse dispositivo, especificamente, reforça a relevância do Decreto 7.234, que atua como um instrumento normativo que estabelece as bases para a promoção da inclusão de estudantes com ah/sd, assegurando que eles recebam o suporte necessário para explorar seu potencial.

Contudo, para além do decreto, é preciso compreender o histórico de políticas que estruturaram as ações de inclusão nas instituições federais. Nesse sentido, o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005, configura-se como ação estratégica do MEC para promover a institucionalização da acessibilidade nas universidades federais. Inicialmente operacionalizado por meio de chamadas públicas concorrenciais (2005 a 2011), o programa teve como objetivo fomentar a criação e a consolidação de instâncias de acessibilidade e inclusão, visando à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e informacionais no ambiente universitário.

A partir de 2012, conforme aponta o documento orientador, o Programa Incluir passou a integrar diretamente a matriz orçamentária das Instituições Federais de

Ensino Superior (IFES), institucionalizando instâncias de acessibilidade e inclusão, responsáveis pela implementação de políticas estruturadas em quatro eixos: infraestrutura, currículo e comunicação, extensão e pesquisa. Tais instâncias são as responsáveis por desenvolver ações articuladas com base nos princípios do desenho universal e na valorização da diferença humana, com destaque para a transversalidade e a autonomia (Brasil, 2013).

No Documento Orientador do Programa Incluir, o termo AH/SD é mencionado apenas uma vez, restrito à definição do público da Educação Especial. A partir dessa constatação, observa-se que há uma ênfase quase exclusiva na deficiência, que permeia as diretrizes operacionais, os exemplos de adequações e os investimentos previstos. Tal foco representa uma fragilidade em relação ao reconhecimento das singularidades pedagógicas, emocionais e cognitivas dos estudantes público da educação especial, em especial os com AH/SD.

Nesse sentido, a concepção de acessibilidade predominante no Programa Incluir é a que apresenta foco na remoção de barreiras físicas e arquitetônicas. Embora a legislação brasileira preveja um entendimento ampliado desse conceito, as diretrizes propostas no documento, conforme explicitado em seu texto, concentraram-se majoritariamente nesse tipo específico de acessibilidade. Em diversas seções do documento (Brasil, 2013) é possível identificar esse foco. A Seção V, que detalha o Programa Incluir e os eixos de estruturação dos núcleos de acessibilidade, ilustra essa observação. Ao listar os eixos de atuação, a infraestrutura é um dos primeiros pontos, com foco na implementação de projetos arquitetônicos e urbanísticos baseados no desenho universal. Da mesma forma, as ações contempladas pelas chamadas públicas entre 2005 e 2010 reforçam essa prioridade, mencionando adequações arquitetônicas ou estruturais, adequações referentes a sanitários, vias de acesso, portas, construção de rampas, mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva, dentre outros (Brasil, 2013).

Mesmo quando o documento aborda comunicação, currículo e informação, a ênfase permaneceu na disponibilização de materiais didáticos acessíveis, equipamentos de tecnologia assistiva e serviços de guia-intérprete e tradutores/intérpretes de Libras. Embora fundamentais, essas medidas, em grande parte, visam superar barreiras sensoriais e de comunicação diretamente ligadas a deficiências específicas, sem aprofundar-se nas barreiras pedagógicas, atitudinais,

por exemplo, que afetam a diversidade de estudantes público da educação especial na educação superior, incluindo aqueles com AH/SD.

A Seção VI, que explica os conceitos e definições, ao detalhar os tipos de barreiras, igualmente corrobora essa perspectiva (Brasil, 2013), classificando-as em urbanísticas, nas edificações, nos transportes e nas comunicações e informações. A ausência de uma categorização mais explícita para barreiras de natureza pedagógica ou psicossocial, em sua dimensão mais ampla, ilustra a delimitação do olhar do programa. Conseqüentemente, observa-se que, ao guiar a institucionalização da política de acessibilidade, o documento direcionou os núcleos de acessibilidade a concentrarem seus esforços, de forma mais intensa, na eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas. Infere-se que essa inclinação inicial limitou a capacidade dos núcleos de abordar a acessibilidade em sua totalidade, distanciando-os de um entendimento mais avançado que a própria legislação brasileira já começava a indicar.

Esse foco predominante na acessibilidade física reforça uma determinada compreensão da inclusão, que pode, por sua vez, impactar a invisibilização de outras necessidades e barreiras enfrentadas por estudantes com diferentes perfis no ambiente acadêmico. A hipótese é que essa orientação inicial do programa contribuiu para que, na prática, às instâncias de acessibilidade e inclusão priorizassem as deficiências e as demandas mais visíveis e mensuráveis, como as adaptações arquitetônicas, relegando a um segundo plano outras dimensões da acessibilidade igualmente importantes para a plena participação de todos.

As reflexões apresentadas até aqui evidenciam a necessidade de estratégias educacionais diferenciadas para esse público, pautadas nas potencialidades desse grupo de estudantes, isso se justifica, pois, conforme apontado por Pereira (2022), existe uma falta de diretrizes claras e políticas públicas que assegurem um atendimento especializado e inclusivo para esses estudantes, tanto na educação básica quanto na educação superior. Nesse contexto, às instâncias de acessibilidade e inclusão podem ter grande relevância na promoção desses alunos, e podem proporcionar ações específicas que atendam às suas necessidades.

Às instâncias de acessibilidade e inclusão, além de seu papel relacionado a promoção de acessibilidade física e comunicacional, podem atuar na implementação de práticas inclusivas mais sensíveis às necessidades dos estudantes com AH/SD, o que pode envolver a adaptação de métodos de ensino, materiais didáticos e

avaliações. Essa atuação é muito importante, inclusive em relação ao processo de identificação desse grupo. Quando os estudantes com AH/SD chegam na universidade já previamente identificados na educação básica, podem se autodeclarar no ato da matrícula, desde que apresentem documentação comprobatória (Rangni; Koga, 2021). No entanto, nem todos foram identificados previamente, razão pela qual se torna recomendável que às instâncias de acessibilidade e inclusão conduzam esse processo, utilizando instrumentos adequados, como “check lists, escalas, questionários, entrevistas e testes “(Oliveira, 2019 *apud* Rangni; Koga, 2021).

A identificação, nesse contexto, deve ser concebida como um processo pedagógico, voltado à compreensão integral do sujeito e não apenas à rotulação. Quando conduzido de forma sensível e responsável, pode contribuir para que o estudante compreenda a importância de reconhecer publicamente suas potencialidades, facilitando o acesso a recursos de atendimento especializado. Por outro lado, a ausência de identificação pode levar à negligência institucional, inviabilizando tanto o acompanhamento quanto a mobilização de políticas específicas (Rangni; Koga, 2021; Schmengler; Negrini; Pavão, 2023).

Cabe destacar que a mera identificação, por si só, não garante que as necessidades educacionais e emocionais desses estudantes serão contempladas. Conforme apontado por Rangni e Koga (2021), a ausência de atendimento após a identificação pode gerar frustrações, expectativas não correspondidas e sentimentos de inadequação. O atendimento especializado, nesse sentido, deve ir além da disponibilização de recursos materiais, contemplando aspectos subjetivos, afetivos e relacionais. É nesse ponto que às instâncias de acessibilidade e inclusão assumem relevância, especialmente se estiverem preparados para elaborar planos individualizados de acompanhamento, considerando o perfil de habilidades, os interesses específicos e as trajetórias singulares de cada estudante.

Dentre as possibilidades de suporte educacional, destacam-se o enriquecimento curricular, a flexibilização dos percursos formativos, a aceleração acadêmica, o oferecimento de atividades complementares como clubes de pesquisa, programas de iniciação científica, mentorias com professores e acesso a espaços de desenvolvimento de projetos autorais (Rangni; Koga, 2021; Delou, 2015 *apud* Rangni; Koga, 2021).

Essas ações, entretanto, demandam políticas institucionais robustas, equipes

formadas e investimentos em formação docente, especialmente considerando que o público com AH/SD na educação superior permanece sub-representado nos dados oficiais. Ainda que a Lei nº 13.234/2015 tenha atribuído às IES a responsabilidade pelo registro desses estudantes, essa diretriz não tem se materializado de forma expressiva, o que aponta para a urgência de ações que fortaleçam os processos de identificação e acompanhamento (Schmengler; Negrini; Pavão, 2023).

O atendimento deve incluir também ações voltadas à escuta qualificada, à mediação psicopedagógica e à construção de pertencimento, considerando que muitos estudantes com AH/SD, ao não se perceberem reconhecidos ou compreendidos, podem optar por camuflar suas capacidades, evitar exposições ou mesmo abandonar o percurso acadêmico (Rangni; Koga, 2021).

A partir do exposto, é importante compreender se as diretrizes e os dispositivos legais têm sido efetivados nas instituições de ensino. Assim, o próximo capítulo trará o panorama das pesquisas sobre as AH/SD no contexto da educação superior.

2.3 PESQUISAS SOBRE AH/SD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O objetivo desta seção foi aprofundar a compreensão de como o tema das AH/SD tem sido abordado na educação superior brasileira. Para tanto, a pesquisa foi estruturada em duas abordagens de levantamento bibliográfico. A primeira, detalhada em 2.3.1, focou no mapeamento da produção acadêmica de pós-graduação *stricto sensu* por meio do Levantamento de Teses e Dissertações no BDTD. Já a segunda, apresentada em 2.3.2, concentrou-se no Levantamento de Artigos Científicos em periódicos especializados, consultando o Portal CAPES e o SciELO para identificar e analisar as publicações mais recentes sobre o tema.

2.3.1 Levantamento de Teses e Dissertações no BDTD

Realizou-se um levantamento das pesquisas disponíveis no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ampliando o mapeamento feito por Oliveira, Rodrigues e Capellini (2020), que identificaram apenas sete trabalhos entre os anos de 2011 e 2017. A busca atual abrangeu o período de 2018 a outubro de 2024, considerando exclusivamente a base BDTD, conforme os critérios metodológicos

adotados na revisão anterior. O Quadro 1 a seguir sintetiza as dissertações e teses identificadas.

Quadro 1- Teses e dissertações sobre AH/SD na educação superior

(continua)

Título (autor)	Instituição	Tipo	Ano	Principais Resultados
Experiências de gênero e formação de preferências de estudantes superdotadas	UEL	Mestrado	2019	Padrões de gênero afetam os processos de identificação de superdotação, resultando em uma sub-representação de mulheres
(Lais Regina Kruczeveski,)	UEL	Mestrado	2019	identificadas como superdotadas. Expectativas sociais e desincentivos por parte de professores e familiares impactaram negativamente a escolha de áreas de conhecimento e o desenvolvimento acadêmico dessas estudantes, levando algumas a desistirem de determinadas carreiras. Necessidade de reavaliar os processos de identificação e o apoio oferecido a estudantes superdotadas, para mitigar o impacto das influências de gênero.
Identificação de altas capacidades em estudantes estrangeiros do ensino superior (Ana Paula Santos de Oliveira)	UFSCAR	Mestrado	2020	A participante identificada como P2 foi a única, entre os 16 participantes, a apresentar indicadores de altas capacidades, Sendo: Inteligência Musical, Linguística, Espacial e Intrapessoal, atingindo 70% de respostas frequentes tanto em sua autoavaliação quanto na avaliação feita por uma segunda fonte. Esses resultados correspondem a 12,5% da amostra total, evidenciando a dificuldade de identificar estudantes estrangeiros com altas capacidades na educação superior.

Quadro 1- Teses e dissertações sobre AH/SD na educação superior

(continuação)

<p>A perspectiva da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na educação superior</p> <p>(Débora Thalita Santos Pereira)</p>	UFMA	Mestrado	2022	<p>Apesar das diretrizes nacionais que preveem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com AH/SD, a identificação e inclusão desses alunos na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) ainda são incipientes. A pesquisa aponta baixa taxa de identificação desses estudantes na educação superior, atribuída à falta de formação e conhecimento dos docentes sobre o tema. Além disso, o AEE, quando oferecido, é limitado, e muitos estudantes relataram não receber o suporte adequado para atender às suas necessidades educacionais. A Diretoria de Acessibilidade (DACES) da UFMA desempenha um papel importante no acompanhamento desses discentes, mas enfrenta desafios estruturais e financeiros que dificultam a implementação completa das políticas de inclusão. A pesquisa conclui que, para promover uma inclusão efetiva, é essencial capacitar os profissionais da instituição e expandir as ações da DACES.</p>
<p>Formação inicial de professores no curso de licenciatura em ciências biológicas com foco nas altas habilidades e superdotação: reflexões sobre a prática pedagógica e experiências inclusivas</p> <p>(Dulceni Terezinha Avila Brunetti)</p>	UNICENTRO	Mestrado	2022	<p>O curso oferecido aos graduandos contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre AH/SD. Os participantes, que inicialmente tinham percepções limitadas e impregnadas de mitos sobre o tema, mostraram avanços em relação ao conhecimento sobre as características e necessidades desse grupo de estudantes.</p>
<p>Altas habilidades/superdotação na educação superior: contextos das universidades federais do Rio Grande do Sul</p> <p>(Angélica Regina Schmengler)</p>	UFSM	Doutorado	2022	<p>As universidades do Rio Grande do Sul estão apenas começando a se organizar para identificar e atender estudantes com AH/SD. No entanto, essas ações são ainda incipientes, com foco maior em alunos com deficiência e transtorno do espectro autista, deixando as AH/SD em segundo plano. Os principais resultados mostram que há falta de políticas claras e práticas efetivas para a identificação e atendimento desses alunos. Muitos dos estudantes foram identificados fora das universidades, e há necessidade urgente de formação continuada para profissionais, além de maior conscientização sobre o tema.</p>

Quadro 1- Teses e dissertações sobre AH/SD na educação superior

(conclusão)

Concepções de deficiência e altas habilidades ou superdotação na educação superior (Amabriane da Silva Oliveira Shimite)	UNESP	Doutorado	2022	Existem dificuldades em ouvir e reconhecer estudantes com deficiência e AH/SD em sua condição social na educação superior. Muitos desses estudantes não se identificam como tal, devido à hegemonia social e ao estigma associado a essas condições. Necessário fortalecer a identidade coletiva desses estudantes e melhorar o suporte institucional. Mesmo com legislações em vigor, ainda existem barreiras significativas para garantir uma inclusão efetiva.
O reconhecimento do estudante com altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo: o contexto do ensino superior (Cássia de Freitas Pereira)	UFMS	Mestrado	2023	Os estudantes com dupla condição (AH/SD e Transtorno do Espectro do Autismo) enfrentam desafios no reconhecimento e atendimento de suas necessidades na educação superior. Embora esses estudantes apresentem características e demandas específicas, ainda há falta de conhecimento por parte dos profissionais educacionais sobre como lidar adequadamente com essas condições
Trajatória de desenvolvimento de estudantes com dupla excepcionalidade: estudo longitudinal a partir da teoria histórico-cultural e da teoria da bioecologia do desenvolvimento humano (Joullida dos Reis Taucei)	UFPR	Doutorado	2023	Estudantes com dupla excepcionalidade, ou seja, com AH/SD coexistindo com dislexia, enfrentam desafios acadêmicos, afetivos e sociais. Em ambos os casos estudados, observou-se que as dificuldades acadêmicas, muitas vezes, mascaram as altas habilidades e, em contrapartida, as altas habilidades podem mascarar as dificuldades trazidas pela dislexia. O desenvolvimento acadêmico desses estudantes foi marcado por sofrimento e contradições, com desafios emocionais e sociais que também impactaram sua trajetória escolar
PROAHS: protocolo de identificação de discentes com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino superior (Grasiano Vieira Reis)	UFPA	Mestrado	2024	Criação de um protocolo para identificar estudantes AH/SD nas Instituições de educação superior. O protocolo, validado por coordenadores de núcleos de acessibilidade, mostrou-se uma ferramenta viável para apoiar os profissionais da educação na identificação e acompanhamento desses estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A distribuição temporal das pesquisas indica um aumento gradual da produção, com concentração mais significativa nos anos de 2022 e 2023. Embora

esse crescimento sugira maior interesse investigativo, o número de instituições envolvidas ainda é reduzido. Das 69 universidades federais brasileira, apenas oito participaram do conjunto de estudos mapeados: UEL, UFSCAR, UFMA, UNICENTRO, UFSM, UNESP, UFPR e UFPA. Isso sugere que algumas regiões do país permanecem sub-representadas no debate acadêmico sobre a temática das AH/SD na educação superior. A UFSM destaca-se como a instituição com o maior número de estudos, contabilizando duas produções para o período analisado. Esse dado está alinhado com os achados de Oliveira, Rodrigues e Capellini (2020), que também constataram que a UFSM detinha o maior número de pesquisas sobre esse tema.

Quanto ao tipo de trabalho, nota-se uma predominância de dissertações de mestrado (06 produções) em comparação às teses de doutorado (03 produções). Em relação aos enfoques metodológicos, prevalecem abordagens qualitativas, ancoradas em estudos de caso, entrevistas e observações. A opção por essas metodologias é compreensível, dada a natureza ainda pouco explorada do tema. No entanto, há espaço para estudos mistos (quantitativo e qualitativo) que ampliem a compreensão sobre o fenômeno.

A partir dos títulos dos estudos é possível identificar temas recorrentes. As pesquisas concentram-se majoritariamente em questões como a identificação de alunos com AH/SD, a permanência desses estudantes na educação superior, e os desafios enfrentados pelos professores e coordenadores de curso. Outro tema relevante é a interseção entre gênero e AH/SD, porém apenas um estudo abordou a temática.

Os resultados apresentados no Quadro 1 revelam alguns aspectos importantes sobre as dissertações e teses sobre AH/SD no contexto da educação superior. Primeiramente, nota-se que os estudos destacam a falta de preparo das instituições e dos profissionais para identificar e atender adequadamente esse público, como apresentado na pesquisa de Pereira (2022). Muitos docentes e coordenadores apresentam concepções baseadas em senso comum e mitos sobre AH/SD, o que compromete o atendimento especializado. Além disso, questões de gênero emergem como um fator crítico, com Kruczeveski (2019) destacando que padrões de gênero influenciam a sub-representação de mulheres com AH/SD. Observa-se também a escassez de políticas públicas e diretrizes claras para incluir esses alunos nas instituições de educação superior, conforme Pereira (2022) e

Schmengler (2022). Ressalta-se, também, a necessidade de protocolos de avaliação mais robustos, tal como proposto na pesquisa de Reis (2024). A existência de um protocolo validado para a identificação de AH/SD no contexto universitário pode contribuir para padronizar o processo de identificação e acompanhamento desse público.

2.3.2 Levantamento de Artigos Científicos no Portal Capes e Scielo

A presente revisão sistemática buscou analisar as produções acadêmicas brasileiras relacionadas às AH/SD no contexto da educação superior, especialmente após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Para tanto, definiu-se como questões norteadoras investigar a distribuição temporal desses trabalhos, identificar as áreas nas quais se concentram e verificar quais os principais temas abordados nos artigos científicos sobre AH/SD na educação superior.

Com o intuito de assegurar rigor metodológico, foram estabelecidos critérios específicos para inclusão e exclusão das pesquisas. Os critérios de inclusão compreenderam artigos que tratassem explicitamente do tema AH/SD no contexto da educação superior, que estivessem disponíveis integralmente, publicados em língua portuguesa e produzidos no Brasil. Por outro lado, os critérios de exclusão seriam as pesquisas cujo foco não fosse exclusivamente a educação superior, bem como aquelas direcionadas a sujeitos da educação infantil, ensino fundamental ou médio, ou ainda, aquelas direcionadas a todo público da Educação Especial. A coleta dos dados ocorreu por meio da consulta às bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Portal de Periódicos da CAPES, sendo este último com a seleção específica para o tipo de material "artigo". O recorte temporal adotado abrangeu o período entre os anos de 1996 e 2024, tomando como referência inicial a publicação da Lei nº 9.394/96, reconhecida como marco fundamental para o sistema educacional brasileiro. Todavia, a Plataforma Capes só permitiu a pesquisa a partir do ano de 1999.

Em uma primeira etapa da estratégia de busca, foram utilizadas palavras-chave mais específicas. As expressões pesquisadas incluíram: “Altas habilidades ou Superdotação e Educação Superior”, “Altas habilidades ou Superdotação e Ensino Superior”. Essas buscas foram realizadas sem restrição a campos específicos dentro

das bases de dados consultadas. Contudo, essa abordagem inicial resultou em um baixo número de retornos. Por exemplo, a busca por "Altas habilidades ou Superdotação e Educação Superior" na CAPES e no SciELO resultou em 27 e 2 artigos, respectivamente, enquanto "Altas habilidades ou Superdotação e Ensino Superior" no SciELO retornou apenas 1 artigo e na Capes 27 artigos. Diante do cenário de poucos resultados, optou-se por uma estratégia de busca ampliada, utilizando palavras-chave mais gerais para identificar um volume maior de publicações e proceder com uma busca manual a partir da leitura dos resumos. Foram realizadas novas buscas separadas, empregando apenas os termos "Altas habilidades" e, depois, "superdotação". Esta modificação permitiu um rastreamento mais extenso do material disponível. A busca no Portal de Periódicos da CAPES resultou em 460 artigos. No SciELO, a mesma busca gerou a análise de 114 artigos ao todo.

Os trabalhos retornados em todas as buscas foram submetidos a uma primeira triagem, os resumos de todos os artigos foram lidos para identificar aqueles que explicitamente contemplavam a temática de AH/SD e se relacionava de alguma forma com a educação superior. Confirmada a pertinência, os artigos eram inseridos em uma planilha provisória, contendo o título e o link virtual para acesso. Após esta fase inicial, procedeu-se a uma análise dos títulos de todos os artigos preliminarmente selecionados com o intuito de excluir documentos duplicados. Esta etapa abrangeu tanto os artigos que apareceram em ambas as bases de dados (CAPES e SciELO) quanto aqueles que foram identificados a partir de diferentes termos de busca na mesma plataforma. Concluída a eliminação dos artigos duplicados, a amostra foi reduzida para 36 artigos. Esses 36 trabalhos foram então organizados em uma nova planilha, que incluía as seguintes colunas para cada entrada: Portal de Origem, Ano de Publicação, LINK para Acesso, Título do Artigo, Revista Publicada, Categoria (Área do Conhecimento), Autor(es), Instituição de Filiação, Local de Publicação, Tema Principal do Artigo e Referência ABNT.

Para garantir a validade dos dados, realizou-se a leitura completa de cada um dos artigos. Nesta fase aprofundada, trabalhos que não se relacionavam diretamente com a temática proposta (AH/SD e Educação superior) foram excluídos. Percebeu-se nessa fase que alguns resumos contemplavam as AH/SD apenas por fazerem parte do público da educação especial, todavia não havia relação direta com a temática. Ao término de todo o processo de seleção e filtragem, a análise final

resultou em uma amostra de 22 artigos científicos que compõem o corpo desta revisão sistemática, conforme Quadro 2 que segue.

Quadro 2- Artigos Científicos sobre AH/SD na educação superior: Capes e Scielo
(continua)

Portal	Ano	Título	Autor(es)	Principais Resultados
CAPES	2011	Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação	Alexandra da Costa Souza Martins, Eunice M. L. Soriano de Alencar	A pesquisa analisou a percepção de professores da educação básica e do curso de Pedagogia acerca da formação necessária, das características desejáveis e das concepções sobre AH/SD. Os resultados apontam para a valorização da formação continuada, da inclusão do tema na formação inicial e da especialização como caminhos fundamentais. Observou-se também que, embora os participantes demonstrem certa aproximação com os referenciais teóricos, persistem lacunas quanto à aplicação prática dos conhecimentos e a presença de concepções equivocadas, revelando a necessidade de maior aprofundamento formativo e reflexivo sobre o tema.
CAPES	2014	Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso	Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, Soraia Napoleão Freitas,	O artigo examina criticamente as políticas públicas brasileiras voltadas para estudantes com AH/SD, identificando entraves estruturais, legais e ideológicos que comprometem sua efetividade. Destacam-se a baixa identificação desses estudantes nos censos escolares, a fragilidade na formação docente e a ausência de articulação entre legislação e prática educacional. O texto propõe como caminhos para a inclusão efetiva o fortalecimento dos Núcleos de Atividades de AH/SD, o enfrentamento das barreiras socioeconômicas e culturais, a ampliação da formação específica nos cursos de licenciatura e a superação de resistências ideológicas ainda presentes nas instituições educacionais
CAPES	2014	A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação	Fabiane Silva Chueire Cianca, Maria Cristina Marquezi	A pesquisa revelou que a percepção de coordenadores de cursos de licenciatura da UEL sobre AH/SD ainda se apoia fortemente em concepções do senso comum, demonstrando desconhecimento teórico e dificuldades na identificação de estudantes com essas características. Apesar disso, os próprios docentes mencionaram comportamentos e indicadores que se aproximam dos descritos na literatura especializada, ainda que não os reconhecessem como vinculados às AH/SD. O estudo evidencia a urgência de formações específicas para docentes do ensino superior, a fim de superar mitos e ampliar a compreensão sobre AH/SD no contexto universitário.
CAPES	2014	Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das altas habilidades/superdotação em adultos?	Nara Joyce Wellause n Vieira	O estudo investigou a presença de indicadores de AH/SD entre estudantes vinculados ao Programa de Educação Tutorial (PET) da UFSM, destacando a afinidade entre os objetivos do PET e os pressupostos do enriquecimento curricular. Os resultados evidenciaram que a identificação por meio da provisão de situações desafiadoras pode ser uma estratégia eficiente no contexto da educação superior, pois possibilita a emergência de comportamentos compatíveis com as características de AH/SD. Além disso, o ambiente do PET mostrou-se propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal desses estudantes, promovendo reconhecimento, autoestima e engajamento profissional.

Quadro 2- Artigos Científicos sobre AH/SD na educação superior: Capes e Scielo
(continuação)

CAPEL	2019	Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação	Carina Alexandra Rondini	A análise dos dois levantamentos expõe lacunas significativas na formação docente para o atendimento de estudantes com AH/SD. Enquanto graduandos de licenciaturas e psicologia demonstraram desconhecimento teórico e concepções baseadas no senso comum, os professores em exercício revelaram limitações na aplicação de práticas pedagógicas eficazes, mesmo reconhecendo a necessidade de dinamizar o ensino. Ambos os grupos evidenciam a insuficiência de formação inicial e continuada sobre o tema, bem como a carência de recursos institucionais para viabilizar o atendimento adequado a esse público.
CAPEL	2019	Formação em pedagogia para a atuação com alunos dotados e talentosos	Amanda Rodrigues de Souza, Rosemeire de Araújo Rangni	O estudo evidenciou a fragilidade da formação inicial em Pedagogia no que se refere à temática da dotação e talento, demonstrando que graduandos de instituições públicas e privadas compartilham percepções similares de despreparo. A pesquisa revelou que o tema é pouco abordado nas disciplinas de Educação Especial, o que compromete a capacidade dos futuros docentes de identificar e atender adequadamente estudantes com AH/SD. Essa lacuna formativa contribui para o distanciamento entre as políticas de inclusão e sua efetivação prática nas escolas, perpetuando a invisibilidade desse público no contexto educacional
CAPEL	2019	Desenvolvimento de habilidades sociais com jovens talentosos: um programa e múltiplas experiências	Jane Farias Chagas-Ferreira, Daniela Vilarinho-Rezende, Renata Muniz Prado, Rayanne Rodrigues de Lima	O artigo apresenta os resultados parciais de um programa estruturado de desenvolvimento de habilidades sociais voltado a jovens talentosos, com foco em competências como empatia, autocontrole e assertividade. A experiência, conduzida em 13 encontros, evidenciou a importância das estratégias de automonitoramento e da mediação qualificada dos tutores, além da potência das interações grupais como catalisadoras do desenvolvimento socioemocional. A pesquisa aponta para a relevância de ações complementares ao currículo formal, voltadas ao fortalecimento integral de estudantes com AH/SD no ensino superior.
CAPEL/SCIELO	2020	Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da unesp e da uminho	Bárbara Amaral Martins, Miguel Cláudio Moriel Chacon, Leandro S. Almeida,	A pesquisa comparativa entre as formações docentes no Brasil e em Portugal evidenciou que o conhecimento dos estudantes sobre AH/SD está diretamente relacionado ao grau de envolvimento científico dos docentes com o tema, refletido na presença de projetos de pesquisa e extensão e na disponibilidade de acervo bibliográfico específico. Observou-se que a inclusão da temática nas disciplinas curriculares, bem como o acesso a materiais e atividades formativas, influencia significativamente a construção de saberes sobre AH/SD nos cursos analisados. A ausência desses elementos compromete a qualificação dos futuros professores para identificar e atender estudantes com esse perfil.

Quadro 2- Artigos Científicos sobre AH/SD na educação superior: Capes e Scielo
(continuação)

CAPES/ SCIELO	2020	Identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior	Eduarda Basso, Tatiana Izabele Javorski de Sá Riechi, Laura Ceretta Moreira, Elizabeth Carvalho da Veiga	O estudo descreveu os procedimentos do Programa PEGAHUSUS voltado à identificação de universitários com indicadores de AH/SD no Paraná, destacando o uso combinado do QIEI e do teste WAIS III. Os resultados demonstraram que a maioria dos estudantes avaliados apresentou quociente intelectual elevado, reforçando a eficácia da triagem inicial. A pesquisa evidenciou a relevância de instrumentos específicos para promover a identificação no ensino superior, etapa ainda marcada por subnotificação. O trabalho contribui para a construção de práticas sistematizadas de reconhecimento e acompanhamento de estudantes com AH/SD nas universidades
CAPES/ SCIELO	2020	Altas habilidades/superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras	Ana Paula de Oliveira, Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	A revisão de teses e dissertações sobre AH/SD no ensino superior revelou a escassez de produções acadêmicas centradas especificamente nesse contexto, com apenas sete trabalhos identificados entre 2011 e 2017. As pesquisas concentraram-se majoritariamente na temática da identificação, evidenciando a incipiência de estudos voltados a outras dimensões da vivência universitária desses estudantes, como permanência, apoio institucional e desenvolvimento acadêmico. O levantamento reforça a necessidade de ampliar o escopo investigativo, diversificando os objetos de estudo e aprofundando a compreensão das demandas dos estudantes com AH/SD no ensino superior.
CAPES	2020	Formação inicial e altas habilidades: impactos na formação de graduandos em projeto de extensão	Danielle Ornelas Amorim, Stela Maria Fernandes Marques	O estudo analisou a percepção de graduandos em Ciências Biológicas da PUC Minas sobre suas experiências em um projeto de extensão voltado a crianças com AH/SD. A participação em oficinas pedagógicas permitiu aos discentes vivenciarem práticas inclusivas, contribuindo para o amadurecimento de sua compreensão sobre o ensino desse público. Embora tenham reconhecido impactos positivos em sua formação, os graduandos demonstraram incertezas quanto à aplicação futura desse aprendizado. A pesquisa evidencia o potencial da extensão universitária como estratégia formativa, ainda que revele a necessidade de maior sistematização e aprofundamento teórico-prático sobre AH/SD na formação inicial docente.
CAPES	2021	A transversalidade das políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação	Ana Carolina Cyrino Pessoa Martelli, Laura Ceretta Moreira	O estudo identificou discontinuidades significativas nas políticas públicas voltadas aos estudantes com AH/SD ao longo das diferentes etapas educacionais. A análise documental e das entrevistas evidenciou a ausência de articulação entre as esferas municipal, estadual e federal, resultando em uma fragmentação do atendimento e na perda de vínculos institucionais entre a educação básica e o ensino superior. A pesquisa reforça a urgência de políticas intersetoriais que assegurem a continuidade do Atendimento Educacional Especializado, promovendo uma trajetória educacional coerente e sustentada para estudantes com AH/SD.

Quadro 2- Artigos Científicos sobre AH/SD na educação superior: Capes e Scielo
(continuação)

CAPES	2021	Da formação básica à prática docente: qual a percepção do professor sobre a superdotação?	Kelling Cabral Souto, Helena Carla Castro, Cristina Maria Carvalho Delou	O estudo evidenciou que tanto licenciandos quanto professores em exercício demonstram conhecimento restrito acerca das AH/SD, mesmo após vivências práticas e formações complementares. Verificou-se que a formação inicial e continuada não tem promovido compreensão consistente sobre o tema, resultando em concepções limitadas e, por vezes, equivocadas. Constatou-se ainda que os cursos de formação docente no Brasil não abordam as AH/SD com a profundidade necessária, o que compromete o desenvolvimento de competências específicas para o atendimento desse público. Os resultados indicam a urgência de investimentos em capacitações mais robustas e em políticas formativas que incorporem a temática das AH/SD de maneira efetiva, superando a superficialidade que ainda predomina.
CAPES	2021	As altas habilidades/superdotação no curso de pedagogia de algumas universidades de Campo Grande - MS	Priscilla Basmage Lemos Drulis, Antônio Sales	A análise das ementas de cursos de Pedagogia em universidades de Campo Grande-MS revelou a baixa inserção da temática das AH/SD nas disciplinas de Educação Especial, mesmo diante das normativas legais que asseguram o direito desses estudantes à inclusão e ao AEE. A pesquisa apontou a persistência do desconhecimento por parte dos profissionais da educação, reflexo de lacunas na formação inicial. O estudo reafirma a urgência de incorporar, de forma sistemática e aprofundada, conteúdos sobre AH/SD nos currículos de licenciatura, de modo a garantir a identificação e o atendimento adequado desse público na perspectiva da educação inclusiva.
CAPES	2021	Diretrizes curriculares de Pedagogia para formação em educação especial e altas habilidades/superdotação	Tatiana de Cássia Nakano	A análise das diretrizes curriculares e documentos normativos do Ministério da Educação evidenciou a invisibilidade das AH/SD no delineamento da formação docente. A Educação Especial é frequentemente tratada de modo genérico ou associada exclusivamente a deficiências e transtornos, desconsiderando os estudantes com potencial elevado como público do AEE. Tal ausência reflete uma concepção restritiva e excludente de inclusão, que negligencia as necessidades específicas dos estudantes com AH/SD e contribui para sua marginalização nas políticas formativas e nas práticas pedagógicas.
CAPES	2021	Altas habilidades ou superdotação e educação superior: um estudo de caso	Amabrian e da Silva Oliveira Shimite, Nilson Rogério da Silva, Fabiana Oliveira Koga	O estudo de caso analisou a trajetória de acesso a educação superior de um estudante autodeclarado com AH/SD, revelando a influência de fatores socioeconômicos, emocionais e familiares em seu percurso. A entrevista destacou atributos como inteligência emocional, lógica e resiliência como elementos de sustentação diante das adversidades. No entanto, a narrativa também evidencia a ausência de políticas institucionais de acolhimento, a falta de identificação formal e as limitações relacionadas à permanência no ambiente universitário, configurando barreiras que comprometem o pleno desenvolvimento acadêmico e humano de estudantes com AH/SD na educação superior.

Quadro 2- Artigos Científicos sobre AH/SD na educação superior: Capes e Scielo
(continuação)

SCIELO	2021	Relação entre inteligência, criatividade, personalidade e e superdotação no contexto escolar	Marina Nogueira, Denise de Souza Fleith	O estudo comparativo entre estudantes superdotados e não superdotados indicou vantagens cognitivas e criativas significativas dos primeiros, especialmente nos grupos de ingresso precoce no ensino superior e de superdotados do ensino médio. Os achados apontaram maiores níveis de inteligência, fluência e flexibilidade criativa, além de maior abertura à experiência entre os superdotados. A pesquisa reforça a inter-relação entre inteligência e criatividade, sugerindo que a inteligência atua como um componente da criatividade, sem a esgotar. Tais resultados reiteram a necessidade de estratégias educacionais diferenciadas para atender às potencialidades desses estudantes no ensino superior.
CAPES	2022	Intervenção psicopedagógica em universitários brasileiros identificados com altas habilidades/superdotação	Katiane Janke Krainski, Marlos Andrade de Lima, Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi, Laura Ceretta Moreira	O artigo descreve a implementação do Programa PEGAHSUS como uma iniciativa sistematizada de identificação, acompanhamento e intervenção psicopedagógica para universitários com AH/SD. A pesquisa envolveu ampla participação estudantil e resultou na identificação de perfis com potencial elevado, seguida por ações de monitoramento e atendimento em três frentes: enriquecimento curricular, desenvolvimento socioemocional e rodas de conversa. Os dados revelam a eficácia das intervenções ao promoverem acolhimento e suporte direcionado às necessidades específicas desse público. A experiência do programa destaca a urgência de institucionalizar práticas inclusivas no ensino superior voltadas ao desenvolvimento integral de estudantes com AH/SD.
CAPES	2022	Perfil de estudantes com altas capacidades na educação superior: Uma análise a partir dos indicadores educacionais	Ana Paula Santos de Oliveira, Rosimeire Maria Orlando	A pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, analisou dados do Censo da Educação Superior (INEP) entre 2017 e 2019 com o objetivo de traçar o perfil sociodemográfico dos estudantes com AH/SD. Os resultados indicaram que essa população é composta majoritariamente por homens, brancos, matriculados em cursos de bacharelado e vinculados a instituições privadas. A investigação reforça a carência de estudos que utilizem indicadores educacionais como fonte para a análise das altas capacidades no ensino superior, bem como a necessidade de aprofundar a compreensão sobre esse público adulto, frequentemente negligenciado nas políticas de inclusão e nos debates acadêmicos.
CAPES	2023	A (in) visibilidade das altas habilidades/superdotação na educação superior	Angélica Regina Schmengler, Tatiane Negrini, Sílvia Maria de Oliveira Pavão	O estudo articulou dados do Censo da Educação Superior e a produção acadêmica recente para evidenciar a persistente invisibilidade dos adultos com AH/SD no ensino superior brasileiro. A análise revelou a escassez de matrículas formalmente registradas e a limitada quantidade de teses e dissertações dedicadas à temática entre 2011 e 2022. A pesquisa defende que, embora haja possibilidade de desenvolver um trabalho qualitativo com esse público nas universidades, a ausência de reconhecimento institucional e investigativo reforça a negligência histórica. Reitera-se, assim, a necessidade de ampliar a produção científica e propor estratégias de inclusão para adultos superdotados em todas as fases da vida universitária

Quadro 2- Artigos Científicos sobre AH/SD na educação superior: Capes e Scielo
(conclusão)

CAPES	2023	Estudantes com altas habilidades/superdotação na UFPB: o direito à educação no contexto da educação inclusiva	Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca, Ana Cristina Silva Daxenberger	O artigo promove uma reflexão teórica sobre AH/SD na educação superior, articulando fundamentos legais com a experiência do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB. A análise documental revela que, apesar das diretrizes inclusivas, estudantes com AH/SD permanecem invisibilizados nas práticas institucionais. O texto destaca a urgência de ações estruturadas que contemplem desde a identificação desses sujeitos até a formulação de propostas curriculares inclusivas, com apoio de núcleos especializados. A pesquisa evidencia que a efetivação da inclusão exige o enfrentamento das barreiras institucionais ainda presentes no contexto universitário.
CAPES	2023	Formação de professores e altas habilidades ou superdotação: evidências em planos de disciplinas de Pedagogia	Josilene Domingues Santos Pereira, Rosemeire de Araújo Rangni	A análise dos planos de ensino dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia evidenciou a quase total ausência de conteúdos voltados às AH/SD na formação inicial docente. Apenas um dos campi contemplou a temática com base teórica específica, enquanto os demais revelaram lacunas significativas, como inadequações terminológicas, contradições internas nos planos e ausência de objetivos formativos claros. Esses achados confirmam a persistente invisibilidade das AH/SD nos currículos de licenciatura e reforçam a necessidade de inserção sistemática do tema como componente ético, pedagógico e legal da formação para a inclusão e o reconhecimento da diversidade educacional.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os resultados das pesquisas incluídas nesta revisão sistemática oferecem importantes dados para a compreensão de múltiplas dimensões que atravessam o tema das AH/SD na educação superior. De forma recorrente, os estudos apontam a fragilidade das políticas institucionais de inclusão, a baixa identificação de estudantes com AH/SD nas universidades e despreparo das equipes pedagógicas e docentes para reconhecer e acompanhar esses sujeitos.

A ausência de identificação formal aparece como um dos principais entraves à efetivação do AEE na educação superior. Trabalhos como o de Basso *et al.* (2020), que descreveram os procedimentos do PEGAHSUS, evidenciam que, mesmo em universidades com ações propositivas, a identificação dos estudantes com AH/SD ainda depende de instrumentos específicos e de ações estruturadas que não se encontram disseminadas nas instituições públicas brasileiras. Nesse sentido, o estudo de Oliveira e Orlando (2022) reforça o caráter desigual da presença desses estudantes na educação superior e sinaliza a existência de barreiras de acesso e permanência marcadas por recortes de classe, gênero e raça.

A efetivação do AEE na educação superior pressupõe que o estudante com AH/SD seja formalmente identificado e registrado pela instituição. No entanto, os

estudos indicam, como no caso de Basso *et al.* (2020), que esse processo não ocorre de forma sistemática nas universidades. A identificação depende do uso de instrumentos específicos, como testes psicométricos, protocolos de triagem e entrevistas psicopedagógicas, além de uma estrutura institucional que articule setores acadêmicos, serviços de apoio estudantil e instâncias de acessibilidade e inclusão. Na prática, a maioria das instituições públicas brasileiras não possui tais dispositivos organizados. Isso significa que, mesmo quando existem estudantes que apresentam indicadores relacionados às características das AH/SD, estes não são formalmente reconhecidos e, portanto, não têm acesso aos direitos que lhes são garantidos pelas legislações de inclusão. Já o estudo de Oliveira e Orlando (2022) complementa essa análise ao mostrar que, mesmo entre o diminuto número de estudantes identificados na educação superior, há um padrão sociodemográfico recorrente: "majoritariamente homens, brancos, em cursos bacharéis de instituições privadas" (Oliveira; Orlando, 2022, p. 09). Essa constatação não é trivial, pois denuncia a seletividade social do processo de identificação, apontando que as condições materiais, culturais e institucionais de origem do estudante influenciam diretamente na probabilidade de ser identificado. Trata-se, portanto, de uma desigualdade estrutural: o acesso ao reconhecimento das AH/SD, à matrícula na educação superior e à permanência qualificada está condicionado por marcadores sociais de diferença, especialmente classe, gênero e raça. De forma inversa, "convém destacar também o perfil da menor parcela de estudantes: sendo as mulheres, pretas e indígenas com menos acesso a essas instituições da Educação Superior, tanto privadas quanto públicas" (Oliveira; Orlando, 2022, p. 09). Nesse sentido, esses dois estudos demonstram que não basta existir legislação, mas é necessário que existam práticas institucionais efetivas e equitativas.

Outro eixo fortemente recorrente é o da formação docente, abordado em pelo menos 8 dos 22 artigos. As pesquisas de Martins e Alencar (2011), Souza e Rangni (2019), Pereira e Rangni (2023), entre outras, apontam que os cursos de Pedagogia, ainda que legalmente responsáveis pela formação de professores da educação básica e, em muitos casos, de educadores que atuarão também no apoio pedagógico na educação superior, não inserem de maneira aprofundada a temática das AH/SD em seus currículos. Quando o tema aparece, frequentemente está diluído em disciplinas de Educação Especial, sem uma abordagem consistente. Essa fragilidade curricular compromete diretamente a capacidade do futuro

professor de reconhecer e atender às singularidades desse público. Além disso, o resultado dessa lacuna formativa é o desconhecimento conceitual dos professores em formação, muitos não sabem distinguir o que são as AH/SD, reproduzem mitos e concepções distorcidas. A consequência prática dessa falha na formação é significativa, visto que se o professor não conhece as características das AH/SD, ele dificilmente será capaz de identificar tais traços em seus alunos ou de encaminhá-los para o atendimento educacional especializado, por exemplo. Além disso, mesmo quando há identificação formal, a ausência de preparo impede o planejamento de estratégias pedagógicas adequadas. Ou seja, a falta de formação não apenas impede a inclusão, como também perpetua a exclusão baseada na negação das necessidades educacionais desses sujeitos.

Do ponto de vista das ações institucionais, alguns estudos sinalizam experiências pontuais, como programas de extensão, rodas de conversa, tutorias específicas ou intervenções psicopedagógicas. A experiência do PEGAHSUS, apresentada em Krainski *et al.* (2022), destaca a importância de ações que não se limitem à identificação, mas avancem para o monitoramento e o acolhimento psicossocial dos estudantes, com vistas à sua permanência e pleno desenvolvimento acadêmico. Essas experiências, ainda que isoladas, podem servir de referência para pensar em estratégias replicáveis em outras universidades.

A temática da invisibilidade também é explorada em diferentes dimensões. Schmengler *et al.* (2023) e Fonseca e Daxenberger (2023) abordam não apenas a ausência de dados e registros, mas também a falta de reconhecimento institucional e social da superdotação no contexto universitário. As autoras argumentam que, mesmo nos espaços em que existem diretrizes inclusivas, como nas universidades públicas federais, os estudantes com AH/SD permanecem à margem das práticas institucionais, sem fluxos formais de identificação, reconhecimento ou acompanhamento. Como observa Fonseca e Daxenberger (2023, p. 4), sobre esse grupo, “é muito recente na história da educação no Brasil uma preocupação maior com as pessoas com AH/SD que, ao longo dos tempos, foram sendo excluídas nos vários níveis de educação, da educação básica até o ensino superior”. Essa exclusão, segundo as autoras, é em parte sustentada por mitos e equívocos conceituais, como a crença de que pessoas com AH/SD não enfrentam dificuldades educacionais por estarem acima da média dos demais alunos. Tal percepção distorcida não apenas deslegitima as necessidades educacionais desse grupo, mas

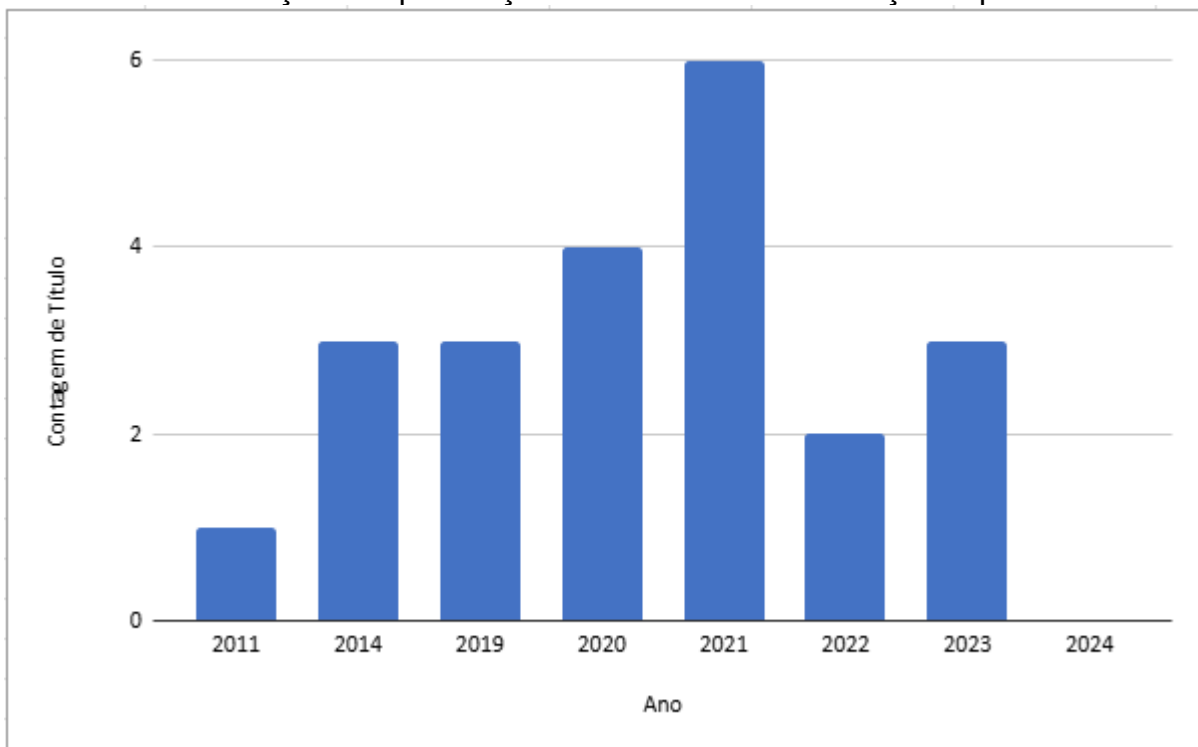
também contribui para sua exclusão simbólica e política. A invisibilidade, nesse sentido, não se restringe à ausência de registros estatísticos ou menções em documentos institucionais, mas opera também como uma negação da existência do sujeito com AH/SD como alguém que demanda apoio, acompanhamento e políticas públicas específicas.

Embora de forma ainda incipiente, alguns estudos avançam na discussão sobre as dimensões psicossociais dos estudantes com AH/SD. A pesquisa de Nogueira e Fleith (2021), por exemplo, revela que, mesmo entre estudantes com desempenho acadêmico elevado, são frequentes os indicadores de sofrimento emocional, como sintomas depressivos e dificuldades de ajustamento social. Em sua amostra, 63% dos participantes apresentaram índice de depressão (DEPI) positivado, proporção significativamente superior à esperada na população adulta não clínica, o que reforça a hipótese de que a vivência universitária, especialmente nos casos de ingresso precoce ou de alta cobrança pessoal, pode gerar sofrimento psíquico importante. Além disso, o estudo evidencia correlações significativas entre variáveis como criatividade, inteligência e traços de personalidade, apontando que a expressão criativa pode funcionar como mediadora da saúde emocional, ao passo que traços como o perfeccionismo, se não elaborados, tendem a ampliar a vulnerabilidade emocional.

Em consonância com esses achados, o trabalho de Chagas-Ferreira *et al.* (2019) propõe um programa de intervenção, o Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais para Jovens Talentosos (PDHSJT), que foi estruturado com base em evidências da literatura e em práticas psicopedagógicas. Os resultados obtidos apontam para a efetividade de ações sistematizadas de promoção de habilidades sociais, tais como comunicação, empatia, assertividade e resolução de conflitos, como estratégias não apenas de fortalecimento emocional, mas também de promoção do engajamento acadêmico e da construção de vínculos significativos. O programa demonstrou que, ao oferecer espaços de escuta e de desenvolvimento interpessoal, é possível atenuar o isolamento social, ampliar a autoestima e contribuir para o bem-estar de jovens superdotados, inclusive aqueles em situação de risco psicossocial.

Para compreender a evolução da produção acadêmica sobre AH/SD na educação superior ao longo do tempo, elaborou-se um levantamento da distribuição temporal das publicações. Os resultados estão sistematizados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição das publicações sobre AH/SD e educação superior



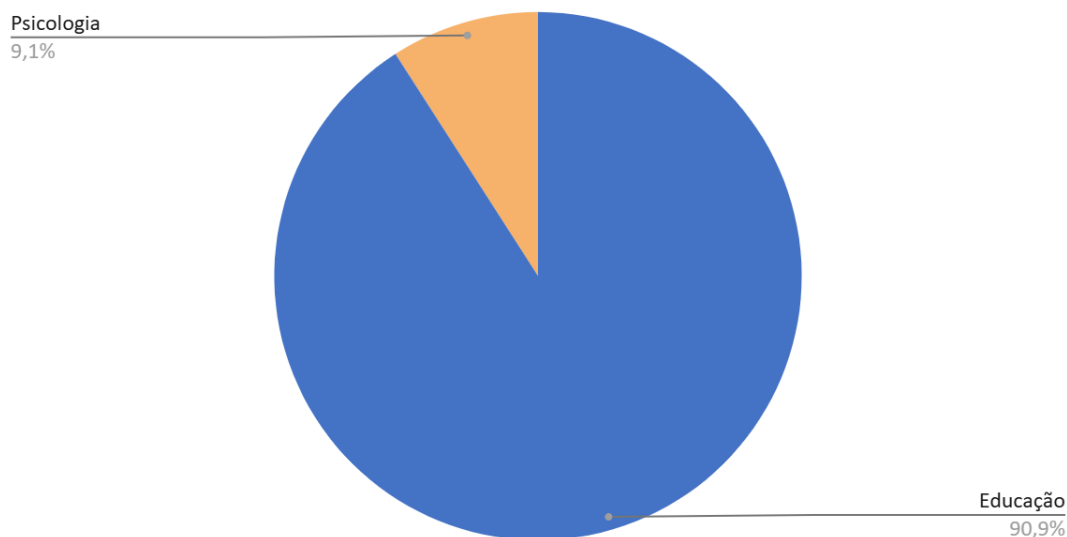
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2025).

A análise quantitativa da distribuição temporal dos artigos revelou que o interesse acadêmico sobre AH/SD na educação superior vem crescendo gradualmente, particularmente a partir da última década. O ano de 2011 registra a primeira publicação identificada, seguido por uma ampliação em 2014 e 2019, quando foram contabilizados três artigos em cada período. A partir de 2020, observa-se aumento das produções, com quatro publicações naquele ano e um ápice em 2021, quando foram registrados seis artigos. Em 2022 observa-se uma redução no número de produções, com apenas duas publicações, mas em 2023 há aumento, com três registros. No ano de 2024 não foram identificadas publicações até o momento da coleta dos dados, realizada em janeiro de 2025.

Para compreender a distribuição das produções por área de concentração, elaborou-se a sistematização apresentada no Gráfico 2, que mostra a vinculação das publicações aos diferentes campos do conhecimento.

Gráfico 2 - Distribuição das publicações por área

Área de conhecimento das publicações envolvendo AH/SD e Educação Superior



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2025).

Com relação às áreas de concentração, conforme evidenciado no Gráfico 2, identificou-se uma predominância das publicações na área da Educação, totalizando 20 dos 22 artigos selecionados. Tal resultado confirma a forte vinculação da temática das AH/SD com as questões pedagógicas, especialmente aquelas voltadas à formação docente, metodologias de ensino e práticas institucionais inclusivas no contexto universitário. Em menor proporção, também foi registrada a presença da área da Psicologia, com apenas dois artigos publicados. Este achado sinaliza que é necessário fomentar a interlocução com outros campos científicos, como, por exemplo, Administração Pública, neurociências e gestão educacional, buscando construir uma compreensão mais ampla das AH/SD na educação superior.

Em relação aos principais temas abordados nos artigos analisados, procedeu-se a sistematização apresentada na Tabela 1, que apresenta a distribuição de frequência das publicações.

Tabela 1– Distribuição de frequência das publicações por temas

(continua)

Tema	Contagem de Título
Formação de Professores para AH/SD	8
Políticas Públicas e Inclusão para AH/SD	4

Tabela 1– Distribuição de frequência das publicações por temas

	(conclusão)
Identificação de AH/SD	2
Aspectos Psicossociais e Comparativos de AH/SD	2
Invisibilidade das AH/SD	2
Experiência e Desenvolvimento de Estudantes com AH/SD	4

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2025).

Verificou-se que maior parte das pesquisas se concentrou na formação de professores para o atendimento de estudantes com AH/SD, representando oito artigos do total analisado. Essa predominância pode relacionar-se a constatação de que a qualificação docente é determinante na inclusão acadêmica efetiva desses estudantes na educação superior. Paralelamente, quatro artigos dedicaram-se ao estudo das políticas públicas e das ações institucionais específicas para inclusão desse público, reforçando a necessidade de políticas governamentais articuladas a ações práticas nas universidades. Adicionalmente, foram identificados dois artigos focados especificamente na identificação de estudantes com AH/SD e outros dois dedicados a aspectos psicossociais e comparativos desse público. Esses dados sugerem que, apesar da relevância reconhecida das temáticas institucionais e políticas, ainda há lacunas importantes a serem exploradas com relação à identificação precoce, apoio psicossocial e desenvolvimento integral dos estudantes com AH/SD no ambiente acadêmico universitário brasileiro.

O panorama geral das produções analisadas permite identificar convergências e divergências. De modo convergente, destaca-se a ênfase recorrente na formação docente como eixo central para a inclusão de estudantes com AH/SD, a constatação da invisibilidade desse público na educação superior e a fragilidade das políticas institucionais de reconhecimento e acompanhamento. Outro ponto de consenso é a carência de práticas sistematizadas de identificação, ainda restritas a poucas experiências pontuais. Por outro lado, observam-se divergências quanto ao grau de avanço institucional relatado. Enquanto alguns estudos descrevem iniciativas de intervenção psicopedagógica, programas de extensão e projetos de identificação, outros evidenciam ausência quase total de ações voltadas a esse público nas universidades. Assim, compreende-se que, embora existam esforços isolados, o cenário nacional ainda é marcado por lacunas estruturais. Dessa forma, a análise dos estudos que compõem esta revisão sistemática reafirma

a urgência de transformar o cenário atual de invisibilidade e despreparo em relação às AH/SD na educação superior brasileira, ao mesmo tempo que aponta caminhos no campo da identificação, da formação docente e das ações institucionais de apoio.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi conduzida utilizando uma abordagem de tipo quali-quantitativa, buscando aprofundar a compreensão de um fenômeno por meio da integração de dados textuais e numéricos.

A abordagem de tipo qualitativa, segundo Ludke e André (1986, p. 01), consiste em “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Em relação a este tipo de pesquisa, Chizzotti (2005, p. 79) afirma que existe uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Portanto, ao confrontar as evidências coletadas com o conhecimento teórico existente, a pesquisa qualitativa não apenas descreve a realidade, mas também constrói novos entendimentos em relação a ela, sendo importante para a etapa de construção e interpretação das categorias de análise.

Complementarmente, a dimensão quantitativa, pode ser justificada, uma vez que, conforme destaca Dias (2000), essa abordagem é adequada em contextos nos quais é possível mensurar variáveis de forma objetiva e produzir conclusões com base em dados amostrais. Na presente pesquisa, a dimensão quantitativa foi contemplada na etapa de análise dos dados por meio da quantificação das ocorrências das categorias e subcategorias identificadas. A escolha, possibilitou a comparação de características entre os conjuntos de dados, contribuindo para a objetividade na apresentação dos resultados e para a identificação de padrões mais amplos.

3.2: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A presente pesquisa pode ser classificada, quanto aos seus objetivos, como de caráter descritivo, uma vez que buscou retratar as práticas institucionais voltadas ao atendimento de estudantes com AH/SD no âmbito das universidades federais. De acordo com Gil (2002), pesquisas descritivas têm por finalidade principal apresentar características de uma determinada população ou fenômeno, possibilitando inclusive

estabelecer relações entre variáveis.

Quanto aos procedimentos, adotaram-se duas modalidades articuladas: levantamento e pesquisa documental. Em primeiro lugar, a pesquisa assumiu o formato de levantamento, pois as informações foram obtidas diretamente junto às instituições por meio de um questionário. Gil (2002) observa que esse tipo de procedimento é caracterizado pela interrogação direta dos sujeitos ou organizações a respeito de fatos, práticas ou opiniões. Em segundo lugar, de forma complementar, desenvolveu-se a pesquisa documental, destinada à análise de resoluções, normativas e demais registros oficiais citados ou anexados pelas universidades respondentes. Em relação a essa metodologia, Sá-Silva *et al.* (2009) compreendem que a abordagem documental se destaca pelo emprego de materiais que não foram previamente submetidos a análises aprofundadas, isto é, utiliza-se de fontes primárias. Em relação ao conceito de documento, Gil (2022, p. 4) afirma que:

A modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito em papel, mas estão se tornando cada vez mais frequentes os documentos eletrônicos, disponíveis sob os mais diversos formatos. O conceito de documento, por sua vez, é bastante amplo, já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento.

Assim, a opção metodológica combinou levantamento e pesquisa documental, estratégia que possibilitou, reunir dados atuais sobre a atuação institucional e contextualizar tais informações a partir das normativas e registros oficiais de cada universidade, quando necessário.

3.3 CONTEXTO E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE

A pesquisa objetivou compreender a atuação das instâncias de acessibilidade e inclusão das universidades federais brasileiras em relação ao atendimento de estudantes com AH/SD. Nesse sentido, buscou-se caracterizar essas estruturas institucionais, bem como identificar avanços, práticas, limitações e dificuldades presentes no contexto investigado. A pesquisa foi conduzida, principalmente, por meio de levantamento, cuja etapa central consistiu na solicitação de informações formais via plataforma Fala.BR, sistema vinculado à Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011). Complementarmente, recorreu-se à pesquisa documental, destinada à análise de resoluções, normativas e registros institucionais mencionados

ou anexados pelas instituições respondentes, a fim de contextualizar e ampliar as informações coletadas.

Para a construção do corpus de análise, foram enviadas solicitações a todas as 69 universidades federais do país, obtendo-se retorno de 67 delas, as quais compuseram a base de dados para análise. O questionário aberto encaminhado às universidades contemplou 10 questões, cujo conteúdo compôs o material para a categorização. A análise dos dados, que será mais detalhada no decorrer do texto, combinou procedimentos descritivos e interpretativos, fundamentados na Análise de Conteúdo Categorical. Este método permitiu identificar não apenas a frequência e distribuição de práticas (aspecto descritivo/quantitativo), mas também compreender os sentidos atribuídos pelas universidades às suas ações, ou à ausência delas (aspecto interpretativo/qualitativo).

3.4 COLETA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário de questões abertas enviado por meio da plataforma Fala.BR e complementada por documentos institucionais mencionados ou encaminhados pelas universidades respondentes. A seguir, apresenta-se por meio do Quadro 3, o conjunto das dez questões que compuseram o questionário utilizado nesta pesquisa.

Quadro 3- Questionário enviado às universidades via Plataforma Fala.BR

(continua)

Item	Pergunta
01	A universidade possui um núcleo de apoio à inclusão ou um órgão/serviço com objetivos semelhantes?
02	Qual foi o ano de criação desse núcleo?
03	A atuação desse núcleo contempla o atendimento a estudantes com AH/SD?
04	Quais são as ações realizadas especificamente para atender estudantes com AH/SD?
05	Quantos estudantes matriculados na universidade são identificados com AH/SD?
06	Qual instrumento a universidade utiliza para registrar estudantes com AH/SD? (Por exemplo, essa informação é solicitada no momento da matrícula? Existe algum formulário específico? Esses dados são registrados em sistema? O estudante deve declarar espontaneamente suas AH/SD e solicitar recursos de acessibilidade?)
07	A universidade desenvolve ações para conscientização e capacitação docente sobre as características e necessidades específicas dos estudantes com AH/SD?

Quadro 3- Questionário enviado às universidades via Plataforma Fala.BR

(conclusão)

08	A universidade possui procedimentos para identificar estudantes com AH/SD que ainda não foram oficialmente reconhecidos no momento do ingresso? Se sim, quais são esses procedimentos, e como eles são aplicados?
09	Existe um acompanhamento formal para estudantes com AH/SD desde a entrada até a conclusão do curso? Em caso afirmativo, quais ações são realizadas?
10	Há reportagens ou materiais publicados no portal da universidade sobre o tema?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Todas as informações coletadas foram organizadas em pastas digitais individuais, criadas em um drive virtual, cada uma nomeada de acordo com a universidade federal correspondente. Em cada pasta foram inseridos os documentos obtidos por meio da plataforma Fala.BR, incluindo a versão em PDF da resposta integral encaminhada pela instituição e, quando aplicável, os documentos complementares mencionados ou anexados pela própria universidade. Com base nesse material, a pesquisadora realizou a leitura, seleção e classificação das informações de acordo com as dez perguntas norteadoras que compuseram o questionário da pesquisa.

Em relação à estruturação da uma planilha, os elementos corresponderam às 67 universidades federais brasileiras que enviaram os dados, representadas nas 67 linhas da planilha e organizadas em ordem alfabética. As colunas, por sua vez, referiram-se a 12 variáveis, sendo elas: a universidade, região do país e as dez perguntas norteadoras. Para maior clareza segue Figura 2 e Figura 3 com a imagem da planilha utilizada:

Figura 2 - Planilha para organização das informações coletadas (parte 1)

Universidade	REGIÃO	QUESTÃO 1 (A universidade possui um núcleo de apoio à inclusão ou um órgão/serviço com objetivos semelhantes?)	QUESTÃO 2 (Qual foi o ano de criação desse núcleo?)	QUESTÃO 3 (A atuação desse núcleo contempla o atendimento a estudantes com AHSD?)	QUESTÃO 4 (Quais são as ações realizadas especificamente para atender estudantes com AHSD?)
FURG	SUL				
UFABC	SUDESTE				
UFAC	NORTE				

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 3 - Planilha para organização das informações coletadas (parte 2)

QUESTÃO 5 (Quantos estudantes matriculados na universidade são identificados com AHSD?)	QUESTÃO 6 (Qual instrumento a universidade utiliza para registrar estudantes com AHSD?)	QUESTÃO 7 (A universidade desenvolve ações para conscientização e capacitação docente sobre as características e necessidades específicas dos estudantes com AHSD?)	QUESTÃO 8 (A universidade possui procedimentos para identificar estudantes com AHSD que ainda não foram oficialmente reconhecidos no momento do ingresso? Se sim, quais são esses procedimentos, e como eles são aplicados?)	QUESTÃO 9 (Existe um acompanhamento formal para estudantes com AHSD desde a entrada até a conclusão do curso? Em caso afirmativo, quais ações são realizadas?)	QUESTÃO 10 (Há reportagens ou materiais publicados no portal da universidade sobre esse tema?)

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

3.5 ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO CATEGORIAL

A análise dos dados coletados, conforme detalhado na seção 4.4, foi realizada por meio da Análise de Conteúdo Categórica, abordagem que permite inferências válidas e replicáveis a partir da identificação e quantificação de categorias temáticas em um corpus textual (Sampaio; Lycarião, 2021). Essa metodologia foi escolhida por sua capacidade de integrar aspectos qualitativos, na construção e interpretação das categorias, e quantitativos, na distribuição de frequências e padrões.

3.5.1 Unidades de Análise e de Registro

Para a aplicação da Análise de Conteúdo Categórica, foi necessária a definição das unidades de análise e de registro. A unidade de análise desta pesquisa correspondeu a cada uma das 67 universidades federais brasileiras que forneceram respostas válidas via plataforma Fala.BR. Cada universidade, portanto, foi tratada como um caso individual a ser investigado em relação às suas práticas e políticas de inclusão de estudantes com AH/SD. A unidade de registro, por sua vez, consistiu nos trechos das respostas oficiais encaminhadas pelas universidades federais, em resposta às 10 questões abertas do instrumento de coleta. Cada resposta a uma pergunta específica foi considerada uma unidade de registro para fins de categorização. Adicionalmente, documentos complementares anexados ou referenciados pelas universidades, como resoluções e normativas, também foram

incorporados como material de apoio para a compreensão e codificação das informações, sendo tratados como unidades de contexto (Sampaio; Lycarião, 2021).

3.5.2 Processo de Categorização e Codificação

O processo de categorização e codificação dos dados seguiu as diretrizes da Análise de Conteúdo Categórica, buscando organizar as informações em classes representativas dos temas investigados. A categorização foi realizada majoritariamente de forma indutiva, ou seja, as categorias e subcategorias emergiram da leitura exaustiva e repetida do *corpus* de análise, permitindo que os temas e padrões mais relevantes se manifestassem a partir das próprias respostas das universidades. Para cada uma das 10 questões do roteiro de pesquisa, foram desenvolvidas categorias e subcategorias específicas.

O processo de categorização e codificação dos dados foi iniciado com uma pré-análise, que consistiu na leitura flutuante do conjunto de respostas para uma imersão inicial nos dados e a identificação dos temas recorrentes. Em seguida, procedeu-se à exploração do material e formação das categorias, etapa em que as unidades de registro (as respostas) foram organizadas em grupos temáticos provisórios. Esses grupos foram progressivamente refinados e nomeados como categorias e subcategorias, cujas definições foram elaboradas com clareza, buscando garantir sua exclusividade e exaustividade. Por fim, a codificação foi realizada por meio da atribuição sistemática de cada unidade de registro à categoria e subcategoria correspondente. Esta etapa foi conduzida manualmente, com o registro da classificação em planilha eletrônica. A seguir, no Quadro 4, apresentam-se exemplos da estrutura de categorização adotada para algumas questões, ilustrando a aplicação das categorias e subcategorias.

O sistema de categorização completo pode ser consultado no Apêndice A, ao final desse trabalho.

Quadro 4- Exemplos de categorias e subcategorias da análise de dados

Questão	Categoria	Subcategoria	Definição da Categoria/Subcategoria
01: A universidade possui um núcleo de apoio à inclusão ou um órgão/serviço com objetivos semelhantes?	Tipo de unidade institucional	Não se aplica	Classificação do tipo de estrutura que a universidade indicou como responsável pelas ações de inclusão. (Esta categoria se aplica quando a 'Existência de Unidade' é Positiva).
	Vínculo administrativo	Não se aplica	Classificação do nível hierárquico ou departamento ao qual a unidade institucional está subordinada. (Esta categoria se aplica quando a 'Existência de Unidade' é Positiva).
04: São realizadas ações especificamente para atender estudantes com AH/SD?	Ações específicas para AH/SD	Positivo	A universidade descreve ações específicas e direcionadas ao atendimento de estudantes com AH/SD.
		Parcial	A universidade descreve ações de inclusão amplas, voltadas para o público da educação especial em geral, sem especificidade para AH/SD.
		Negativo	A universidade não possui ações para AH/SD ou não forneceu resposta relevante à questão.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

3.5.3 Confiabilidade da Análise

Conforme proposto por Sampaio e Lycarion (2021), para assegurar a confiabilidade da categorização e codificação foram adotados alguns procedimentos a fim de garantir que a interpretação do material fosse consistente e replicável. Primeiramente, todas as categorias e subcategorias foram definidas e acompanhadas de critérios para sua aplicação. Isso significa que para cada conceito que emergiu da análise, como, por exemplo, 'Positivo' para a existência de uma instância de acessibilidade e inclusão, foram estabelecidos limites bem definidos, para minimizar qualquer tipo de ambiguidade ou dupla interpretação. Esse rigor na definição foi importante para que o processo de classificação dos dados fosse consistente para a pesquisadora e para qualquer outro pesquisador que futuramente venha a analisar o mesmo material.

Em segundo lugar, uma amostra do corpus textual foi codificada previamente

em um processo de teste-piloto. Esta etapa consistiu em aplicar as categorias desenvolvidas a uma pequena porção dos dados antes de codificar o volume total. Sua importância residiu na capacidade de identificar possíveis problemas nas categorias ou nas regras de codificação. Por exemplo, como discutido anteriormente, a inclusão da categoria 'parcial', para ações de inclusão para todo o público da Educação Especial, foi um ajuste resultante deste teste.

Por fim, para um controle de qualidade adicional e para reforçar o rigor metodológico, todas as planilhas de categorização e os procedimentos de codificação foram compartilhados com o orientador dessa pesquisa. Essa revisão externa contribuiu significativamente para a consistência e o rigor da análise.

3.5.4 Análise e Interpretação dos Resultados

Após a finalização da etapa de codificação, os dados foram organizados em uma planilha eletrônica, permitindo a quantificação da frequência de ocorrência de cada categoria e subcategoria. A análise dos resultados combinou procedimentos descritivos e interpretativos. Utilizou-se a estatística descritiva (distribuições de frequência absoluta e relativa/percentual) para apresentar o panorama das ações e características identificadas nas respostas das universidades. Para auxiliar na visualização e interpretação, os dados foram representados por meio de quadros e gráficos (como gráficos de barras e setores). Isso permitiu identificar tendências, padrões e a prevalência de certas práticas entre as 67 universidades.

Os documentos anexados às respostas foram igualmente considerados parte integrante do corpus de análise. Esses materiais passaram pelos mesmos procedimentos de leitura, codificação e categorização aplicados ao questionário, sendo analisados de forma articulada com as respostas textuais.

A partir da visualização dos dados, procedeu-se à interpretação dos resultados. Esta etapa envolveu a discussão dos padrões e das relações observadas entre as categorias, buscando atribuir significado aos achados à luz do referencial teórico da pesquisa e dos objetivos propostos. Foram exploradas as implicações dos dados para a compreensão da atuação das universidades na inclusão de estudantes com AH/SD. As análises foram sustentadas por trechos das respostas originais, cujos conteúdos subsidiaram a construção das categorias e ilustraram os posicionamentos institucionais evidenciados no corpus da pesquisa.

3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A presente pesquisa não envolveu interação direta com seres humanos nem coleta de dados sensíveis de caráter individual. Os dados analisados foram de natureza documental e institucional, obtidos por meio da Plataforma Fala.BR, sistema oficial do Poder Executivo Federal vinculado à Lei nº 12.527/2011, Lei de Acesso à Informação – LAI (Brasil, 2011). De acordo com a LAI, especialmente em seus artigos 3º e 7º, é garantido ao cidadão o direito de acesso a informações públicas já existentes, registradas em documentos ou bancos de dados governamentais, incluindo informações de natureza institucional, organizacional ou estatística que não envolvam sigilo ou identificação pessoal. Nesse sentido, as solicitações realizadas às universidades federais restringiram-se ao fornecimento de dados relacionados às práticas institucionais voltadas ao atendimento de estudantes com AH/SD, não com ndo situações que demandassem aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa. Dessa forma, assegura-se que os procedimentos adotados atenderam às exigências éticas e legais aplicáveis, garantindo a legitimidade e a confiabilidade do processo de coleta e análise das informações.

3.7 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Faz-se necessário reconhecer que a natureza da coleta de dados, realizada por meio de solicitações via Fala.BR, apresenta certas limitações. Embora a plataforma garanta o acesso à informação pública, a qualidade das respostas é variável e depende da compreensão e do detalhamento fornecido por cada instituição. Assim, a pesquisa pode ter sido impactada pela possível superficialidade das respostas de algumas universidades, o que pode ter limitado a profundidade da análise em determinados aspectos ou a obtenção de dados completos para todas as questões.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente seção apresenta os resultados da análise realizada com base nas respostas encaminhadas por 67 universidades federais brasileiras à solicitação enviada por meio da Plataforma Fala.BR. As informações obtidas foram examinadas à luz dos procedimentos metodológicos descritos no capítulo anterior, utilizando-se da Análise de Conteúdo Categrorial como técnica de sistematização e interpretação. As categorias analíticas foram construídas de forma indutiva, a partir da leitura do corpus de análise, e organizadas por questão do instrumento de coleta, possibilitando uma leitura articulada entre a frequência de ocorrência das práticas e as interpretações qualitativas que emergem das respostas institucionais.

Além das categorias associadas diretamente a cada uma das dez questões do roteiro, foi elaborada uma categoria transversal, denominada “Fragilidade conceitual”, aplicável a todo o corpus documental. Essa categoria foi criada para identificar enunciados que evidenciam confusões conceituais, compreensões equivocadas ou reducionistas sobre o público com AH/SD, ou ainda, que revelam a ausência de domínio teórico por parte da instituição. A análise dessa categoria permitiu identificar padrões de desconhecimento, generalizações indevidas ou sobreposição entre os conceitos de AH/SD e deficiência, o que compromete a efetividade das políticas de inclusão implementadas.

4.2 TIPOS E VÍNCULOS ADMINISTRATIVOS DAS UNIDADES DE INCLUSÃO

A partir do conjunto de respostas à Questão 1 do instrumento de coleta, na qual se indagou se cada universidade possuía um núcleo de apoio à inclusão ou um órgão/serviço com objetivos semelhantes, procedeu-se à aplicação das categorias construídas com base na leitura do corpus de análise, conforme sistematizadas no Apêndice A desta dissertação. Observou-se que todas as universidades analisadas indicaram a existência de uma instância formal de inclusão. Diante disso, a análise concentrou-se em duas categorias que permitiram maior aprofundamento analítico: “tipo de unidade institucional” e “vínculo administrativo”. A primeira, denominada “tipo de unidade institucional”, voltada à identificação da natureza da instância nomeada, englobou denominações como Programa, Seção, Núcleo, Secretaria, Coordenação, Setor, Diretoria, Comitê, Divisão, Subdivisão, Departamento, Unidade e

Coordenadoria. A segunda categoria, “vínculo administrativo”, buscou compreender a localização hierárquica da unidade dentro da estrutura institucional da universidade, com base em indicações como Pró-reitoria, Reitoria, Coordenação, Divisão, Secretaria, Diretoria, Setor, Vice-reitoria, Departamento, Câmara Técnica, Decanato⁴, Coordenadoria e Núcleo.

Cabe destacar que algumas nomenclaturas se repetem nas categorias “tipo de unidade institucional” e “vínculo administrativo”, como é o caso de “Coordenação”, “Diretoria” e “Núcleo”. Tal ocorrência decorre da diversidade organizacional entre as universidades federais, nas quais os mesmos termos podem assumir diferentes funções estruturais. Em algumas instituições, por exemplo, a “Coordenação” designa a instância diretamente responsável pela execução das ações de inclusão, em outras, representa o nível hierárquico ao qual tal instância está subordinada.

Cada universidade foi considerada como uma única unidade de análise, de modo que, mesmo nos casos em que múltiplas instâncias internas foram mencionadas, realizou-se a unificação do registro sob a denominação predominante da estrutura. Essa opção metodológica visou preservar a coerência na contagem de respostas por instituição, conforme exemplificado no caso da UFF⁵.

A seguir, apresenta-se a distribuição da categoria “tipo de unidade institucional”, com base na classificação previamente atribuída a partir das respostas das 67 universidades que retornaram à Questão 1 do instrumento de coleta. A Tabela 2 sistematiza as frequências absolutas e relativas observadas para cada tipo identificado.

⁴ Na Universidade de Brasília (UnB), os decanatos são órgãos vinculados à Reitoria, responsáveis por coordenar e fiscalizar as atividades de graduação, pesquisa e extensão, desempenhando funções semelhantes às pró-reitorias de outras universidades federais.

⁵ A UFF mencionou três instâncias voltadas à inclusão: a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão, a Secretaria de Acessibilidade e Inclusão e o Setor de Apoio Educacional, todas subordinadas à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Para fins de codificação, considerou-se a Secretaria como categoria principal (“tipo de unidade institucional”) e as demais foram descritas nesta nota para manter a padronização metodológica sem distorcer a frequência de ocorrências.

Tabela 2 – Frequência da categoria “tipo de unidade institucional

Tipo	Quantidade	%
Núcleo	33	49,3 %
Secretaria	7	10,4 %
Diretoria	5	7,5 %
Coordenação	4	6,0 %
Setor	4	6,0 %
Programa	2	3,0 %
Divisão	3	4,5 %
Seção	1	1,5 %
Subdivisão	1	1,5 %
Departamento	1	1,5 %
Unidade	1	1,5 %
Coordenadoria	4	6,0 %
Comitê	1	1,5 %

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2025).

A partir dos dados é possível compreender que aproximadamente metade (49,3 %) das universidades declararam um “Núcleo” como órgão formal de apoio à inclusão, ou seja, essa é a forma institucional mais comum de organizar e conduzir as políticas de inclusão. A segunda resposta mais frequente é a “secretaria” (10,4%), seguida de “diretoria” (7,5%), “coordenação” (6,0%) e “setor” (6,0%). Os percentuais revelam que, além dos núcleos, uma parcela significativa das instituições opta por atribuir essa responsabilidade diretamente a instâncias de nível superior. Isso pode estar relacionado, em muitos casos, à própria trajetória institucional, na qual instâncias inicialmente constituídas como núcleos evoluem, ao longo do tempo, para estruturas de maior hierarquia administrativa.

Essa predominância de núcleos não ocorre ao acaso, como veremos a seguir, já em 2005 existia uma diretriz federal que recomendava, explicitamente, a criação de núcleos de acessibilidade. Segundo Pletsch e Melo (2017), o Programa Incluir, instituído em 2005 pela então Secretaria de Educação Especial em parceria com a Secretaria de Ensino Superior do MEC, visava apoiar a criação e o fortalecimento de

núcleos de acessibilidade nas IFES, para garantir a inclusão das pessoas com deficiência. Assim, já naquela data, o programa indicava o núcleo de acessibilidade como a instância recomendada para organizar e conduzir ações de inclusão.

Entretanto, é necessário destacar que o Programa Incluir foi concebido com foco na inclusão de pessoas com deficiência, como evidenciado em seu documento orientador, que, ao longo de todas as seções e diretrizes operacionais, delimita sua atuação a esse público (Brasil, 2013). Ainda que as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução 02/2001, (Brasil, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reconheçam às AH/SD como parte do público da Educação Especial, tal reconhecimento não se traduziu em diretrizes no referido programa. A ênfase recaiu sobre a eliminação de barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiência física, sensorial, intelectual ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, observa-se um processo de invisibilização, ainda que indireta, de outras expressões da diferença, como aquelas representadas pelos estudantes com AH/SD.

Dessa forma, explica-se por que a predominância de núcleos (49,3%) entre as universidades federais não se deve apenas a uma preferência pontual, mas decorre de uma normativa que orientou as instituições a criarem tal tipo de instância. Compreende-se, então, a partir dos dados, que todas as 67 instituições da amostra dispõem de um espaço institucional voltado à inclusão e à acessibilidade, mesmo que não identificado formalmente como “núcleo”.

Além da categoria “Tipo de unidade institucional”, também foi analisada a categoria “Vínculo administrativo”, com o intuito de compreender a localização hierárquica das unidades de inclusão dentro da estrutura organizacional das universidades. Essa informação contribui para identificar, entre outros aspectos, o grau de institucionalização conferido à temática da inclusão.

A seguir, apresenta-se a Tabela 3, na qual consta a frequência das categorias de vínculo administrativo.

Tabela 3 – Frequência dos vínculos administrativos das unidades de inclusão

Tipo	Quantidade	%
Pró-Reitoria	30	44,8 %
Reitoria	15	22,4 %
Diretoria	6	9,0 %
Secretaria	5	7,5 %
Coordenadoria	2	3,0 %
Coordenação	2	3,0 %
Divisão	1	1,5 %
Departamento	1	1,5 %
Câmara Técnica	1	1,5 %
Decanato	1	1,5 %
Setor	1	1,5 %
Vice-reitoria	1	1,5 %
Núcleo	1	1,5 %

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2025).

As ocorrências mais frequentes são “Pró-Reitoria” (44,8%) e “Reitoria” (22,4%). Ou seja, mais de dois terços (67,2 %) dos órgãos de inclusão estão diretamente vinculados à alta administração da universidade.

Sobre esse dado, conjectura-se que as universidades atribuam ao tema inclusão um status político elevado, o que, em tese, poderia resultar em maior visibilidade institucional e, também, em maior facilitação na articulação intersetorial. A Pró-Reitoria ou a Reitoria teriam maior legitimidade para reivindicar verbas e aprovar ações que perpassam diferentes esferas, embora não seja possível assegurar que isso ocorra de fato. Por exemplo, ao estarem subordinados diretamente à alta gestão, às instâncias de acessibilidade e inclusão e suas demandas poderiam ser incluídas mais rapidamente em propostas orçamentárias, facilitar parcerias entre diferentes setores e promover maior visibilidade institucional. Todavia, embora a vinculação à alta gestão sugira potencial acesso a orçamento e articulação, seriam necessários estudos qualitativos para verificar se, na prática,

essas instâncias realmente conseguem influenciar decisões orçamentárias e operacionais.

Considerando a multiplicidade de pró-reitorias em cada universidade e o universo de 67 respostas válidas, das quais 30 delas indicaram vínculo direto de sua instância de acessibilidade e inclusão a uma pró-reitoria, apresenta-se a seguir a Tabela 4, na qual estão sistematizadas as denominações dessas pró-reitorias:

Tabela 4 – Pró-Reitorias na qual se vinculam às instâncias de acessibilidade e inclusão

Nome da Pró-Reitoria	Frequência
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis	7
Pró-Reitoria de Graduação	5
Pró-Reitoria de Assistência Estudantil	3
Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis	2
Pro-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade	2
Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas	1
Pró-Reitoria Estudantil	1
Pró-Reitoria de Gestão Estudantil	1
Pró-Reitoria de Assistência e Acessibilidade Estudantil	1
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários	1
Pró-Reitoria de Ensino	1
Pró-Reitoria de Acessibilidade e Assuntos Estudantis	1
Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias	1
Pró-Reitoria de Comunidades, Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão	1
Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis	1
Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil	1

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

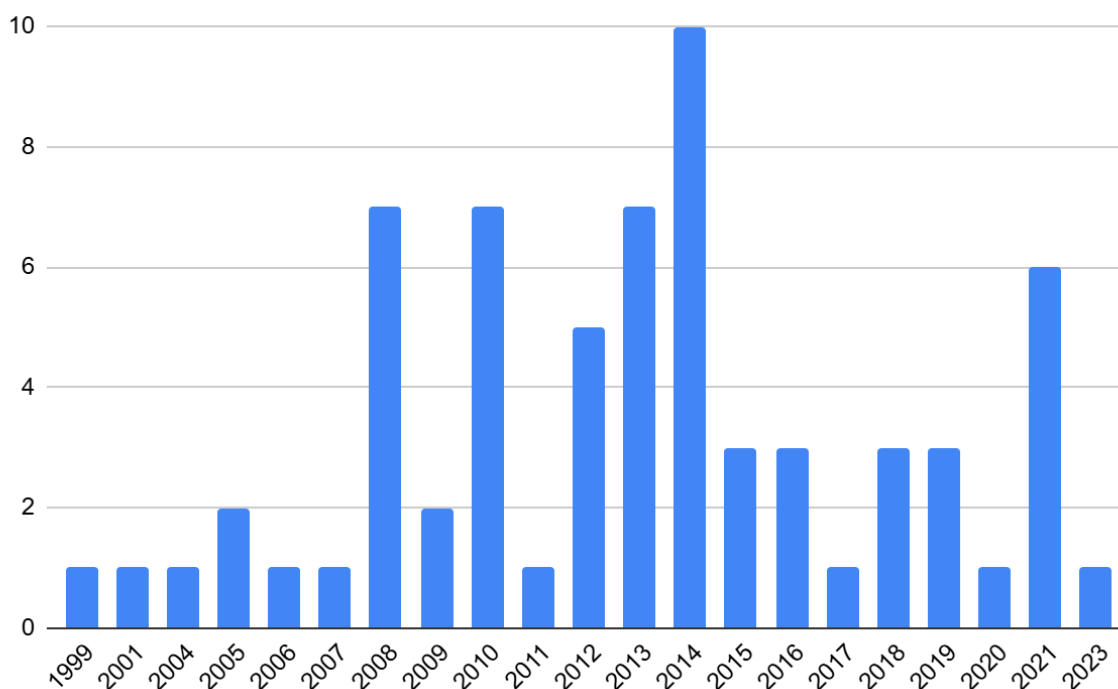
A partir dos dados apresentados, verifica-se que as pró-reitorias apontadas concentram a coordenação de iniciativas diretamente voltadas aos discentes, principalmente aquelas dedicadas à assistência estudantil. Embora as denominações variem entre as universidades, na prática trata-se de pró-reitorias

com funções semelhantes, voltadas à permanência, à equidade e às ações afirmativas. Ao refletir sobre esse vínculo, compreende-se que as instâncias de acessibilidade e inclusão se subordinam a outras instâncias, cuja atribuição consiste em articular ações, estratégias e recursos voltados à permanência dos estudantes na universidade. Em consequência, pressupõe-se que a capacidade de resposta dessas instâncias às demandas de alunos com necessidades específicas seja ampliada, ao passo que se estabelece um canal privilegiado para articular ações intersetoriais.

4.2 ANO DE CRIAÇÃO DAS INSTÂNCIAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

As universidades federais brasileiras vêm, desde a década de 1990, institucionalizando espaços formais de acessibilidade e inclusão, em convergência com marcos normativos e políticas federais. Para evidenciar esse processo, apresenta-se, a seguir, o Gráfico 3, para melhor visualização dos anos de criação das instâncias.

Gráfico 3 – Distribuição dos anos de criação das instâncias de acessibilidade e inclusão



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

No período inicial, entre 1999 e 2004, emergiram as primeiras iniciativas, frequentemente organizadas em comissões ou programas, como o Programa de apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB, instituído em 1999. A partir de 2005, o Programa Incluir impulsionou de forma significativa a criação e a consolidação de instâncias de acessibilidade e inclusão nas universidades federais brasileiras, denominadas, à época, como núcleos de acessibilidade. Esse movimento resultou em um expressivo crescimento dessas estruturas no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (Brasil, 2013) Entre 2005 e 2011, vinte e uma instituições criaram unidades administrativas dedicadas à questão. Importante considerar que, nesse período, o Programa Incluir foi efetivado por meio de chamadas públicas concorrenciais (Brasil, 2013). Isso significava que apenas as universidades cujos projetos fossem selecionados recebiam o recurso.

O MEC universalizou as ações do Programa Incluir a partir de 2012, passando a atender todas as Instituições Federais de Educação Superior. Essa universalização impulsionou a criação de uma Política de Acessibilidade mais ampla e articulada (Brasil, 2013). Considerando esse fato, observa-se que, a partir de 2012, houve um avanço na institucionalização dessas instâncias. Considerando o intervalo de 2012 a 2018 (que representa 07 anos, conforme período anteriormente analisado) contabiliza-se trinta e duas novas estruturas. Entende-se que esse avanço também reflete uma resposta aos Decretos 7.611/2011 e à Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

No ciclo seguinte, de 2019 a 2024, observou-se a diminuição na criação de novas instâncias, com onze registros, indicando fase de consolidação das estruturas já implementadas. Mesmo 2019 – 2024: em um ciclo de consolidação, foram criadas onze unidades. Mesmo durante a pandemia de Covid-19 (2020–2021), formalizaram-se sete instâncias de acessibilidade e inclusão por meio de portarias e resoluções internas, como Resolução da UFDF n°01/2021, que criou o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NIA) e, a Resolução Unilab n° 55/2021, que institui o Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade (NIADI).

O processo de criação das instâncias de acessibilidade e inclusão nas universidades federais, em desenvolvimento desde a década de 1990, tem sido impulsionado por marcos normativos e políticas públicas federais. Como já evidenciado no Gráfico 3, esse percurso revela diferentes fases de expansão. Para

aprofundar a compreensão desse movimento, apresenta-se, a seguir, o Quadro 5 com a organização cronológica da criação das instâncias de acessibilidade e inclusão em cada universidade federal.

Quadro 5- Ano de criação das instâncias de acessibilidade e inclusão
(continua)

Universidade	Região	Ano de criação
UNB	Centro-Oeste	1999
UFOP	Sudeste	2001
UFU	Sudeste	2004
FURG	Sul	2005
UNIFAL	Sudeste	2005
UFPR	Sul	2006
UFSM	Sul	2007
UFAC	Norte	2008
UFBA	Nordeste	2008
UFG	Centro-Oeste	2008
UFJ	Centro-Oeste	2008
UFVJM	Sudeste	2008
UNIFESP	Sudeste	2008
UNIPAMPA	Sul	2008
UFF	Sudeste	2009
UFT	Norte	2009
UFAM	Norte	2010
UFC	Nordeste	2010
UFMA	Nordeste	2010
UFRA	Norte	2010
UFRN	Nordeste	2010
UFTM	Sudeste	2010
UNIFAP	Norte	2010
UFRB	Nordeste	2011
UFERSA	Nordeste	2012
UFFS	Sul	2012
UFPA	Norte	2012

Quadro 5- Ano de criação das instâncias de acessibilidade e inclusão

(continuação)

UFSJ	Sudeste	2012
UNIVASF	Nordeste	2012
UFABC	Sudeste	2013
UFAL	Nordeste	2013
UFCA	Nordeste	2013
UFPB	Nordeste	2013
UFRPE	Nordeste	2013
UFSC	Sul	2013
UNIR	Norte	2013
UFCAT	Centro-Oeste	2014
UFOPA	Norte	2014
UFPI	Nordeste	2014
UFRGS	Sul	2014
UFS	Nordeste	2014
UFSB	Nordeste	2014
UFV	Sudeste	2014
UNIFEI	Sudeste	2014
UNIFESSPA	Norte	2014
UNILA	Sul	2014
UFLA	Sudeste	2015
UFMG	Sudeste	2015
UFOB	Nordeste	2015
UFCG	Nordeste	2016
UFGD	Centro-Oeste	2016
UFSCAR	Sudeste	2016
UFMS	Centro-Oeste	2017
UFCSPA	Sul	2018
UFJF	Sudeste	2018
UFRJ	Sudeste	2018
UFPE	Nordeste	2019
UFRRJ	Sudeste	2019
UTFPR	Sul	2019

Quadro 5- Ano de criação das instâncias de acessibilidade e inclusão

(conclusão)

UFR	Centro-Oeste	2020
UFAPE	Nordeste	2021
UFDPAR	Nordeste	2021
UFMT	Centro-Oeste	2021
UFNT	Norte	2021
UNILAB	Nordeste	2021
UNIRIO	Sudeste	2021
UFES	Sudeste	2023
UFPEL	Sul	sem resposta
UFRR	Norte	sem resposta

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

A partir dos dados apresentados, verifica-se que as universidades institucionalizaram às instâncias de acessibilidade e inclusão e isso representa um grande e importante avanço. Contudo, a mera criação de estruturas não garante, por si só, a permanência e o sucesso acadêmico do público da educação especial. Faz-se necessário, então, avaliar em que medida tais estruturas efetivamente promovem apoio contínuo, contribuem para a retenção e potencializam o desempenho desses alunos ao longo de sua trajetória universitária.

4.3 RECONHECIMENTO INSTITUCIONAL DAS AH/SD NAS INSTÂNCIAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

A categoria “reconhecimento institucional das AH/SD” identificou se às instâncias de acessibilidade e inclusão consideram como parte de seu público os estudantes com AH/SD. Das 67 universidades federais brasileiras que enviaram as informações via Fala.BR, 56 instâncias de acessibilidade e inclusão reconhecem os estudantes com AH/SD como parte de seu público, 9 não os mencionam explicitamente como público e 2 apresentam atendimento parcial, condicionado à associação com alguma deficiência ou TEA.

Observa-se que, em muitos casos, as demandas dos estudantes com AH/SD são absorvidas indistintamente por ações voltadas à educação especial de forma

genérica, ou direcionadas a outros públicos, como pessoas com deficiência e estudantes com TEA, sem o devido recorte conceitual que reconheça as especificidades das AH/SD. Tal constatação converge com estudos que apontam para a baixa identificação dos estudantes com AH/SD nos censos escolares, a fragilidade na formação docente e a ausência de articulação entre legislação e prática educacional, reforçando a necessidade de fortalecimento dos núcleos especializados e de políticas institucionais mais consistentes (Pérez; Freitas, 2014). Assim, embora formalmente existam núcleos, secretarias ou coordenadorias, por exemplo, não há garantia de que haja uma equipe capacitada para identificar, acompanhar e oferecer práticas adequadas às singularidades desses estudantes. Essa reflexão reforça os achados das pesquisas de Schmengler et al. (2023) e Fonseca e Daxenberger (2023), segundo as quais, mesmo em instituições com políticas inclusivas formalizadas, os estudantes com AH/SD seguem invisíveis do ponto de vista institucional, carentes de fluxos próprios de identificação, reconhecimento e acompanhamento sistemático.

Vale analisar uma configuração distinta, relacionada aos estudantes com dupla excepcionalidade. Trata-se de situações em que o reconhecimento institucional e o atendimento aos estudantes com AH/SD ocorrem não em razão dessa primeira condição, mas devido à presença de um diagnóstico associado, como o TEA. Nesses casos, as AH/SD só são consideradas porque estão vinculadas a outra condição que integra o público da educação especial e que, de certa forma, possui maior visibilidade e legitimidade no interior das instituições. As respostas organizadas no Quadro 6, que segue abaixo ilustram essa reflexão.

Quadro 6– Respostas das universidades sobre o atendimento às AH/SD condicionado à presença de outro diagnóstico (dupla excepcionalidade)

Universidade	Trecho da resposta institucional
UFCSPA	<i>"Atualmente, a atuação do Núcleo contempla o acompanhamento das necessidades pedagógicas a estudantes com AH/SD quando estas estão associadas ao TEA"</i>
UFSJ	<i>"Não contempla especificamente estudantes com AH/SD. Alguns estudantes solicitam adaptações e se autodeclaram ser pessoas com altas habilidades, entretanto, são atendidos por constituírem parte do grupo de pessoas com TEA, grupo esse que dispõem de uma legislação bem mais específica em relação aos direitos que possuem em relação às adaptações necessárias no ambiente acadêmico"</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2025).

Primeiramente, evidencia-se que ambas as instituições reconhecem parcialmente as demandas específicas dos estudantes com AH/SD, porém condicionam o atendimento especializado a um diagnóstico concomitante. A justificativa apresentada pela UFSJ, ao afirmar que o atendimento é feito apenas quando o estudante integra o grupo de pessoas com TEA, uma vez que este dispõe de legislação mais específica, ilustra a ausência de protocolos próprios para as AH/SD. Esse tipo de posicionamento sugere que a instituição não dispõe de parâmetros claros sobre como proceder diante das necessidades desse público, recorrendo à legislação de outro grupo da educação especial para legitimar suas ações. Tais declarações suscitam reflexões, sendo a primeira delas a associação restritiva, que sugere a prevalência de uma lógica patologizante sobre as AH/SD, em que as necessidades específicas desses estudantes só são reconhecidas ou legitimadas quando associadas a condições clínicas e diagnósticas. Esse entendimento contraria as normativas, que reconhecem as AH/SD como uma condição específica, independente de outras condições associadas. Inclusive, para as AH/SD existe o processo de identificação e não de diagnóstico, justamente por não ser uma condição patológica. Esse achado corrobora a pesquisa de Nakano (2021), que identificou que a Educação Especial é frequentemente tratada de modo genérico ou associada exclusivamente a deficiências e transtornos, desconsiderando os estudantes com potencial elevado como público do AEE. De acordo com a autora, (Nakano, 2021), a ausência reflete uma concepção restritiva e excludente de inclusão, que negligencia as necessidades específicas dos estudantes com AH/SD e contribui para sua marginalização nas políticas formativas e nas práticas pedagógicas.

Outra reflexão relevante diz respeito à invisibilidade institucional que essa abordagem provoca, pois, estudantes com AH/SD sem associação com TEA podem permanecer excluídos do atendimento especializado, correndo riscos significativos de subaproveitamento de suas potencialidades, dificuldades acadêmicas e socioemocionais e até mesmo evasão.

Embora todas as 67 instituições que responderam à pesquisa tenham formalmente criado um espaço de inclusão e acessibilidade, constata-se que algumas dessas instâncias seguem uma lógica reativa. Muitas universidades aguardam a manifestação de demanda por parte dos estudantes com AH/SD para, só então, oferecer qualquer tipo de atendimento. A Coordenadoria de Acessibilidade

da UFPR, por exemplo, admite que “atualmente [...] não atende o público dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), no entanto, pretende futuramente fazer esse atendimento”. De modo semelhante, a UFT afirma que “até o momento não chegou demanda desse público”. A UNIFESSPA informa que até o momento não tem alunos com AH/SD, e a UNIVASF, que ainda não tem essa demanda. A UNIRIO também responde que “até o momento não há demanda para esse atendimento”.

O fato de as universidades não terem registros de estudantes com AH/SD não significa que eles não estejam presentes na instituição, mas sim que não foram identificados, reconhecidos ou acolhidos enquanto tal. Tais respostas sugerem uma concepção reativa, que espera a chegada de uma demanda explícita para então considerar a possibilidade de atuação. Essa constatação dialoga com os achados de Schmengler, Negrini e Pavão (2023) e de Fonseca e Daxenberger (2023), que evidenciam a invisibilidade institucional das AH/SD, indicando que sua ausência nos registros não corresponde à ausência real desse público. De modo semelhante, Oliveira e Orlando (2022) apontam que a baixa presença de estudantes identificados com AH/SD no Censo da Educação Superior decorre de fragilidades na identificação e não da inexistência desses sujeitos.

Em conformidade com a legislação educacional vigente, que reconhece o público com AH/SD como parte da educação especial, as universidades têm a responsabilidade de estruturar ações que antecipem e viabilizem o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses estudantes, independentemente de haver ou não uma autodeclaração. Nesse sentido, essas respostas revelam certa omissão institucional diante de um direito previsto em lei. O fato de não haver registros ou solicitações espontâneas pode estar diretamente relacionado à falta de identificação ativa, de divulgação das possibilidades de atendimento ou mesmo ao desconhecimento por parte dos estudantes sobre o seu direito de receber apoio institucional.

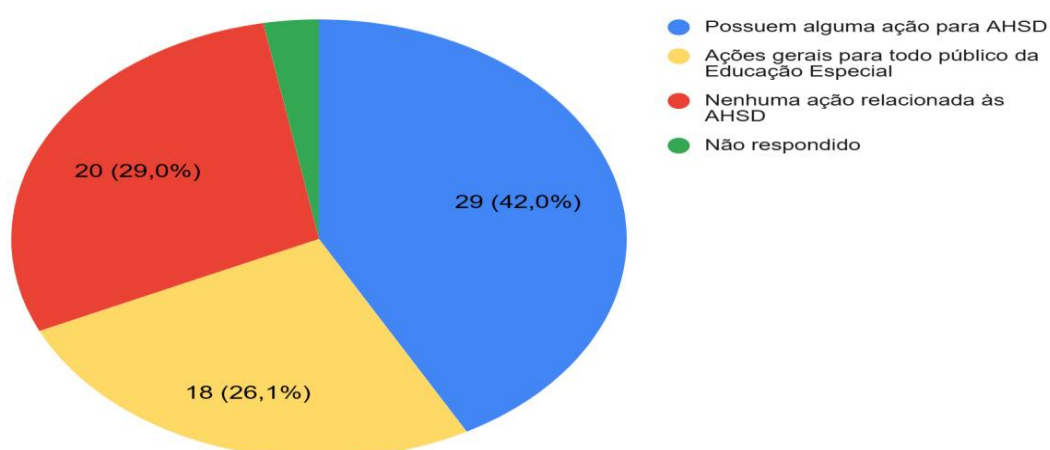
É importante repensar a estrutura organizacional desses espaços. Conforme argumentam Shimite, Silva e Koga (2021), as universidades precisam refletir sobre questões como o acolhimento e a identificação de estudantes AH/SD, bem como aprofundar as relações entre professores, estudantes e comunidade acadêmica. Esse processo reflexivo deve, necessariamente, resultar em novas formas de gestão administrativa e acadêmica nas universidades. Em outras palavras, a existência

formal de uma instância de acessibilidade e inclusão não basta. É imprescindível que, nesses espaços, sejam implementados protocolos claros, profissionais qualificados e ações estruturadas especificamente para o público AH/SD. Caso contrário, corre-se o risco de formalizar a inclusão apenas no papel, enquanto, na prática, os alunos AH/SD permanecem sem o suporte que as próprias instâncias de acessibilidade e inclusão declaram oferecer.

4.4 AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA ESTUDANTES COM AH/SD

A quarta categoria de análise concentra-se na identificação das iniciativas desenvolvidas pelas universidades federais para atender estudantes com AH/SD. A partir das respostas, observam-se desde iniciativas mais estruturadas, até a constatação de que muitas instituições ainda não dispõem de qualquer ação direcionada a esse público. Em alguns casos, projetos encontram-se em fase de planejamento e em outros, a inexistência de demanda é utilizada como justificativa para a falta de ações. Esta disparidade indica não apenas diferentes níveis de maturidade institucional em relação ao assunto, mas, sobretudo, a urgência de repensar como as AH/SD são identificadas, atendidas e valorizadas na educação superior. Ao examinar essas práticas, ou sua ausência, é possível refletir sobre as barreiras e as potencialidades que moldam hoje a inclusão de alunos com AH/SD nas IFES brasileiras. Observa-se, a partir do Gráfico 4, a distribuição das respostas das universidades quanto às ações específicas para esse perfil de estudantes.

Gráfico 4 - Distribuição da existência de ações para estudantes com AH/SD



Fonte: criado pela autora (2025).

Considerando as 69 universidades federais existentes, cerca de 42% das instituições foram classificadas na subcategoria “positivo”, pois declararam possuir ao menos uma iniciativa direcionada a esse público. Já 26,1% se enquadram na subcategoria “parcial”, pois mencionam apenas ações gerais voltadas a todo o corpo discente da Educação Especial, sem especificidade para AH/SD. Ainda, 29% das IFES afirmaram não dispor de nenhum procedimento específico para AH/SD, e 2,9% não responderam ao questionário. Esses dados apontam para um cenário heterogêneo, em que menos da metade das universidades federais implementa estratégias próprias relacionadas às singularidades das AH/SD, abrindo caminho para discutir as lacunas e as boas práticas que emergem desse panorama.

A UFERSA, por exemplo, descreve que contempla ações específicas para o público AH/SD, sendo elas:

atendimento pedagógico, que realizará avaliações para identificar as habilidades específicas e as necessidades educacionais da pessoa superdotada; identificação de possíveis dificuldades, como problemas de aprendizagem, desafios emocionais ou necessidades específicas que possam interferir no processo de aprendizagem; orientação e colaboração com educadores para adaptar as estratégias de ensino ao ambiente universitário; proposição de atividades desafiadoras e estimulantes que atendam às necessidades intelectuais e promovam o desenvolvimento de habilidades específicas, tais como projetos de pesquisa, grupos de estudo temáticos, desafios de resolução de problemas, exploração de tópicos interdisciplinares e desafios de estratégia e lógica (UFERSA, 2025).

Contudo, a universidade admite “não temos ainda nenhum atendimento realizado com estudantes com AH/SD”. A resposta da universidade remete a dois pontos importantes. O primeiro refere-se à formulação de um planejamento voltado especificamente aos estudantes com AH/SD. Trata-se de um aspecto positivo, sobretudo quando comparado aos dados obtidos das demais universidades. Isto porque, ainda que em estágio inicial, a instituição demonstra compreender que às AH/SD constituem um público com necessidades educacionais próprias, que não devem ser tratadas por meio de ações generalistas, voltadas indistintamente a todos os segmentos da Educação Especial.

Por outro lado, e este é o segundo ponto, essa intenção planejada não se concretiza, até o momento, em práticas efetivas, visto que a própria universidade declara não ter realizado nenhum atendimento a esse público. A ausência de estudantes identificados de forma oficial não deve ser interpretada como inexistência do público, mas sim como reflexo da histórica negligência em sua identificação,

frequentemente condicionada à autodeclaração e à ausência de protocolos institucionais. Como apontam Schmengler, Negrini e Pavão (2023), embora haja possibilidade de desenvolver um trabalho qualitativo com esse público nas universidades, a ausência de reconhecimento institucional e investigativo reforça a negligência histórica. Nesse sentido, a não materialização das ações anunciadas acaba por reforçar a lógica de invisibilidade, que persiste mesmo diante de um discurso aparentemente sensível às singularidades das AH/SD.

As universidades federais com práticas para o atendimento a estudantes com AH/SD adotam, de modo geral, ações que extrapolam um simples apoio pontual. Abaixo segue o Quadro 7, sistematizando as respostas mais relevantes.

Quadro 7– Universidades com ações positivas para AH/SD

(continua)

Universidade	Trecho da resposta institucional
FURG	<i>“construção de planejamento de estudos, aconselhamento de matrícula, orientações sobre os seus direitos e espaços de formação ampliada da Universidade. Além disso, quando necessário, são realizados encaminhamentos para atendimento psicológico ou social, mediação junto aos professores e coordenadores de curso sobre questões que envolvem a sua acessibilidade nas atividades e avaliações, entre outras.”</i>
UFBA	<i>“mediação pedagógica, flexibilização curricular junto aos colegiados, e proposição de adaptações pedagógicas e objetos educacionais de acordo com as necessidades específicas de cada estudante”</i>
UFES	<i>“Uma das metas da atual gestão, iniciada em agosto de 2024, é estabelecer diretrizes e desenvolver ações específicas voltadas aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), além de elaborar instrumentos formais para sua identificação, tanto no momento do ingresso quanto ao longo de sua trajetória acadêmica. Com esse objetivo, está em fase de criação um Grupo de Trabalho (GT) voltado à temática das Altas Habilidades/Superdotação, que contará não apenas com a participação das Comissões de Acessibilidade já existentes na UFES, mas também com representações de entidades externas. Esse GT terá como foco a construção de diretrizes e estratégias que possibilitem um atendimento adequado às especificidades desses estudantes.”</i>
UFG	<i>“O estudante pode receber atendimento psicopedagógico, psicoeducacional, de letramento digital e assistência pedagógica.”</i>
UFJF	<i>“Fazemos um acolhimento inicial para saber das necessidades do(a) discente e, após o momento de acolhimento, traçamos estratégias junto à Coordenação de curso, seja no sentido de orientar o corpo docente, propor prova de nivelamento (quando há) ou plano de estudo para adiantamento das disciplinas.”</i>

Quadro 7– Universidades com ações positivas para AH/SD

(conclusão)

UFRN	<p><i>“As ações realizadas junto a esta população na UFRN estão alinhadas com o que a literatura especializada prevê, notadamente em termos de enriquecimento e suplementação curricular, considerando-se não somente os ambientes de sala de aula regular, mas também os grupos e bases de pesquisa como terrenos férteis para a implementação de tais estratégias. Adicionalmente, o ensino desse subgrupo preconiza a oferta de metodologias de ensino diversificadas, visando obter maior motivação e envolvimento, o estabelecimento de exercícios e tarefas significativas, que envolvam situações de aprendizagem desafiadoras e que despertem interesse a criatividade, além da inserção de atividades curriculares e extracurriculares fundamentadas nas áreas de interesse do discente, incorporando-as na aferição do desempenho discente.”</i></p>
UNB	<p><i>“A Política de Acessibilidade da UnB prevê ações e serviços que são destinados a todo público, tais como: acompanhamento pedagógico por equipe especializada, prioridade de matrícula em disciplinas obrigatórias do curso; participação como tutorado/a em Programa de Tutoria de Acessibilidade, prorrogação do tempo de curso, entre outros. As demandas são acompanhadas e mediadas a partir das particularidades vivenciadas pelo/a discente no processo de formação. Ressaltamos que as pessoas atendidas pela condição de Altas Habilidades/Superdotação são contempladas por suas especificidades pela Política de Acessibilidade institucional por meio do Art. 22. que diz: “às pessoas com altas habilidades e superdotação serão assegurados métodos, técnicas e recursos para atendimento às suas necessidades educacionais específicas e aceleração para concluir em menor tempo o curso de graduação ou pós-graduação, mediante avaliação de comissão instituída na respectiva unidade acadêmica, envolvendo a Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência e o Coordenador do Curso”.”</i></p>

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Em relação à resposta da UFES sobre a criação de diretrizes específicas e de instrumentos formais para a identificação dos estudantes com AH/SD, tal ação merece destaque. Trata-se de uma iniciativa de grande relevância, pois enfrenta diretamente um dos principais problemas desse público na educação superior: a subnotificação de matrículas e a conseqüente invisibilidade, resultantes da dependência quase exclusiva da autodeclaração pelos próprios estudantes. Assim, a adoção de mecanismos institucionais proativos não apenas fortalece o reconhecimento desse grupo, mas também pode servir de referência para outras instituições que buscam efetivar políticas inclusivas sensíveis às particularidades dos alunos com AH/SD.

Outra universidade que merece destaque é a UFRN, considerando que a resposta apresentada demonstra um avanço ao alinhar suas ações com o que a literatura especializada recomenda para o atendimento de estudantes com AH/SD, sobretudo, no que se refere à adoção de estratégias de enriquecimento e suplementação curricular. Ao mencionar iniciativas que extrapolam o espaço da sala

de aula tradicional, como o envolvimento em grupos e bases de pesquisa, metodologias diversificadas e atividades significativas baseadas no interesse do discente, a instituição evidencia compromisso com a oferta de um ambiente educacional responsivo às necessidades desse público.

Todavia, algumas universidades revelam um padrão de ações generalistas, ou seja, ações destinadas indistintamente ao público da Educação Especial. Estas ações não aprofundam o atendimento às singularidades dos estudantes com AH/SD, conforme será exposto a partir dos exemplos do Quadro 8.

Quadro 8– Universidades com ações parciais para AH/SD

(continua)

Universidade	Trecho da resposta institucional
UFAL	“O Núcleo de Acessibilidade promove a recepção de todos os alunos calouros que apresentam alguma deficiência ou especificidade no início de cada semestre. Informa para eles os diversos serviços disponibilizados pela universidade: acolhimento individual do aluno pelo NAC e elaboração do Documento orientador do Plano de Estudo Individualizado, existência de Sala de Apoio TEA, do Centro de Inclusão Digital (CID), dentre outros. Destaque-se ainda que cada Documento orientador do Plano de Estudo Individualizado é único para cada estudante.”
UFCAT	“Devido à falta de profissionais e verbas o NAI atua mediante demandas apresentadas, as quais são tratadas de forma específica para atender a realidade de cada discente dentro das particularidades de cada disciplina e/ou curso. O NAI atua sempre de mãos dadas com a coordenação.”
UFLA	“No PADNEE, contamos com um Laboratório de Aprendizagem - LA, onde todos os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEE que são atendidos pelo PADNEE podem participar. Este laboratório é dividido em eixos que são divididos pelo menos em: a) Tecnologias - onde o estudante contará com o suporte em tudo que diz respeito às tecnologias/sistemas necessários para seu pleno desenvolvimento acadêmico; b) Rotinas Acadêmicas - que dá suporte para organizar toda rotina acadêmica dos estudos, provas e trabalhos e a organização da vida acadêmica do estudante, c) Adaptação de material didático - onde o estudante que necessite de adaptações visuais de material didático no que diz respeito à ampliação de letras, imagens, gráficos entre outras terá suas adaptações realizadas, d) Ledor e transcritor - para avaliações e atividades em sala de aula.”
UFOPA	“Até o momento não houve nenhum atendimento do Núcleo de Acessibilidade, porém há disponível o acompanhamento com bolsistas de apoio à acessibilidade e orientações por parte do Nuaces caso sejam solicitadas.”
UFPI	“Não há ações específicas para esse público. As ações realizadas para o público geral envolvem: Promoção de campanhas institucionais sobre os direitos das pessoas com deficiência; encontros, palestras, oficinas e projetos de extensão junto aos docentes, discentes, técnicos administrativos e demais servidores, além de comunidade externa à UFPI, com o objetivo principal de promover diálogos sobre acessibilidade e inclusão no Ensino Superior. Promover visitas e rodas de conversa nos Centros de ensino; participações em eventos; adaptação de materiais, suporte aos Núcleos de Assistência Estudantil da Multicampia Gestão do Laboratório de Acessibilidade e Inclusão (LACI) que dispõe de recursos acessíveis e tecnologias assistivas para as pessoas com deficiência da UFPI e da comunidade externa com a finalidade de promover a inclusão digital e a educação inclusiva. O LACI é equipado com computadores adaptados com softwares leitores de tela (DOSVOX e NVDA), teclado colmeia e mouse com acionador de pressão, scanners, fone de

Quadro 8– Universidades com ações parciais para AH/SD

(conclusão)

	<i>ouvido, linha Braille, máquinas de escrever Braille, kit lupas manuais, soroban, reglete, geoplano, televisão, impressora Braille, dentre outros recursos. Além disso, também dispõe de acervo acessível com material impresso em braille e com acervo digital da Biblioteca Digital Dorina Nowill (DORINATECA) e fica localizado na Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco em Teresina. Divulgar e garantir a aplicabilidade da Resolução No 076/2019 CEPEX/UFPI que ampara os estudantes com deficiência que denominamos de público-alvo da educação especial (PAEE), no qual estão incluídas as pessoas com AH/SD. Art. 4o. Ao estudante, que tenha sua condição PAEE homologada pelo NAU, poderá ser concedido: I - Adaptação e/ou flexibilização das atividades pedagógicas e avaliativas; II - Prazo ampliado para entrega de trabalhos acadêmicos; III - Tempo adicional de até 50% ao estipulado para a atividade avaliativa; IV - Adaptação de recursos instrucionais: material pedagógico e equipamento; V- Adaptação de recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas e adequação de ambiente de comunicação;”</i>
UNIFAL	<i>“Os estudantes com altas habilidades ou superdotação são atendidos para avaliação de demandas e estabelecimentos de ações de apoio. As ações mais comuns se referem ao contato com curso e docentes, que ministram aulas a esses estudantes, com informações sobre suas características e barreiras relacionadas a transtornos que se apresentam de forma interseccionalidade às Altas Habilidades, como TEA e TDAH. Iniciamos uma discussão interna na Pró-Reitora sobre viabilizar parcerias com os institutos para promover o aprofundamento de estudos e pesquisas nas áreas em que estes estudantes apresentem interesse.”</i>
UNILAB	<i>“As ações incluem a criação de um ambiente universitário inclusivo, auxílio às coordenações para o desenvolvimento de planos pedagógicos individualizados, e promoção de ações de sensibilização e capacitação.”</i>

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Nesse sentido, observa-se que até mesmo quando universidades, como a UNIFAL, mencionam explicitamente os estudantes com AH/SD, o foco do atendimento aparece associado, sobretudo, a condições concomitantes, como TEA e TDAH, reforçando uma lógica de dupla excepcionalidade que desloca a centralidade das AH/SD para diagnósticos com maior reconhecimento institucional. Essa postura é problemática porque desconsidera que estudantes com AH/SD, independentemente de outras condições associadas, também enfrentam barreiras próprias. Por exemplo, as barreiras pedagógicas, relacionadas à ausência de práticas de enriquecimento curricular, flexibilização de percursos formativos e oportunidades de aprendizagem desafiadoras e as barreiras atitudinais, vinculadas a estereótipos que reduzem suas necessidades ao entendimento de que “não precisam de apoio” ou de que já dispõem de vantagens em relação aos demais. Assim, ao condicionar o atendimento das AH/SD à presença de diagnósticos como TEA ou TDAH, corre-se o risco de invisibilizar demandas legítimas e específicas

desse público, que continuam sem respostas adequadas nas estruturas institucionais existentes.

A análise das respostas institucionais evidencia que muitas ações declaradas como “inclusivas” se destinam genericamente ao público da Educação Especial, agrupando, sob um mesmo escopo, estudantes com deficiência, TEA e com AH/SD. Essa generalização, ainda que apresentada sob a perspectiva da inclusão, mostra-se insuficiente, na medida em que aborda realidades educacionais tão distintas como equivalentes. As necessidades dos estudantes com AH/SD exigem ações específicas, que não são respondidas por meio de estratégias relacionadas, por exemplo, à eliminação de barreiras arquitetônicas, uso de tecnologias assistivas ou adaptações de materiais, comumente pensadas para outros segmentos da Educação Especial. A ideia de inclusão dirigida ao chamado “público geral”, longe de promover a equidade, acaba por homogeneizar sujeitos com características e necessidades diferentes, diluindo as especificidades das AH/SD e, com isso, mantendo esse grupo em condição de invisibilidade institucional. Ainda que apresentem elevado potencial, os estudantes com AH/SD não encontram espaço e nem suporte adequados para desenvolverem suas potencialidades nas estruturas disponíveis. Situação semelhante foi constatada no estudo de Shimite, Silva e Koga, (2021), que evidenciou a ausência de políticas institucionais de acolhimento, a falta de identificação formal e as limitações relacionadas à permanência no ambiente universitário, configurando barreiras que comprometem o pleno desenvolvimento acadêmico e humano de estudantes com AH/SD na educação superior. A generalização das ações não favorece plenamente nenhum dos subgrupos da Educação Especial. No entanto, para os estudantes com deficiência e com TEA, as estratégias consolidadas nas instituições costumam apresentar maior grau de aplicabilidade, o que não ocorre com as AH/SD.

A partir da resposta da UNILAB, questiona-se como se configura, de fato, um ambiente universitário inclusivo para os estudantes AH/SD? A menção a um “ambiente inclusivo” ilustra o desafio identificado ao longo da análise da presente categoria. Ações que, apesar de consideradas “inclusivas” (e serem de fato importantes e extremamente relevantes para outros públicos), pouco tocam as especificidades das AH/SD. Quando se agrupa tecnologia assistiva, apoio de bolsistas, por exemplo, sob o “guarda-chuva” da inclusão, perde-se de vista o cerne das ações para esse público: enriquecimento e aceleração curricular, mentorias que

estimulem o raciocínio complexo e espaços desafiadores de aprendizagem, por exemplo. Por isso, antes de qualquer plano pedagógico, é preciso conhecer esse público. Só a partir desse reconhecimento é possível construir práticas realmente intencionais e eficazes no desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

Em relação às universidades que não apresentam nenhuma ação relacionada às AH/SD, identifica-se um panorama desafiador. Isso pode ser exemplificado pelos trechos das respostas das universidades, organizados no Quadro 9.

Quadro 9– Universidades que não apresentam ações para AH/SD

Universidade	Trecho da resposta institucional
UFABC	<i>“No momento, não dispomos de ações específicas para este público, mas está no escopo de atribuições que ainda vamos desenvolver.”</i>
UFAM	<i>“...ainda não realizamos algo específico voltado para este público, apesar de as equipes do núcleo já terem feito pesquisas e publicações sobre AH/SD em redes estaduais de ensino e incluído o tema em suas formações.”</i>
UFCG	<i>“O NAI, em conformidade com seu regimento, contempla o atendimento a estudantes com altas habilidades ou superdotação (AH/SD). No entanto, até o momento, não foram realizadas ações específicas para este público, no núcleo, pela ausência de demandas vinculadas a esta condição.”</i>
UFFS	<i>“Não são realizadas ações específicas de atendimento para estudantes com AH/SD.”</i>
UFGD	<i>“Na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, não há ações.”</i>
UFNT	<i>“Especificamente não há, ainda, pois encontram-se em fase de planejamento.”</i>
UFPR	<i>“A Coordenadoria de Acessibilidade não realiza ações específicas para esse público.”</i>
UFRJ	<i>“Não estamos realizando nenhum projeto especificamente voltado a esse público no momento.”</i>
UFRRJ	<i>“No que tange a estudantes com altas habilidades ou superdotação (AH/SD), informamos que até a presente data, não há nenhum identificado ou declarado, logo não há diferenciações pedagógicas definidas, visto que as estratégias são individualizadas e elaboradas após contato com os estudantes.”</i>
UFS	<i>“Não há ações específicas para este público. Somente a inserção de um parecer técnico com orientações de adaptações pedagógicas no SIGAA que é visualizado pelos docentes das disciplinas que o discente tem matrícula e, quando solicitado, orientações aos docentes de forma pontual.”</i>
UFSCAR	<i>“Procuramos divulgar junto à comunidade Universitária o trabalho da Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos na busca de trazer as pessoas que desejam receber o apoio da COIDH.”</i>
UFSJ	<i>“Não há ações especificamente para esse grupo, como dissemos, as pessoas atendidas pelo Sinac o são por ser pessoas com TEA, pessoas com deficiência e pessoas com transtorno de aprendizagem.”</i>
UFU	<i>“Não temos ações específicas para estes estudantes.”</i>
UNIFEI	<i>“O núcleo ainda não realizou ações específicas para estudantes com AH/SD.”</i>
UNIVASF	<i>“Ainda não temos essa demanda”</i>

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa, (2025).

Em conjunto, esses relatos evidenciam uma preocupante invisibilidade institucional, pois a existência de instâncias de acessibilidade e inclusão não se traduz em práticas efetivas destinada a esse grupo de estudantes. Tal omissão contraria o disposto no artigo 59 da LDB, segundo o qual esses discentes, integrados ao público da educação especial, devem dispor de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades (Brasil, 1996). Dessa forma, fica claro que muitas IFES se limitam a cumprir o aspecto formal da legislação, sem implementar as medidas pedagógicas e organizacionais que garantam, na prática, o pleno desenvolvimento e a inclusão equitativa dos estudantes com AH/SD.

4.5 QUANTITATIVO DE ESTUDANTES COM AH/SD

A quinta categoria de análise, denominada “Quantitativo de estudantes com AH/SD”, teve como objetivo verificar se as universidades federais possuem registros oficiais sobre a presença de estudantes com AH/SD. A subcategoria “positivo” foi atribuída às instituições que informaram dados numéricos, já a subcategoria “negativo”, às que não forneceram esse dado ou declararam não possuir estudantes identificados.

É sabido que existe uma lacuna significativa no processo de identificação de indivíduos com AH/SD em todos os níveis de ensino no Brasil, mas um dado chama a atenção: a discrepância entre o total de matrículas de estudantes com AH/SD indicado pelas universidades e o apurado pelo MEC. Das 67 universidades que responderam à pesquisa, 54 informaram o número de alunos com AH/SD matriculados na instituição, totalizando 792 matrículas, conforme detalhado na Tabela 5.

Cabe esclarecer que, para a elaboração da tabela, foram consideradas apenas as respostas das universidades que apresentaram dados numéricos referentes ao quantitativo de estudantes com AH/SD, incluindo aquelas que declararam não possuir nenhum aluno identificado com esse perfil. As instituições que não informaram o número de estudantes, seja por ausência de registro, desconhecimento ou omissão da informação, não foram incluídas.

Tabela 5 - Quantidade de matrículas de alunos AH/SD nas universidades, segundo resposta institucional ao Fala.BR

(continua)

Universidade	Quantidade
UFPR	231
UFRJ	91
UFMS	86
UNB	50
UFAL	35
UTFPR	35
UFRN	28
UFPE	25
UFG	24
UFOPA	21
UFC	19
UFAC	14
UFGD	14
UFF	10
UFMA	10
UNIPAMPA	10
UFRGS	9
FURG	7
UFCA	6
UFTM	6
UFABC	4
UFJF	4
UFSJ	4
UNIFAL	4
UFCAT	3
UFJ	3
UFDPAR	2
UFLA	2
UFOP	2
UFPA	2

Tabela 5 - Quantidade de matrículas de alunos AH/SD nas universidades, segundo resposta institucional ao Fala.BR

	(conclusão)
UFPB	2
UFRB	2
UFS	2
UFOB	1
UFPI	1
UFRA	1
UFRPE	1
UFV	1
UNIFEI	1
UFERSA, UFFS, UFR, UFRRJ, UFSB, UFT, UFU, UFVJM, UNIFAP, UNIFESSPA, UNILA, UNILAB, UNIR	0
TOTAL	792

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

O Censo da Educação Superior de 2023 (INEP, 2024) registra 2187 ingressantes e 4309 estudantes com AH/SD matriculados na educação superior brasileira. É necessário destacar que esses dados se referem à educação superior como um todo, sem desagregação por dependência administrativa ou organização. A Sinopse Estatística do Censo não permite identificar a distribuição dos estudantes com AH/SD por categoria administrativa⁶, ou seja, identificar quantos desses estudantes estão matriculados especificamente em universidades federais. Diante dessa limitação metodológica, optou-se por não utilizar esse dado censitário como parâmetro de comparação direta.

Os dados obtidos apontaram a existência de apenas 792 matrículas de estudantes com AH/SD nas universidades federais brasileiras, número bastante inferior ao registrado pelo Censo da Educação Superior (INEP, 2024). Essa discrepância pode ser compreendida à luz de investigações que demonstraram que o perfil majoritário de estudantes identificados com AH/SD na educação superior corresponde a homens, brancos e matriculados em instituições privadas (Oliveira; Orlando, 2022). A concentração desse público nas universidades privadas contribui

⁶ Essa desagregação é possível por meio da análise dos microdados do INEP, a partir do cruzamento de variáveis, procedimento que não foi adotado neste estudo.

para explicar a reduzida representatividade nas instituições federais. Além disso, a forma como a identificação ocorre no Brasil reforça essa diferença: na maioria das vezes, ela depende da iniciativa das famílias, que buscam avaliação e acompanhamento especializados por conta própria. Como esses serviços são caros e de difícil acesso, os estudantes de maior poder aquisitivo, acabam tendo mais chances de serem oficialmente reconhecidos. Nas universidades federais, por outro lado, o acesso se dá, em grande medida, por meio do SISU, do FIES e de políticas afirmativas, o que amplia a diversidade social do alunado, mas também evidencia um gargalo, muitos estudantes chegam sem identificação prévia e permanecem invisíveis, dada a ausência de protocolos internos eficazes de identificação pós-ingresso.

Considerando a categoria “Quantitativo de estudantes com AH/SD”, treze universidades foram classificadas na subcategoria “negativo”, por não informar o número de matrículas, seja por inexistência de registros, por dificuldades de acesso aos dados ou mesmo por ausência de justificativa para a não divulgação. São elas: UFAM, UFBA, UFCG, UFCSPA, UFES, UFMG, UFMT, UFNT, UFSCAR, UFSM, UNIFESP, UNIRIO e UNIVASF.

Em relação à categoria “Quantitativo de estudantes com AH/SD”, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) foi classificada na subcategoria “negativo”, uma vez que declarou: “não temos como informar, pois não solicitamos informações sobre esse assunto”. Tal resposta evidencia que a instância de acessibilidade e inclusão não dispõe de dados sistematizados sobre sua própria demanda, o que compromete diretamente sua efetividade enquanto instância responsável pelo atendimento ao público da educação especial. Ao não requisitar ou organizar tais informações, o núcleo deixa de mapear quem deveria atender, fragilizando sua capacidade de planejamento e articulação de ações específicas. Isso reforça a invisibilidade estatística desse grupo, como apontado por Oliveira e Rangni (2023), contribuindo para sua exclusão das políticas institucionais de inclusão.

Essa mesma limitação foi identificada em outras universidades federais que declararam não dispor desse registro: UFCG, UFCSPA, UFMG, UFMT, UFNT e UFSCAR. Além dessas, algumas universidades não responderam diretamente se possuem ou não estudantes com AH/SD matriculados e seu quantitativo, sendo elas: UNIFESP, UNIRIO, UNIVASF, UFSM e UFES.

Diante desse cenário de lacunas em relação a sistematização de dados, a UFBA apresenta uma manifestação complementar: "na verdade, existe subnotificação: só conhecemos os estudantes que vem ao Núcleo em busca de apoio, muito embora existam outros sobre os quais temos conhecimento, mas que não nos procuram". Em relação a isso, entende-se que apenas os estudantes que procuram a instância de acessibilidade e inclusão são contabilizados, enquanto outros, mesmo conhecidos pela equipe, permanecem fora dos registros oficiais. Percebe-se então uma dependência exclusiva da procura voluntária, ação esta que reforça barreiras de acesso, pois estudantes que não se autodeclararam ou desconhecem o serviço acabam excluídos das iniciativas de inclusão. Ou seja, se o estudante não se percebe como superdotado ou opta por não se rotular, permanece ausente dos registros institucionais (Oliveira; Rangni, 2023).

É fato que, em ambos os casos, às instâncias de acessibilidade e inclusão carecem de mecanismos proativos capazes de mapear efetivamente sua demanda. Essa reflexão resulta em um fato: a identificação adequada dos estudantes com AH/SD configura-se como etapa primordial para qualquer estratégia de inclusão. É preciso que esse público seja reconhecido e oficialmente contabilizado. Sem conhecer quem são e quantos são esses alunos, às instâncias de acessibilidade e inclusão permanecem em posição essencialmente passiva, reagindo apenas às demandas espontâneas que eventualmente lhes chegam. Superar essa situação exige, antes de tudo, a implementação de mecanismos de identificação, ou seja, procedimentos institucionais, com critérios claros, validados cientificamente e articulados a uma equipe qualificada, capazes de reconhecer estudantes com AH/SD para além da autodeclaração espontânea. A sistematização desses dados não apenas qualifica o reconhecimento desse público, mas permite que a instituição converta dados em diretrizes, tais como políticas de atendimento, flexibilização curricular, programas de mentoria, apoio psicopedagógico, dentre outras.

Uma reflexão adicional se impõe: qual a efetividade de conhecer a demanda, se esse conhecimento não é convertido em ações concretas? Algumas instituições, como a UFPR e a UFRJ, ilustram essa questão. A UFPR reconhece que "a Coordenadoria de Acessibilidade não realiza ações específicas para esse público", ao mesmo tempo em que informa contar com 231 estudantes com AH/SD matriculados. De modo semelhante, a UFRJ afirma que não realiza "nenhum projeto voltado especificamente para esse grupo no momento", apesar de declarar a

existência de 91 matrículas. Percebe-se, portanto, que conhecer a demanda não é suficiente. É preciso que exista uma intencionalidade institucional capaz de transformar esse dado em ações concretas para esse público.

4.6 INSTRUMENTO PARA REGISTRO DA CONDIÇÃO DE AH/SD

A análise da categoria “instrumento de registro” revela uma enorme diversidade de procedimentos para o registro desse perfil de estudantes nos registros das universidades. Ainda que haja um esforço normativo no sentido de fomentar o registro, como estipulado pela Lei nº 13.234/2015, que altera a LDB ao prever a criação de um cadastro nacional de estudantes com AH/SD, na prática, o panorama encontrado nas universidades federais é permeado por lacunas operacionais, ausência de padronização e forte dependência da iniciativa individual dos discentes, como será possível observar a partir dos dados sistematizados no Quadro 10.

Quadro 10- Classificação das universidades por instrumento de registro de estudantes AH/SD:

(continua)

Subcategoria	Descrição	Universidade	Quantidade
Positivo	Registro institucionalizado e, geralmente, integrado a sistemas acadêmicos. Informações de AH/SD solicitadas ou disponíveis na matrícula e acessíveis para planejamento pedagógico.	UFBA, UFC, UFCA, UFCAT, UFERSA, UFFS, UFG, UFGD, UFJF, UFLA, UFMA, UFMS, UFNT, UFOB, UFOP, UFPA, UFPE, UFR, UFRA, UFRB, UFRJ, UFRN, UFSC, UFSJ, UNB, UNIFAL, UNIFAP, UNIFEI, UNIFESP, UNIPAMPA, UNIR, UTFPR.	32
Parcial	Processo de registro de AH/SD existe, mas pode não estar totalmente integrado a sistemas acadêmicos oficiais. Informações colhidas por formulários avulsos, fichas internas ou registros paralelos, geralmente sem fluxo institucional ou base de dados organizada. Depende fortemente da iniciativa do estudante.	FURG, UFABC, UFAC, UFAL, UFAPE, UFCG, UFJ, UFOPA, UFPI, UFPR, UFRGS, UFRPE, UFS, UFSB, UFTM, UFV, UNIFESSPA, UNILA, UNILAB.	19

Quadro 10- Classificação das universidades por instrumento de registro de estudantes AH/SD:

			(conclusão)
Negativo	Ausência de mecanismos formais para registro de AH/SD. Registro, quando ocorre, é por solicitação espontânea do estudante. Pode haver desconhecimento sobre instrumentos de registro ou a própria especificidade de AH/SD. Pode ser que não tenham recebido demandas até o momento	UFAM, UFCSPA, UFDPAR, UFES, UF, UFMG, UFMT, UFPB, UFRRJ, UFSCAR, UFSM, UFT, UFU, UFVJM, UNIRIO, UNIVASF.	16

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa, (2025).

Embora o maior número de universidades tenha indicado possuir algum tipo de instrumento de registro (32), esses registros variam amplamente em termos de formalização. Somando-se as categorias ‘parcial’ (19) e ‘negativo’ (16), observa-se que a maioria das instituições ainda não dispõe de processos plenamente consolidados. Percebe-se, então, que existe uma lacuna no que se refere à gestão da informação sobre esse público no âmbito da educação superior. Observa-se que, na ausência de um fluxo institucionalizado, os registros, quando existentes, ocorrem de maneira fragmentada, dispersa entre setores, ou vinculados apenas a práticas internas das instâncias de acessibilidade e inclusão, sem integração com os sistemas acadêmicos oficiais da instituição.

Em relação às causas para tal dado, retorna-se às pesquisas de Arantes-Brero e Capellini (2021), que identificam a deficiência na formação docente como um dos principais entraves à efetivação de práticas inclusivas na educação superior. Delou (2012) amplia essa análise, ao destacar que a ausência de programas de pós-graduação voltados especificamente às altas habilidades/superdotação contribui para a manutenção de um ciclo de invisibilidade sobre o tema nas instituições. Essa lacuna formativa é reiterada por estudos como os de Pereira (2022), Schmengler (2022) e Shimite (2022), que evidenciam a recorrente ausência de preparo técnico e conceitual por parte dos profissionais da educação para lidar com as demandas específicas dos estudantes com AH/SD.

Portanto, é possível refletir que não se trata apenas da ausência de processos de identificação ou de atendimento adequado aos estudantes com AH/SD, mas, inclusive, da inexistência da organização formal do registro institucional desses estudantes. Assim, mesmo que o discente declare sua condição, a ausência de um procedimento oficial de registro e/ou de fluxos que garantam a sistematização

e publicidade dessas informações resulta na não materialização desse dado como informação oficial, válida e disponível para subsidiar a gestão universitária.

Uma análise quantitativa dos dados revela que, das 67 universidades federais respondentes, apenas 32 reportaram a existência de algum tipo de registro para estudantes com AH/SD. No entanto, observa-se que essas iniciativas se distribuem de forma desigual quanto ao grau de formalização e à integração com os sistemas acadêmicos institucionais. A maioria recorre ao sistema acadêmico institucional (como exemplo o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)) para registrar a condição de AH/SD a partir da autodeclaração do estudante. De forma geral, esse dado é coletado no momento da matrícula ou por meio de atualização posterior, por iniciativa do discente, que pode informar se faz parte do público da educação especial e selecionar sua condição dentro desse público. Este modelo, contudo, se estabelece sobre a premissa da declaração espontânea. Como já apontado por Oliveira e Rangni (2023), essa estratégia tende à subnotificação: muitos estudantes não se percebem como superdotados, não reconhecem suas características dentro das definições operacionais disponíveis ou, por motivos diversos, que pode envolver desde o medo da estigmatização até a desinformação, optam por não se identificar. Isso é corroborado por Schmengler, Negrini e Pavão (2023) que reforçam que muitos adultos com AH/SD, mesmo conscientes de sua diferença, não se reconhecem ou camuflam suas potencialidades por receio de rejeição, o que resulta em um ciclo de silenciamento e isolamento. Então, essa dinâmica reflete tanto na invisibilidade estatística desse público, quanto na institucional, e reforça uma lógica de omissão estrutural. Isso se soma ao que Basso *et al.* (2020) já haviam destacado: a relevância de instrumentos específicos para promover a identificação na educação superior, etapa ainda marcada por subnotificação.

A partir dos dados obtidos, seguem alguns exemplos para ilustrar a constatação anterior. Na UFBA, "existe um formulário que é preenchido no momento da matrícula [...] cabendo ao estudante declarar, espontaneamente, suas AH/SD e procurar o Núcleo para solicitar recursos de acessibilidade, caso sinta necessidade". De modo semelhante, a UFSC afirma que "o estudante deve declarar espontaneamente sua condição quando entender ser necessário, podendo ser no ato da matrícula ou não". Já a UFFS pontua que "a qualquer momento o estudante deve declarar espontaneamente suas AH/SD e solicitar recursos/atendimento

pedagógico e/ou de acessibilidade quando necessários".

Mesmo nas instituições que utilizam sistemas eletrônicos com campos específicos para esse registro, como a UFC, que afirma que a pergunta sobre AH/SD "é considerada campo de preenchimento obrigatório no SIGAA", a centralidade continua sendo a autodeclaração, o que não implica, necessariamente, em acompanhamento posterior. A UFRN reconhece que "muitos discentes não autodeclararam sua condição neste momento, o que dificulta a obtenção de dados quantitativos confiáveis". Trata-se de uma admissão explícita das limitações estruturais do modelo vigente.

Na amostra, também foram identificadas universidades cujos registros não são integrados a um sistema acadêmico oficial, e as informações são colhidas por meio de formulários avulsos, fichas internas nas instâncias de acessibilidade e inclusão ou por meio de registros paralelos. A UFAC afirma que "os dados são registrados em um banco de dados elaborado pelo NAI, quando solicitado ou enviado pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS)". A UFABC menciona que "o estudante apresenta documentação comprobatória e é feita entrevista para mensurar o tipo de adaptação", sem citar qualquer tipo de sistematização institucional em relação ao registro desse estudante na condição de AH/SD. Na UFAL, eles relatam que, embora o SIGAA possua campos para registro, a informação é tratada como facultativa e dependente da motivação do estudante. A UFPI, UFPR, UFV, UFPE, UFRPE, UNIFESSPA, UNILA, UNILAB e UFTM seguem lógicas semelhantes: há fichas internas, formulários isolados, plataformas em desenvolvimento ou práticas não sistematizadas, sem garantia de integração ao banco oficial da instituição. Os dados indicam então que, ainda que algumas dessas universidades mencionem protocolos internos, na prática, operam por fluxos institucionais que não garantem a mensuração oficial e a articulação intersetorial dos dados.

Em contraste, um conjunto expressivo de instituições não dispõe de nenhum instrumento formal de registro. A UFAM responde que "na matrícula institucional não solicitamos nenhum tipo de informação relacionado aos PCDs". A UFMG afirma: "atualmente a universidade não utiliza instrumentos para registrar estudantes com AH/SD". A UFSCar declara que "o estudante deve declarar espontaneamente sua condição quando entender ser necessário", o que, na ausência de qualquer processo institucional ativo, caracteriza uma dificuldade. A UFRRJ afirma: "não há

nenhum identificado ou declarado, logo não há diferenciações pedagógicas definidas", ou seja, não responde diretamente se existe um instrumento para oficializar a presença desse público na universidade. Já a UFES e UFMT não forneceram informações ou alegaram desconhecimento da especificidade, sendo necessário buscar outro setor para conseguir a informação. Casos como os da UFT, UNIVASF, UNIFEI, UNIPAMPA, UFDPAR e UFMS reforçam esse quadro de fragilidade em relação aos instrumentos para registro dos discentes com AH/SD.

Diante desse panorama, é possível afirmar que as universidades, em sua maioria, não cumprem integralmente o dispositivo legal de garantir o registro dos estudantes com AH/SD, tampouco estabelecem processos que permitam transformar o dado registrado em políticas concretas de acompanhamento e permanência. A prevalência de instrumentos genéricos, a centralidade da autodeclaração e a falta de integração entre os sistemas acadêmicos e às instâncias de acessibilidade e inclusão resultam em um cenário de invisibilidade institucional.

O cenário apontado acima pode comprometer a implementação de políticas públicas voltadas para esse grupo. Como prevê o dispositivo legal inserido na LDB pela Lei nº 13.234/2015, a criação de um cadastro nacional é condição importante para o planejamento de políticas públicas. Entretanto, se as próprias universidades não dispõem de mecanismos eficazes de registro interno, essa base de dados nacional tende a apresentar fragilidades desde sua base.

Em síntese, o mapeamento realizado revela que, embora existam iniciativas pontuais mais estruturadas, a maioria das universidades ainda atua de forma reativa e fragmentada no que tange ao registro de estudantes com AH/SD. Superar essa limitação exige a criação de um protocolo nacional padronizado, com critérios claros, fluxos integrados entre os setores acadêmicos e de acessibilidade, tal como proposto na pesquisa de Reis (2024), e estratégias de formação para que os profissionais possam atuar de forma proativa na identificação, no registro e no acompanhamento desses estudantes. Algumas propostas já discutidas na literatura podem contribuir para esse processo, como a utilização de checklists, escalas e questionários, conforme sugerido por Oliveira (2020), ou a adoção do modelo PEGAHSUS, descrito por Basso et al. (2020), que oferece diretrizes práticas para a identificação de estudantes com AH/SD. Tais instrumentos não devem ser compreendidos como soluções pontuais, mas como parte de um sistema articulado de inclusão. O reconhecimento formal deve funcionar como porta de entrada e não

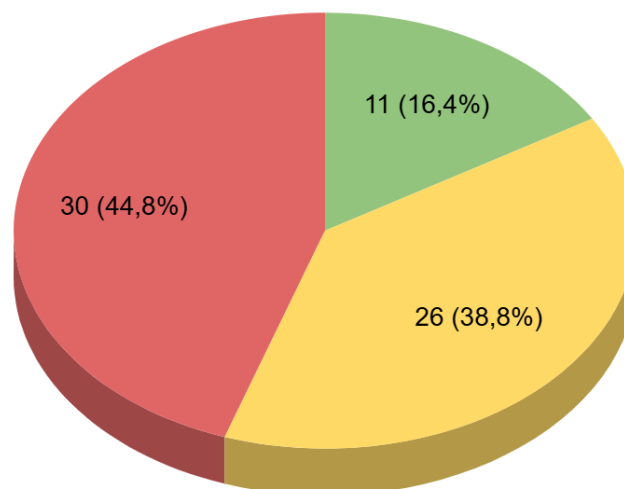
como limite do processo. Mesmo diante das limitações do contexto atual, cabe às instituições assumir o compromisso de desenvolver políticas internas que enfrentem, de modo progressivo, as lacunas históricas que ainda comprometem o atendimento a esse público.

4.7 FORMAÇÃO DOCENTE

A inclusão de estudantes com AH/SD na educação superior representa um desafio para as universidades brasileiras, demandando ações contínuas de conscientização e formação continuada. A análise da categoria “formação docente”, evidencia, mais uma vez, um panorama heterogêneo entre as instituições. A partir dos dados foi possível sistematizar as informações em três subcategorias: positivo, ações específicas de formação sobre AH/SD, parcial, ações gerais de formação voltadas à educação especial como um todo, sem recorte conceitual para AH/SD, e negativo, ausência de ações formativas ou ausência de resposta. A seguir, apresenta-se o Gráfico 5, com a distribuição quantitativa das universidades em relação às ações de formação docente para atendimento aos estudantes com AH/SD.

Gráfico 5 - Distribuição das universidades segundo a existência de ações de formação docente sobre AH/SD

- Ações específicas sobre AH/SD
- Ações amplas sobre inclusão
- Ações inexistentes, não informadas ou em planejamento



Das universidades que responderam, 11 (16,4%) instituições informaram realizar ações de conscientização e capacitação docente relacionadas às AH/SD. Universidades como a UFAL, UFF e UFS responderam "sim", denotando a existência de tais ações, todavia, sem detalhar quais são e como ocorrem efetivamente. Contudo, outras detalharam suas iniciativas. A UFERSA integra as questões de AH/SD em todos os seus cursos de formação continuada com temática de inclusão e Atendimento Educacional Especializado. A UFC relatou abordar o tema nos eventos periódicos da instituição. A UFPB, por sua vez, relata atuar:

junto aos setores da UFPB, através dos seus Grupos de Trabalhos em Acessibilidade Pedagógica, Comunicacional, Atitudinal e Arquitetônica, bem como dos seus projetos de pesquisa e extensão e demais ações, com o objetivo de conscientizar a comunidade acadêmica acerca da temática.

Iniciativas mais pontuais e temáticas foram observadas na UFPE, que realizou uma "Roda de Diálogo" específica sobre AH/SD e está em processo de organização de uma Liga para tratar do tema. A UFRA informou realizar ações em abril, em "alusão ao dia nacional da educação inclusiva e em agosto no dia nacional das altas habilidades e superdotação, por meio dos projetos #inclusiveeu e EDUCAR", além disso, informou realizar ações e capacitações durante todo o ano junto aos discentes e docentes sobre todo o público da Educação Especial. A UFRGS apresenta um histórico de múltiplas capacitações presenciais e online desde 2019, algumas explicitamente focadas em AH/SD, abordando inclusive a dupla excepcionalidade. De forma similar, a UFRN organiza eventos periódicos sobre o tema, evidenciando um seminário recente intitulado "1º Seminário Altas Habilidades/Superdotação: O que ainda precisamos saber para atender". Por fim, a UFJF afirma que são realizadas ações de formação sobre o tema "com os bolsistas da monitoria especializada ou com professores, coordenadores e diretores."

Em contrapartida às iniciativas específicas, 38,8% das universidades promovem ações mais amplas ou estão em fase de desenvolvimento de suas ações voltadas à conscientização e capacitação docente sobre AH/SD. A FURG, por exemplo, esclarece que seus programas de formação continuada atuam na formação continuada do corpo docente, mas que o tema da acessibilidade, incluindo AH/SD, é abordado de forma transversal. A previsão é que, a partir de 2025, ações mais específicas sobre estudantes com necessidades especiais, entre eles os de AH/SD, passem a ser realizadas. A UFABC e a UNIFAL indicam que as atividades de

formação que envolverão diversas formas de atendimento educacional especializado, incluindo AH/SD, estão no planejamento para o ano de 2025. No caso da UNIFAL, foi iniciada uma edição do Programa Institucional de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente (PRODOC) com temáticas direcionadas à Educação Inclusiva, com perspectivas de continuidade para a formação docente, incluindo AH/SD.

Outras instituições promovem formações mais gerais. A UFBA promove ações de formação e capacitação que incluem oficinas de sensibilização para acessibilidade e cursos de capacitação anuais para sensibilizar a comunidade universitária sobre a não discriminação e a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência. Embora abordem o tema da inclusão, não há um foco exclusivo em AH/SD. De maneira similar, a UFDPAR tem realizado ações formativas para docentes e servidores que incluem o atendimento às demandas dos alunos público do Atendimento Educacional Especializado, o que inclui AH/SD, e realizou um ciclo de Formação Continuada em Educação Inclusiva. No entanto, a UFFS declara explicitamente que, apesar de desenvolver ações para conscientização e capacitação docente, estas não são específicas sobre AH/SD. A UFG e a UFLA também desenvolvem ações para inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas de modo generalizado, sem detalhar iniciativas exclusivas para AH/SD, embora a UFLA mencione registros de capacitações em semanas de planejamento docente.

A UFMA realiza palestras e debates sobre inclusão de pessoas com deficiência, TEA e AH/SD conforme a demanda, mas informa que nos últimos dois anos não houve registros de ações específicas para docentes por falta de solicitações. A UFMG não oferece ações gerais para a comunidade, realizando conscientização e capacitação específicas apenas para os docentes dos estudantes acompanhados pelo NAI. A UFMT adota uma abordagem similar, com capacitações que não são específicas para cada diagnóstico, mas que tratam de acessibilidade e inclusão de forma geral. A UFOB promove formações sobre deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, sem especificar uma exclusividade para um dos temas. A UFOP realiza rodas de conversa sobre a temática da Educação Especial em geral. A UFOPA, por sua vez, informa que as ações não são realizadas pelo Núcleo de Acessibilidade, mas por um Grupo de Trabalho formado apenas por professores.

A UFPA detalha ações relacionadas aos discentes, no entanto, considerando que o foco da categoria de análise é o corpo docente, a ação é pontual e apenas sob demanda:

após o aluno ser cadastrado o discente já identificado e cadastrado é feito o contato com a direção da faculdade e do curso de graduação para fazer orientações aos docentes para o relacionamento e ações de inclusão e acessibilidade para esses alunos e alunas com AH/SD.

A UFPI realiza e participa de encontros, reuniões e seminários para sensibilizar docentes sobre a inclusão educacional de estudantes com deficiência e lançou uma cartilha com orientações, incluindo o público da educação especial. A UFRRJ destina suas ações de conscientização e formativas a todos os servidores, abrangendo todos os tipos de deficiência reconhecidas como público da Educação Especial. A UFSB também desenvolve ações de conscientização e capacitação que abordam AH/SD de forma geral, mas ainda não realizou capacitações específicas direcionadas exclusivamente para esse público. A UFSC oferece cursos anuais sobre acessibilidade educacional, abordando todas as condições de deficiência e necessidades educacionais específicas. A UFVJM disponibiliza serviço de suporte ao docente sob demanda, com capacitações periódicas que incluem as necessidades do público da Educação Especial.

A UNB direciona suas ações para a promoção de acessibilidade e orientações sobre os pressupostos da educação inclusiva, com temas transversais e diálogos sobre situações específicas demandados pela comunidade universitária. A UNIFAP e UNIFESP promovem ações relacionadas à inclusão de maneira geral. A UNIFESSPA e a UNILA fizeram formações sobre o tema de forma muito geral, justificando pela ausência de alunos com AH/SD. A UNILAB promove formação continuada para docentes e técnicos administrativos sobre educação inclusiva, metodologias e acessibilidade curricular e pedagógica. Por fim, a UNIPAMPA desenvolve ações para conscientização e capacitação docente sobre a necessidade de acolher as diferenças de modo geral.

Finalmente, um número substancial de universidades, que totaliza 44,8% da amostra, não forneceu informações explícitas ou informou que as ações estão em planejamento. Instituições como UFAC, UFAM, UFAPE, UFCA, UFCAT, UFCG, UFCSPA, UFGD, UFJ, UFMS, UFNT, UFPR, UFRB, UFRPE, UFT, UFTM, UFU, UNIFEI e UNIR explicitam que não possuem iniciativas voltadas diretamente para a

conscientização ou capacitação em AH/SD. As justificativas para essa lacuna são diversas, incluindo a falta de solicitação por parte dos discentes (UFCA), o escasso número de profissionais envolvidos (UFCAT), o foco em demandas mais urgentes (UFCG), a ausência de registro de ações pelos núcleos de inclusão e desenvolvimento docente (UFCSPA), ou o baixo número de estudantes declarados com AH/SD (UFRPE).

Apesar do cenário de pouca implementação, algumas universidades indicam que estão em fase de planejamento para ações futuras. A UFNT, por exemplo, está "Em fase de planejamento". A Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) aponta que, apesar de limitações de recursos e por ser uma instituição em fase de estruturação, "planejamos incluir esse tema em futuros treinamentos direcionados aos docentes". Da mesma forma, a UFSCAR informa estar "construindo formas de conscientização e capacitação", enquanto a UFV afirma que tais formações "estão sendo construídas, sendo uma meta estratégica do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFV.

Outro ponto relevante é a abordagem mais genérica da inclusão e acessibilidade, sem um foco específico em AH/SD. A UFRB menciona que não ofereceu capacitação sobre AH/SD especificamente, mas que busca "conscientizar a respeito de questões relacionadas à inclusão e acessibilidade". A UFSJ afirma que "não existe capacitação para um público em específico da educação especial". A UNILA, por sua vez, relatou ter oferecido formação sobre pessoas com deficiência, na qual a AH/SD foi abordada, mas sem um evento específico. Isso sugere que, em muitos casos, o tema é incorporado em discussões mais amplas sobre educação especial, o que pode diluir a especificidade das necessidades desse grupo de estudantes. É relevante citar que a UFES, UFSM, UFRJ, não apresentaram resposta para a questão.

A análise dos dados coletados indica que a ausência de ações estruturadas de conscientização e formação docente sobre o tema no âmbito das universidades federais brasileiras não configura uma fragilidade pontual. Trata-se, na realidade, de um reflexo de fatores sistêmicos que atravessam as práticas institucionais em relação à inclusão na educação superior.

Esses resultados reforçam que a deficiência na formação dos docentes constitui-se como um dos maiores entraves à efetivação de práticas inclusivas que reconheçam e valorizem a singularidade de cada estudante com AH/SD (Arantes-

Brero; Capellini, 2021). Essa lacuna formativa impacta diretamente na prática pedagógica e na gestão universitária. Rondini (2019) evidencia essa mesma lacuna ao identificar que professores em exercício revelaram limitações na aplicação de práticas pedagógicas eficazes, mesmo reconhecendo a necessidade de dinamizar o ensino, além de apontar a insuficiência da formação inicial e continuada sobre o tema e a carência de recursos institucionais para viabilizar o atendimento adequado a esse público. Tal cenário acaba impossibilitando a construção de práticas educativas condizentes e comprometendo a etapa inicial da inclusão: o processo de identificação desses sujeitos.

Ainda que os docentes sejam indiscutivelmente responsáveis pelos estudantes com os quais convivem em sua prática cotidiana, e devam estar preparados para reconhecer e responder às múltiplas expressões da diversidade, é preciso reconhecer os limites que incidem sobre essa atuação, especialmente quando se considera que grande parte desses profissionais não teve, em sua formação inicial, acesso sistemático a conteúdos relacionados à educação inclusiva ou à temática das AH/SD. Assim, embora a qualificação docente seja condição fundamental para a efetivação de uma política de inclusão, ela não pode ser compreendida como tarefa isolada dos professores. Pensando em uma perspectiva estratégica e de curto prazo, às instâncias de acessibilidade e inclusão, que são espaços voltados à acessibilidade e inclusão, configuram-se como peças centrais dentro das universidades. Cabe a esses espaços, por sua natureza e função, sistematizar e disseminar conhecimentos sobre os grupos atendidos, promover ações formativas continuadas e articular frentes institucionais que favoreçam a construção de uma cultura universitária mais responsiva à pluralidade. O fortalecimento dessas instâncias é condição necessária para garantir não apenas o suporte direto aos estudantes com AH/SD, mas também para oferecer respaldo teórico e metodológico aos docentes, contribuindo para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Os dados revelam que, mesmo diante de dispositivos legais, como o Art. 59 da LDB (Brasil, 1996), que assegura a oferta de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, além da obrigatoriedade de formação docente, tais determinações não se concretizam de forma eficaz no cotidiano das universidades. A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça que, na educação superior,

a efetivação da transversalidade da educação especial demanda ações intencionais que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes do público da educação especial, o que inclui os estudantes com AH/SD. No entanto, o distanciamento entre o texto legal e a prática institucional é um fato. Como apontam Delou (2012) e corroboram Lima (2011) e Pereira (2022), a ausência de programas de formação específica, tanto na graduação quanto na pós-graduação, resulta na manutenção de um corpo docente majoritariamente despreparado para reconhecer as características, as necessidades e as potencialidades dos estudantes com AH/SD. Nesse sentido, estudos como os de Souto, Castro e Delou (2021) confirmam que a formação inicial e continuada não promove uma compreensão consistente sobre o tema, permanecendo marcada por concepções limitadas e equivocadas. Essa lógica estabelece um ciclo estrutural: sem formação adequada, os docentes não estão preparados para identificar esses estudantes. Sem identificação, não há dados institucionais que subsidiem políticas, programas ou ações direcionadas, e, conseqüentemente, não há priorização institucional para esse grupo. É uma dinâmica que perpetua a invisibilidade e a negligência desse público na educação superior brasileira.

Soma-se a esse quadro o fato de que, mesmo quando as universidades oferecem ações formativas, essas, na maioria das vezes, ocorrem de maneira generalista, diluídas em propostas amplas de educação inclusiva, sem aprofundamento ou especificidade na temática das AH/SD. Tal prática, embora atenda minimamente às exigências legais de promoção da inclusão, é insuficiente para dar conta das especificidades desse público. Como alerta Gama (2014), a formação superficial compromete a eficácia das práticas pedagógicas, perpetuando a lógica da subutilização das potencialidades desses estudantes, além de reforçar sua permanência em condição de invisibilidade acadêmica.

As poucas universidades que apresentam experiências mais efetivas nesse campo, como ações formativas periódicas, rodas de diálogo específicas sobre AH/SD, seminários temáticos e produções de materiais didáticos, demonstram que a mudança é possível quando há vontade política institucional, investimento em formação continuada e articulação entre os diferentes setores da universidade. Isso reforça a ideia de Brunetti (2022), que indica que quando há programas de formação voltados para ampliar o conhecimento sobre AH/SD, os professores apresentam avanços significativos em suas práticas pedagógicas. No entanto, esses exemplos,

embora relevantes, ainda se configuram como exceções. O cenário nacional revela que a maior parte das universidades não dispõe de fluxos formativos consolidados, seja por falta de demanda formal, ausência de regulamentação interna, escassez de profissionais qualificados, ou, até mesmo, pela reprodução de concepções equivocadas sobre o próprio conceito de AH/SD, frequentemente associado a mitos e estereótipos, como já evidenciado por Winner (1998).

Diante desse cenário, é preciso reconhecer que a formação docente sobre AH/SD deve ser concebida não como uma ação suplementar, eventual ou opcional. Sua ausência não só compromete a efetividade das políticas públicas educacionais, como também prejudica a concretização dos direitos constitucionais assegurados, tais como a igualdade de condições de acesso e permanência na educação, a dignidade da pessoa humana e o pleno desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos (Brasil, 1988).

A superação desse quadro demanda, portanto, uma mudança estrutural que envolve a revisão dos currículos dos cursos de formação inicial, a inserção da temática das AH/SD nos programas de desenvolvimento profissional docente, a oferta de cursos de extensão, oficinas, seminários e espaços permanentes de discussão sobre o tema. Ademais, é necessário fortalecer as instâncias de acessibilidade e inclusão, para que possam atuar não apenas no atendimento direto aos estudantes, mas também como instâncias formadoras e articuladores das ações institucionais voltadas a esse público.

4.8 IDENTIFICAÇÃO PÓS INGRESSO

A categoria “identificação pós-ingresso”, se refere à existência de procedimentos destinados a identificar estudantes com AH/SD que ainda não foram oficialmente reconhecidos no momento do ingresso na universidade. As respostas das universidades foram organizadas nas seguintes subcategorias: positivo, quando há descrição de iniciativas claras para identificação desse público após a matrícula; parcial, quando são mencionadas práticas genéricas, informais ou não institucionalizadas; e negativo, nos casos em que não há qualquer tipo de procedimento ou a universidade não forneceu resposta à questão.

No que se refere às respostas classificadas na primeira subcategoria, quantifica-se um total de 04 universidades, sendo elas UFF, UFPI, UFRA e UFSB.

Embora todas apontem a existência de algum tipo de ação voltada à temática, observa-se uma diversidade de formatos e níveis de formalização. A seguir, apresenta-se o Quadro 11 contendo os trechos das respostas fornecidas por essas universidades.

Quadro 11– Universidades positivas para ações de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD pós-matrícula

Universidade	Trecho da resposta institucional
UFF	<i>“Sim. Os/as estudantes são encaminhados para os núcleos de extensão que atuam em parceria com a Secretaria de Acessibilidade e Inclusão.”</i>
UFPI	<i>“O principal procedimento consiste no trabalho com os/as docentes para que eles, caso tenham conhecimento da situação de algum/a estudante, o/a direcione até o Núcleo de Acessibilidade para que seja orientado/a quanto aos seus direitos e deveres e os atendimentos multiprofissionais que ele pode obter.”</i>
UFRA	<i>“No momento do ingresso, atualmente a universidade não possui um procedimento específico. Entretanto, após o ingresso na Universidade é aplicado INSTRUMENTO para busca ativa e também está sendo estudado a possibilidade de implantação do PROAHS: Protocolo de identificação de discentes com indicadores de AH/SD no ensino superior.”</i>
UFSB	<i>“As principais formas de identificação incluem: Procura espontânea do estudante: O estudante pode buscar apoio diretamente junto ao SAI, relatando suas necessidades, interesses e demandas específicas. Entrevistas realizadas com a psicopedagoga: Durante o processo de acolhimento ou acompanhamento, a psicopedagoga realiza entrevistas para compreender o perfil do estudante e identificar possíveis indícios de AH/SD. Encaminhamentos feitos por professores: Os docentes, ao observar comportamentos ou desempenhos diferenciados, como alta capacidade de aprendizado, criatividade ou interesse excepcional em áreas específicas, podem encaminhar o estudante para avaliação pelo SAI. Encaminhamentos feitos por assistentes sociais: Assistentes sociais que acompanham os estudantes também podem identificar potenciais casos de AH/SD e encaminhá-los ao SAI para análise mais detalhada.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Em relação à resposta da UFF, a ausência de detalhamento sobre os critérios utilizados, os responsáveis pela identificação inicial ou a natureza dos serviços prestados pelos referidos núcleos impossibilita a compreensão dos procedimentos adotados pela instituição.

A UFPI, por sua vez, descreve um procedimento que se apoia na atuação dos docentes como mediadores do processo de identificação. Segundo a instituição, o principal recurso consiste na orientação dos professores para que, ao reconhecerem indícios da condição, encaminhem os estudantes a instância de acessibilidade e inclusão. Tal encaminhamento, em princípio, revela um potencial positivo, na medida em que reconhece o docente como um agente estratégico, cuja atuação cotidiana

em sala de aula o coloca em posição privilegiada para observar comportamentos, interesses e desempenhos diferenciados. Se adequadamente capacitados, professores podem, de fato, desempenhar um papel relevante na mediação entre a manifestação de características associadas às AH/SD e os dispositivos institucionais de apoio. Contudo, a resposta da universidade carece de informações mais precisas quanto à natureza dessas orientações destinadas aos docentes. Não se explicita se há ações sistemáticas de formação continuada, protocolos que subsidiam a observação docente ou materiais de apoio que fortaleçam essa mediação. Soma-se a isso o fato de que, conforme respostas anteriores da própria instituição no âmbito desta pesquisa, grande parte das ações voltadas à inclusão descritas pela UFPI apresenta caráter genérico, sem referência específica ao público com AH/SD. Esse aspecto fragiliza a sustentação da prática em análise.

Já a UFRA revela uma tentativa de institucionalização do processo de identificação, por meio da criação de critérios e instrumentos próprios, o que representa um importante avanço frente ao modelo reativo predominante em outras instituições. A proposição de um protocolo interno indica a compreensão da identificação como uma responsabilidade educacional da universidade, e não apenas como atribuição de instâncias externas vinculadas ao campo clínico. Ainda que o protocolo esteja em fase de planejamento, a existência de tal iniciativa é bastante positiva ao reconhecer a necessidade de se estabelecer critérios sistematizados.

Em relação à UFSB, a observação de professores e assistentes sociais sobre características relacionadas às AH/SD poderia ser uma ação exitosa em relação ao processo de identificação desses estudantes. No entanto, ao considerar as demais informações enviadas pela universidade, percebe-se que essa estratégia não se efetiva, visto que não há registro de nenhum caso de AH/SD.

A segunda subcategoria analítica compreende as 06 universidades que, embora tenham mencionado ações relacionadas à identificação de estudantes com AH/SD, não apresentam elementos suficientes que permitam caracterizar tais ações como procedimentos estruturados, formalizados ou sistematizados. Nessas instituições, o discurso institucional sobre a identificação de AH/SD aparece de modo pouco operacional, o que dificulta compreender se há, de fato, ações sendo implementadas ou apenas uma menção protocolar a uma demanda ainda não incorporada às práticas institucionais. A seguir, no Quadro 12, apresentam-se as

respostas dessas universidades.

Quadro 12- Universidades com ações parciais de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD pós-matrícula

Universidade	Trecho da resposta institucional
UFJ	<i>“Quando o(a) estudante solicita apoio pedagógico, há sim uma avaliação pela equipe psicopedagógica, que levanta hipóteses e encaminha para a análise médica. Essa não é feita na instituição, ou é no serviço público ou privado.”</i>
UFMG	<i>“A universidade possui tais procedimentos.”</i>
UFPB	<i>“O CIA não possui um instrumento de investigação ou avaliação para detecção ou diagnóstico. Através da observação e notificações dos docentes e servidores, orientamos e encaminhamos os estudantes e servidores com possível diagnóstico a procurar profissional especializado para fechamento do diagnóstico e só a partir dele é que nossas ações se iniciam.”</i>
UFRN	<i>“Ao longo dos anos a UFRN vem empreendendo os mais diversos esforços formativos e informativos em direção à conscientização e sensibilização de sua comunidade para atuar em rede no âmbito da identificação e do encaminhamento para atendimento educacional especializado dos discentes com NEE como um todo, e também dos discentes com AH/SD. Além disso, quando necessário, eventualmente a SIA realiza o encaminhamento de discentes para serviços profissionais especializados, uma vez que a equipe não realiza o diagnóstico nem oferece serviços terapêuticos, focando sua atuação no trabalho educacional e na conscientização da comunidade para a identificação e o devido encaminhamento de estudantes tanto já identificados quanto aqueles que ainda buscam investigar suspeitas de AH/SD.”</i>
UFVJM	<i>“A UFVJM incentiva a autodeclaração, assim como a DACI, por meio de ações em parceria com as coordenações de curso, incluindo a participação na recepção dos novos estudantes (“recepção dos calouros”), e a divulgação dos serviços ofertados através dos canais oficiais da instituição, como e-mail e redes sociais próprias. Quanto aos procedimentos, por meio dos serviços de orientações educacionais, em caso de suspeita diagnóstica ou outros esclarecimentos em saúde, o discente e/ou demais membros da comunidade acadêmica são encaminhados ao serviço de terapia ocupacional para avaliação, rastreios, se necessários, e encaminhamentos adequados a especialistas na área médica para diagnóstico e tratamentos clínicos, se necessário.”</i>
UNILAB	<i>“Sim, a universidade realiza pesquisas sobre a realidade acadêmica dos estudantes e implanta canais de comunicação direta para identificar e acompanhar estudantes com AH/SD.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora, (2025).

As respostas da UFJ, UNILAB e UFVJM indicam ações que dependem da iniciativa do próprio estudante para que o processo de identificação seja desencadeado. A UFMG, por sua vez, afirma dispor de procedimentos para esse fim, mas não explicita sua natureza nem os meios de operacionalização, o que impossibilita avaliar a efetividade das ações mencionadas. Já instituições como a UFPB e a UFRN fazem referência à observação por parte da comunidade acadêmica como um dos mecanismos que podem desencadear o encaminhamento

de estudantes com possível AH/SD. Entretanto, as respostas revelam que o foco recai sobre o envio dos estudantes a serviços especializados externos à universidade, o que reforça a ideia de que a atuação institucional tende a se limitar à mediação inicial, com as ações efetivas ocorrendo apenas após a devolutiva clínica. Essa dinâmica, pode comprometer a possibilidade de construção de estratégias pedagógicas internas que estimulem as potencialidades desse público. Essa realidade reforça a análise de Cianca e Marquezine (2014), que defendem a urgência de formações específicas na educação superior para superar mitos e ampliar a compreensão sobre o processo de identificação de estudantes com AH/SD

A terceira subcategoria compreende o conjunto majoritário das instituições analisadas: 57 das 67 universidades respondentes. As respostas que integram esta terceira subcategoria evidenciam, com maior nitidez, a ausência de uma política institucional voltada à identificação de estudantes com AH/SD. A maior parte das universidades limitou-se a informar que não possui procedimentos específicos ou declarou depender exclusivamente da autodeclaração realizada no momento da matrícula ou no decorrer do curso. Segue Quadro 13 com as respostas mais relevantes.

Quadro 13- Universidades negativas quanto a ações de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD pós-matrícula

(continua)

Universidade	Trecho da resposta institucional
FURG	<p><i>“A Universidade não possui a prerrogativa de executar a avaliação clínica de condições específicas da comunidade acadêmica. Sendo assim, o PAENE não trabalha com identificação de quadros clínicos entre os estudantes da Universidade, tendo seu limite de atuação no acolhimento, orientação e atendimento dos estudantes com necessidades específicas a partir das documentações comprobatórias apresentadas pelos mesmos, garantindo seu acesso a recursos pedagógicos, acompanhamento de bolsistas e suporte pedagógico de acordo com suas necessidades. Eventualmente, a partir da demanda espontânea por suporte específico no âmbito da acessibilidade de estudante que não possua nenhum laudo diagnóstico, os membros da equipe técnica da PRAE (pedagogos, assistentes sociais e psicólogos) podem orientá-lo a procurar a rede de saúde do município de Rio Grande/RS, para o início de um processo de investigação diagnóstica para posterior inclusão no PAENE. Entretanto, ainda que não esteja vinculado ao Programa, o estudante poderá acessar os recursos da PRAE em sua totalidade, como os demais estudantes da Universidade, à exceção da designação de um bolsista de acompanhamento vinculado ao PAENE.”</i></p>
UFAL	<p><i>“SIM. A universidade faz pesquisas em seu sistema (sigaa) com seus usuários com a finalidade de indicar se são ou não pessoas com deficiência. Ao acessar o sigaa, aparece, periodicamente, uma mensagem informando que se o usuário for estudante com deficiência poderá informar essa condição no sistema.”</i></p>

Quadro 13- Universidades negativas quanto a ações de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD pós-matrícula

(conclusão)

UFAPE	<i>“A UFAPE não dispõe de estrutura para identificação e/ou anamnese para confirmação de AH/SD. Entretanto, a SECAC não tem como prerrogativa a exigência de apresentação do laudo médico para início do acolhimento. Em caso de hipótese, é feita a recomendação de que o discente busque o serviço de saúde ou multidisciplinar específico que possa realizar tal avaliação.”</i>
UFC	<i>“Os estudantes são orientados que se proceda a autodeclaração no SIGAA conforme o passo a passo aqui anexo. Cabe ao próprio discente que realize o procedimento em “Meus Dados Pessoais” no Portal do Discente do SIGAA. Tal informação chegará ao docente a partir da lista de participantes da turma.”</i>
UFCAT	<i>“Não. Ainda não possuímos, atualmente, procedimentos além das formas de entrada ou da procura dos (as) estudantes e/ou coordenações de curso.”</i>
UFCG	<i>“O NAI não tem conhecimento.”</i>
UFDPAR	<i>“A identificação de estudantes com AH/SD ocorre somente por demanda espontânea ou encaminhamento”</i>
UFG	<i>“A declaração da condição é realizada de forma espontânea. Os discentes podem inserir essa informação no cadastro na matrícula e em qualquer momento do curso.”</i>
UFPE	<i>“A única forma de identificar estudantes que não se autodeclararam com AH/SD no momento do ingresso ou matrícula é por meio da solicitação de atendimento em acessibilidade pelo módulo NEE no SIGAA. Para que essa solicitação seja efetivada, é necessário que o estudante: 1. Faça a autodeclaração indicando a condição de AH/SD; 2. Apresente comprovação dessa condição mediante laudo médico, que deve ser anexado ao sistema no ato da solicitação. Estudantes sem diagnóstico clínico são orientados a buscar avaliações externas à UFPE para a investigação e confirmação da condição de AH/SD.”</i>
UNB	<i>“Os processos para identificação do estudante não são fomentados pelo setor, preza-se pela autonomia e realização do interesse do estudante. Entretanto, constantemente são desenvolvidas ações para publicização dos serviços oferecidos de forma que seja de conhecimento da comunidade universitária os serviços direcionados ao público da educação especial.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, (2025).

Em alguns casos, como FURG, UFAPE e UFPE, ainda que haja acolhimento posterior, este se dá apenas mediante apresentação de documentação diagnóstica, e os encaminhamentos sugeridos são direcionados à rede externa de saúde, reforçando a lógica de responsabilização do campo clínico pelo processo de reconhecimento da condição. Quando algum tipo de mediação é mencionado, como no caso de UFC ou UFPE, o estudante permanece como principal responsável pela autodeclaração e pela busca ativa de apoio. Esse panorama torna evidente que a maioria das universidades federais ainda opera sem qualquer diretriz formal voltada à identificação de estudantes com AH/SD não diagnosticados no momento do ingresso.

Em última análise, a escassez de procedimentos proativos, mesmo entre as

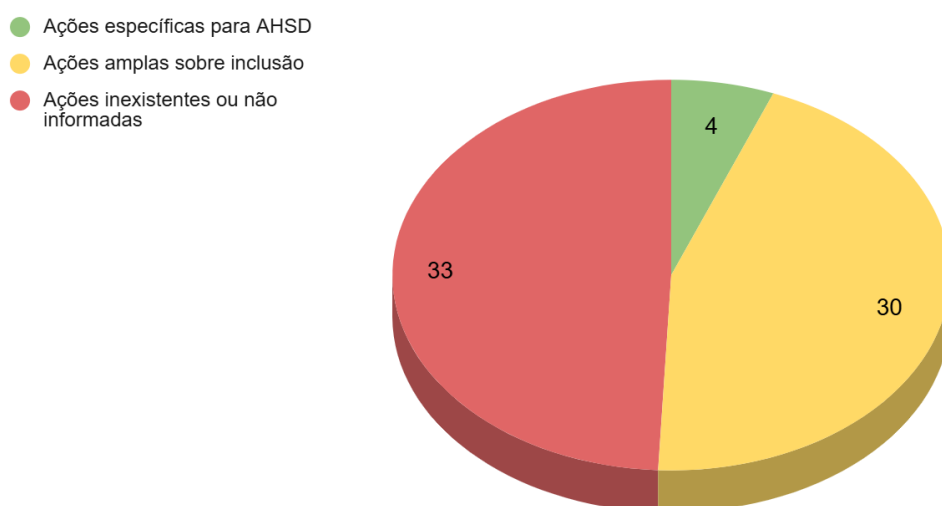
poucas instituições que declararam algum tipo de iniciativa, indica que a identificação de estudantes com AH/SD permanece como um processo incipiente, desarticulado e com pouca efetividade prática nas rotinas institucionais. Essa realidade é um reflexo da persistente invisibilidade dos adultos com AH/SD na educação superior, caracterizada pela escassez de matrículas formalmente registradas, conforme já apontado por Schmengler, Negrini e Pavão (2023). A presença de propostas ainda em formulação, encaminhamentos baseados na iniciativa individual de determinados atores e a ausência de registros ou mecanismos institucionais de acompanhamento evidenciam que, em grande parte das universidades, as especificidades desse público seguem sendo negligenciadas. Isso se deve, em parte, à não efetivação de marcos legais importantes, como a Lei nº 13.234/2015, que atribui à União a responsabilidade de estabelecer diretrizes e criar um cadastro para estudantes com AH/SD, mas que ainda não foi plenamente implementada, e cuja efetivação depende diretamente da vontade política. Adicionalmente, o Programa Incluir, que direcionou seus esforços prioritariamente às deficiências físicas e sensoriais, relegando as AH/SD a um lugar secundário nas agendas de acessibilidade. A dependência da autodeclaração, prática recorrente identificada nesta pesquisa, tampouco resolve essa lacuna, uma vez que, como discutem Oliveira e Orlando (2022), contribui para a seletividade social no processo de identificação. Segundo as autoras, os estudantes formalmente identificados apresentam, majoritariamente, perfil masculino, branco, matriculado em cursos de bacharelado em instituições privadas, o que revela um padrão de desigualdade estrutural em que o acesso ao reconhecimento e ao suporte institucional ainda está condicionado por marcadores sociais de diferença.

Contudo, ainda que limitadas em seu alcance, as ações identificadas em quatro das instituições analisadas marcam uma diferença qualitativa frente ao conjunto das demais 63 universidades participantes da pesquisa. Ao reconhecerem, mesmo que de modo fragmentado, a necessidade de procedimentos voltados à identificação de estudantes não diagnosticados no momento do ingresso, essas instituições sinalizam a possibilidade de construção de políticas institucionais mais responsivas, ainda que tais iniciativas estejam longe de configurar uma política consolidada ou sistêmica.

4.9 ACESSO E PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES COM AH/SD

A partir da categoria “acesso e permanência para AH/SD” buscou-se compreender as práticas de acompanhamento formal e contínuo dos estudantes com AH/SD, desde o ingresso até a conclusão do curso, de forma a favorecer o acesso e a permanência desse público na educação superior. A presente reflexão aprofunda a perspectiva analisada anteriormente na subseção 2.4, que tratou das ações institucionais voltadas a esse público de maneira mais ampla. Aqui, o foco desloca-se para a permanência, examinando se há mecanismos sistemáticos de monitoramento, apoio e adaptação pedagógica durante toda a trajetória acadêmica. Trata-se, portanto, de um recorte mais específico da dimensão do atendimento, que permite avaliar o grau de consolidação das políticas internas voltadas a esse grupo nas universidades federais. A seguir, no Gráfico 6, são apresentados os dados quantitativos e qualitativos relacionados às 67 instituições que responderam à pesquisa.

Gráfico 6 - Procedimentos formais de acompanhamento de estudantes com AH/SD ao longo da trajetória universitária



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Conforme Gráfico 6, apenas 04 universidades (5,97%) foram classificadas na subcategoria “positivo”, e afirmaram realizar ações específicas voltadas ao acompanhamento desse público. Outras 30 instituições (44,78%) relataram desenvolver ações mais amplas de inclusão, sem detalhamento sobre o atendimento

diferenciado a estudantes com AH/SD, sendo classificadas como “parcial”. Por fim, 33 universidades (49,25%) informaram não possuir qualquer forma de acompanhamento ou não apresentaram informações suficientes para essa avaliação, compondo a subcategoria “negativo”.

A análise demonstra que apenas quatro universidades, a saber, UFMG, UFRA, UNB e UNIPAMPA, descrevem ações que, de forma clara, se voltam especificamente para as necessidades educacionais de estudantes com AH/SD. Isso difere da maior parte das demais instituições, que adotam medidas generalistas voltadas ao público da Educação Especial. As respostas dessas universidades indicam ações compatíveis com seus perfis, tais como flexibilização curricular, aceleração e aprofundamento de conteúdos, conforme sistematizadas no Quadro 14. Essas ações descritas dialogam com os princípios do Modelo dos Três Anéis, de Renzulli (2014), ao permitirem percursos diferenciados, baseados na identificação de potencialidades e no comprometimento com trajetórias singulares de desenvolvimento. Essas medidas vão ao encontro do que Delou (2012) aponta como condição necessária para o florescimento das AH/SD: práticas educativas flexíveis e alinhadas aos interesses e ritmos dos estudantes.

Quadro 14– Ações positivas de acompanhamento de estudantes com AH/SD ao longo da trajetória universitária

(continua)

Universidade	Trecho da resposta institucional
UFMG	<i>“O acompanhamento é realizado sob demanda, por técnico de referência do NAI. As ações possíveis incluem: Flexibilidade para cursar mais disciplinas do que as previstas na grade regular do curso, incluindo disciplinas optativas e disciplinas avançadas da pós-graduação (durante a graduação). Possibilidade de dispensa de disciplinas mediante comprovação de conhecimentos.”</i>
UFRA	<i>“SIM! Identificação do aluno Flexibilização curricular Atendimento Pedagógico Capacitação para os docentes”</i>
UNB	<i>“Todos os estudantes cadastrados na Diretoria são acompanhados até o momento de conclusão do curso. As ações realizadas tomam por base o direcionamento apresentado pela Política de Acessibilidade da UnB. Texto da política: Art. 22. Às pessoas com altas habilidades e superdotação serão assegurados métodos, técnicas e recursos para atendimento às suas necessidades educacionais específicas e aceleração para concluir em menor tempo o curso de graduação ou pós-graduação, mediante avaliação de comissão instituída na respectiva unidade acadêmica, envolvendo a Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência e o Coordenador do Curso.”</i>

Quadro 14– Ações positivas de acompanhamento de estudantes com AH/SD ao longo da trajetória universitária

(conclusão)

UNIPAMPA	<p><i>“Existe para todas/os que constituem o público-alvo: entrevista inicial; assinatura de termo de aceite de atendimento especializado (mesmo que o estudante não aceite em um primeiro momento, poderá reconsiderar a qualquer tempo); uma vez aceito o apoio, será aberto processo no Sistema SEI (Sistema Eletrônico de Informações) para registro de todas as flexibilizações realizadas durante o curso, como estabelece a Resolução (§ 2º O discente com altas habilidades/superdotação poderá ter abreviada a duração dos seus cursos, conforme o artigo 64 da Resolução 29 CONSUNI. Também poderá cursar componentes curriculares para aprofundamento, no próprio curso ou outro curso de graduação (através de mobilidade acadêmica), incluindo componentes que estejam fora do semestre seriado. § 3º A escolha de componentes curriculares deverá considerar, prioritariamente, as habilidades do(a) discente. § 4º O discente que optar pelo percurso formativo flexível terá garantida a quebra de pré requisito.)”</i></p>
----------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Na UFMG, por exemplo, a possibilidade de cursar disciplinas avançadas da pós-graduação, ainda durante a graduação, constitui um indicativo concreto de valorização das potencialidades cognitivas do estudante com AH/SD. A UFRA aponta para ações como flexibilização curricular e capacitação docente, o que, embora pouco detalhado, revela a tentativa de estruturar práticas específicas. A UNB, ao remeter à sua Política de Acessibilidade, explicita diretrizes normativas que contemplam aceleração e flexibilização acadêmica, condicionadas à avaliação institucional. A UNIPAMPA apresenta a previsão formal para encurtamento do tempo de curso, por exemplo. Esse conjunto de ações diferencia qualitativamente essas quatro universidades das demais analisadas. Ainda que essas experiências permaneçam pontuais, sua existência demonstra que é possível construir políticas mais sensíveis às especificidades desse grupo no contexto da educação superior.

Em contraste com a análise anterior, as respostas da subcategoria “parcial” revelam que, embora mencionem ações voltadas aos estudantes com AH/SD, estas se referem, na maioria dos casos, a um conjunto genérico de medidas destinadas ao público da Educação Especial como um todo. Trata-se de 30 universidades que, apesar de indicarem a existência de mecanismos de apoio, não apresentam em suas descrições elementos que permitam confirmar a implementação de ações específicas, contínuas e orientadas às singularidades pedagógicas, cognitivas e afetivas desse grupo. Em muitas dessas respostas, como ocorre com a FURG, UFAL, UFAPE, UFJ, UFJF, UFMT, UFPB, UFMA, entre outras, o acompanhamento é descrito como parte de uma política institucional mais ampla, destinada a todos os

estudantes com necessidades educacionais específicas, o que inclui pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, transtornos de aprendizagem e, apenas eventualmente citados, indivíduos com AH/SD. Entretanto, o tipo de suporte relatado, geralmente voltado ao acolhimento psicopedagógico, ao apoio de bolsistas, à mediação entre setores ou à elaboração de planos de estudos individualizados, revela-se insuficiente para atender de modo qualificado às demandas dos estudantes com AH/SD. A ausência de detalhamento nas práticas mencionadas dificulta a avaliação da sua efetividade para atender às múltiplas dimensões das AH/SD, que envolvem aspectos cognitivos, emocionais, sociais e criativos. Gardner (1995) defende que a inteligência se expressa de forma diversa, e Sternberg (2024) argumenta que a superdotação não está apenas nas capacidades inatas, mas na forma como essas são mobilizadas em contextos reais. Nesse sentido, ações genéricas não contemplam a complexidade desse público.

Diversas instituições mencionam que o acompanhamento se inicia apenas mediante solicitação do próprio estudante ou quando há um “diagnóstico” previamente apresentado, como exemplificam as respostas da UFPE, UFSC, UFSCAR e UNILAB. Conforme já abordado nessa pesquisa, essa lógica transfere para o discente a responsabilidade pela autodeclaração e pela busca ativa de apoio institucional, o que pode excluir do acesso às ações de permanência justamente aqueles que não foram identificados anteriormente ou que não reconhecem sua condição. Conforme apontam Rangni e Koga (2021), ao transferirem para o estudante a responsabilidade pela autodeclaração e pelo gerenciamento de sua própria trajetória, as universidades desconsideram a assimetria de informação, a fragilidade dos processos de identificação na educação básica e os impactos emocionais desse não reconhecimento prévio, contribuindo para experiências de isolamento e inadequação. Além disso, ao condicionar o atendimento à apresentação de documentos diagnósticos, as universidades operam segundo uma perspectiva clínica, desconsiderando a multiplicidade de manifestações das AH/SD, sua dimensão educacional e as desigualdades de acesso ao processo formal de identificação.

Outro aspecto recorrente é a ausência de detalhamento das ações efetivamente desenvolvidas. Muitas respostas limitam-se a afirmar que há acolhimento, adaptação ou acompanhamento, mas não explicitam de que forma tais procedimentos são planejados, realizados e avaliados. O uso de termos genéricos

como “suporte acadêmico”, “reuniões periódicas”, “monitoramento contínuo” ou “estratégias conforme demanda” impede que se compreenda, de fato, quais práticas estão sendo implementadas e se elas possuem aderência às necessidades desses estudantes. Em alguns casos, como no da UFOB, na resposta institucional é mencionada a existência de um fluxo de acompanhamento individualizado desde o ingresso até a conclusão do curso, mas o conteúdo apresentado não demonstra diferenças qualitativas em relação ao que é ofertado ao público geral da Educação Especial.

Ainda na mesma perspectiva, o último grupo, constituído pelas universidades que declararam não possuir acompanhamento formal para estudantes com AH/SD, representa a configuração mais alarmante dentre as subcategorias analisadas. Ao todo, 33 instituições federais informaram explicitamente a inexistência de ações voltadas a esse público, ou não apresentaram elementos suficientes para que se pudesse identificar qualquer estratégia estruturada. Em diversos casos, as respostas limitam-se a enunciados como “não temos”, “não há” ou “ainda não implementado”, revelando não apenas a ausência de iniciativas específicas, mas, sobretudo, a ausência de um posicionamento institucional comprometido com a inclusão desse grupo. Mesmo nos poucos registros em que há menção à possibilidade de orientações pontuais, como na resposta da UFV, “o acompanhamento consiste em orientações educacionais”, ou à expectativa de futuras ações, como a UFNT, “em fase de planejamento”, constata-se que tais medidas carecem de detalhamento. Em alguns casos, como na UFPI, a justificativa apresentada para a ausência de ações específicas se ancora na alegação de inexistência de estudantes com AH/SD formalmente identificados. Esse argumento, no entanto, revela mais sobre a fragilidade dos processos de identificação e registro do que sobre a real inexistência desses sujeitos no ambiente universitário. Há, ainda, situações em que a responsabilidade pelo acompanhamento é deslocada inteiramente para os estudantes. É o caso da UFC, cuja resposta sugere que o estudante com AH/SD deve exercer uma “conduta autônoma” e gerenciar sua própria trajetória acadêmica, sem que sejam descritas estruturas institucionais de apoio específicas para essa população.

A recorrente ausência de reconhecimento institucional, somada à inexistência de procedimentos, evidencia um cenário de negligência com relação ao direito à educação inclusiva para estudantes com AH/SD. A posição dessas universidades

configura, de maneira indireta, a negação de um suporte que é não apenas desejável, mas legalmente assegurado. Como reforça Nakano (2023), a inclusão só é efetiva quando estruturada com base em práticas educacionais sensíveis às especificidades de cada estudante. Isso dialoga com a superação da homogeneidade e tratamento indiferenciado da diversidade. Portanto, reconhecer a permanência qualificada como um direito implica elaborar políticas institucionais que garantam, de forma contínua, não apenas o acesso, mas também o acompanhamento integral desse público ao longo de sua trajetória acadêmica. Tal perspectiva converge com Nogueira e Fleith (2021), que ressaltam a necessidade de estratégias educacionais diferenciadas para atender às potencialidades desses estudantes, e com Krainski *et al.* (2022), cujos resultados demonstram a eficácia de intervenções estruturadas ao promoverem acolhimento e suporte específicos.

4.10 PUBLICAÇÕES SOBRE AH/SD

A categoria “Publicações sobre AH/SD” contempla a verificação da presença de reportagens, materiais informativos ou outros conteúdos publicados nos portais institucionais das universidades federais que abordem especificamente o tema das AH/SD. Trata-se de uma dimensão que, embora não esteja diretamente relacionada à oferta de atendimento, permite avaliar o grau de visibilidade institucional atribuído ao tema e o modo como ele é comunicado à comunidade acadêmica e à sociedade. A existência de publicações em sites oficiais pode sinalizar o reconhecimento da pauta como parte das agendas institucionais e, em alguns casos, refletir o engajamento de setores internos na promoção de debates sobre o assunto.

Dentre 67 universidades, apenas 10 instituições informaram possuir algum tipo de material publicado em seus canais oficiais que aborde a temática. A baixa incidência de publicações específicas revela que o tema permanece, em grande medida, ausente das estratégias comunicacionais das universidades. Mesmo entre aquelas que afirmaram positivamente, há diferenças expressivas quanto à natureza, ao formato e à frequência dos conteúdos disponibilizados. Algumas instituições indicaram links de reportagens isoladas, geralmente associadas a datas comemorativas, como o Dia Internacional da Pessoa com AH/SD. É o caso, por exemplo, da FURG, que mencionou uma série de matérias veiculadas entre 2023 e 2024, abordando atividades realizadas no âmbito do PAENE e de coletivos

parceiros, com destaque para ações de extensão e participação em eventos públicos. Em outros casos, como no da UFOPA e da UFRN, as publicações referem-se a divulgações pontuais de seminários e programas voltados à identificação ou ao desenvolvimento de talentos.

Há também universidades que indicaram materiais de caráter mais estruturado, como cartilhas, guias e documentos normativos. A UFPA, por exemplo, relatou a publicação do "Guia de Orientações Pedagógicas e Técnicas para o Atendimento dos Discentes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior", além da disponibilização de instruções normativas específicas para a solicitação de serviços no âmbito da política de inclusão institucional.

O segundo bloco, relacionado a subcategoria "negativo", reúne as universidades que declararam não possuir publicações específicas sobre AH/SD em seus canais oficiais ou que indicaram materiais genéricos relacionados à inclusão e acessibilidade. Trata-se de 57 universidades, o que representa aproximadamente 85% das instituições respondentes. Em muitos casos, as respostas foram objetivas, limitando-se à negação direta da existência de conteúdos relacionados ao tema, como nas respostas da UFABC, UFAM, UFAPE, UFBA, UFMS, entre outras. Em outros, embora tenha havido o encaminhamento de links ou documentos, a análise de seu conteúdo permitiu constatar que tratam exclusivamente da deficiência ou de políticas amplas de inclusão, sem qualquer referência à superdotação. É o que se observa, por exemplo, nas respostas da UFAL, que mencionou uma reportagem sobre estudante com deficiência visual, e da UFPI, que disponibilizou cartilhas e resoluções voltadas a todo o público da Educação Especial.

Um aspecto que merece contraponto refere-se ao fato de que, em algumas universidades que declararam não possuir publicações institucionais sobre AH/SD, existem grupos de pesquisa e pesquisadores que desenvolvem trabalhos consistentes sobre o tema. Essa dissociação entre a produção acadêmica e a comunicação oficial evidencia uma lacuna na forma como as universidades reconhecem e divulgam internamente os avanços produzidos por seus próprios quadros docentes e discentes. Esse descompasso revela que a ausência de conteúdos nos portais institucionais não deve ser confundida com inexistência de iniciativas, mas pode estar relacionada à falta de integração dessas produções às estratégias comunicacionais das universidades.

A UFERSA justificou a ausência de publicações específicas sobre AH/SD em

função da inexistência de estudantes identificados com esse perfil nos registros institucionais. Outra situação observada foi a indicação de conteúdos hospedados em redes sociais ou sistemas internos não abertos ao público externo, o que, embora possa representar uma estratégia complementar de divulgação, não atende aos critérios definidos para esta etapa da análise, centrada no portal oficial de cada instituição. Por outro lado, algumas universidades apresentaram como resposta a existência de páginas institucionais com conteúdos relacionados à inclusão, sem conteúdos específicos às AH/SD. É o caso, por exemplo, das respostas da UFMG e da UFG, que remetem à links institucionais que, quando acessados, não apresentam matérias específicas sobre a temática. Situação semelhante se observa na UNB, cuja indicação de canal de comunicação foi o perfil de acessibilidade no Instagram, o que, embora possa desempenhar um papel complementar na divulgação de ações, não constitui o lócus de análise considerado nesta etapa da pesquisa.

A ausência de publicações não pode ser interpretada como um dado isolado, mas sim como parte de um cenário mais amplo de invisibilização institucional do tema, que se reflete tanto na escassez de políticas específicas quanto na pouca circulação de informações e reflexões públicas sobre o assunto no contexto universitário. Tal ausência contribui para a manutenção do desconhecimento social sobre o direito à educação inclusiva dos estudantes com AH/SD, bem como para a continuidade da desinformação dos próprios agentes institucionais responsáveis pelo planejamento e pela implementação das ações educacionais. Como discutem Fonseca e Daxenberger (2023), essa invisibilidade não se limita à omissão nos registros e documentos formais, mas se manifesta também na negação simbólica da legitimidade educacional desse grupo, muitas vezes, reforçada por concepções equivocadas que desconsideram suas necessidades de acompanhamento e apoio especializado. Esse quadro também se relaciona ao que Martelli e Moreira (2021) apontam como desafio maior: a urgência de políticas intersetoriais que assegurem a continuidade do Atendimento Educacional Especializado, promovendo uma trajetória educacional coerente e sustentada para estudantes com AH/SD.

4. 11 FRAGILIDADE CONCEITUAL

A partir da sistematização das respostas apresentadas pelas universidades federais, evidencia-se um achado central desta investigação: a existência de uma

confusão conceitual recorrente acerca do que são às AH/SD. Esses trechos foram destacados pela autora com o objetivo de conferir maior ênfase às recorrências observadas, conforme disposto no Quadro 15.

Quadro 15– Exemplos de respostas que apresentam fragilidade conceitual em relação as AH/SD

(continua)

Dado solicitado via Fala.BR	Trecho da resposta institucional
A atuação desse núcleo contempla o atendimento a estudantes com AH/SD?	<p>“Sim. Todos os estudantes com deficiência são chamados a solicitar atendimento junto à Seção, a qualquer momento de sua jornada acadêmica e independente de sua forma de ingresso (se entrou por reserva de vagas ou pela ampla concorrência).” (UFABC)</p> <p>“segundo o disposto no Art. 2º da LBI, a SECAC atende a quaisquer discentes que apresentam impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que tenham sua autonomia e acesso prejudicados em interação com uma ou mais barreiras” (UFAPE)</p> <p>“A Resolução 021/2026 – CONSU, aprovou o regimento do NAI, no qual prevê o atendimento dos acadêmicos com deficiência dos cursos de graduação e pós-graduação da UNIFAP.” (UNIFAP)</p>
Qual instrumento a universidade utiliza para registrar estudantes com AH/SD?	<p>“A universidade utiliza o Sistema de Gestão Integrado de Atividades Acadêmicas - Sigaa para registrar as questões relacionadas aos seus estudantes. Ao concorrer à vaga na universidade através de cotas para deficiente, o futuro estudante precisa realizar comprovações de sua especialidade perante à instituição e, nesses casos, a informação de sua deficiência constará no sistema, inclusive se for Altas Habilidades e Superdotação.” (UFAL)</p> <p>Já os/as estudantes com AH/SD que entram pela ampla concorrência ou que têm sua condição diagnosticada tardiamente (já dentro da universidade), se dirigem até o NAU e apresentam a documentação que caracterize a sua deficiência. A partir de então, seus dados são registrados no Núcleo de Acessibilidade como estudantes público alvo da educação especial (PAEE). (UFPI)</p>
A universidade possui procedimentos para identificar estudantes com AH/SD que ainda não foram oficialmente reconhecidos no momento do ingresso? Se sim, quais são esses procedimentos, e como eles são aplicados?	<p>“SIM. A universidade faz pesquisas em seu sistema (sigaa) com seus usuários com a finalidade de indicar se são ou não pessoas com deficiência. Ao acessar o sigaa, aparece, periodicamente, uma mensagem informando que se o usuário for estudante com deficiência poderá informar essa condição no sistema.” (UFAL)</p> <p>“Já houve uma busca ativa, com divulgação do NAI nas unidades, mas, desde 2022, as pessoas com deficiência se autodeclararam no momento da matrícula.” (UFJF)</p> <p>“Quando o(a) estudante solicita apoio pedagógico, há sim uma avaliação pela equipe psicopedagógica, que levanta hipóteses e encaminha para a análise médica. Essa não é feita na instituição, ou é no serviço público ou privado.” (UFJ)</p> <p>“O CIA não possui um instrumento de investigação ou avaliação para detecção ou diagnóstico. Através da observação e notificações dos docentes e servidores, orientamos e encaminhamos os estudantes e</p>

Quadro 15– Exemplos de respostas que apresentam fragilidade conceitual em relação as AH/SD

(conclusão)

	<p>servidores com possível diagnóstico a procurar profissional especializado para fechamento do diagnóstico e só a partir dele é que nossas ações se iniciam.” (UFPB)</p> <p>“(…) quando necessário, eventualmente a SIA realiza o encaminhamento de discentes para serviços profissionais especializados, uma vez que a equipe não realiza o diagnóstico nem oferece serviços terapêuticos, focando sua atuação no trabalho educacional e na conscientização da comunidade para a identificação e o devido encaminhamento de estudantes tanto já identificados quanto aqueles que ainda buscam investigar suspeitas de AH/SD.” (UFRN)</p> <p>“(…) Quanto aos procedimentos, por meio dos serviços de orientações educacionais, em caso de suspeita diagnóstica ou outros esclarecimentos em saúde, o discente e/ou demais membros da comunidade acadêmica são encaminhados ao serviço de terapia ocupacional para avaliação, rastreios, se necessários, e encaminhamentos adequados a especialistas na área médica para diagnóstico e tratamentos clínicos, se necessário.” (UFVJM)</p> <p>“A única forma de identificar estudantes que não se autodeclararam com AH/SD no momento do ingresso ou matrícula é por meio da solicitação de atendimento em acessibilidade pelo módulo NEE no SIGAA. Para que essa solicitação seja efetivada, é necessário que o estudante: 1. Faça a autodeclaração indicando a condição de AH/SD; 2. Apresente comprovação dessa condição mediante laudo médico, que deve ser anexado ao sistema no ato da solicitação. Estudantes sem diagnóstico clínico são orientados a buscar avaliações externas à UFPE para a investigação e confirmação da condição de AH/SD.” (UFPE)</p>
<p>Existe um acompanhamento formal para estudantes com AH/SD desde a entrada até a conclusão do curso? Em caso afirmativo, quais ações são realizadas?</p>	<p>“...os estudantes com AH/SD têm garantia de acesso a ações tais como atendimento pedagógico, benefícios da assistência básica, construção de planejamento de estudos, mediação junto aos professores, apoio de um bolsista, dilação do tempo para realizar as avaliações, realização de provas num local adequado e acompanhado por profissionais (NEAI), entre outros.” (FURG)</p> <p>“Dentre outras, são realizadas as seguintes ações: formulação do Plano de Acompanhamento Didático Pedagógico, oferta de Materiais de Tecnologia Assistiva, a partir de editais, atendimento individual especializado, procedimento de triagem para identificação das necessidades dos estudantes, atendimento psicológico, atendimento pedagógico.” (UFDPAR)</p> <p>“Sim. No NAI, acompanhamos em todas as demandas que o aluno apresenta e disponibilizamos um bolsista de acompanhamento que interage com o discente semanalmente para verificar se há alguma barreira de acessibilidade ou necessidade de acessibilidade no curso ou no campus” (UFJF)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A partir das respostas, observa-se que essa fragilidade manifesta-se tanto na forma como esses sujeitos são compreendidos institucionalmente quanto na operacionalização dos serviços voltados à sua inclusão. Em muitas respostas, observa-se a incorporação indevida das AH/SD ao escopo das deficiências e/ou a

oferta de estratégias de inclusão que não são indicadas para esse público.

Tal fragilidade conceitual não se configura apenas como uma questão terminológica, mas como um fator que compromete diretamente a efetividade das ações institucionais voltadas à inclusão desse público. Quando não se compreende de forma precisa quem é o sujeito a ser incluído, torna-se inviável propor estratégias adequadas de identificação, acompanhamento e permanência. Essa falta de clareza se reflete na organização das instâncias de acessibilidade e inclusão, nas normativas internas e nos sistemas de registro e atendimento adotados pelas instituições. Essa dificuldade revela que persistem lacunas na aplicação prática dos conhecimentos e a presença de concepções equivocadas, evidenciando a necessidade de maior aprofundamento formativo e reflexivo sobre o tema (Martins; Alencar, 2011).

Ao analisar as respostas fornecidas por algumas universidades federais, é possível identificar de forma clara essa fragilidade conceitual. A UFABC afirmou que considera as AH/SD como parte de seu público e que “todos os estudantes com deficiência são chamados a solicitar atendimento junto à Seção, a qualquer momento de sua jornada acadêmica e independente de sua forma de ingresso”. Tal resposta revela certa imprecisão conceitual ao equiparar estudantes com AH/SD a estudantes com deficiência, ignorando as especificidades previstas na legislação educacional brasileira vigente, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a LDB (Brasil, 1996). Ambas diferenciam estudantes com AH/SD daqueles com deficiência. Em outro caso semelhante, a UFAPE respondeu citando o Artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que caracteriza especificamente o conceito de deficiência. Tal resposta não aborda diretamente o público com AH/SD e abre margem para duas interpretações possíveis. A primeira possibilidade é que a instituição tenha optado por não declarar oficialmente a ausência de atendimento específico aos estudantes com AH/SD, evitando, assim, expor publicamente uma lacuna institucional. A segunda interpretação é que, efetivamente, a universidade considera os estudantes com AH/SD inseridos no escopo de deficiência previsto pela LBI. Nesse caso, o equívoco seria ainda mais preocupante, pois implicaria que as ações implementadas para esse público não consideram adequadamente suas singularidades. Independentemente da interpretação adotada, em ambos os cenários, a consequência é a mesma: uma invisibilidade institucional que limita ou impede a

implementação de ações especializadas para identificação, acolhimento e acompanhamento desses estudantes.

Outro ponto que merece destaque é a recorrente exigência de laudo médico ou de avaliações clínicas como condição para o reconhecimento de estudantes com AH/SD. Tal prática demonstra a confusão conceitual identificada, uma vez que transfere para a lógica médica a validação de uma condição que deveria ser reconhecida e acompanhada a partir de parâmetros educacionais. Ao demandar que o estudante apresente comprovação médica externa as universidades reforçam a assimilação das AH/SD ao campo das deficiências, naturalizando a ideia de que só há legitimidade se houver diagnóstico formal. Essa postura não apenas desconsidera as especificidades legais que diferenciam as AH/SD de outras condições da educação especial, mas também cria barreiras adicionais para o acesso aos serviços institucionais. Nessa perspectiva, confirmam Shimite, Silva e Koga (2021), ao demonstrarem que a ausência de políticas de acolhimento e a fragilidade de estratégias institucionais comprometem diretamente a permanência e o pleno desenvolvimento acadêmico de estudantes com AH/SD na educação superior. Além disso, verificou-se que em algumas instituições a identificação de estudantes com AH/SD ocorre, nos casos de dupla excepcionalidade. Isso reforça a concepção equivocada de que AH/SD só se tornam objeto de atenção institucional quando associadas a uma deficiência ou transtorno. Tal lógica, além de reduzir a complexidade do fenômeno, restringe o acesso às políticas de inclusão, perpetuando a invisibilidade dos estudantes que apresentam AH/SD de forma isolada.

Os relatos reunidos no Quadro 15 revelam que, em grande parte das universidades, as AH/SD são assimiladas, ainda que de modo implícito, ao campo das deficiências. Tal interpretação é inadequada sob o ponto de vista legal e pedagógico. Essa concepção compromete a formulação de políticas institucionais específicas, pois orienta os serviços para um tipo de necessidade que não corresponde às singularidades dos estudantes com AH/SD. O atendimento torna-se padronizado, reativo e pouco responsivo às especificidades desse grupo. Nakano (2023) alerta que abordagens genéricas de inclusão acabam por mascarar as reais necessidades dos sujeitos, dificultando a elaboração de políticas efetivas. Fonseca e Daxenberger (2023) corroboram com a reflexão ao destacar que a invisibilidade desse público só poderá ser superada mediante ações estruturadas que

contemplem desde a identificação até a formulação de currículos inclusivos, apoiados em núcleos especializados.

Outro aspecto relevante é a crença, observada em diversos relatos, de que o simples oferecimento de recursos tradicionalmente vinculados ao atendimento de estudantes com deficiência, como tecnologia assistiva, adaptação de tempo para avaliações ou apoio de bolsistas, seria suficiente para contemplar os estudantes com AH/SD. Essa concepção revela não apenas uma compreensão limitada sobre as necessidades pedagógicas desse público, como também a ausência de uma escuta qualificada sobre suas demandas reais. As estratégias mencionadas, embora possam ser relevantes para outros grupos da educação especial, mostram-se desalinhadas com os princípios que orientam o atendimento aos estudantes com AH/SD, que envolvem ações de enriquecimento curricular, aprofundamento temático, orientação vocacional e fomento à criatividade, por exemplo.

Observa-se, ainda, uma tendência à centralidade dos demais públicos da educação especial nas ações institucionais, sobretudo os estudantes com deficiência. A maior parte das universidades organiza suas instâncias de acessibilidade e inclusão com base nas demandas mais visíveis ou institucionalmente consolidadas, como as de ordem física ou sensorial, por exemplo. Isso contribui para a invisibilização das AH/SD no contexto universitário. Essa ênfase nos outros públicos não decorre apenas de volume numérico, mas também da ausência de investimento institucional em compreender e reconhecer as AH/SD como parte legítima da diversidade acadêmica.

Portanto, o que os dados revelam não é apenas a ausência de atendimento específico, mas, sobretudo, a existência de um equívoco mais profundo: o não reconhecimento das AH/SD como uma condição que demanda atenção educacional especializada. Essa negligência tem consequências diretas na trajetória acadêmica desses discentes, uma vez que a falta de identificação, registro e acompanhamento adequado contribui para a descontinuidade dos estudos, para a subutilização de talentos e para a frustração institucional desses sujeitos. Em outras palavras, a invisibilidade institucional que recai sobre os estudantes com AH/SD é efeito direto de uma estrutura que ainda não os reconhece como destinatários legítimos das políticas de inclusão na educação superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como as universidades federais brasileiras têm atuado para promover a inclusão e o atendimento de estudantes com AH/SD, considerando suas características, interesses e necessidades. Para isso, foram definidos dois objetivos específicos: caracterizar as instâncias de acessibilidade e inclusão das universidades federais brasileiras em relação ao atendimento de estudantes com AH/SD, e, conhecer os avanços, práticas, limitações e dificuldades na atuação dessas instâncias em relação aos estudantes identificados com AH/SD.

Dentre os principais achados, destaca-se a constatação de que, embora as universidades possuam instâncias de acessibilidade e inclusão, a atuação dessas estruturas, no que se refere às AH/SD, permanece fragilizada por três grandes entraves institucionais inter-relacionados: a fragilidade conceitual, a lógica reativa de funcionamento e a desigual legitimação entre os diferentes públicos da educação especial.

A fragilidade conceitual refere-se à ausência de uma compreensão clara, atualizada e teoricamente fundamentada sobre o que caracteriza uma pessoa com AH/SD. As manifestações institucionais analisadas revelaram, em muitos casos, confusão entre os conceitos de AH/SD e deficiência, resultando em encaminhamentos que ignoram as especificidades desse grupo. À primeira vista, tal confusão poderia ser interpretada como uma falha menor ou meramente terminológica. No entanto, essa imprecisão compromete a qualidade das políticas e práticas institucionais, pois, quando a concepção que orienta a ação é equivocada, as estratégias implementadas tendem a desconsiderar as reais demandas dos sujeitos a que se destinam. Esse equívoco ficou evidente em declarações institucionais que mencionam o atendimento às AH/SD como parte genérica das ações da “educação especial”, sem qualquer diferenciação conceitual, metodológica ou operacional. Em alguns casos, as universidades englobam as AH/SD sob a mesma lógica de atendimento voltada às deficiências, sem reconhecer as especificidades cognitivas e socioemocionais que caracterizam esse público. Como consequência, são oferecidos recursos como auxílio de bolsista, tempo adicional para avaliações, intérpretes de Libras, leitores de tela ou adaptações arquitetônicas. Embora essas estratégias sejam fundamentais para o atendimento de estudantes

com deficiência, não respondem às necessidades do público com AH/SD, cujo acompanhamento requer estratégias de enriquecimento curricular, flexibilização pedagógica, aprofundamento intelectual, estímulo à criatividade e orientação especializada. No entanto, importante reafirmar que, nos casos de dupla excepcionalidade, em que coexistem as AH/SD com outra condição tais apoios podem se fazer necessários.

Essa sobreposição conceitual revela um problema de fundo: a formação docente insuficiente no campo das AH/SD. A ausência de conteúdos específicos nos cursos de licenciatura e a escassez de formação continuada nessa temática dificultam a construção de uma cultura institucional capaz de reconhecer e acolher adequadamente esses estudantes. Tal desconhecimento se reproduz cotidianamente nos espaços universitários, alimentando um ciclo de invisibilidade em que estudantes com AH/SD permanecem não identificados, mal compreendidos ou negligenciados.

O enfrentamento dessa limitação exige mais do que o aprimoramento pontual das práticas: implica a necessidade de uma reformulação conceitual fundamentada em referenciais teóricos atualizados, capazes de oferecer sustentação epistemológica para a formulação de políticas e ações adequadas ao público com AH/SD. Resolver essa lacuna demanda reconstruir a base que sustenta o entendimento institucional sobre esse tema, com fundamento em pesquisas científicas consolidadas e teorias contemporâneas sobre inteligência, potencial e desenvolvimento humano. Esse processo deve ter início nas instâncias de acessibilidade e inclusão, que ocupam posição estratégica na mediação entre as políticas institucionais e as demandas dos diferentes segmentos da educação especial, sendo, portanto, instâncias centrais na promoção de práticas inclusivas efetivamente diferenciadas. Além disso, torna-se imprescindível que as instituições desenvolvam políticas formativas comprometidas com o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da educação superior. Para que as mudanças sejam efetivas e sustentáveis, é necessário que docentes, técnicos e gestores compreendam que a presença de estudantes com AH/SD não representa uma exceção, mas uma expressão legítima da diversidade humana que deve ser reconhecida, respeitada e valorizada no espaço acadêmico.

A lógica reativa, que se relaciona ao atendimento sob demanda, refere-se à forma como as instâncias de acessibilidade e inclusão organizam seu

funcionamento, estruturando suas ações predominantemente em resposta a solicitações pontuais, geralmente motivadas pela autodeclaração do estudante ou por encaminhamentos ocasionais. Em muitos casos, essas solicitações estão vinculadas à condição de dupla excepcionalidade, uma vez que a presença de uma deficiência associada às AH/SD torna a demanda mais visível e institucionalmente legitimada. Essa ênfase acaba reforçando a concepção equivocada de que as altas habilidades só merecem atenção quando acompanhadas de outro marcador da educação especial. Essa lógica contraria uma postura institucional mais proativa, baseada no desenvolvimento de estratégias planejadas, com protocolos de identificação, acompanhamento sistemático e articulação intersetorial com diferentes instâncias acadêmicas e administrativas. Em grande parte das universidades analisadas, observa-se que às instâncias de acessibilidade e inclusão operam de forma passiva, aguardando que a demanda se apresente, em vez de atuar de modo antecipatório e articulado.

Essa dinâmica revela-se especialmente prejudicial no caso dos estudantes com AH/SD, cuja condição é, em muitos casos, socialmente invisibilizada e pouco compreendida, inclusive pelos próprios sujeitos que dela fazem parte. Ao contrário de outras categorias da educação especial, cuja identificação pode ocorrer por meio de laudos clínicos, com marcadores mais facilmente perceptíveis, as AH/SD frequentemente escapam aos instrumentos tradicionais de categorização e reconhecimento institucional. Muitos estudantes sequer sabem que pertencem a esse grupo, ou não possuem elementos suficientes para reivindicar direitos e apoios que desconhecem. Assim, ao adotar uma postura reativa, a universidade reproduz a lógica da omissão, perpetuando o ciclo de invisibilidade e negligência em relação a esse público.

A ausência de iniciativas institucionais voltadas à identificação pós-ingresso constitui, nesse contexto, não apenas uma fragilidade em relação a gestão, mas também uma negação simbólica das AH/SD. Do ponto de vista da gestão, a universidade deixa de estabelecer fluxos institucionais que permitam reconhecer estudantes com indicadores de AH/SD ao longo de sua trajetória acadêmica. Contudo, essa ausência também possui uma dimensão simbólica, pois comunica implicitamente que esse grupo não é reconhecido como sujeito de direitos dentro da cultura institucional. Em outras palavras, a omissão na formulação de políticas específicas para as AH/SD sinaliza que tais estudantes não foram incorporados de

forma efetiva ao horizonte das preocupações institucionais, reforçando sua invisibilização histórica. Ao deixar de agir proativamente, a universidade reproduz práticas que beneficiam apenas os sujeitos já reconhecidos com AH/SD por instrumentos formais ou que detêm capital cultural suficiente para reivindicar atendimento. Esperar que o estudante se autodeclare como pertencente ao grupo de AH/SD para, então, ser reconhecido e acessar os apoios necessários, é desconsiderar a complexidade que envolve esse fenômeno, cuja identificação requer, muitas vezes, o olhar qualificado de profissionais especializados. Nesse cenário, a responsabilidade não pode ser transferida ao estudante: cabe à instituição criar os meios para que o reconhecimento ocorra, promovendo o acesso equitativo aos recursos e estratégias de permanência.

A desigual legitimação entre os diferentes públicos da educação especial foi outro dado contundente revelado pela pesquisa. Observou-se que os estudantes com deficiência ou TEA, ocupam lugar de centralidade nas políticas de inclusão das universidades federais, sendo frequentemente contemplados por normativas internas, fluxos institucionais, registros sistemáticos e estruturas de atendimento já consolidadas. Essa configuração lhes confere visibilidade institucional e legitimidade como sujeitos de direito. Tal reconhecimento é absolutamente necessário e representa um avanço fundamental na consolidação das políticas de educação inclusiva.

Entretanto, a análise dos dados revela que essa visibilidade não se estende, de modo equitativo, aos estudantes com AH/SD que permanecem, em grande medida, ausentes das normativas internas, dos registros institucionais e das ações voltadas ao público da educação especial. Essa “assimetria” de atenção não decorre de antagonismo entre públicos, mas sim de uma estrutura institucional que ainda não reconhece plenamente a diversidade de expressões que compõem o campo da educação especial. A existência de uma hierarquização implícita de legitimidade, na qual alguns grupos são mais prontamente reconhecidos como destinatários legítimos de políticas inclusivas, não deve ser interpretada como um privilégio indevido de determinados públicos, mas sim como um indicativo de que a política institucional de inclusão ainda se encontra em estágio de consolidação, necessitando avançar no sentido de contemplar a pluralidade de perfis que compõem a educação especial.

As AH/SD, frequentemente associadas de forma equivocada a uma condição

de vantagem, têm sua legitimidade como marcador de necessidades educacionais específicas colocada em dúvida, o que compromete o acesso desse grupo a uma educação que respeite sua singularidade. A deslegitimação simbólica das AH/SD não invalida, de forma alguma, a legitimidade de outros públicos da educação especial, pelo contrário, reafirma a necessidade de que todos os sujeitos sejam reconhecidos, acolhidos e atendidos de maneira equitativa, conforme suas especificidades. Desse modo, torna-se urgente que as universidades avancem na construção de políticas inclusivas que reconheçam a complexidade e a heterogeneidade dos sujeitos da educação especial, assegurando que nenhum grupo seja invisibilizado ou relegado à condição de ausência institucional.

A articulação entre os três eixos analisados, fragilidade conceitual, lógica reativa de funcionamento e desigual legitimação entre os públicos da educação especial, demonstra que as universidades federais, em sua maioria, ainda não consolidaram uma cultura institucional que reconheça as AH/SD como uma expressão legítima da diversidade acadêmica. Embora algumas instituições apresentem iniciativas pontuais promissoras, elas ainda se configuram como experiências isoladas, que destoam de um panorama geral marcado pela invisibilidade do tema e pela ausência de estratégias para a inclusão plena desse público.

Essa invisibilidade parece encontrar raízes ainda na formação inicial dos profissionais da educação, o que compromete a constituição de uma base teórica e prática sólida sobre o tema no interior das instituições de educação superior. Observou-se, ao longo da pesquisa, que o próprio campo da Educação Especial, tanto em relação aos cursos de licenciatura quanto nas práticas universitárias cotidianas, tende a diluir o debate sobre esse tema, em abordagens generalistas, sem o devido aprofundamento conceitual, metodológico ou político. Com isso, as AH/SD acabam sendo tratadas de forma secundária, quando não desconsideradas. Tal lacuna formativa contribui diretamente para a reprodução da invisibilidade nas instâncias institucionais.

Dessa forma, esta pesquisa buscou contribuir com o fortalecimento das políticas de inclusão na educação superior ao oferecer reflexões sobre como as AH/SD têm sido reconhecidas e tratadas nas universidades federais brasileiras. O objetivo não foi o de emitir juízos ou responsabilizar isoladamente as instituições, mas sim o de construir elementos que favoreçam o planejamento, a reflexão e a

melhoria das práticas institucionais, reconhecendo os múltiplos desafios que as instituições enfrentam em termos estruturais, formativos e orçamentários.

Nesse sentido, os achados desta pesquisa favorecem o delineamento de ações mais sistemáticas, entre as quais se destacam: a elaboração de protocolos nacionais de identificação e acompanhamento de estudantes com AH/SD na educação superior, o fortalecimento das ações intersetoriais no interior das universidades, o investimento na formação continuada de servidores e docentes sobre a temática, e o monitoramento regular das trajetórias acadêmicas desses estudantes. A implementação dessas medidas, no entanto, exige mais do que iniciativas pontuais. Requer um esforço articulado entre as instituições e os órgãos responsáveis pela coordenação das políticas educacionais, em especial o MEC, que, conforme o disposto no inciso IV-A do artigo 4º da LDB (incluído pela Lei nº 13.234/2015), tem o dever de estabelecer, em colaboração com os entes federados, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento dos alunos com AH/SD, tanto na educação básica quanto na educação superior. Passada uma década desde essa inclusão legal, a ausência de normativas específicas para esse público na educação superior representa um vácuo regulatório que compromete a consolidação de políticas institucionais eficazes.

Nesse cenário, é preciso reforçar, mais uma vez, que as instâncias de acessibilidade e inclusão ocupam lugar estratégico na construção de uma cultura institucional inclusiva e devem ser reconhecidos como espaços fundamentais de articulação entre políticas, setores e sujeitos, cuja atuação contribui significativamente para a democratização das oportunidades educacionais. Longe de serem apenas estruturas administrativas, essas instâncias de acessibilidade e inclusão representam espaços de mediação e escuta, que, muitas vezes, operam com recursos limitados, mas com elevado compromisso ético e técnico. Por isso, seu trabalho precisa ser valorizado no interior das universidades e apoiado por políticas que assegurem condições materiais, humanas e formativas adequadas, possibilitando que ampliem sua atuação para além do atendimento reativo e possam desenvolver estratégias proativas e integradas para todos os estudantes público da educação especial.

Reconhece-se, no entanto, que a presente pesquisa possui limitações. A principal delas refere-se à heterogeneidade e, em alguns casos, à superficialidade das respostas institucionais fornecidas por meio da plataforma Fala.BR, o que pode

ter restringido a profundidade de algumas análises comparativas entre as universidades. Ainda que essas respostas constituam fontes oficiais e tenham permitido a construção de um panorama nacional sobre o tema, no âmbito das universidades federais, sua natureza formal limita o acesso a aspectos mais complexos da dinâmica institucional. Além disso, embora os procedimentos de coleta de dados, se mostrem coerentes com os objetivos propostos, não permitem acessar as percepções subjetivas dos sujeitos envolvidos, como estudantes com AH/SD, docentes, técnicos-administrativos e gestores universitários. Tais dimensões subjetivas, embora não contempladas no escopo deste estudo, constituem caminhos relevantes para investigações futuras, especialmente, no sentido de aprofundar a compreensão sobre os efeitos das políticas institucionais na trajetória acadêmica e na vivência cotidiana desses estudantes no espaço universitário.

Ao mesmo tempo, a presente pesquisa apresenta contribuições originais ao sistematizar, em escala nacional, como as instâncias de acessibilidade e inclusão das universidades federais reconhecem (ou deixam de reconhecer) esses estudantes, o que ainda é pouco explorado na literatura, geralmente restrita a recortes locais ou estudos de caso. Além disso, evidencia o papel da lógica reativa como eixo estruturante das práticas institucionais, caracterizada pelo atendimento apenas após a apresentação de uma demanda formal, seja pela autodeclaração ou por encaminhamentos. Em alguns casos, essa dinâmica se intensifica nas situações de dupla excepcionalidade, nas quais a exigência de comprovação médica para a deficiência associada acaba tornando as AH/SD mais visíveis e institucionalmente legitimadas, reforçando a ideia equivocada de que só merecem atenção quando acompanhadas de outro marcador da educação especial. Finalmente, esta pesquisa avança ao revelar a desigual legitimação entre os diferentes públicos da educação especial, mostrando que os estudantes com AH/SD permanecem em posição secundarizada. Assim, a principal inovação do estudo reside em oferecer um panorama nacional, baseado em dados oficiais, que explicita os entraves institucionais específicos da educação superior federal.

Para além das contribuições aqui sistematizadas, este estudo também aponta para a necessidade de novas investigações que abordem as três dimensões problematizadas: a fragilidade conceitual, a lógica reativa de funcionamento e a desigual legitimação entre os diferentes públicos da educação especial. No que se refere à fragilidade conceitual, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas que

analisem a presença, ou ausência, das AH/SD nos currículos de formação docente, especialmente nos cursos de licenciatura, com foco na produção de sentidos sobre esse público. Quanto à lógica reativa, estudos que investiguem modelos institucionais de identificação ativa e acompanhamento longitudinal de estudantes com AH/SD, especialmente a partir da atuação das instâncias de acessibilidade e inclusão, podem contribuir para o delineamento de práticas mais propositivas. Já no que tange à desigual legitimação, é relevante a realização de pesquisas comparativas que analisem a distribuição de recursos, visibilidade normativa e acesso a políticas de permanência entre os diferentes grupos da educação especial, à luz dos princípios da equidade.

Conclui-se, assim, que a inclusão de estudantes com AH/SD nas universidades federais brasileiras exige não apenas normativas e estruturas, mas sobretudo uma mudança de cultura institucional que reconheça esses sujeitos como parte legítima da diversidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ARANTES-BRERO, D. R. B.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação de professores para o reconhecimento das altas habilidades ou superdotação. **Aprender – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, [s. l.], v. 26, p. 160-175, 2021.
- AMORIM, D. O.; MARQUES, S. M. F. Formação inicial e altas habilidades: impactos na formação de graduandos em projeto de extensão. **Revista Profissão Docente**, [s. l.], v. 20, n. 44, p. 1–25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v20i44.1344>. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1344>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 22 dez. 2023
- BASSO, E. *et al.* Identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 3, p. 453–464, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0230>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Denise de Souza Fleith (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2007. 80 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: jun. 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.
- BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abri. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: jun. 2023.
- BRASIL. Lei n. 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13234.htm. Acesso em:

jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1. Brasília: MEC; SEESP, 1994. 66 p. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, DF, jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades ou superdotação. [2. Ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006, 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf). Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRUNETTI, Dulceni Terezinha Avila. **Formação inicial de professores no curso de licenciatura ciências biológicas com foco nas altas habilidades e superdotação**: reflexões sobre a prática pedagógica e experiências inclusivas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. *et al.* Desenvolvendo habilidades sociais com jovens talentosos: um programa e múltiplas experiências. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 35, p. e35310, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35310>. Acesso em: 27 jan. 2025.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire. **A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação**. 2012. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CIANCA, F. S. C.; MARQUEZINE, M. C. A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 591–604, out. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/wFvStZgJFtmhJtmpWj66pfJ/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025.

COSTA, Leandra Costa da. **Acadêmico idoso no ensino superior: características de altas habilidades/superdotação?** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

COSTA, Leandra Costa da. **Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: o direito à identificação.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SOUZA, A. R.; RANGNI, R. A. Formação em Pedagogia para a atuação com alunos dotados e talentosos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 958–972, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54531>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54531>. Acesso em: 27 jan. 2025.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. *In*: STOLTZ, T.; MOREIRA, L. C. (org.). **Altas habilidades ou superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012. p. 129-142.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, [s. l.], v. 10, n. 2, 2000.

DRULIS, B. L. P.; SALES, A. As altas habilidades/superdotação no curso de Pedagogia de algumas universidades de Campo Grande – MS. **Revista Triângulo**, Uberaba, MG, v. 14, n. 2, p. 26–43, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18554/rt.v14i2.5224>. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5224>. Acesso em: 28 jan. 2025.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 9, n. 1, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FONSECA, S. M. F. P.; DAXENBERGER, A. C. S. Estudantes com altas habilidades/superdotação na UFPB: o direito à educação no contexto da educação inclusiva. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 26, p. 1–23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.21362.051>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21362>. Acesso em: 28 jan. 2025.

GAMA, Maria Clara Sodré S. Superdotação e currículo. *In*: VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). **Altas habilidades ou**

superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papyrus, 2014. cap. 9, p.219-264.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, Antonio C. **Como fazer pesquisa qualitativa.** São Paulo: Grupo GEN, 2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Grupo GEN, 2022. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559771653/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Projeções da população:** tabela 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?edicao=41053>. Acesso em: 03 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultados do Censo de Educação Básica.** 2019. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 13 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 03 dez. 2023.

KRAINSKI, K. J.; LIMA, M. A.; RIECHI, T. I. J. S.; MOREIRA, L. C. Intervenção psicopedagógica em universitários brasileiros identificados com altas habilidades/superdotação. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 15, n. 3, p. 853–876, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/ctc.2022.153.08>. Acesso em: 27 jan. 2025.

KRUCZEVESKI, Lais Regina. **Experiências de gênero e formação de preferências de estudantes superdotadas.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARTELLI, A. C. C. P.; MOREIRA, L. C. A transversalidade das políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 24, n. 1, p. 42–57, 15 jun. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355416719_a_transversalidade_das_politicas_educacionais_para_estudantes_com_altas_habilidadesuperdotacao. Acesso em: 27 jan. 2025.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 31–45, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X1881>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1881>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.; ALMEIDA, L. D. S. Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e212442, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698212442>. Acesso em: 27 jan. 2025.

MATOS, D. M. de; MOREIRA, L. C.; KUHN, C. Jovens superdotados na educação superior: um desafio para docência. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [s. l.], n. 26, p. 198-214, 2021. DOI: 10.22481/aprender.i26.8632. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8632>. Acesso em: 28 set. 2024.

NAKANO, Tatiana de Cassia. Reflexões sobre as principais dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem de alunos da educação especial. *In*: RANGNI, Rosemeire de Araújo; PEREIRA, Josilene Domingues Santos; KOGA, Fabiana Oliveira (org.). **Altas habilidades ou superdotação: diálogos interdisciplinares**. São Carlos: EDESP, 2023. p. 17-36.

NAKANO, T. C. Diretrizes curriculares de Pedagogia para formação em educação especial e altas habilidades/superdotação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 7, n. 1, p. 117–132, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2020.v7n1.p117>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9110>. Acesso em: 28 jan. 2025.

NEGRINI, Tatiane; FIORIN, Bruna Pereira Alves; GOULARTE, Ravele Bueno (org.). **Altas habilidades ou superdotação: abordagens teórico-práticas para o atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Facos-UFSM, 2022.

NOGUEIRA, M.; FLEITH, D. S. Relação entre inteligência, criatividade, personalidade e superdotação no contexto escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 41, n. esp., p. e219130, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-370300219130>. Acesso em: 27 jan. 2025.

OLIVEIRA, A. P.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Altas habilidades/superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. e193985, 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920193985>. Acesso em: 27 jan. 2025.

OLIVEIRA, A. P. S.; ORLANDO, R. M. Profile of students with high abilities in higher education: an analysis by educational indicators. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 6, p. e19611628697, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.28697>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28697>. Acesso em: 31 jan. 2025.

OLIVEIRA, A. P.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Altas habilidades ou superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 24, p. 01-07, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MtVWX4vsdBQLYC7LjdY6SbL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 de nov. 2023.

OLIVEIRA, Ana Paula Santos de; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Altas habilidades ou superdotação na Educação Superior: desdobramentos da sinopse estatística. In: REBELO, Andressa Santos; MARTINS, Bárbara Amaral; GUIMARÃES, Décio Nascimento (org.). **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora: Anped, 2023. p. 156-171.

OLIVEIRA, Ana Paula Santos de. **Identificação de altas capacidades em estudantes estrangeiros do ensino superior**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

OLIVEIRA *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6479>. Acesso em: 13 maio 2024.

PERANZONI, Vaneza Cauduro. **Altas habilidades/superdotação no curso de educação física da universidade de Cruz Alta/RS**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

PEREIRA, Cássia de Freitas. **O reconhecimento do estudante com altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo: o contexto do ensino superior**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

PEREIRA, Débora Thalita Santos. **A perspectiva da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na educação superior**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. A. Formação de professores e altas habilidades ou superdotação: evidências em planos de disciplinas de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, p. e5533023, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271995533>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5533>. Acesso em: 1 fev. 2025.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. A. Dupla excepcionalidade: definição e evidências da produção científica brasileira. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 41–58, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13899>. Acesso em: 2 out. 2025.

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. Superdotação e currículo escolar: Potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. *In*: VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). **Altas habilidades ou superdotação, inteligência e criatividade**: Uma visão multidisciplinar. Campinas: Papyrus, 2014. cap. 15, p. 373-388.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627–640, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X14274>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>. Acesso em: 25 jan. 2025.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; KOGA, Fabiana Oliveira. Altas habilidades ou superdotação em pessoas adultas: o caso de João. *In*: VAZZOLER-MENDONÇA, Adriana; COSTA-LOBO, Cristina; MEDEIROS, Ana Micaela; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho (org.). **Altas habilidades: saúde, desporto e sociedade**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Porto Alegre: Fi, 2021. v. 2, p. 103–124.

REIS, Grasiano Vieira. **PROAHS**: protocolo de identificação de discentes com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino superior. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

REIS, E. A., REIS I. A. Análise Descritiva de Dados. **Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG**, 2020. Disponível em: www.est.ufmg.br. Acesso em: 31 ago. 2024.

RENZULLI, Joseph S.; KOEHLER, Jeanne L.; FOGARTY, Erin A. Operation houndstooth intervention theory: social capital in today's schools. **Gifted Child Quarterly**, Thousand Oaks, CA, v. 29, n. 1, p. 15-24, 2006.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Montes Claros, v. 11, n. 22, p. 79–94, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v11i22.246>. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/246>. Acesso em: 26 jan. 2025.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). **Altas habilidades ou superdotação, inteligência e criatividade**: Uma visão multidisciplinar. Campinas: Papyrus, 2014. cap. 9, p.219-264.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe Guindani. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial**: manual de aplicação. Brasília: Enap, 2021.

SCHMENGLER, Angélica Regina. **Altas habilidades/superdotação na educação superior**: contextos das universidades federais do Rio Grande do Sul. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

SCHMENGLER, Angélica Regina; NEGRINI, Tatiane; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. A (in)visibilidade das altas habilidades/superdotação na educação superior. Perspectiva: **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 41, n. 3, p. 1–23, jul./set. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/91621/54319>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **Concepções de deficiência e altas habilidades ou superdotação na educação superior**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

SHIMITE, A. S. O.; SILVA, N. R.; KOGA, F. O. altas habilidades ou superdotação e educação superior: um estudo de caso. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Maringá, n. 26, p. 81–99, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/aprender.i26.8436>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/aprender/article/view/8436>. Acesso em: 27 jan. 2025.

SIMONETTI, Dóra Cortat. **Altas Habilidades**: revendo concepções e conceitos. Vitória: ABAH/SD/ES, 2006. Disponível em: <http://www.altashabilidades.com.br/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SOUTO, K. C.; CASTRO, H. C.; DELOU, C. M. C. Da formação básica à prática docente: qual a percepção do professor sobre a superdotação? **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 2, p. e26215, 2021. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v15i2.26215>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/26215>. Acesso em: 28 jan. 2025.

STERNBERG, R. J. A duplex model for giftedness. **Gifted child quarterly**, v. 68, n. 2, p. 91-106, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00169862231217730>. Acesso em: 15 abr. 2024.

TAUCEI, Joulilda dos Reis. **Trajatória de desenvolvimento de estudantes com dupla excepcionalidade**: estudo longitudinal a partir da teoria histórico-cultural e da teoria da bioecologia do desenvolvimento humano. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

TEIXEIRA, Carolina Terribile. Altas habilidades/superdotação: caminhos percorridos

na história, políticas e legislação. *In*: NEGRINI, Tatiane; FIORIN, Bruna Pereira Alves; GOULARTE, Ravele Bueno (org.). **Altas Habilidades/Superdotação**: abordagens teórico-práticas para o atendimento educacional especializado. Santa Maria: Facos-UFSM, 2022.

VIEIRA, N. J. W. Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das altas habilidades/superdotação em adultos? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 699–712, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X14324>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14324>. Acesso em: 26 jan. 2025.

VIRGOLIM, Angela M. R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. **Cadernos de Psicologia**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 97-111, out. 1998.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, Angela M. R. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. *In*: STOLTZ, T.; MOREIRA, L. C. (org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 95-112.

VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. Introdução. *In*: VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). **Altas habilidades ou superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papyrus, 2014.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Artes Médicas. 1. ed. Porto Alegre. 1998

APÊNDICE A - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA ANÁLISE DE DADOS

Quadro 16 – Categorias e subcategorias da análise de dados

(continua)

Questão	Categoria	Subcategoria	Definição da Categoria/Subcategoria
01: A universidade possui um núcleo de apoio à inclusão ou um órgão/serviço com objetivos semelhantes?	Tipo de unidade institucional	Não se aplica	Classificação do tipo de estrutura que a universidade indicou como responsável pelas ações de inclusão. (Esta categoria se aplica quando a 'Existência de Unidade' é Positiva).
	Vínculo administrativo	Não se aplica	Classificação do nível hierárquico ou departamento ao qual a unidade institucional está subordinada. (Esta categoria se aplica quando a 'Existência de Unidade' é Positiva).
02: Qual o ano de criação desse núcleo?	Ano de criação	Positivo	A universidade indicou o ano de criação do núcleo/serviço.
		Negativo	A universidade não indicou o ano de criação ou não possui núcleo/serviço.
03: A atuação desse núcleo contempla o atendimento a estudantes com AH/SD?	Atendimento a AH/SD	Positivo	A universidade afirma que o núcleo/serviço instituído contempla o atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.
		Parcial	A universidade realiza o atendimento aos estudantes com AH/SD apenas quando há outra condição associada (como TEA ou deficiência).
		Negativo	A universidade afirma que o núcleo/serviço não contempla o atendimento a estudantes com AH/SD, ou não há ações diretas para esse público, ou não houve resposta clara à questão.
04: São realizadas ações especificamente para atender estudantes com AH/SD?	Ações específicas para AH/SD	Positivo	A universidade descreve ações específicas e direcionadas ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.
		Parcial	A universidade descreve ações de inclusão amplas, voltadas para o público da educação especial em geral, sem especificidade para AH/SD.
		Negativo	A universidade não possui ações para AH/SD ou não forneceu resposta relevante à questão.
05: Quantos estudantes matriculados na universidade são identificados com AH/SD?	Quantitativo de estudantes com AH/SD	Positivo	A universidade forneceu dados numéricos sobre a quantidade de estudantes identificados com AH/SD.
		Negativo	A universidade não forneceu dados numéricos ou indicou não possuir estudantes identificados.

Quadro 16 – Categorias e subcategorias da análise de dados

(continuação)

06: Existe e qual instrumento a universidade utiliza para registrar estudantes com AH/SD?	Instrumento de registro	Positivo	Registro institucionalizado e, geralmente, integrado a sistemas acadêmicos. Informações de AH/SD solicitadas ou disponíveis na matrícula e acessíveis para planejamento pedagógico.
		Parcial	Processo de registro de AH/SD existe, mas pode não estar totalmente integrado a sistemas acadêmicos oficiais. Informações colhidas por formulários avulsos, fichas internas ou registros paralelos, geralmente sem fluxo institucional ou base de dados organizada. Depende fortemente da iniciativa do estudante.
		Negativo	Ausência de mecanismos formais para registro de AH/SD. Registro, quando ocorre, é por solicitação espontânea do estudante. Pode haver desconhecimento sobre instrumentos de registro ou a própria especificidade de AH/SD. Pode ser que não tenham recebido demandas até o momento.
07: A universidade desenvolve ações para conscientização e capacitação docente sobre as características e necessidades específicas dos estudantes com AH/SD?	Formação docente	Positivo	A universidade descreve ações específicas para conscientização e capacitação docente sobre AH/SD.
		Parcial	Ações gerais de conscientização/capacitação para toda a educação especial, sem especificidade para AH/SD.
		Negativo	A universidade não possui ações de conscientização/capacitação ou não respondeu à questão.
08: A universidade possui procedimentos para identificar estudantes com AH/SD que ainda não foram oficialmente reconhecidos no momento do ingresso?	Identificação pós-ingresso	Positivo	A universidade descreve iniciativas claras para identificar estudantes com AH/SD após o ingresso.
		Parcial	A universidade descreve práticas genéricas ou informais de identificação que não são específicas para AH/SD ou não são institucionalizadas.
		Negativo	A universidade não possui procedimentos de identificação ou não forneceu resposta relevante.
09: Existe um acompanhamento formal para estudantes com AH/SD desde a entrada até a conclusão do curso?	Acesso e permanência para AH/SD	Positivo	A universidade descreve um processo de acompanhamento formal e contínuo para estudantes com AH/SD desde o ingresso até a conclusão do curso.
		Parcial	A universidade descreve ações pontuais de acompanhamento ou acompanhamento geral para a educação especial, sem especificidade para AH/SD.
		Negativo	A universidade não possui acompanhamento formal ou não forneceu resposta relevante.

Quadro 16 – Categorias e subcategorias da análise de dados

(conclusão)

10: Há reportagens ou materiais publicados no portal da universidade sobre o tema?	Publicações sobre AH/SD	Positivo	A universidade indica a existência de reportagens ou materiais sobre AH/SD publicados em seu portal oficial.
		Negativo	A universidade não possui publicações sobre o tema ou não forneceu resposta relevante.
Transversal	Fragilidade conceitual	não se aplica	Trechos das respostas que demonstram uma compreensão equivocada, imprecisa ou limitada sobre o conceito de AH/SD, suas características ou necessidades específicas, ou que as confundem com outras condições da educação especial.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).