

CÉLIA MIRAN DA SILVA NOGUEIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALTAS HABILIDADES OU
SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA, NA
CAPITAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS



CÉLIA MIRIAN DA SILVA NOGUEIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALTAS HABILIDADES OU
SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA, NA
CAPITAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Bigarella

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Agosto – 2026

N778p Nogueiro, Celia Mirian da Silva
Políticas públicas para altas habilidades ou superdotação
na educação superior pública, na capital do estado
de Mato Grosso do Sul./ Célia Mirian da Silva Nogueira
sob a orientação do Prof. Dra. Nádia Bigarella. --
Campo Grande, MS : 2026.
204 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2026
Bibliografia: p. 21 - 22

1. Educação especial. 2. Educação superior. 3. Altas
habilidades. 4. Superdotação - Ensino I. Bigarella,
Nádia. II. Título.

CDD: 378.05

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

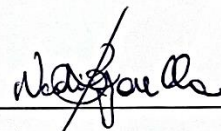
**“POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NA CAPITAL DO ESTADO DE MATO GROSSO
DO SUL”**

CÉLIA MIRIAN DA SILVA NOGUEIRA

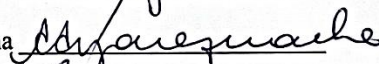
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

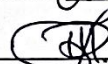
Profa. Dra. Nádia Bigarella (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca



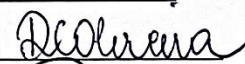
Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache (UFMS) Examinadora Externa



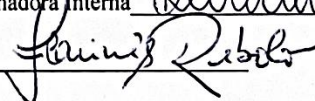
Profa. Dra. Tatiane Negrini (UFMS) Examinadora Externa



Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Profa. Dra. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Campo Grande, 12 de agosto de 2026

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, cuja existência, potencialidades e necessidades educacionais inspiraram cada etapa desta pesquisa.

Dedico especialmente aos meus ex-estudantes, que ao longo da minha trajetória profissional despertaram em mim inquietações, reflexões e o compromisso com a construção de uma educação mais justa e equitativa. Foram suas histórias, seus desafios, seus talentos e, muitas vezes, suas invisibilidades que motivaram a busca por conhecimento e a realização deste estudo.

Dedico também a todos os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação que participaram desta pesquisa, compartilhando suas vivências, experiências e trajetórias acadêmicas. Suas vozes deram sentido a este trabalho e tornaram possível compreender realidades que, por muito tempo, permaneceram silenciadas.

Que esta tese possa contribuir para ampliar o reconhecimento, a visibilidade e a garantia de direitos desse público, alcançando não apenas aqueles que participaram deste estudo, mas também as futuras gerações de estudantes que ingressarão na Educação Superior. Que os resultados aqui apresentados auxiliem na construção de políticas e práticas mais equitativas, para que nenhuma pessoa com suas necessidades educacionais seja invisibilizada e nenhuma potencialidade deixe de ser desenvolvida por falta de oportunidades.

A vocês, que transformaram minhas inquietações em pesquisa, e minha pesquisa em compromisso, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui não percorri o caminho sozinha, embora a maior parte tenha sido assim. Por isso, antes de tudo, agradeço a Deus - pela vida, pela força, pela sabedoria e por me ter sustentado nos momentos mais difíceis dessa caminhada. Foi essa sustentação que me ajudou a seguir em frente diante dos desafios, das incertezas e dos aprendizados que o doutorado trouxe.

Aos meus pais, Milton Obregão Nogueira e Ceneide Aparecida da Silva Nogueira, que são minha base e meu maior exemplo de amor, gratidão por tudo. Obrigada pelo cuidado, pela proteção, pelos ensinamentos e por nunca deixarem faltar aquilo que considero essencial: o afeto. Carrego comigo cada valor que me ensinaram e tenho orgulho de ser quem sou por causa de vocês. Todo o meu amor e minha eterna gratidão.

À minha filha Luísa por ser sempre compreensiva quando precisei me ausentar para estudar e por me ensinar que a família vem em primeiro lugar! Obrigada pelo seu cuidado e amor, minha pequena.

Ao meu companheiro de vida e esposo, Diego, obrigada por estar presente e por acreditar em mim.

Aos meus sogros, Mauro Aparecido da Silva e Cleonice Pinto, por sempre estarem presentes e por cuidarem de minha filha Luísa quando precisei me ausentar para os estudos.

Aos meus irmãos Weberson e Liriane, cunhadas Juliana e Talita, e ao Raphael, padrinho da minha filha, que também esteve sempre presente quando precisei. Agradeço por fazerem parte da minha história e por serem presença constante em minha vida. Sou muito grata pelo apoio que compartilhamos.

À minha orientadora, professora Nádia Bigarella, expressei minha profunda gratidão pela confiança depositada em mim, pelas orientações e pela oportunidade de crescimento acadêmico.

Aos colegas da turma de doutorado, obrigada por dividirem comigo os desafios, as angústias, as incertezas, as alegrias e as conquistas dessa jornada. Ter vocês por perto tornou esse percurso mais leve.

Às amigas Giselle, Mayara, Priscilla e Brenda, agradeço pelo apoio, pela amizade, pelas escritas, trocas de bibliografias e pela presença nos momentos em que mais precisei. Sou muito grata por poder contar com vocês.

À minha avó Adiles e minha tia avó Anadir, que nos momentos do chimarrão me deram força e sempre me disseram que eu iria conseguir finalizar. Sou grata pela escuta, confiança e pelo incentivo.

Às minhas diretoras, Andressa e adjunta Mariana, que na medida de suas atribuições ajudaram, e por compreenderem minhas ausências durante esse período. Meu sincero agradecimento.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que me acolheu como pesquisadora, com muito respeito e prontidão. À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul pela anuência da pesquisa.

Às professoras que compuseram a banca examinadora, agradeço pela disponibilidade, pela leitura cuidadosa deste trabalho e pelas contribuições que certamente enriqueceram esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado e doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a todos os seus professores e servidores, obrigada pelos ensinamentos, orientações e pelo suporte oferecido ao longo desses anos. Em especial a professora Regina Tereza Cestari de Oliveira por sua ética e compartilhamento dos seus conhecimentos.

Ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GPESE) e a todos os seus integrantes, agradeço pelas trocas e compartilhamento de biografias e pela acolhida durante essa trajetória.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada encontro fizeram parte desta conquista.

Muito Obrigada!

As pessoas que marcaram a história por suas contribuições ao conhecimento e a cultura não são lembradas pelas notas que obtiveram na escola ou pela quantidade de informações que conseguiram memorizar, mas sim pela qualidade de suas produções criativas, expressas em concertos, ensaios, filmes, descobertas científicas etc.

(Renzulli & Reis, 1977)

NOGUEIRA, Célia Mirian da Silva. Políticas Públicas para Altas habilidades ou Superdotação na Educação Superior pública, na Capital do estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2026. 204fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

RESUMO

Esta tese teve como objeto as políticas públicas para Altas Habilidades ou Superdotação, na Educação Superior pública, em Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul (MS), no período de 2015 a 2026: com recorte histórico-político 2015 a 2022; análise documental/atualização 2015 a 2026 e realização de entrevistas em 2025. Vinculada à Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as políticas públicas para Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior pública e a equidade das ações destinadas ao público da Educação Especial, a partir das entrevistas e dos documentos das Instituições de Educação Superior públicas da capital do estado de Mato Grosso do Sul. Como objetivos específicos buscou-se: apresentar a Educação Superior no Brasil e em Mato Grosso do Sul, em específico o histórico de como foram constituídas as IES públicas da capital do estado, e apresentar como foram constituídas as políticas públicas para Altas Habilidades ou Superdotação no estado de MS, verificar se há ações para amparar os acadêmicos com AH ou SD na Educação Superior Pública da capital do Estado de Mato Grosso do Sul, investigar o processo de inclusão a partir das leis e políticas vigentes na Educação Superior estadual e federal da capital do estado de Mato Grosso do Sul e analisar o que as pessoas com AH ou SD matriculadas nas IES pesquisadas pensam a respeito dos seus direitos educacionais na Universidade e analisar o que as IES estão fazendo para garantir os direitos desses acadêmicos. A problemática que motivou a investigação foi: “A existência de políticas e mecanismos institucionais de inclusão garante, de fato, a identificação, o atendimento, a permanência e o desenvolvimento desses estudantes?”. A pesquisa foi orientada pela perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, qualitativa e caráter analítico, do tipo documental e de campo com entrevistas semiestruturadas e abertas, categorias que emergiram da análise foram: Políticas Públicas, Educação Superior, Direito à Educação, Inclusão, Exclusão e Contradição. Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, conforme a proposta de Laurence Bardin. A análise dos dados foi realizada em diálogo com autores como Azevedo (2003), Shiroma (2005), Piana (2009), Renzulli (1976; 1998; 2004; 2014; 2016). Os resultados evidenciam que a existência formal de políticas, normas, setores de acessibilidade e mecanismos de autodeclaração não garante a materialização dessas medidas na vida acadêmica dos estudantes com AH ou SD. Na análise documental, identificaram-se referências ao direito à educação e à inclusão nos dispositivos legais e nos documentos institucionais. Entretanto, as menções às AH ou SD mostraram-se breves e pouco detalhadas quanto ao atendimento das necessidades educacionais desse público. As entrevistas com acadêmicos (cinco da UFMS e um da UEMS) e coordenadores dos setores de acessibilidade (um da UFMS e dois da UEMS) evidenciaram a descontinuidade das políticas e a ruptura entre o Ensino Médio e a Educação Superior e também revelaram que aspectos emocionais e de adaptação social atravessam a trajetória acadêmica desses estudantes, indicando a necessidade de acompanhamento institucional que ultrapasse a dimensão do acesso. Ainda que as instituições abram espaço para que os acadêmicos com AH ou SD se autodeclarem no ato da matrícula, verificou-se, na prática, uma situação de invisibilidade, evidenciada pela ausência de atendimento às suas necessidades específicas. Identificou-se a escassez de recursos humanos para atender à demanda do público

da Educação Especial nas instituições de Educação Superior pesquisadas. A UFMS apresentava documentos que evidenciavam a perspectiva da educação inclusiva, registros de matrículas de acadêmicos declarados com AH ou SD, além de registros e acompanhamento do público autodeclarado com AH ou SD e possuía setor de acessibilidade, mas não tinha efetivado o atendimento educacional especializado específico para AH ou SD. A UEMS também apresentava documentos orientados pela perspectiva da educação inclusiva e possuía setor de acessibilidade; contudo não foram identificados registros de matrículas de acadêmicos com AH ou SD nem atendimento educacional especializado específico para esse público. A existência de diretrizes e mecanismos institucionais de inclusão não resultou, automaticamente, em condições semelhantes de identificação, acompanhamento e atendimento dos acadêmicos com AH ou SD nas diferentes instituições pesquisadas. A principal contribuição da pesquisa consiste em evidenciar a contradição entre o reconhecimento formal do direito à educação das pessoas com AH ou SD e as condições concretas para sua materialização na Educação Superior pública de Campo Grande/MS.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades ou Superdotação. Educação Superior. Educação Especial.

NOGUEIRA, Célia Mirian da Silva. *Public Policies for High Abilities or Giftedness in Public Higher Education in the Capital of the State of Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2026. 204 pages. *Thesis (Doctorate in Education)* –Dom Bosco Catholic University (UCDB).

ABSTRACT

This thesis investigated public policies for Giftedness and High Abilities in public Higher Education in Campo Grande, the capital city of the state of Mato Grosso do Sul (MS), Brazil, from 2015 to 2026. The study adopted the following time frame: a historical-political scope from 2015 to 2022; documentary analysis and updating from 2015 to 2026; and interviews conducted in 2025. Linked to the Research Line Policy, Management and History of Education of the Graduate Program in Education, Master's and Doctoral Programs, at the Catholic University Dom Bosco, the general objective of the research was to analyze public policies for Giftedness and High Abilities in public Higher Education and the equity of actions directed toward the target population of Special Education, based on interviews and documents from public Higher Education Institutions located in the capital city of Mato Grosso do Sul. The specific objectives were: to present Higher Education in Brazil and in Mato Grosso do Sul, particularly the historical development of the public Higher Education Institutions in the state capital; to present the development of public policies for Giftedness and High Abilities in the state of Mato Grosso do Sul; to verify whether actions exist to support undergraduate students with Giftedness and High Abilities in public Higher Education in the capital city of Mato Grosso do Sul; to investigate the inclusion process based on the laws and policies in force in state and federal Higher Education institutions located in the state capital; to analyze what individuals with Giftedness and High Abilities enrolled in the institutions investigated think about their educational rights at the university; and to analyze what the Higher Education Institutions are doing to guarantee the rights of these students. The research problem that motivated the investigation was: "Does the existence of institutional policies and inclusion mechanisms, in fact, guarantee the identification, support, retention, and development of these students?" The research was guided by the perspective of Historical-Dialectical Materialism and adopted a qualitative and analytical approach, consisting of documentary and field research, using semi-structured and open interviews. The following categories emerged from the data: Public Policies, Higher Education, Right to Education, Inclusion, Exclusion, and Contradiction. The data were analyzed in light of Content Analysis, according to the framework proposed by Laurence Bardin, in dialogue with authors such as Azevedo (2003), Shiroma (2005), Piana (2009), and Renzulli (1976; 1998; 2004; 2014; 2016). The results show that the formal existence of policies, regulations, accessibility offices, and self-identification mechanisms does not guarantee their implementation in the academic lives of students with Giftedness and High Abilities. Documentary analysis identified references to the right to education and inclusion in legal provisions and institutional documents. However, references to Giftedness and High Abilities were brief and provided little detail regarding the provision of support for the educational needs of this population. The interviews with undergraduate students—five from UFMS and one from UEMS—and with coordinators of accessibility offices—one from UFMS and two from UEMS—revealed the discontinuity of policies and the gap between Secondary Education and Higher Education. They also showed that emotional and social adaptation issues affect the academic trajectories of these students, indicating the need for institutional support that goes beyond access alone. Although the institutions provide opportunities for students with Giftedness and High Abilities to self-identify at the time of enrollment, the findings revealed, in practice, a situation of invisibility,

evidenced by the absence of support addressing their specific needs. A shortage of human resources to meet the demands of the Special Education target population was also identified in the Higher Education Institutions investigated. UFMS presented documents demonstrating its commitment to the perspective of inclusive education, as well as enrollment records of students who declared themselves as having Giftedness and High Abilities, in addition to records and follow-up of these self-identified students. The institution also had an accessibility office; however, it had not implemented specific specialized educational support for students with Giftedness and High Abilities. UEMS also presented documents guided by the perspective of inclusive education and had an accessibility office. However, it did not present enrollment records of students with Giftedness and High Abilities, nor did it offer specific specialized educational support for this population. The existence of institutional guidelines and inclusion mechanisms did not automatically result in similar conditions for the identification, monitoring, and support of students with Giftedness and High Abilities across the different institutions investigated. The main contribution of this research lies in highlighting the contradiction between the formal recognition of the right to education of individuals with Giftedness and High Abilities and the concrete conditions necessary for the realization of this right in public Higher Education in Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brazil..

KEY WORDS: High Abilities or Giftedness. Higher Education. Special Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma SED/MS Decreto nº 16. 645 e 4 de julho de 2025.....	34
Figura 2 – Representação da Definição de Superdotação (Renzulli ; Reis, 1997).....	38
Figura 3 – Representação da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1983). 40	
Figura 4 – Representação da Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (1984).....	42
Figura 5 – Vista aérea da UFMS.....	46
Figura 6 – Localização (bairro e região urbana) da UFMS.....	46
Figura 7 – Vista aérea da UEMS.....	47
Figura 8 – Localização (bairro e região urbana) da UEMS.....	48
Figura 9 – Triangulação dos dados da pesquisa.....	58
Figura 10 – Fluxograma da análise das entrevistas.....	61
Figura 11 – Etapas do Estudo.....	64
Figura 12 – Sinopses do Censo de Educação Superior de 2014 a 2024: Brasil e Mato Grosso do Sul.....	91
Figura 13 – Organograma geral da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).....	109
Figura 14 - Quadro com a relação de laboratórios específicos da Unidade de Campo Grande da (UEMS).....	112
Figura 15 – Organograma organizacional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).....	113
Figura 16 – Estrutura Organizacional da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) da UFMS.....	114
Figura 17 - Fluxograma referente ao AEE da UFMS.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas de estudantes declarados com Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior, de 2015 a 2024..	26
Tabela 2 – Quantitativo de participantes	49
Tabela 3 – Sequências de buscas avançadas nos bancos de dados de 2015 – 2022.....	66
Tabela 4 - Produções identificadas nos bancos de dados relacionadas às temáticas da pesquisa.....	67
Tabela 5 - Síntese dos dados apontados nos excertos da Figura 10.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais da “Educação Inclusiva” para Altas Habilidades ou Superdotação na legislação brasileira e no Estado de Mato Grosso do Sul.....	32
Quadro 2 – Instituições de Educação Superior participantes e seus Núcleos/Responsáveis pela Acessibilidade.....	52
Quadro 3 – Apresentação dos estudos sobre Altas Habilidades ou Superdotação selecionados para análise	68
Quadro 4 – Cronologia das Faculdades e Universidades e suas reorganizações.....	77
Quadro 5 - Seleções das Metas e Estratégias específicas para Educação Especial do Plano Nacional de Educação de vigência de 2026 a 2036.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AF	Ações Afirmativas
AH	Altas Habilidades
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPMEC	Bolsa Permanente do Ministério da Educação
CAP	Comissão de Acessibilidade Pedagógica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAM/AHS	Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
COESP	Coordenadoria de Educação Especial
ConBraSD	Conselho Brasileiro de Superdotação
COPESP	Coordenadoria de Políticas para Educação Especial
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CRAMPS	Centro Regional de Assistência Médico Psicopedagógico e Social
DAAE	Divisão de Ações Afirmativas e Equidade
DACES	Diretoria de Acessibilidade
DAES	Divisão de Articulação e Apoio Estudantil
DAPPE	Divisão de Atenção Psicossocial e Permanência Estudantil
DID	Divisão de Inclusão e Diversidade
DINE	Divisão de Inclusão Educacional
EI	Educação Inclusiva
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDECT	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
GPESE	Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino

GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
IPAHSD	Inventário Pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
ONG	Organização não governamental
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PAHSD	Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
PNEEPEI	Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROAFE	Pró-reitoria de Ações Afirmativas Equidade e Permanência Estudantil
PROE	Pró-Reitora de Ensino
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
QI	Quociente de Inteligência
REE	Rede Estadual de Ensino
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RENEEI	Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SD	Superdotação
SED	Secretaria de Estado de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	Sala de Recursos multifuncionais

SEPAP	Serviço de Psicologia e Acessibilidade Pedagógica
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério de Educação
SUDEB	Superintendência de Desenvolvimento de Educação Básica
SUPED	Superintendência de Políticas Educacionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do desenvolvimento
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UDN	União Democrática Nacional
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UU	Unidades Universitárias

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICE

Anexo 1 – Anuência da Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul.....	188
Anexo 2 – Anuência da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	189
Anexo 3 – Parecer Plataforma Brasil	190
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - entrevistas com acadêmicos (as), psicólogos (as) e gestores (as)	194

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
INTRODUÇÃO	23
<i>CAPÍTULO I - CONCEITOS RELACIONADOS À TEMÁTICA DA PESQUISA ...</i>	<i>29</i>
1.1 JUSTIFICATIVA PARA O ESTUDO	31
1.2 REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	35
1.2.1 Altas Habilidades ou Superdotação na vida adulta: contribuições a partir de Arantes-Brero (2020)	36
1.2.2 A Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli e Sally Reis, e as implicações para a identificação de Altas Habilidades ou Superdotação	38
1.2.3 A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner	40
1.2.4 Teoria Triárquica da inteligência, de Robert Stenberg	41
<i>CAPÍTULO II - METODOLOGIA: PLANEJAMENTO DA PESQUISA.....</i>	<i>43</i>
2.1 LOCAL, PARTICIPANTES E PERÍODO.....	46
2.1.1 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes	50
2.2 COLETA DE DADOS.....	52
2.2.1 Tipos de entrevistas: conceitos metodológicos	53
2.2.2 Roteiros para entrevistas	54
2.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	57
2.3.1 Triangulação na análise dos dados e na análise de informações dos dados	57
2.3.2 Análise de Conteúdo	58
2.3.2.1 A escolha do tipo de análise e a organização das etapas	60
2.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	63
2.5 ESTRUTURA DO ESTUDO: A PESQUISA EM ETAPAS.....	64
<i>CAPÍTULO III - ESTADO DO CONHECIMENTO</i>	<i>66</i>
3.1 RESULTADOS REFERENTES AO ESTADO DO CONHECIMENTO	67
3.1.1 Considerações referentes ao Estado do Conhecimento	73
<i>CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AH OU SD.....</i>	<i>75</i>
4.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO ...	78
4.2 ESTATÍSTICA DO PÚBLICO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: EXCERTOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2014 A 2024.....	90
4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS INICIAIS PARA PÚBLICO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.....	99
4.3.1 Ações relevantes para inclusão do público com AH ou SD no estado de Mato Grosso do Sul	100

4.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO GOVERNO DE REINALDO AZAMBUJA DE 2015 A 2022	102
4.5 O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DE PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	103
4.5.1 Desafios a serem superados	104
4.6 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS: CONTEXTO DE CRIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA O PÚBLICO COM AH OU SD	108
4.7 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS: CONTEXTO DE CRIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA O PÚBLICO COM AH OU SD	112
<i>CAPÍTULO V - DOCUMENTOS E ENTREVISTAS: CONTRADIÇÕES E</i>	<i>118</i>
<i>CONVERGÊNCIAS NO CAMPO INVESTIGADO</i>	<i>118</i>
5.1 ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI), INTEGRADO AO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI) – 2025 A 2030 DA UFMS.....	118
5.1.1 Apresentação do setor na UFMS e dados obtidos no campo empírico	123
5.2 ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) E DO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI) – 2021 A 2025 DA UEMS	124
5.2.1 Apresentação do setor na UEMS e dados obtidos no campo empírico	131
5.3 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES E CONTEXTO DE ONDE FALAM	132
5.4 CATEGORIA: DIREITO À EDUCAÇÃO	135
5.5 CATEGORIA: EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	147
5.6 CATEGORIA: INCLUSÃO.....	153
5.7 CATEGORIA: EXCLUSÃO	161
5.8 CATEGORIA: POLÍTICAS PÚBLICAS	166
5.9 CATEGORIA: CONTRADIÇÃO	171
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	<i>174</i>
REFERÊNCIAS.....	183

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme a Portaria nº 149 de 01 de agosto de 2017, e está vinculada à Linha de Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GPESE), também ao projeto de pesquisa Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional, coordenado pela Profa. Dra. Nádia Bigarella.

A opção por desenvolver esta tese teve como ponto de partida a interligação entre minha jornada acadêmica e profissional. Inicialmente, atuei como professora de matemática por sete anos no ensino fundamental e médio da rede estadual e municipal de Campo Grande, especialmente em regiões com carências sociais. Essa experiência reforçou minha visão de que a escola desempenha um papel duplo - tanto reproduz quanto transforma a sociedade. Posteriormente ao ano de 2015, tive a oportunidade de atuar como a primeira professora de matemática de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Foi nesse ambiente desafiador, marcado por obstáculos educacionais e humanos, que surgiu a vontade de aprofundar meu conhecimento sobre os processos de ensino, especialmente aqueles que envolvem o público da Educação Especial.

Durante meu curso de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2018-2020), explorei autores de diferentes correntes teóricas da educação que moldaram minha abordagem em relação à prática educativa e ao compromisso social de educadora. No mestrado, aprofundei-me em práticas de enriquecimento curricular para o atendimento educacional especializado de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na área de matemática. Desde então, comecei a me envolver com métodos qualitativos, focando narrativas de estudantes do ensino médio e estudantes da Educação Superior, egressos que frequentam o ambiente do AEE, cujas experiências de vida e cujos relatos despertaram o interesse por estudar as políticas públicas para esse público além da Educação Básica, ou seja, da Educação Superior.

Ao iniciar o doutorado, decidi investigar mais a fundo as políticas públicas para o público com Altas Habilidades ou Superdotação, que faz parte da modalidade de ensino Educação Especial. Nessa direção, propus-me a investigar se tem sido assegurado – e como tem

sido - o direito desse público na Educação Superior. Além disso, também me propus ouvir as pessoas que constituem esse público e estão inseridas no meio acadêmico sobre o atendimento às suas necessidades educacionais e outros fatores que impactam a inclusão delas nesse meio. A escolha do tema deste estudo, então, adveio de um processo de observação, escuta e reflexão ao longo de minha carreira profissional e acadêmica.

INTRODUÇÃO

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza analítica, utiliza entrevistas semiestruturadas e abertas como principais instrumentos de coleta de dados, os quais são analisados à luz da inspiração da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Entende-se por políticas públicas ações, decisões e programas que resultam de disputas em uma relação de poder e luta política em torno da definição, implementação e efeitos dessas políticas. Segundo Azevedo (2003, p. 38), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Relacionadas a interesses de um grupo maior diante de discussões sobre política pública, podendo ter relação ideológica ou não, as políticas públicas são dinâmicas e dependem do contexto político, cultural e social. Segundo Teixeira (2002, p. 2),

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (Leis, Programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos.

Entre as políticas públicas existentes, a política educacional, de corte social, de acordo com Oliveira (2010, p.96) e Brasil (1988) é “[...] uma das mais livremente votadas no Brasil, integrando o Título II [da Constituição de 1988], relativo aos Direitos e Garantias Fundamentais”, que concedeu “[...] amplos direitos, confirmando e ampliando o interesse social pela educação”.

Assim, políticas públicas educacionais podem ser entendidas como

[...] tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (Oliveira, 2010, p.96).

As políticas educacionais são ações, medidas e estratégias desenvolvidas pelo Estado e outros órgãos governamentais, muitas vezes em conjunto com as instituições privadas, para orientar e direcionar o Sistema Educacional nacional, estadual e/ou municipal.

Por vezes abrangem diversas áreas que deem suporte técnico, teórico e multidisciplinar a fim de que garantam o acesso à educação, a qualidade de ensino, a inclusão e equidade, além do financiamento e de gestão democrática.

Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 94) completa o pensamento de Vieira (2001), explicando que as políticas educacionais são um foco mais específico do tratamento da educação, em geral aplicadas às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

De acordo com Teixeira (2002) e Oliveira (2010), a análise de políticas educacionais pode auxiliar na elaboração de planejamentos e indicar caminhos para outras intervenções governamentais, bem como acompanhar o desenvolvimento de ações para futuras revisões e decisões.

Estudar políticas públicas, especialmente no campo social, de acordo com Teixeira (2009), leva à compreensão de conceitos, planos, programas e projetos sociais e a diferenciá-los. Tais estudos, segundo o autor, impõe a “[...] apropriação destes conceitos e procedimentos para a atuação nesse largo e diversificado espectro de relações de gestão em âmbito institucional e não institucional” (Teixeira, 2009, p.1).

Ainda de acordo com o autor, os estudos que analisam a materialização das políticas sociais não podem apenas apresentar as intenções, precisam indicar as ações de execução das mesmas. “A distinção básica entre uma política, um plano, um programa e um projeto está no nível de agregação de decisões e no detalhamento das operações de execução, ou seja, a diferença de conceitos está na sua abrangência” (Teixeira, 2009, p. 4). Veja-se essa distinção.

PLANO – É o documento mais abrangente e geral, que contém estudos, análises situacionais ou diagnósticos necessários à identificação dos pontos a serem atacados, dos programas e projetos necessários, dos objetivos, estratégias e metas de um governo, de um Ministério, de uma Secretaria ou de uma Unidade.

PROGRAMA – É o documento que indica um conjunto de projetos cujos resultados permitem alcançar o objetivo maior de uma política pública.

PROJETO - É a menor unidade do processo de planejamento. Trata-se de um instrumento técnico-administrativo de execução de empreendimentos específicos, direcionados para as mais variadas atividades interventivas e de pesquisa no espaço público e no espaço privado (Teixeira, 2009, p. 4).

A proposta desta pesquisa tem como sujeito principal o acadêmico identificado com Altas Habilidades ou Superdotação, matriculado na UEMS e/ou na UFMS. Esse acadêmico integra o público da Educação Especial, cujos direitos educacionais são amparados pela legislação vigente (Brasil, 1996; 2015; 2026). Ainda que assim amparado, esse acadêmico carrega consigo um conjunto de dificuldades que enfrenta no ensino público, pois, na verdade, o incentivo é para que ingresse no ensino técnico e profissionalizante, afastando-o da educação universitária. Desse modo, esse estudante, que já terá sofrido injustiças ao longo da sua vida escolar, enfrenta mais essa desigualdade implantada pela sociedade capitalista. Observe-se que estudantes superdotados não existem apenas no Ensino Público, contudo, no Ensino Privado os

estudantes identificados com Altas Habilidades ou Superdotação podem estar mais amparados para ingressar na universidade. Essa diferença social decorre da ausência de uma escola unitária e, ainda, da disputa de classes que o modelo capitalista implantou, o qual estimula a sociedade a viver em intensos conflitos de posições trabalhistas - os que vão mandar *versus* os que vão obedecer.

Também existe a diferença de realidades em relação ao tempo a ser dedicado aos estudos e aos aprofundamentos bibliográficos. Grande parte dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação do ensino médio público tem que trabalhar no período diurno e estudar no período noturno, ao passo em que estudantes do ensino médio privado com a mesma identificação costumam ter maior disponibilidade de tempo para estudar. Além do fator disponibilidade de tempo, mencione-se a questão de estrutura física, de bibliotecas com opções de leitura, dos números de estudantes por professor, do currículo, entre outras questões (Batista; Lara, 2016).

A discussão em torno dessas questões não encerra, pois quando sujeitos com AH ou SD conseguem ingressar na universidade, vão se deparar, também, com essas desigualdades. Observa-se que muitos cursos com maior prestígio acadêmico e social são ofertados no período diurno, o que, associado às condições materiais e às desigualdades de classe, limita o acesso e a permanência de determinados grupos (Batista; Prestes, 2015). Os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação oriundos da escola pública enfrentam desafios semelhantes aos demais estudantes dessa rede, entretanto, acrescentem-se questões específicas, como o desconhecimento por parte de discentes e docentes, bem como concepções equivocadas que podem gerar impactos sociais e emocionais na trajetória acadêmica deles.

Considerando que os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação possuem o direito legal ao atendimento educacional especializado, de caráter suplementar e orientado às suas especificidades, interesses e desenvolvimento contínuo, e que o Estado instituiu um centro específico para esse atendimento com base nos princípios da educação inclusiva, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: “A existência de políticas e mecanismos institucionais de inclusão garante, de fato, a identificação, o atendimento, a permanência e o desenvolvimento de acadêmicos com Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior?”.

Defende-se a tese de que há ausência de equidade no tratamento de ações afirmativas para atender o acadêmico com Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Apesar dos amparos legais, de acordo com os Censos apontados na Tabela 1, referentes ao número de estudantes com AH ou SD matriculados na

Educação Superior (Tabela 1), a realidade sobre uma efetiva inclusão, com atendimentos materializados e com equidade nas políticas públicas par garantir os direitos desses estudantes mostra-se distante.

Nesse sentido, a compreensão de equidade torna-se central para a análise proposta. Conforme Cury (2013, p. 199), “a equidade considera uma particularidade em vista de uma solução justa que contenha a lei e especificação das circunstâncias”. Assim, ao evidenciar a invisibilidade dos acadêmicos com AH ou SD nos dados do censo, reforça-se que essa fragilidade nos dados compromete a equidade na Educação Superior quando se trata de reconhecer às necessidades educacionais desses acadêmicos.

O público com Altas Habilidades ou Superdotação vem aumentando, nos últimos anos na Educação Superior no Brasil, de acordo com a Tabela 1, que foi construída com base na consulta nos dados públicos do Censo, a partir de 2015, depois que entrou em vigor a alteração no artigo 59 da LDBEN n.º 9.394, até o último Censo divulgado.

Tabela 1 – Matrículas de estudantes declarados com Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior, de 2015 a 2024

CENSO EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Ano	Número de matrículas
2015	4.808
2016	1.202
2017	1.067
2018	1.486
2019	1.551
2020	2.214
2021	2.146
2022	2.969
2023	4.309
2024	5.667

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do INEP (2015 a 2024).

Para melhor abranger o objeto de estudo, estabeleceu-se, como objetivo geral da pesquisa, analisar as políticas públicas para Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior pública e a equidade das ações destinadas ao público da Educação Especial, a partir das entrevistas e dos documentos das Instituições de Educação Superior públicas da capital do estado de Mato Grosso do Sul.

A oscilação nos dados de matrícula entre os anos de 2015 e 2016 pode ser justificada pelo fato de 2015 ter sido o primeiro ano de implantação da coleta de informações sobre esse público no Censo da Educação Superior. Nesse período inicial, ocorreram equívocos no preenchimento dos dados pelas instituições responsáveis pelo fornecimento das informações ao Censo.

Como objetivos específicos, delinear-se os seguintes:

a) Apresentar a Educação Superior no Brasil e em Mato Grosso do Sul, em específico o histórico de como foram constituídas as IES públicas da capital do estado, e apresentar como foram constituídas as políticas públicas para Altas Habilidades ou Superdotação no estado de MS.

b) Verificar se há ações para amparar os acadêmicos com AH ou SD na Educação Superior Pública da capital do Estado de Mato Grosso do Sul.

c) Investigar o processo de inclusão a partir das leis e políticas vigentes na Educação Superior estadual e federal da capital do estado de Mato Grosso do Sul.

d) Analisar o que as pessoas com AH ou SD matriculadas nas IES pesquisadas pensam a respeito dos seus direitos educacionais na Universidade e analisar o que as IES estão fazendo para garantir os direitos desses acadêmicos.

Propôs-se, desse modo, desenvolver uma discussão sobre as políticas públicas das instituições referentes à Educação Básica e Educação Superior, em nível estadual e federal, para o público identificado com Altas Habilidades/Superdotação matriculado nessas instituições. Trata-se de estudantes que fizeram a transição do Ensino Médio e frequentaram o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), que faz parte da Secretaria de Estado de Educação (SED) do estado de Mato Grosso do Sul. Tem-se em vista contribuir para a criação de futuras políticas públicas voltadas para esse público da Educação Especial, assim como amparar profissionais da Educação Básica e do Educação Superior. Também se espera contribuir para o aperfeiçoamento dos profissionais da Educação Básica e Superior que atendem estudantes com AH ou SD, a fim de que possam conhecer e compreender o histórico das políticas públicas direcionadas para as necessidades educacionais do público acima da média e, conseqüentemente, melhorar as ações que desenvolvem com esse público, minimizando os estereótipos e mitos em relação a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

Assim, esta tese não representa um desfecho; ela marca um percurso em constante evolução, pautado pelo compromisso ético e político com a educação inclusiva.

A estrutura desta tese inclui cinco capítulos, além desta introdução.

O primeiro capítulo (Conceitos relacionados à temática da pesquisa) apresenta o embasamento teórico da pesquisa, descreve conceitos de termos constantes no corpo da tese, o conceito do objeto de estudo e o conceito sobre o público relacionado à pesquisa. Nesse primeiro capítulo, também está o embasamento que justifica o estudo da Tese.

O segundo capítulo (Metodologia: planejamento da pesquisa) descreve a metodologia adotada, ou seja, os percursos e o planejamento da pesquisa. Por fim, o último capítulo apresenta os participantes da pesquisa de campo, a análise dos dados coletados (entrevistas) e as conclusões, ressaltando as contribuições, limitações e sugestões para pesquisas futuras.

O terceiro capítulo (Estado do conhecimento) discute o estado do conhecimento realizado para este estudo, o qual se prendeu a um recorte temporal e a produções nacionais (2015 a 2022). Esse período se limitou ao ano da Lei de cadastro nacional do público com AH ou SD na Educação Básica e na Educação Superior até o ano de início da pesquisa.

O quarto capítulo (Educação superior no Brasil: trajetória histórica, o direito à educação e as políticas públicas para AH ou SD) apresenta o contexto do estudo e discussões mais aprofundadas relacionadas ao público com Altas Habilidades (AH) ou Superdotação (SD) em Mato Grosso do Sul (MS), tais como: políticas públicas educacionais, ações, estatísticas, direito à educação e desafios.

O quinto capítulo (Documentos e entrevistas: contradições e convergências no campo investigado) apresenta a análise dos documentos institucionais e das entrevistas realizadas, buscando identificar contradições e convergências no campo investigado, de modo a compreender como as Políticas Públicas voltadas ao atendimento de acadêmicos com Altas Habilidades ou Superdotação se materializam no contexto das instituições de Educação Superior pesquisadas.

CAPÍTULO I - CONCEITOS RELACIONADOS À TEMÁTICA DA PESQUISA

Sobre a condição, muitos pesquisadores têm apresentado diferentes definições para pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Nesta Tese, adotou-se a definição da Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação de 2026, considerando-se que a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2025 e a alteração que recebeu não definiram o público da Educação Especial. Desse modo, o conceito adotado é este: “Altas habilidades ou superdotação condição do neurodesenvolvimento caracterizada, entre outros fatores, por potencial intelectual elevado, intensa curiosidade e elevada capacidade de aprendizagem, bem como profundo envolvimento em temas de interesse, frequentemente acompanhada de alta sensibilidade e intensidade emocional” (Brasil, 2026, p. 1).

Para compreender melhor a perspectiva de inclusão é necessário entender a diferença que existe entre Educação Especial e educação inclusiva.

Bueno (2008) considera Educação Inclusiva (EI) como um projeto em construção, um processo de inclusão escolar que visa incluir o público da Educação Especial no ensino comum: “[...] é um objetivo político a ser alcançado. Nesse sentido, a EI deve ser entendida como uma política orientada para o respeito e a valorização das diferenças, que preveja ações em curto, médio e longo prazo”; a inclusão educacional “refere-se a uma proposição política de inserção educacional de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola” (Bueno, 2008, p. 40).

Considera-se, para este estudo, a definição de “Educação Especial” que consta no Decreto nº 12.686 de 20 de outubro de 2025, o qual instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Entende-se por Educação Especial:

§ 1º A modalidade da Educação Especial será oferecida de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com vistas a assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização (Brasil, 2025, p.1).

Que será organizada de acordo com o Decreto nº 12.773 de 8 de dezembro de 2025:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão a modalidade da educação especial em seus sistemas de ensino, que poderá ser realizada por meio de parcerias e convênios com as instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (Brasil, 2025, p.1).

A Educação Especial ganhou destaque e força após a década de 1990 e a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, redigida com os compromissos afirmados para avanços educacionais para o público com necessidades educacionais especiais. Em Salamanca, na Espanha, ocorreu uma das Conferências Mundiais mais significativas para a luta da educação para todos, a qual inclinou-se para o debate sobre “Necessidades Educativas Especiais” (Nogueira, 2020).

A Declaração de Salamanca preconizou que a escola teria que se adaptar aos estudantes, não o contrário, ou seja, os profissionais deveriam se especializar para atender o público da Educação Especial, pois esta, na perspectiva da Educação Inclusiva, é voltada para atender à necessidade individual de cada estudante.

Com esses novos entendimentos, a Lei de Diretrizes e Bases recebeu alterações, no ano de 1996. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 foi redigida com este artigo que define a Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, 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, s.p.).

Apesar desses avanços, ainda existem lacunas a serem preenchidas, referentes a ações que atendam às necessidades educacionais do estudante com Altas Habilidades ou Superdotação na educação básica e na educação superior em Mato Grosso do Sul, tendo em vista que o amparo oferecido na legislação das últimas décadas se baseia nas etapas de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o amparo a esse público na Educação Superior foi marcado com a alteração da LDBEN n.º 9394 pela Lei n.º 13.234 de dezembro de 2015.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação matriculados na educação básica **e na Educação Superior**, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (Brasil, 2015. Grifo nosso).

A Lei representa um avanço no âmbito legal, uma vez que as políticas públicas dependem dessa identificação, especialmente aquelas destinadas ao acompanhamento e atendimento desses estudantes, além de reconhecer que esse direito também se estende à Educação Superior. Apesar de no estado de Mato Grosso do Sul ainda haver uma lacuna entre o que está disposto na legislação e o que efetivamente é realizado, o reconhecimento institucional desses acadêmicos é significativo.

No ano de 2026, a temática foi discutida e debatida e, no mesmo ano, o cadastro nacional do público foi mantido pela Lei nº 15.436, que instituiu a Política Nacional para Estudantes

com Altas Habilidades ou Superdotação e criou o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

Os pontos positivos da Lei nº 15.436 são a criação de um cadastro nacional unificado, que resulta em um banco de dados oficial para mapear e acompanhar esses estudantes na Educação Básica e na Educação Superior; a garantia da identificação precoce, com o objetivo de identificar e apoiar os estudantes o mais cedo possível em sua trajetória escolar; a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e a flexibilização escolar, que permite o enriquecimento curricular, o avanço por disciplinas e a aceleração dos estudos, de acordo com o ritmo do estudante. A Lei também reconhece a dupla excepcionalidade, que ocorre quando as Altas Habilidades ou Superdotação estão associadas a deficiências ou transtornos.

Um ponto negativo é que a Lei nº 15.436 estabelece a adesão dos Estados e municípios à Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação como voluntária, por meio de articulação com a União. Essa condição contrasta com a luta, as discussões e as reuniões que se desenvolveram para a criação da Lei, pois a adesão voluntária pode limitar sua implementação e, conseqüentemente, dificultar que os direitos e objetivos previstos sejam efetivados para as pessoas com AH ou SD.

1.1 JUSTIFICATIVA PARA O ESTUDO

A pretensão de problematizar esta temática no âmbito da SED/MS se deve a algumas razões específicas, as quais são explicitadas a seguir.

A primeira delas está relacionada aos principais marcos legais (Quadro 1) da educação brasileira para Altas Habilidades ou Superdotação. Em nível nacional, destaca-se a lei de identificação e cadastramento desse público na Educação Básica e na Educação Superior; em nível de estado (Mato Grosso do Sul), destaca-se a transição de Núcleo de Atividades para Centro de Atendimento, garantindo, assim, melhores condições educacionais para esse público.

A visibilidade dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação foi marcada por uma significativa mudança no ano de 2015, com a Lei n.º 13.234, que dispõe sobre a identificação e o cadastramento na Educação Básica e na Educação Superior de estudantes com AH ou SD (Brasil, 2015) e ratificada com a Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026 que institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Essa Lei favorece iniciativas para políticas públicas que visem desenvolver o potencial desse público da Educação Especial,

visto que com esse cadastro fica mais evidente, por meio de números e estatísticas, a necessidade de políticas de inclusão para melhorias do atendimento educacional especializado para esses estudantes.

A segunda razão refere-se à mudança realizada pela Secretaria de Estado de Educação do estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS), Por meio da qual o Núcleo de Atividades passou a ser Centro de Atendimento (Quadro 1), o que garantiu melhores condições educacionais para os estudantes identificados com Altas Habilidades ou Superdotação.

O estado de Mato Grosso do Sul tem avançado em relação às políticas de inclusão para esse público, pois tem atendido às estratégias 4.4 e 4.5 da meta 4 do plano nacional de educação, quais sejam:

- 4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;
- 4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 2014).

A SED/MS, por meio do Decreto n.14.786, de 24 de julho de 2017, criou o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) com sede na capital do estado. O Centro é dirigido pedagógica e administrativamente pela Coordenadoria de Educação Especial, composto pela Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP) e Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), integrante da estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação (SED). O Centro tem o objetivo de atender aos estudantes, público da Educação Especial com Altas Habilidades ou Superdotação (Mato Grosso do Sul, 2017).

O CEAM/AHS terá abrangência em todo o Estado de Mato Grosso do Sul, com orientação e acompanhamento da equipe técnico-pedagógica. Fica a cargo da SED prover os recursos necessários ao funcionamento do Centro, e estabelecer critérios para efeitos de lotação de pessoal (Mato Grosso do Sul, 2017, s.p.).

Quadro 1 - Marcos legais da Educação Inclusiva para Altas Habilidades ou Superdotação na legislação brasileira e no estado de Mato Grosso do Sul.

1961	Lei nº 4024/61. LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) artigo 88 e 89 tratavam da educação dos excepcionais. Helena Antipoff lembra dos Bem Dotados.
1971	Lei nº 5.692/71. LDB (Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus) artigo 9. “tratamento especial aos excepcionais, deficientes, problema de conduta e superdotados. Criação do Projeto “PRIORITÁRIO N. 35”- estabeleceu a educação de superdotados como área da Educação Especial

1990	Participação do Brasil na Conferência Mundial em Educação para “TODOS” em Jomtien, Tailândia.
1994	Política Nacional de Educação Especial, SEESP/MEC, revisão dos principais conceitos, análise de situação, fundamentos axiológicos. Publicação do documento “Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre NEE e Plano Decenal de Educação para “TODOS”.
1996	Lei nº 9394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases) da Educação Nacional. Artigos 58 e 59.
2001	Parecer CNE/CEB N. 17 E Resolução CNE/CEB n. 2 BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001.
2005	Implantação dos NAAHS – Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação.
2005	Decreto nº 12.004, de 20 de dezembro de 2005, criou o Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Alunos com AH/SD
2006	Resolução/SED nº 2.041, de 13 de novembro de 2006. Dispõe sobre o funcionamento do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, e dá outras providências.
2006	Resolução/SED nº 2.048, de 27 de novembro de 2006. Dispõe sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial - NUESP, e dá outras providências.
2007	Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (Piso do Magistério) Salas Multifuncionais e outros. PROINESP- Projeto de Informática na Educação Especial.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento deixa de usar a expressão “necessidades educacionais especiais” e passa a referir-se a alunos com Deficiência, Transtornos Globais de desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.
2015	Lei nº 13.234, que dispõe sobre a identificação e o cadastramento na educação básica e na Educação Superior de alunos com altas habilidades/Superdotação.
2017	Decreto nº 14.786, de 24 de julho de 2017, criação do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS). Resolução/SED nº 3.330, de 21 de novembro de 2017. Dispõe sobre o funcionamento dos Centros Estaduais de Atendimento ao público da Educação Especial e dá outras providências.
2025	Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.
2025	Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.
2026	Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - RENE EI, de que tratam o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.
2026	Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Stadler (2026).

A terceira razão está associada à importância de dar continuidade e aprofundamento à pesquisa iniciada no Curso de Mestrado em Educação (2020), cuja dissertação defendida “A contribuição da demonstração em geometria para o enriquecimento do currículo do estudante com superdotação em matemática” apontou que as demonstrações geométricas podem ser consideradas um enriquecimento no currículo da pessoa com altas habilidades ou superdotado

matematicamente, além de mostrar que esse público ainda carece de amparos e atendimentos na educação básica e, conseqüentemente, na Educação Superior.

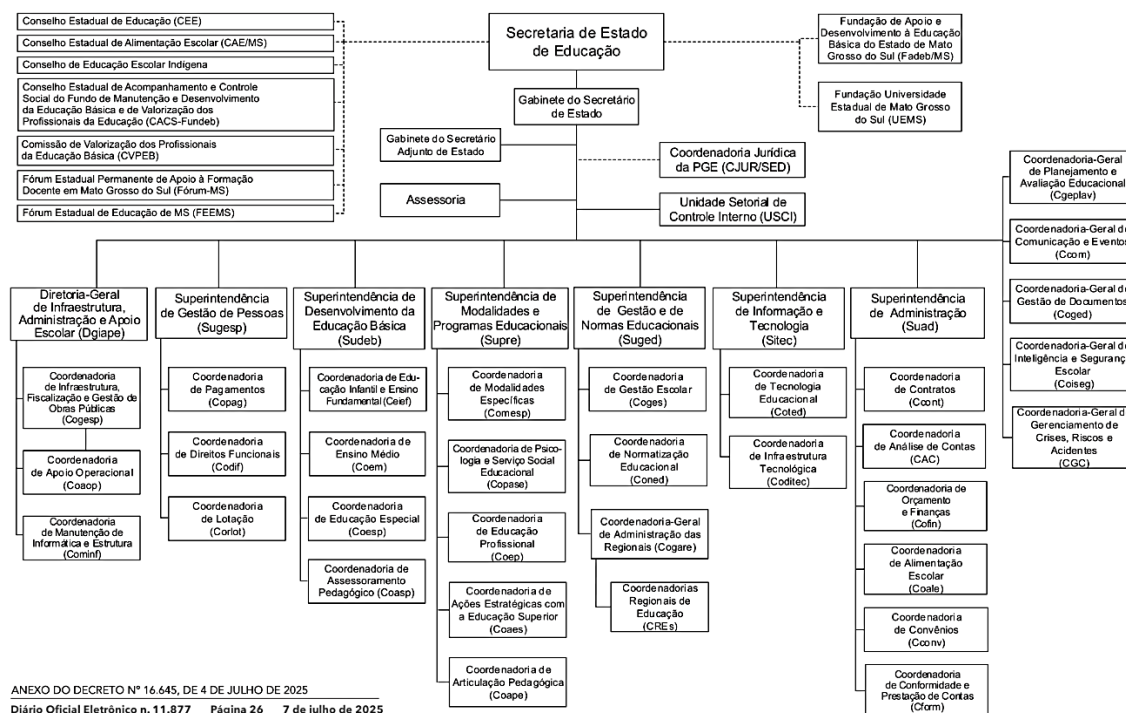
O tema Altas Habilidades tem sido discutido com mais frequência por pesquisadores na Educação Básica. Também tem sido objeto de estudo na Educação Superior, porém timidamente, comparado aos números de pesquisas da Educação Básica, talvez pelo fato de os sujeitos objetos em pesquisas na Educação Superior serem, majoritariamente, adultos (Chacon; Martins, 2014). No entanto, as legislações amparam que pessoas com AH ou SD façam parte do público da Educação Especial, porém as políticas públicas são mais voltadas para atender crianças, adolescentes e jovens com AH ou SD (Oliveira; Rodrigues; Capellini, 2020).

A maior parte dos atendimentos é feita em salas de recursos multifuncionais, nos Núcleos de Atividades e, no estado de Mato Grosso do Sul, como pioneiro, no Centro de Atendimento a esse público (CEAM/AHS). Apesar de o estudante poder continuar o atendimento nesse Centro, como egresso do Ensino Médio, ele precisa ser amparado na Educação Superior com ações afirmativas, a fim de poder vivenciar experiências que aprimorem suas habilidades e satisfazer suas próprias expectativas. Desse modo, quem sabe, poderão ser encontradas soluções para possíveis questões, como a invisibilidade da pessoa com AH ou SD na Educação Superior pública na capital de Mato Grosso do Sul.

Podem-se conferir, na Figura 1, as instituições que são coordenadas e vinculadas à Secretaria de Estado de Educação (SED) do estado de MS, conforme constam no organograma do Decreto n.º 16.645 de 04 de julho de 2025.

Figura 1 - Organograma SED/MS - Decreto nº 16. 645 de 4 de julho de 2025.

ORGANOGRAMA SED/MS



Fonte: Mato Grosso do Sul (2025).

O propósito de se trazer esse organograma e abranger o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) é que as políticas possam ser discutidas em um contexto macro, tendo em vista a transição dos estudantes do ensino médio para a Educação Superior, mais precisamente para a Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A pesquisa foi desenvolvida no período de 2015 a 2026: recorte histórico-político (2015 a 2022) período do governo de Reinaldo Azambuja, do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB-MS; recorte documental com documentos vigentes ou publicados (2015 a 2025/2026) e recorte da pesquisa de campo com entrevistas realizadas (2025). O ano inicial, 2015, foi marcado com a alteração na Lei de Diretrizes e Bases e criação do cadastro nacional já mencionado.

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Para caracterizar o estudante com AH ou SD da Educação Superior, Renzulli (1998) contribui com a Teoria dos Três Anéis, que define o comportamento do superdotado com a

interseção de três componentes: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Com base no mesmo autor (Renzulli, 2014), apresentam-se as categorias denominadas “superdotação acadêmica” e “superdotação criativa-produtiva”. A primeira refere-se a indivíduos que apresentam elevado desempenho na aquisição e domínio de conhecimentos, geralmente com destaque em contextos escolares e acadêmicos, sem necessariamente direcionar esse saber para intervenções no meio social. Já a segunda categoria caracteriza sujeitos que, além de dominar conhecimentos, demonstram iniciativa em aplicá-los de forma criativa e produtiva, buscando desenvolver projetos, soluções e produtos que contribuam para a Resolução de problemas no contexto social e no ambiente em que estão inseridos.

Considerando que AH ou SD se mantém ao longo da vida adulta, os estímulos sociais e cognitivos também são contínuos; os autores, de modo geral, atêm-se demasiadamente à fase infantil e da adolescência, no entanto a fase adulta é tão importante quanto as antecedentes, tendo em vista que ela também pode trazer alguns desafios e crises para os adultos com AH ou SD.

Mosquera, Stobäus e Freitas (2013, p. 417) acreditam que é preciso motivar os adultos com altas habilidades ou superdotados em suas realizações e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Na vida adulta, as tentativas de elaborar um projeto de vida podem ser frustradas, se não forem orientados e motivados, pois estão diretamente interligados com aspectos de cunho ideológico, filosófico e epistemológico. Os conflitos ou até mesmo as contradições podem resultar em diminuição ou anulação de expectativas, em doenças psicológicas e outros. Os autores também acreditam que essas pessoas deveriam ter, desde a infância, uma educação para o futuro, ou seja, que construa alicerces, que estimule e desenvolva a criatividade. Para isso, entretanto, é necessário capacitar pessoas para atuarem nesse processo de educação para o futuro, para aceitarem, entenderem, conviverem e auxiliarem no desenvolvimento e potencial dos estudantes com AH ou SD, considerando-se, ainda, que “eles têm direitos e merecem (con)viver saudavelmente e serem estimuladas a desenvolver suas capacidades e habilidades” (Mosquera; Stobäus; Freitas, 2013, p.417).

1.2.1 Altas Habilidades ou Superdotação na vida adulta: contribuições a partir de Arantes-Brero (2020)

Conforme apontado por Arantes-Brero (2020), estudos realizados ao longo dos anos com o público de Altas Habilidades ou Superdotação evidenciam que fatores de ordem cultural

e social influenciam significativamente a identificação e a indicação de talentos, especialmente no que se refere às questões de gênero. Observa-se que o comportamento dos meninos tende a se destacar mais, em razão de padrões de socialização que, majoritariamente, estimulam externalizações comportamentais. Em contrapartida, as meninas, frequentemente socializadas para a adaptação ao contexto, tendem a controlar melhor suas frustrações e a internalizar suas emoções, o que pode resultar em menor visibilidade de suas potencialidades.

Com base no estudo realizado por Arantes-Brero (2020), é possível observar, na vida adulta, algumas características específicas de indivíduos com Altas Habilidades ou Superdotação. A percepção de si em relação ao mundo pode representar um desafio, especialmente devido à autocobrança por perfeição e por resultados constantemente elevados, o que pode gerar conflitos emocionais, sociais e psicológicos, como a ansiedade. É comum a presença de um sentimento persistente de estar em débito, como se houvesse uma obrigação constante de apresentar um desempenho satisfatório. Além disso, a dificuldade em lidar com críticas ou intervenções em atividades que estão desenvolvendo tende a ser mais acentuada nesse grupo.

Ainda conforme o estudo de Arantes-Brero (2020), tanto na adolescência quanto na vida adulta, embora com maior frequência na primeira, observa-se a tendência à camuflagem dos talentos por parte de indivíduos com Altas Habilidades ou Superdotação. Tal comportamento é frequentemente motivado pelo desejo de adaptação aos padrões sociais e pela necessidade de se sentir pertencente a grupos específicos. No relato de adultos com AH ou SD, destaca-se a aversão à rotina como um fator que impacta negativamente na manutenção de vínculos profissionais, o que gera instabilidade ocupacional. Além disso, dificuldades na consolidação de vínculos interpessoais também foram identificadas como desafios recorrentes. O estudo aponta, ainda, que o compromisso social, expresso pela busca por soluções para problemas concretos da realidade, constitui uma característica marcante na vida adulta desse público. Contudo, a busca por realização profissional e satisfação pessoal pode gerar conflitos de interesses, os quais se apresentam de maneira particularmente complexa entre indivíduos que manifestam comportamentos significativamente acima da média.

Nos estudos conduzidos por essa mesma autora, foi possível identificar, a partir das falas dos participantes entrevistados, que as propostas de enriquecimento curricular exerceram um papel fundamental em suas trajetórias escolares. Tais propostas foram valorizadas por permitirem o aprofundamento do conhecimento, promovendo o reconhecimento de suas necessidades específicas e conferindo maior significado à aprendizagem. Um dos entrevistados,

por exemplo, afirmou que “a escola é feita para pessoas que não têm tanta curiosidade” (Arantes-Brero, 2020, p. 57), evidenciando a lacuna entre o currículo tradicional e os interesses desse público. O maior desafio apontado pelos sujeitos da pesquisa consiste em “poder integrar sua inteligência com a disponibilidade de relacionar-se com outros e com sua criatividade, no posicionamento de si, no mundo” (Arantes-Brero, 2020, p. 85), o que sugere a complexidade da vivência de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação no contexto escolar e social.

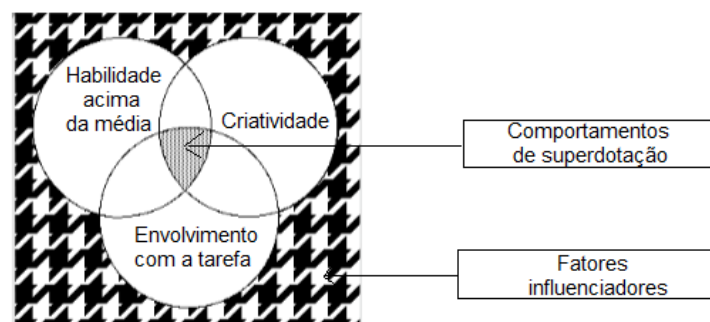
1.2.2 A Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli e Sally Reis, e as implicações para a identificação de Altas Habilidades ou Superdotação

Com base nas reflexões fundamentadas na Teoria dos Três Anéis, de Renzulli (2004), a compreensão da superdotação deve extrapolar concepções restritivas centradas exclusivamente em pontuações elevadas, em testes psicométricos. Joseph Renzulli destaca que, a manifestação da superdotação resulta da confluência dinâmica de três componentes essenciais: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

Renzulli (1976), um dos pesquisadores mais renomados, em se tratando de estudo sobre o tema, define AH ou SD amparado na teoria dos Três Anéis, elaborada por ele. De acordo com essa teoria, o comportamento superdotado é caracterizado pela interseção de três componentes: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Renzulli (2016) argumenta que outros fatores externos também devem ser considerados, como o familiar e os ambientais, visto que o comportamento de superdotação pode ser originado por meio de estímulos recebidos desde a infância ou por fatores genéticos. Esse autor também defende que o ambiente educacional formal em que a criança foi inserida é determinante para a manifestação e o desenvolvimento da AH ou SD (Renzulli, 2014).

Figura 2 – Representação da Definição de Superdotação (Renzulli; Reis, 1997)



Fonte: Virgolim (2014)

A habilidade acima da média, o primeiro dos anéis, não se limita a níveis de inteligência extraordinários; é compreendida como desempenho superior ao dos pares, em determinada área — o que pode corresponder a um QI a partir de 120 ou estar situado entre os 10% superiores da população em habilidades gerais ou específicas (linguísticas, artísticas, psicomotoras, entre outras). Ao criticar concepções reducionistas que apontam 3% a 5% da população como superdotada, Renzulli propõe uma ampliação desse percentual, ao considerar a diversidade de manifestações do potencial humano (Renzulli, 2004).

O segundo anel, correspondente à criatividade, compreende atributos como originalidade, inventividade e pensamento divergente. Renzulli (2004), enfatiza que a criatividade deve ser compreendida em níveis (*mini-c*, *little-c*, *Pro-c* e *Big-C*), variando de manifestações iniciais e imaginativas na infância até produções de alto impacto social. Assim, a criatividade é inerente a todos os indivíduos e pode ser cultivada em contextos apropriados.

O comprometimento com a tarefa – o terceiro anel – é considerado, por Renzulli (2004), o mais determinante, por revelar a intensidade do envolvimento do sujeito com uma atividade específica, marcada por persistência, concentração, engajamento e motivação intrínseca. Renzulli distingue esse comprometimento da motivação genérica por meio do argumento de que ele é mais refinado, pois está diretamente vinculado a tarefas significativas para o indivíduo.

Renzulli (2004) ressalta que os três anéis não precisam estar igualmente desenvolvidos para que um sujeito seja identificado como possuidor de AH ou SD. A atuação educativa, então, visa promover o desenvolvimento equilibrado dos demais anéis. Nesse sentido, o autor adverte para o equívoco de se exigir a presença simultânea e plenamente manifesta dos três componentes como condição de ingresso em serviços especializados, o que contraria a sua proposta original.

Além disso, a teoria é concebida dentro de um modelo mais abrangente e dinâmico que inclui o "ambiente favorecedor" e os "traços de personalidade" representados pelo padrão xadrez entrelaçado nomeado por Renzulli e Reis (1997) de *Houndstooth Pattern* ou Padrão *Pied-de-poule*. A superdotação não se manifesta no vácuo; é influenciada por aspectos contextuais — como a validação ou repressão familiar e escolar — e por características pessoais que podem facilitar ou dificultar a expressão do potencial. Traços como carisma, empatia e resiliência tendem a favorecer a visibilidade dos talentos, enquanto a timidez ou a introversão podem silenciá-los.

Por fim, Renzulli (2014) destaca a importância do ensino personalizado e da criação de ambientes educativos que promovam a autonomia, a liberdade de escolha e o prazer na

aprendizagem — aspectos fundamentais para que os sujeitos com AH ou SD possam expressar seus talentos de forma contínua e significativa. Para isso, retoma os “3 Es da aprendizagem”: *enjoyment* (prazer), *engagement* (engajamento) e *enthusiasm* (entusiasmo), elementos essenciais para que a superdotação não apenas emergja, mas também se sustente ao longo do desenvolvimento.

1.2.3 A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

Nas considerações de Renzulli (2004), ele destaca as contribuições fundamentais de Howard Gardner, autor da Teoria das Inteligências Múltiplas, como um marco na compreensão moderna da inteligência. Esse psicólogo educacional defende que a inteligência não pode ser reduzida apenas às habilidades acadêmicas tradicionalmente valorizadas em contextos escolares, tais como a lógico-matemática e a linguística, que costumam ser as únicas avaliadas pelos testes psicométricos convencionais. Além dessas, o autor amplia o conceito para incluir outras dimensões igualmente importantes, como as que estão representadas na Figura 3¹ a seguir.

Figura 3 – Representação da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1983)



Fonte: Virgolim (2025)

De acordo com Virgolim (2025), as inteligências múltiplas podem ser assim classificadas: inteligência lógico-matemática (capacidade de resolver problemas lógicos e argumentar com eles, bem como realizar cálculos), inteligência linguística (habilidade de dominar a linguagem verbal, escrita e gestual), a inteligência intrapessoal (capacidade de compreensão dos próprios sentimentos e emoções, assim como as tomadas de decisões), a

¹ Imagem disponível em: <https://www.pngwing.com/en/free-png-pbgit>. Acesso em: 07 de jul. de 2025.

inteligência interpessoal (capacidade de empatia e leitura da linguagem não verbal), a inteligência espacial (capacidade de visualização de imagens abstratas e percepção espacial), inteligência corporal-cinestésica (capacidade que utiliza as habilidades motoras para se expressar e executa movimentos complexos), inteligência musical (capacidade de percepção e expressão por meio de sons, ritmos e melodia) e a oitava e última, a inteligência naturalista (capacidade de se compreensão e interação com o meio natural).

De acordo com Renzulli (2004) Gardner não afirma que o cérebro é rigidamente dividido em áreas para cada tipo de inteligência, mas que as pessoas possuem predisposições ou estilos preferenciais de perceber e interagir com o mundo, manifestando suas habilidades de maneira diversa. Assim, a inteligência deve ser compreendida de forma plural, contextual e integrada à vivência cotidiana dos indivíduos.

Rezulli (2004) enfatiza que essa visão rompe com o paradigma tradicional, centrado apenas no desempenho escolar ou em testes de Quociente de Inteligência (QI). Para compreender a superdotação de forma mais abrangente, é necessário reconhecer o potencial em diferentes áreas do conhecimento e da ação humana, inclusive aquelas não diretamente contempladas no currículo formal.

O autor ressalta que a identificação das Altas Habilidades ou Superdotação fora das áreas acadêmicas exige a presença de especialistas nas áreas específicas (como artes, esportes ou liderança), que sejam capazes de distinguir o desempenho típico daquele que revela Altas Habilidades ou Superdotação. Assim, mesmo que os testes de inteligência continuem relevantes, especialmente para as áreas lógico-matemática e linguística, não devem ser os únicos instrumentos utilizados para identificar o potencial de pessoas com AH ou SD.

1.2.4 Teoria Triárquica da inteligência, de Robert Stenberg

Além da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, Virgolim (2025) destaca a contribuição de Robert Sternberg, que propôs uma abordagem tríade da inteligência, composta por três dimensões: analítica, criativa e prática. A inteligência analítica está relacionada à habilidade de raciocínio lógico, linguístico e matemático, frequentemente valorizada no ambiente escolar.

Figura 4 – Representação da Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (1984)²



Fonte: Virgolim (2025)

A inteligência criativa refere-se à capacidade de compreender e representar o mundo a partir de perspectivas inovadoras e originais, expressando-se de maneira divergente. Já a inteligência prática manifesta-se na habilidade de resolver problemas cotidianos, tomar decisões eficientes e adaptar-se ao ambiente de forma funcional, mesmo sem demonstrar elevado desempenho acadêmico ou criativo. Virgolim (2025) ressalta que todas essas formas de expressão da inteligência devem ser reconhecidas, compreendidas e estimuladas, especialmente no atendimento a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, cujos perfis podem se manifestar de maneira diversa em diferentes contextos.

² A versão original do diagrama foi publicada por Sternberg em seu trabalho seminal "Toward a Triarchic Theory of Human Intelligence" (1984) e no livro *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence* (1985).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA: PLANEJAMENTO DA PESQUISA

Este capítulo descreve o planejamento da pesquisa e a metodologia escolhida para o desenvolvimento da mesma. Inicialmente procedeu-se ao levantamento bibliográfico a fim de constituir o estado do conhecimento sobre políticas públicas na Educação Básica e Superior desenvolvidas no Brasil para Altas Habilidades ou Superdotação, com recorte temporal de 2015 a 2022, a delimitação do período do estado do conhecimento foi no ano da Lei do cadastro nacional ao público até o ano de início da pesquisa, a fim de ratificar a relevância desse tema e da pesquisa.

A revisão da literatura considerou pesquisas e estudos relacionados ao tema, disponibilizados na internet e já publicados em sites de publicação eletrônica confiáveis, tais como: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O critério de inclusão dos textos, no levantamento, levou em conta palavras-chave combinadas pelo operador booleano “AND”, a saber: altas habilidades/superdotação, altas habilidades, superdotação, Educação Superior, ensino superior, Educação Especial, políticas, superdotados.

Os documentos oficiais, como fontes primárias, são fundamentais no desenvolvimento de pesquisas, pois, de acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), são os instrumentos que apontam os conceitos, a hegemonia discursiva, domínio de determinadas ideias, valores e visões de mundo que são consideradas hegemônicas em uma sociedade, em um modelo de Estado e em um ideário de governo. Segundo as autoras o que pode colaborar com essa “hegemonia discursiva” é

A disseminação massiva de documentos oficiais. Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via *internet*. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 429).

Ainda segundo as autoras, a hegemonia discursiva não é estática, pode ser contestada e transformada por meio de resistências e lutas sociais. Movimentos sociais, grupos marginalizados e dissidentes podem desafiar e subverter a hegemonia discursiva, promovendo novas perspectivas, narrativas e discursos alternativos. Assim como também as interpretações

desses documentos dependem da visão e contexto ideológico que o pesquisador está inserido (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

A apresentação, anteriormente, de dados do censo da Educação Superior (cf. Tabela 1) atendeu à intencionalidade da pesquisa analítica; ainda que não se caracterize como quantitativa, aqueles dados contribuem para compreensão do contexto analisado. Ademais, de acordo com Minayo (1997), “numa pesquisa científica, os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais”.

A pesquisa de abordagem qualitativa é grande aliada na educação. Os resultados obtidos por meio dela amparam os profissionais da área e a comunidade em geral, pois seus benefícios têm gerado uma transformação significativa para o processo escolar. A abordagem qualitativa do tipo analítica foi, portanto, metodologicamente adotada para a pesquisa, ainda que alguns dados sejam apresentados em Tabelas, pois os resultados numéricos são complementares e contribuem para a compreensão e discussão dos processos empíricos da pesquisa.

Optou-se pelo tipo de pesquisa analítica porque oferece mais proximidade com o objeto de estudo, uma vez que propõe analisar as políticas públicas das instituições públicas para atender um público específico.

A pesquisa documental serviu como uma das formas de se coletarem os dados. Procedeu-se, desse modo, à consulta de documentos junto às coordenadorias das instituições escolhidas, no caso, a Coordenação da Fundação Universidade de Estadual de Mato Grosso do Sul, Coordenação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Outros documentos também foram considerados: Constituições brasileiras, Decretos, Leis complementares, Diários Oficiais, Planos de governo, Projetos, Tratados, Acordos, Convênios, documentos internos das instituições e outros, além de um levantamento do amparo legal para o público das AH ou SD na Educação Superior.

De acordo com Gil (2002, p. 45), “a pesquisa documental é bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, mas a principal diferença entre elas reside na natureza das fontes”. Enquanto a pesquisa bibliográfica se baseia, principalmente, nas contribuições de diversos autores sobre um determinado tema, a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não foram submetidos a um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa. Uma das vantagens desse tipo de pesquisa é que tem um custo relativamente baixo, pois, em muitos casos, exige apenas a disponibilidade de tempo e a capacidade do pesquisador; contudo, existem limitações como, por exemplo, a subjetividade

em relação aos documentos, que pode alterar os resultados, dependendo da interpretação. Entretanto, a pesquisa documental propicia melhor visão das questões que envolvem a investigação (Gil, 2002).

Nos procedimentos metodológicos foi incluída a pesquisa de campo levada a efeito na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Esse tipo de pesquisa propicia maior aproximação do pesquisador com os participantes e a realidade, além de oferecer flexibilidade em relação à participação e ao instrumento a ser usado, considerando que a pesquisa depende da livre participação dos convidados. “Apesar de a pesquisa de campo disponibilizar de um tempo maior para coleta de dados, esse tipo de pesquisa tende a ter um custo mais econômico” (Gil, 2002, p. 53).

O objetivo de se realizar a pesquisa de campo foi identificar ações afirmativas para o processo de inclusão de pessoas com AH ou SD nas políticas públicas que as instituições da Educação Superior estadual e federal da capital do estado de MS vêm desenvolvendo, ao longo dos anos, para amparar e atender o direcionamento de interesses desse público matriculado nessas instituições.

Segundo Gonsalves (2001, p. 67), a pesquisa de campo

é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Nesse contexto científico, a pesquisa abrange aspectos teóricos, metodológicos e práticos, superando o reducionismo do empirismo. “A realidade é interpretada com base em um referencial teórico, sem a pretensão de revelar plenamente o real, e segue um percurso metodológico que utiliza instrumentos científicos” (Piana, 2009, p. 168).

No planejamento da pesquisa foi importante considerar os recursos que foram utilizados pela pesquisadora bem como é importante informar que o aceite dos participantes foi voluntário e não oneroso. Os recursos foram humanos; os recursos materiais e financeiros foram de custo próprio da pesquisadora, tais como impressões de instrumentos, computador/notebook, software de transcrição (Word 365) e software (ATLAS.ti), livros e outros.

No desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial, como o *ChatGPT* e *Gemini*, com a finalidade de obter apoio na organização textual, revisão linguística e sugestão de estruturas. Ressalta-se que todas as análises, interpretações e conclusões apresentadas são de autoria da pesquisadora - as ferramentas utilizadas serviram apenas de suporte.

2.1 LOCAL, PARTICIPANTES E PERÍODO

Duas universidades pertencentes ao estado de Mato Grosso do Sul foram escolhidas para constituírem os locais de realização da pesquisa. Ambas são públicas - uma de administração federal, outra de administração estadual -, localizadas na capital Campo Grande, possuem Núcleo de Acessibilidade e recebem egressos do Ensino Médio público do estado de MS. Trata-se da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (Figura 5)³, cuja localização pode ser conferida na Figura 6⁴, e da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul –UEMS (Figuras 7 e 8), esta vinculada à Secretaria Estadual de Educação do estado de MS.

Figura 5 – Vista aérea da UFMS

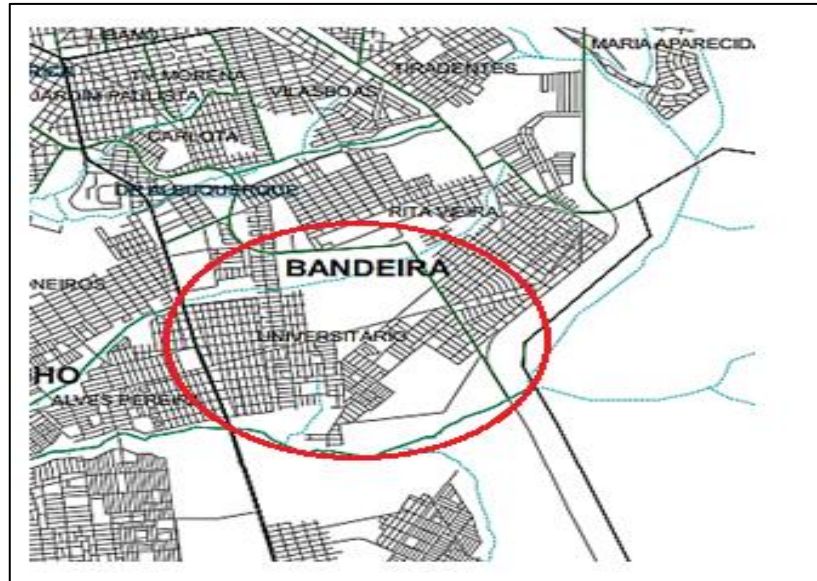


Fonte: Correio do Estado, 2018

Figura 6 – Localização (bairro e região urbana) da UFMS

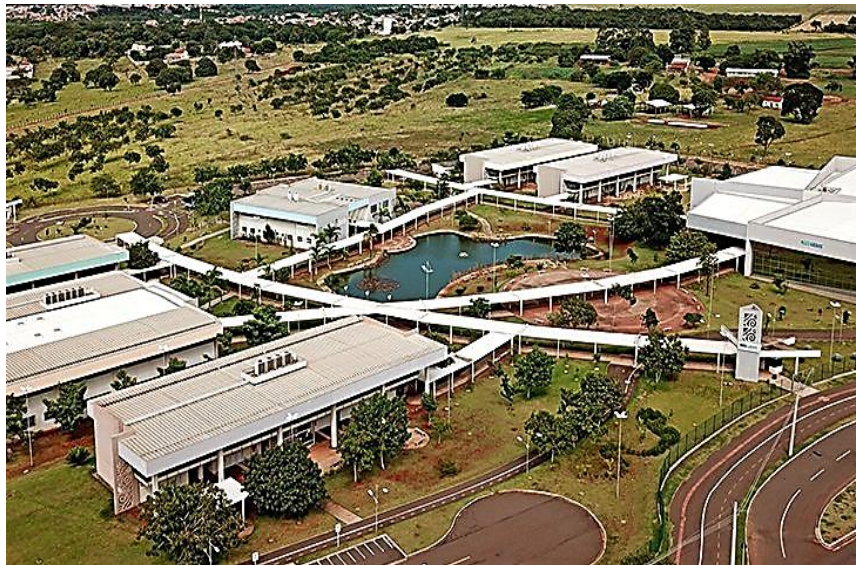
³ Fonte disponível em < <https://www.noticiasg.com.br/estao-abertas-as-inscricoes-para-vagas-remanescentes-da-ufms/>> acesso em: set. de 2024.

⁴ Fonte disponível em < <https://prefcg-repositorio.campogrande.ms.gov.br/wpcdn/uploads/sites/18/2017/01/20120403102311.pdf>> acesso em set. de 2024.



Fonte: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2017.

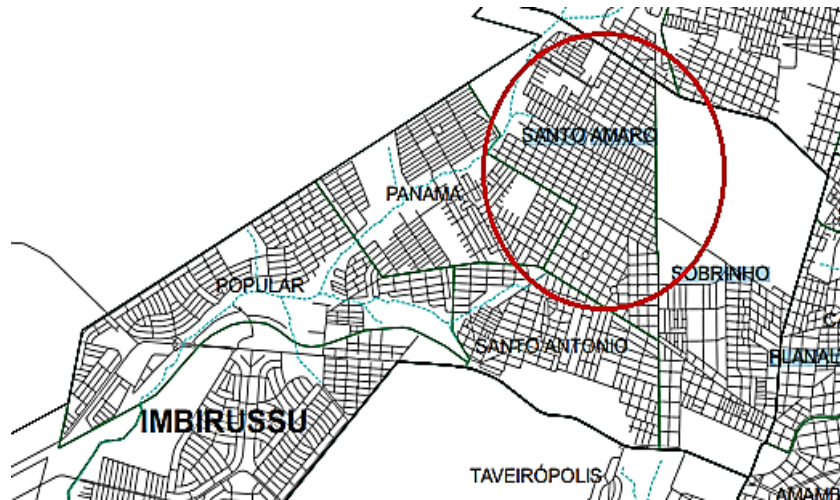
Figura 7 – Vista aérea da UEMS



Fonte: acritica.net, 2021⁵.

⁵ Fonte disponível em< <https://www.acritica.net/editorias/geral/pos-graduacao-e-mestrado-em-educacao-pela-uems-tem-inscricao-ate-4-de/537626/>> acesso em: set. de 2024.

Figura 8 – Localização (bairro e região urbana) da UEMS



Fonte: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2017

As instituições foram comunicadas por meio de uma carta de apresentação e pedido de autorização, documento que continha as informações principais da intenção de pesquisa.

Como participantes da pesquisa foram convidados: os coordenadores e psicólogos dos núcleos de acessibilidades, acadêmicos com AH ou SD matriculados em ambas as instituições, de acordo com os critérios de inclusão. A pesquisa foi encaminhada para o comitê de ética e foi iniciada somente após a aprovação do parecer nº. 7.584.332, em 21 de maio de 2025. Os termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes atendem ao que prevê a ética de pesquisa com seres humanos (Brasil, 2012).

Os coordenadores dos núcleos foram convidados pelo fato de serem aqueles que poderiam apresentar com clareza as informações necessárias para a pesquisa, visto que as demandas são coordenadas pelo mesmo. Por sua vez, os psicólogos são os profissionais indicados, na legislação, para dar atendimento ao público com AH ou SD, razão por que foram também participantes.

É importante esclarecer que o levantamento, junto aos coordenadores/responsáveis de cada núcleo de acessibilidade das IES, sobre os acadêmicos reconhecidos ou com indicadores de AH ou SD, ou, ainda, que estavam em processo de identificação pelo setor das instituições, não visou à avaliação desses indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação. A intenção foi obter dados sobre as matrículas e as ações desenvolvidas pelas instituições para esse público. Afinal, estudiosos sobre o tema apontam que o processo de identificação envolve tempo e outros fatores não relacionados à pesquisa.

O período destinado à coleta de dados foi de março a junho de 2025, considerando que as etapas levaram um tempo desde o contato, autorização e agendamento do encontro/horário, de acordo com a disponibilidade dos participantes. O primeiro contato foi feito via e-mail, com o reitor ou responsável das universidades escolhidas, para apresentação e autorização da pesquisa. Em seguida fez-se contato, também via e-mail, com o coordenador do núcleo de acessibilidade, o qual se responsabilizou pelo contato com os demais participantes, que receberam a carta de apresentação e declararam o aceite de participação que consta nos anexos. É importante esclarecer que o setor responsável para passar as informações do censo escolar foi a coordenação dos cursos para o Núcleo de Acessibilidade, portanto o Núcleo possuía informações sobre as matrículas de acadêmicos identificados formalmente com AH ou SD.

Em relação ao número de participantes, o estudo contou com dois coordenadores(as) de Núcleos de Acessibilidade ou similares nomenclaturas, um por instituição. Foi inicialmente estipulado, no projeto de pesquisa, o máximo de dez acadêmicos(as) com AH ou SD, cinco por IES.

Para preservar a identidade dos envolvidos, seguindo as normas do Comitê de Ética da UCDB, foram atribuídos nomes fictícios aos envolvidos na pesquisa. A Tabela 2 registra o número dos participantes.

Tabela 2 – Quantitativo de Participantes

Instituições	Tipo de participante	Quant. prevista	Quant. efetiva	Função	Setor ou Curso graduação	Instrumento utilizado
UFMS	Acadêmicos com AH ou SD	5	5	Acadêmico	Artes Visuais, História, Sistemas de Informação.	Entrevista semiestruturada/ aberta
UFMS	Gestor (a)	1	1	Coordenador (a) do Setor de acessibilidade	—	Entrevista semiestruturada
UFMS	Profissionais	1	0	Psicólogo	—	Entrevista semiestruturada
UEMS	Acadêmicos com AH ou SD	5	1	Acadêmico	Geografia	Entrevista semiestruturada/ aberta
UEMS	Gestor (a)	1	2	Coordenador (a) do Setor de acessibilidade	—	Entrevista semiestruturada
UEMS	Profissionais	1	0	Psicólogo	—	Entrevista semiestruturada
Total geral		14	9	-	-	-

Fonte: A autora (2026).

O estudo contou com um total de nove participantes, sendo seis da UFMS e três da UEMS. Na UFMS, participaram cinco acadêmicos de cursos de graduação (Artes Visuais, História e Sistemas de Informação) e um gestor (a), que exercia a função de coordenador (a) do setor de acessibilidade. Na UEMS, participaram um acadêmico do curso de Graduação de (Geografia) e dois gestores (as) que exerciam a função de coordenadores (as) do setor de acessibilidade.

A diferença no quantitativo de acadêmicos participantes entre as Instituições de Educação Superior (IES) decorreu da ausência de matrículas formalizadas de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na UEMS. Por sua vez, a diferença no quantitativo de gestores participantes entre as universidades ocorreu porque, no período de realização das entrevistas (junho/2025), o setor de acessibilidade da UEMS encontrava-se em processo de mudança de gestão.

Essas diferenças são apresentadas e discutidas de forma mais aprofundada no segundo parágrafo do item 5.3 do Capítulo V.

Quanto à participação de profissionais da Psicologia, ambos os setores de acessibilidade das IES pesquisadas não contavam com psicólogos em seus quadros de profissionais, o que justifica o quantitativo zero registrado para essa função.

2.1.1 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes

Os critérios de inclusão dos participantes para a pesquisa de campo foram os seguintes:

- Para coordenadores de núcleo de acessibilidade das duas universidades, que estes consentissem participar de livre e espontânea vontade, cientes de que essa participação seria voluntária e não remunerada.
- O profissional psicólogo do núcleo de acessibilidade, também foi, inicialmente, incluído como participante para a pesquisa de campo. No entanto, nas duas universidades escolhidas esse profissional não fazia parte do quadro de pessoas dos setores.
- Os acadêmicos participantes deveriam estar matriculados e formalmente identificados como pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, nas instituições de Educação Superior escolhidas, e que consentissem participar por livre e espontânea vontade, estando cientes de que essa participação seria voluntária e não remunerada. Poderia participar da pesquisa, também, caso a universidade não possuísse matrículas formais desse público, acadêmico com comportamento de AH ou SD que, entretanto, não tivesse se declarado no

ato da matrícula, desde que apresentasse comprovação através de documento ou parecer físico assinado e carimbado por profissional responsável pela avaliação.

Acrescenta-se, neste item, uma observação referente à identificação de pessoas com AH ou SD, na graduação, com matrícula ativa na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Até o período da coleta dos dados (junho de 2025), não constavam matrículas desse público nos documentos oficiais, porém, por meio de identificação de realizações de trabalhos que envolviam a temática, no ano anterior, observou-se que havia acadêmicos com AH ou SD matriculados na UEMS interessados em participar da pesquisa. Por esse motivo, a pesquisadora prosseguiu com outro método para buscar esse público - redigiu uma carta de apresentação contendo informações relevantes do projeto de pesquisa e a encaminhou em um grupo de comunicação instantânea por meio de trocas de mensagens (WhatsApp), denominado “Grupo SD Brasil”. A intenção do projeto de pesquisa também foi divulgada, pelo mesmo meio de comunicação, individualmente, para ex-estudantes da pesquisadora com os quais mantinha contato frequente.

Por meio desses ex-estudantes, a carta também foi divulgada e, após alguns dias, um acadêmico com AH ou SD matriculado na UEMS, mas não autodeclarado, entrou em contato, informando o interesse em participar, e apresentou o parecer de AH ou SD assinado e carimbado por uma instituição específica (NAAH/S). Outros acadêmicos oriundos da mesma IES também entraram em contato; uma acadêmica era menor de 18 anos e o responsável não autorizou a participação; outra acadêmica não deu continuidade à participação porque trancou a matrícula no curso; um acadêmico teve receio da repercussão e de exposição, mesmo que tivesse sido garantido o anonimato. Segundo ele, poderia ser identificado por conta do curso e de suas características. Sendo assim, optou por não participar, mas demonstrou interesse em conhecer o resultado da pesquisa.

Optou-se por delimitar o campo empírico às universidades públicas, excluindo, portanto, os Institutos Federais. Justifica-se, esse critério, pela diferença estrutural, administrativa e político-pedagógica que existe entre as universidades e os institutos. Enquanto as universidades são instituições voltadas prioritariamente à formação acadêmica, à pesquisa e à pós-graduação, regidas pelas diretrizes da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), os Institutos Federais integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), subordinada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), cujas políticas de inclusão e formação são específicas, com foco na educação profissional e tecnológica. Assim, a inclusão dos Institutos Federais poderia introduzir variáveis institucionais

que dificultariam uma análise crítica coerente e aprofundada das ações voltadas ao público com Altas Habilidades ou Superdotação nos campos empíricos. A delimitação, portanto, visou garantir maior coerência metodológica e uniformidade de análise quanto às políticas de equidade na Educação Superior.

O critério de exclusão dos participantes para a pesquisa de campo considerou acadêmicos matriculados na Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) não identificados formalmente com Altas Habilidades ou Superdotação; também não foram incluídos na pesquisa os que não consentiram participar e o coordenador do Núcleo de Acessibilidade que não aceitasse participar da pesquisa. Não foram participantes convidados os coordenadores dos cursos de graduações e outros profissionais vinculados ao Núcleo de Acessibilidade porque a pesquisa se limitou as ações desse Núcleo voltadas às pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação.

2.2 COLETA DE DADOS

Para a escolha dos locais para coleta de dados pesquisaram-se documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), os quais ratificaram a existência de núcleos de acessibilidade ou similares nomenclaturas. O Quadro 2 registra o nome das instituições participantes, suas siglas, localização por município e bairro, e nomenclaturas dos respectivos setores responsáveis pelas demandas de acessibilidade e inclusão da instituição.

Quadro 2 – Instituições de Educação Superior participantes e seus Núcleos/Responsáveis pela Acessibilidade

Nome da Instituição	Sigla	Localização	Núcleos/Secretaria
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Campo Grande – Bairro Universitário	Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	UEMS	Campo Grande – Bairro Santo Amaro	Divisão de Inclusão Educacional (DINE)

Fonte: A autora (2024).

Para obter informações sobre os setores investigados, no que se refere à política de inclusão, realizaram-se a pesquisa de campo e a pesquisa documental junto a cada instituição participante.

2.2.1 Tipos de entrevistas: conceitos metodológicos

Em termos de metodologia, esse campo, contemporaneamente, é muito dinâmico, adequa-se, cada vez, às realidades e às tecnologias novas disponíveis, o que confere maior aceitação e confiabilidade às técnicas de pesquisa qualitativas (Santos, 2009, p. 128).

As técnicas de entrevistas, por exemplo, podem ser variadas. Manzini (2004, p. 2) menciona três tipos delas que são amplamente conhecidos na literatura: entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. A entrevista não estruturada também é chamada de entrevista aberta ou não diretiva; a entrevista estruturada pode ser, também, denominada diretiva ou fechada; e a entrevista semiestruturada é conhecida como semidiretiva ou semiaberta (Manzini, 2004, p.2).

Como instrumento de coleta dos dados para esta pesquisa optou-se pela entrevista semiestruturada e abertas, considerando que ele “traz como característica a elaboração prévia de um roteiro” (Manzini, 2003, p. 13). O roteiro foi elaborado com perguntas que possibilitassem determinar as razões imediatas ou mediatas, ou seja, deveria valorizar alguns aspectos centrais: a entrevista semiestruturada, por ser parcialmente guiada por um roteiro, permitiu que a entrevistadora explorasse contradições e relações dinâmicas sem impor uma estrutura rígida. O roteiro serviu como um guia, mas a interação foi dialógica e adaptável ao que emergiu durante a entrevista, permitindo que a realidade dos participantes fosse desvelada de maneira mais autêntica.

Outro aspecto que foi valorizado na perspectiva crítico-dialética foi a compreensão da realidade, pois essa abordagem parte da premissa de que as falas dos entrevistados refletem o contexto dinâmico e histórico em que estão inseridos. Assim, o roteiro de uma entrevista semiestruturada deve contemplar perguntas que investiguem as condições reais do participante, levando em conta as influências da realidade que vivem na construção da subjetividade dos entrevistados (Manzini, 2004, p.3).

Mencione-se, ainda, entre os aspectos que devem ser considerados no roteiro, a questão das contradições; de acordo com o autor, o roteiro de uma entrevista semiestruturada deve ser construído para capturar essas tensões presentes na vida dos sujeitos, como desigualdades sociais, lutas de classes etc. As perguntas devem permitir a exploração de como os sujeitos percebem, experienciam e se posicionam dentro dessas contradições (Manzini, 2004, p. 4).

Por fim, um último aspecto considerado é que o entrevistado não é apenas uma fonte de informação, mas um agente ativo na construção do conhecimento. O roteiro semiestruturado

deve permitir que o mesmo tenha voz e autonomia, e conduza partes da narrativa, enquanto o entrevistador pesquisador atua como mediador, promovendo a reflexão crítica sobre suas próprias condições de existência. (Manzini, 2003, p. 15).

Optou-se também pelo instrumento de entrevista não estruturada, porque essa técnica favoreceu a coleta de dados subjetivos. Foi escolhida porque a pesquisadora podia introduzir o tema, fazer perguntas abertas e o participante, acadêmico(a) com AH ou SD, falava livremente, o que possibilitou maior detalhamento e mais aproximação da pesquisa com o depoente (Batista; Matos; Nascimento, 2017, p. 8-9). As entrevistas semiestruturadas podem usar perguntas fechadas, para quantificar e qualificar os dados, e perguntas abertas para qualificá-los (Mineiro, 2020). No caso desta pesquisa, algumas das perguntas aos coordenadores dos núcleos foram abertas, considerando-se que seria preciso que eles expusessem pontos de vista com maior profundidade.

Questões abertas permitem que o pesquisador obtenha respostas imprevistas, podem descrever de forma mais próxima às visões reais dos respondentes, os respondentes gostam da oportunidade de responder a algumas questões com suas próprias palavras. São apropriadas quando uma lista de respostas possíveis é maior do que o viável de se apresentar aos respondentes, bem como, se for aceitável pelo desenho metodológico seguido (Mineiro, 2020, p. 293).

A entrevista pode ser on-line ou presencial; para esta pesquisa optou-se pela presencial, pois as técnicas modernas são opções mais rápidas e de baixo custo, no entanto a comunicação presencial possibilitou o diálogo direto, propiciou um momento acolhedor, transmitiu mais confiança e, neste caso, pareceu ser um instrumento de coleta mais adequado para análise das respostas.

Ambos os instrumentos foram administrados pela pesquisadora, foram gravados por meio de aparelho eletrônico, com o consentimento livre e esclarecido dos participantes, aos quais foi garantido sigilo, e resguardados direitos legais de anonimato. As entrevistas foram realizadas em encontros presenciais individuais, previamente agendados com os participantes de acordo com a disponibilidade de cada um; a duração foi de aproximadamente duas horas, a fim de que se evitasse a exaustão do entrevistado. Esses encontros aconteceram no prazo previsto para a coleta dos dados, no cronograma da pesquisa no mês de junho de 2025, após o parecer do Comitê de Ética nº. 7.584.332, em 21 de maio de 2025. O intuito da entrevista foi coletar informações que permitissem compreender o processo de inclusão do público com Altas Habilidades ou Superdotação nas IES.

2.2.2 Roteiros para entrevistas

Descrevem-se, neste item do capítulo, as perguntas que compuseram os roteiros das entrevistas. A primeira sequência é das perguntas que foram dirigidas aos **coordenadores(as)** do setor de Acessibilidade (Divisão ou Secretaria).

1. Qual é a percepção sobre Educação Inclusiva, enquanto representante da instituição? Considerando os documentos da instituição PDI e PPI, esta universidade adota uma política de instituição inclusiva e atende às demandas de todos os Públicos da Educação Especial, em específico Altas Habilidades ou Superdotação? Por quê?

2. Os documentos institucionais deixam explicitada a equidade na política de inclusão adotada pela universidade para todos os públicos da Educação Especial, em específico para AH ou SD?

3. Qual a sua compreensão sobre Altas Habilidades ou Superdotação?

4. Quais as ações que o setor, enquanto Divisão/Secretaria de Acessibilidade, desenvolve para a identificação e o atendimento educacional especializado desse Público da Educação Especial, em específico para AH ou SD? Descreva-as.

5. O setor tem informações oficiais/formais referentes ao número de matrículas de acadêmicos(as) com Altas Habilidades ou Superdotação na instituição? Caso tenha e seja possível informar, qual o curso de graduação e respectivo semestre em que esses acadêmicos estão?

6. Nesta universidade, há uma estruturação física, pedagógica e de recursos humanos voltada para as políticas públicas de inclusão de acadêmicos(as) com Altas Habilidades ou Superdotação? Caso positivo, qual o direcionamento dado aos coordenadores e professores dos cursos de graduação e pós-graduação em relação ao reconhecimento e atendimento desse público?

7. Que setor da Universidade é responsável por realizar o cadastro dos acadêmicos público da Educação Especial no Censo?

8. Há uma ação específica realizada pelo setor para orientar/conscientizar os acadêmicos com Altas Habilidades ou Superdotação a se autodeclararem, no ato da matrícula?

9. Você gostaria de acrescentar algo a essa entrevista?

Nas entrevistas com os **acadêmicos(as)**, fazia-se uma introdução na qual se abordavam assuntos como principais acontecimentos, vivências, percursos dentro da universidade desde a matrícula até aquele momento. A entrevista prosseguia com as seguintes perguntas, que, entretanto, como já mencionado anteriormente, eram passíveis de mudanças de rumo, quando necessário.

1. Que curso da Educação Superior está cursando e qual o semestre?
2. Você se considera um adulto com Altas Habilidades ou Superdotação incluído na comunidade acadêmica?
3. Quando você foi identificado com AH ou SD? Que idade você tinha e qual o profissional ou instituição que fez a identificação/avaliação?
4. Você declarou, no ato da matrícula, que tem identificação de Altas Habilidades ou Superdotação? Se negativo, porque optou por não se autodeclarar?
5. Você já tinha realizado matrícula em outro curso da Educação Superior? Recebeu alguma orientação, no ato da matrícula, sobre a importância da autodeclaração para AH ou SD?
6. Você teve ou tem dificuldades pedagógicas e sociais na Educação Superior? Se teve ou tem, quais foram ou quais são?
7. Você considera que teve ou tem oportunidades de explorar outros ambientes na universidade que possibilitassem experiências além do currículo da grade do curso de graduação atual? Se não teve, gostaria de ter outras experiências para aprimorar suas habilidades?
8. Você recebeu ou recebe atendimento educacional especializado aqui na Universidade, caso positivo, como é o atendimento?
9. Você recebeu atendimento educacional especializado durante o ensino médio público, se sim onde e como recebeu?
10. Você considera que suas expectativas educacionais e pedagógicas estão sendo atendidas na Educação Superior?
11. Você gostaria de acrescentar algo a essa entrevista?

Conquanto não se tenha concretizado a entrevista que se pretendia realizar com **psicólogos** do setor de Acessibilidade (Divisão ou Secretaria), pelo motivo já explicitado – de que nas duas universidades esses profissionais não compõem o quadro de pessoas dos setores, registram-se, aqui, as perguntas constantes no respectivo roteiro de entrevista.

1. A Universidade adota uma postura de instituição inclusiva e atende às demandas de todos os Públicos da Educação Especial? Por quê?
2. Qual a sua compreensão sobre Altas Habilidades ou Superdotação?
3. Qual o seu trabalho com o público com Altas Habilidades ou Superdotação matriculados na Universidade? Você faz o processo de identificação/avaliação para AH ou SD?
4. Nesta universidade, há uma estruturação física, pedagógica e de recursos humanos voltada para as políticas públicas de inclusão de acadêmicos(as) com Altas Habilidades ou

Superdotação? Caso positivo, qual o direcionamento que tem dado aos profissionais da Universidade em relação ao reconhecimento e atendimento desse público?

5. Você gostaria de sugerir ações que podem ser refletidas pela Universidade para contribuir no atendimento e inclusão desses acadêmicos?

6. Você gostaria de acrescentar algo a essa entrevista?

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram transcritas pelo software de transcrição (Word 365) e passaram por uma correção manual, pois fatores como dicção e volume da voz comprometeram a integridade da transcrição. Para a análise, adotou-se uma inspiração da Análise de Conteúdo de Bardin (2009); criaram-se categorias, de acordo com o levantamento dos dados; essas categorias foram organizadas a partir de uma leitura flutuante dos dados obtidos na consulta dos documentos e nos dados coletados na pesquisa de campo.

2.3.1 Triangulação na análise dos dados e na análise de informações dos dados

Mesclar e combinar estratégias nas etapas da coleta de dados e na análise dos mesmos possibilita o desenvolvimento de pesquisas sociais mais próximas da realidade, ou seja, mais precisas. “O desenho multimétodo, com a combinação de estratégias parece ser mais completo e efetivo do que os realizados exclusivamente com uma das duas abordagens” (Santos, 2009, p. 130).

De acordo com essa autora, a triangulação promove o diálogo entre diferentes estratégias de pesquisa e áreas do conhecimento, permitindo uma análise cruzada de procedimentos e resultados. Originado na topografia, o conceito de triangulação é utilizado para analisar múltiplas perspectivas sobre um problema. Isso proporciona uma visão mais ampla do tema estudado e facilita a compreensão do objeto de pesquisa, além de avaliar os resultados obtidos com diferentes técnicas de coleta de dados (Santos, 2009, p. 144).

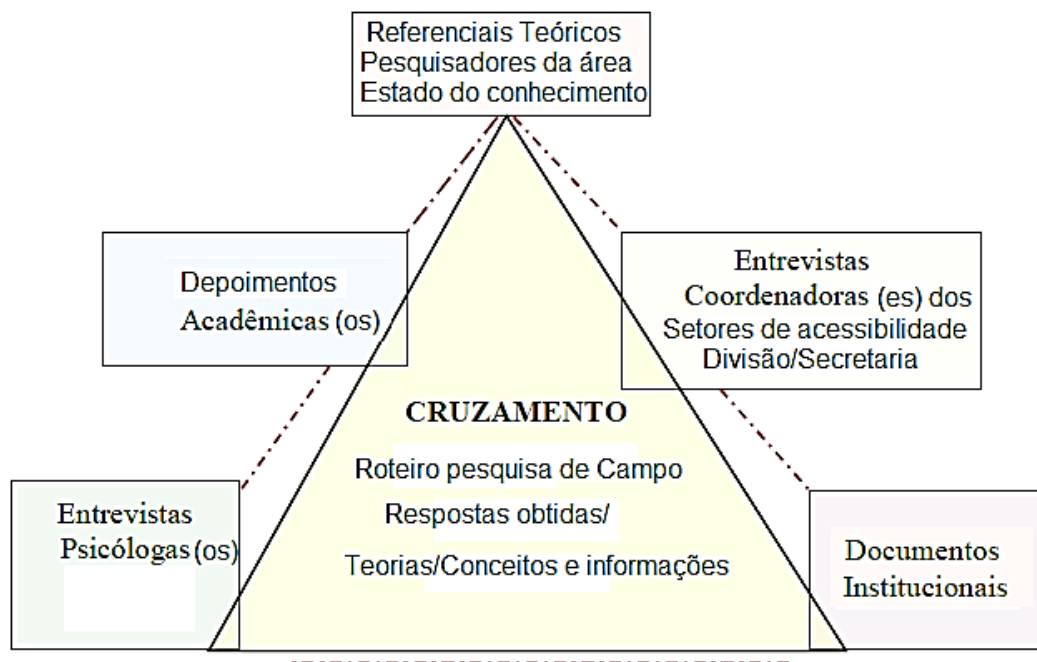
Ainda segundo a autora existem várias formas de triangulação, principalmente depois do avanço das tecnologias modernas. Para ela, a triangulação de técnicas de pesquisa é uma ferramenta que permite expandir as perspectivas. Em um único estudo, por exemplo, é possível integrar pesquisa documental, dados estatísticos coletados por questionários e, ao mesmo tempo, realizar análise de conteúdo obtidos por meio de entrevistas. Dessa maneira, uma

variedade de técnicas pode oferecer um entendimento mais aprofundado do objeto de estudo e elevar o nível de confiabilidade (Santos, 2009, p. 147).

Neste estudo, adota-se a triangulação como um modelo no processo de coleta de dados, uma vez que se combinam instrumentos, fontes e técnicas na obtenção desses dados e que oferece vantagens para a análise dos mesmos.

Veja-se o modelo na Figura 9.

Figura 9 – Triangulação dos dados da pesquisa



Fonte: Com adaptações de Schmengler, 2022, p. 73.

2.3.2 Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo teve origem nos Estados Unidos, inicialmente voltada à análise de materiais jornalísticos com enfoque quantitativo. Durante a Segunda Guerra Mundial, expandiu-se para o estudo de propagandas, influenciada pela psicologia comportamental. Nesse período, também passou a ser utilizada pelas ciências políticas, especialmente para compreender contextos de conflito.

Segundo Bardin (2009), toda Análise de Discurso (AD) é uma Análise de Conteúdo (AC) porque todo discurso apresenta um conteúdo base utilizado para análise. De acordo com a autora, existem três estágios para realizar uma análise de conteúdos: (1) organização da análise, (2) codificação e (3) categorização.

No primeiro estágio organiza-se a análise, também se escolhe o objeto de análise, formulam-se as hipóteses e objetivos, e elaboram-se os indicadores de fundamentação da interpretação dos dados coletados. Nesse estágio as hipóteses são afirmações provisórias que podem ser confirmadas ou refutadas pela análise, a fim de alcançar o objetivo proposto.

Finalizando a fase de organização da análise, inicia-se o processo de exploração do material e tratamento dos resultados por meio de inferência e interpretação. Nessa fase, o pesquisador pode elaborar quadros ou mesmo uma análise a fim de indicar os resultados gerais obtidos. Com o início do tratamento dos materiais, inicia-se o processo do segundo estágio, que é o da codificação, no qual ocorre a transformação dos dados brutos para a representação do conteúdo analisado. Uma das possibilidades de codificação do material é classificar ou agregar o material em categorias. O estágio terceiro é o da categorização; classificam-se os elementos por diferenciação e faz-se o agrupamento segundo critérios pré-definidos; esse agrupamento deve ser feito por características comuns entre os elementos que recebem um título genérico. Os critérios de agrupamento podem ser variados e devem se encaixar com a realidade da pesquisa em questão. Para classificar as categorias, é necessário investigar as características que existem em comum para agrupamentos, no caso pretende-se criar as categorias por meio das entrevistas da pesquisa de campo e dos dados coletados na pesquisa do tipo documental.

A razão de se escolher a Análise de Conteúdo (AC) como inspiração, baseia-se no fato de que os documentos são discursos criados para expressão de uma mensagem de um coletivo para outro coletivo. Caregnato e Mutti (2006, p. 682) afirmam que:

A maioria dos autores refere-se à AC como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.

A análise do conteúdo nas tendências atuais sofre influência de uma linguagem mais aberta e as experiências com a inteligência artificial, multiplica-se nas aplicações e se concentra na transposição informática considerada uma inovação metodológica. Os modelos de análise são muitos, por isso é importante que haja rigor na escolha das etapas de análise, pois se trata de um método muito empírico e que depende muito da fala, ou seja, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Nesse sentido, é muito importante não limitar a análise ao conteúdo, mas abranger os significados, uma pausa, tom de voz, feição, linguagem corporal e outros (Bardin, 1977).

A validação da análise resulta na aplicação de regras, que nem sempre são passíveis de serem aplicadas na totalidade: a regra da homogeneidade (as categorias de análise devem ser

específicas, claras e relevantes), regra da exaustão (esgotar a totalidade do texto), regra da exclusividade (um mesmo elemento do conteúdo não pode aparecer em categorias distintas), regra da objetividade (codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais), regra da pertinência (adaptadas ao conteúdo e objetivo).

O analista, o pesquisador, nesse caso, realizam o trabalho minucioso, pois é ele quem delimita as unidades de codificação ou de registro que podem ser: a palavra, a frase, o minuto e outro. Ao realizar a leitura flutuante irá definir as unidades de contexto que são superiores à unidade de codificação ou de registro, seria um excerto do texto no qual está a unidade de registro escolhida; pode ser uma frase, uma palavra ou outra unidade escolhida dentro das possíveis. O analista faz o tratamento das mensagens do emissor a fim de inferir, fazer dedução de maneira lógica, levando em consideração por exemplo dos conhecimentos sobre o emissor ou sobre o seu meio que está inserido. As etapas necessárias que o analista deve seguir são: a descrição (enumeração resumida das características do texto), a inferência, que é a transição entre descrição e interpretação, e a interpretação (significação implícita ou explícita das características da comunicação analisada que pode ser: a fala, a escrita, uma propaganda ou outra) (Bardin, 1977).

2.3.2.1 A escolha do tipo de análise e a organização das etapas

A análise do conteúdo é composta por um leque de técnicas. Entre os conjuntos de técnicas possíveis optou-se pela análise categorial, ou seja, por categorias, uma das mais antigas técnicas e a mais utilizada e indicada para entrevistas, cartas e depoimentos. Essa técnica funciona por desmembrar o texto em unidades macros e micros, em categorias segundo reagrupamentos analógicos, a investigação é realizada por temas, ou seja, consiste em dividir o texto em alguns temas principais que poderão ser divididos em subtemas, se necessário.

A organização da análise prevê três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira etapa escolhem-se os documentos a serem analisados, formulam-se hipóteses e elaboram-se os indicadores que auxiliam na interpretação final e na fundamentação. Nessa primeira etapa, também é realizada a leitura flutuante que já busca cumprir as regras já mencionadas anteriormente, considerando, nessa primeira leitura, os recortes do texto em unidades de categorização macro para, posteriormente, chegar à unidade de registro temática e modalidade de codificação para o registro dos dados. Essa codificação pode partir de um tema identificado em alguma mensagem,

de sons, de frases interrompidas, repetição, gagueira e outros. A pré-análise também consiste em realizar a transcrição na íntegra das entrevistas gravadas, tanto linguística (registro da totalidade dos significantes) como paralinguística (anotação dos silêncios, onomatopeias, perturbações de palavra e de aspectos emocionais tais como riso, ou tons irônicos e outros) (Bardin, 1977).

A segunda etapa consiste em administrar as técnicas que, no caso desta pesquisa, foram manualmente e/ou operadas por computador por meio de software (ATLAS.ti), operações de codificação, unidade de contexto e de registro, enumeração, regras que foram consideradas para qualificar as unidades de registro, sendo o tratamento informático preparado pela pesquisadora.

De acordo com Bardin (1977), a última fase é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos mesmos. Aqui, os resultados foram submetidos à prova de validação, amparados em teóricos e pesquisados considerados para este estudo. A análise qualitativa é um procedimento mais intuitivo, mais maleável e adaptável diante de imprevistos, inferências ou hipóteses; podem-se estabelecer categorias, neste caso, temáticas, mais discriminantes. Nessa última fase, no que diz respeito à inferência que antecede a interpretação, de acordo a autora,

A análise de conteúdo pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece, as significações segundas que estas significações primeiras escondem e que a análise, contudo, procura extrair: mitos, símbolos e valores, todos estes sentidos segundos que se movem com descrição e experiência sob o sentido primeiro (Bardin, 1977, p. 165).

As variáveis de inferência podem ser observadas no manuseio de um objeto, movimentos involuntários com os membros superiores ou inferiores, pausas abruptas ou outras que podem surgir no decorrer das entrevistas presenciais; como já mencionado, ela são fundamentais para a análise.

O fluxograma da Figura 10 apresenta o processo analítico seguido conforme os pressupostos metodológicos propostos por Bardin (1977). Essa abordagem permitiu examinar de forma sistemática as informações obtidas por meio das entrevistas, com foco na compreensão das significações atribuídas pelos participantes; o processo envolveu três etapas principais: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Figura 10 – Fluxograma da análise das entrevistas



Fonte: A autora (2025)

Na fase de pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante das entrevistas, seguida por uma leitura acurada, com o objetivo de proporcionar o primeiro contato mais profundo com o corpus textual e identificar elementos recorrentes. Foram definidos indicadores iniciais, compreendidos como expressões, palavras-chave ou trechos que se repetiam nas falas dos entrevistados. Nessa etapa, respeitaram-se os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, conforme orientado por Bardin.

Na segunda fase, os dados foram submetidos ao processo de codificação, por meio do recorte de unidades de registro — excertos significativos extraídos de cada entrevista, consideradas como unidades de contexto. Esses fragmentos foram organizados e posteriormente agrupados com base em temas emergentes, isto é, categorias construídas a partir da recorrência e relevância teórica dos conteúdos identificados nas falas. As categorias identificadas foram: Políticas Públicas, Educação Superior, Direito à Educação, Inclusão, Exclusão e Contradição.

Na etapa final, os resultados foram analisados à luz do referencial teórico adotado na pesquisa, permitindo inferências interpretativas que dialogam com os autores e conceitos previamente discutidos na tese.

2.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os riscos mensuráveis aos participantes da pesquisa de campo poderiam ser gerados por meio de desconforto causado por cansaço físico/mental ou desmotivação diante das perguntas propostas. Caso isso acontecesse, as medidas para proteção ou minimização dos desconfortos e riscos previsíveis seriam: a interrupção da entrevista e ou intervalo que seria o tempo necessário que o participante solicitasse. Também seria oportunizada a possibilidade da desistência da participação, ficando a critério do mesmo.

Os benefícios aos voluntários da pesquisa foram relacionados à oportunidade de participar de um processo que poderá desempenhar um papel fundamental na promoção da equidade educacional, ao mesmo tempo em que ajuda a sociedade a reconhecer e nutrir o potencial excepcional dos estudantes nas Ciências Humanas. Os benefícios à população em geral poderá ser a contribuição para a melhoria contínua das práticas educacionais, impactando positivamente a trajetória educacional e profissional da pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação. A pesquisa em si e o produto final que é esta Tese poderão contribuir para programas de formação de professores, a fim de melhor capacitá-los a entender e atender às necessidades da pessoa com altas habilidades ou superdotada, incluindo estratégias pedagógicas específicas.

As limitações da pesquisa documental estiveram relacionadas às possíveis dificuldades de acesso a documentos internos das instituições. Para minimizá-las, optou-se pela investigação de documentos disponíveis em sites oficiais e em outros meios acessíveis.

Quanto à pesquisa de campo, uma das limitações identificadas foi a discrepância no quantitativo de participantes das entrevistas entre as instituições investigadas, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Essa diferença não invalidou a pesquisa empírica, mas limitou as possibilidades de análise comparativa, indicando a necessidade de que pesquisas futuras retomem e aprofundem a investigação sobre essa problemática.

Outra limitação relacionada à pesquisa de campo referiu-se à participação de coordenadores e psicólogos dos núcleos, setores, secretarias ou divisões de acessibilidade. Consideraram-se como possíveis limitações o não consentimento de todos ou de alguns profissionais, a inexistência de um núcleo de acessibilidade ou de outra estrutura com nomenclatura equivalente e, ainda, a ausência de um dos profissionais previstos. No

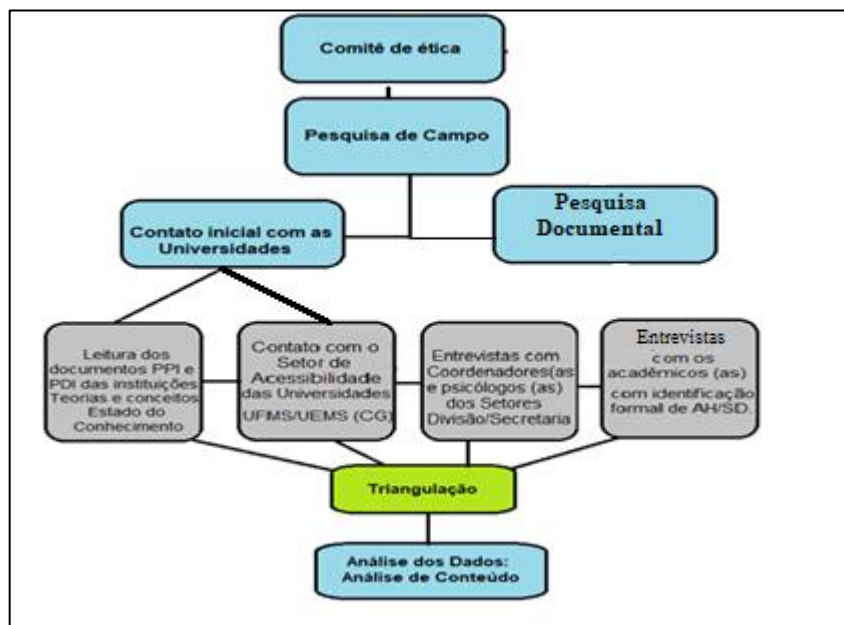
desenvolvimento da pesquisa, constatou-se, especificamente, a ausência do profissional de Psicologia nos setores de acessibilidade de ambas as IES investigadas.

Diante da ocorrência de algumas dessas limitações, considerou-se a possibilidade de reestruturar a pesquisa de campo, incluindo o quantitativo e/ou o perfil dos participantes, ou, ainda, de manter apenas a pesquisa documental. Contudo, tais alterações não foram necessárias, uma vez que a pesquisa contou com um quantitativo de participantes considerado adequado aos pressupostos da pesquisa qualitativa.

2.5 ESTRUTURA DO ESTUDO: A PESQUISA EM ETAPAS

Após descrever os elementos e etapas da metodologia adotada, apresenta-se, na Figura 11, um esquema representativo desse percurso realizado.

Figura 11 – Etapas do Estudo



A figura apresenta oito formas geométricas: quatro retângulos arredondados e quatro quadrados arredondados. De cima para baixo, a primeira etapa foi a da submissão e aprovação do comitê de ética parecer consubstanciado nº. 7.584.332, na sequência, o tipo de pesquisa que foi adotada pela pesquisadora. Seguiu-se a leitura acurada dos documentos PDI e PPI de cada instituição, com ênfase na política de inclusão. Em seguida, vem a etapa do contato inicial com as instituições e setores envolvidos na pesquisa de Campo, para apresentação e autorização.

Posteriormente à autorização das universidades, realizou-se contato com o responsável do setor de Acessibilidade de cada universidade, conforme destacado no segundo quadrado arredondado, da esquerda para direita. Na sequência, foram agendadas e realizadas as entrevistas com os coordenadores(as) dos setores de Acessibilidade (Secretaria/Divisão); a etapa seguinte foi a do contato e agendamento dos encontros para realização das entrevistas com os acadêmicos(as). Procedeu-se, em seguida, à triangulação dos dados e, por fim, fez-se a análise baseada na inspiração da análise de conteúdo dos mesmos.

CAPÍTULO III - ESTADO DO CONHECIMENTO

O “estado do conhecimento” é um estudo, uma pesquisa de revisão bibliográfica cujo objetivo é mapear, categorizar e analisar a produção científica sobre temas específicos que já foram pesquisados e que estão disponíveis para consulta (Romanowski; Ens, 2006, p. 40). No caso desta pesquisa, foram consultados trabalhos nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (Tabela 3). Realizaram-se buscas avançadas utilizando-se descritores (palavras-chave) combinados: altas habilidades/superdotação, altas habilidades, superdotação, Educação Superior, ensino superior, Educação Especial, políticas, superdotados. Sendo realizada conforme a tabela 3.

O termo “Ensino Superior” apesar de não ser mencionado nas legislações, foi incluído como descritor, pelo fato de ter sido identificado em algumas pesquisas.

Tabela 3 – Sequência das buscas avançadas nos bancos de dados, de 2015 a 2022

Combinações de palavras-chave	Banco	Dissert.	Tese	Artigo	Total
Altas Habilidades	SciELO	0	0	50	50
Educação Superior AND Altas Habilidades	SciELO	0	0	4	4
Educação Superior AND Superdotação	SciELO	0	0	1	1
Educação Superior AND Superdotados	SciELO	0	0	0	0
Ensino Superior AND Altas Habilidades	SciELO	0	0	3	3
Educação Superior AND Altas Habilidades AND Políticas	SciELO	0	0	0	0
Educação Superior AND Políticas AND Superdotação	SciELO	0	0	0	0
Altas Habilidades/Superdotação AND Políticas AND Educação Especial	SciELO	0	0	3	3
Altas Habilidades	CAPES	314	97	0	411
Educação Superior AND Altas Habilidades	CAPES	40	8	0	48
Educação Superior AND Superdotação	CAPES	34	9	0	43
Educação Superior AND Superdotados	CAPES	34	9	0	43
Ensino Superior AND Altas Habilidades	CAPES	34	8	0	42
Educação Superior AND Altas Habilidades AND Políticas	CAPES	17	3	0	20
Educação Superior AND Políticas AND Superdotação	CAPES	16	3	0	19
Altas Habilidades/Superdotação AND Políticas AND Educação Especial	CAPES	45	7	0	52

Altas Habilidades/Superdotação	BDTD	65	19	0	84
Educação Superior, Altas Habilidades	BDTD	23	8	0	31
Educação Superior, Superdotação	BDTD	55	22	0	77
Educação Superior, Superdotados	BDTD	23	7	0	30
Ensino Superior, Altas Habilidades	BDTD	72	25	0	97
Educação Superior Altas Habilidades políticas	BDTD	17	4	0	21
Educação Superior Superdotação políticas	BDTD	21	4	0	25
Altas Habilidades/Superdotação Educação Especial políticas	BDTD	46	12	0	58

Fonte: A autora (2024).

Para critério de inclusão se deu de teses, dissertações e artigos a partir do ano de 2015, que foi o marco do cadastro nacional dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Educação básica e na Educação Superior, até o ano de 2022, que foi o ano do início da pesquisa. E exclusão as pesquisas não relacionadas ao objeto Políticas Públicas para AH ou SD na Educação Superior em âmbito nacional.

Foi realizada a busca com os descritores e realizada uma leitura flutuante para selecionar as teses, dissertações e artigos conforme a Tabela 2. Posteriormente, foi realizada uma tabela da organização do corpus de análise para leitura aprofundada (tabela 3) e para apresentar o resultado foi desenvolvido um quadro com ano da defesa por ordem crescente, título, autor, local, e tipo da bibliografia anotada, resumo, metodologia e resultados das mesmas (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 73).

3.1 RESULTADOS REFERENTES AO ESTADO DO CONHECIMENTO

A Tabela 4 apresenta os dados correspondentes à organização do corpus constituído a partir das teses, dissertações e artigos relacionados ao objeto de interesse já mencionado e entre o período definido e justificado.

Tabela 4 – Produções identificadas nos bancos de dados relacionadas às temáticas da pesquisa

Período 2015 - 2022					
Objeto: Políticas públicas para AH ou SD na Educação Superior no Brasil					
Descritores	Banco	Dissert.	Tese	Artigo	Total
Altas Habilidades	SciELO	0	0	1	1
Educação Superior AND Altas Habilidades					
Educação Superior AND Superdotação					

Educação Superior AND Superdotados	CAPES	8	1	0	9
Ensino Superior AND Altas Habilidades					
Educação Superior AND Altas Habilidades AND					
Políticas					
Educação Superior AND Políticas AND BDTD		0	1	0	1
Superdotação					
Altas Habilidades/Superdotação AND Políticas					
AND Educação Especial					
TOTAL		8	2	1	11

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No levantamento baseado nos critérios de inclusão e exclusão foram identificadas 17 dezessete dissertações relacionadas com o objeto, na leitura flutuante, porém na leitura aprofundada foram excluídas 9 nove dissertações que não demonstraram relação com objeto de pesquisa Políticas públicas para AH ou SD na Educação Superior, apenas com o tema Altas Habilidades ou Educação Especial. Foram identificadas 4 quatro teses, contudo 2 duas também foram excluídas pelo mesmo critério. Para análise, selecionaram-se 8 oito dissertações, 2 duas teses e 1 um artigo, cujas descrições constam no Quadro 3.

Quadro 3 – Apresentação dos estudos sobre Altas Habilidades ou Superdotação selecionados para análise

Título - SciELO				
Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD)				
Ano	Autor (a)	Tipo de produção	Local	Instituição
2016	Brenda Cavalcante Matos Carina Elisabeth Maciel	Artigo	Campo Grande/MS	UFMS
Resumo				
O texto analisa as políticas educacionais voltadas ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil e nos Estados Unidos, abordando a definição do conceito, o papel da Educação Especial e a necessidade de atendimento educacional especializado diante de mitos e concepções equivocadas ainda presentes. Trata-se de um estudo de caráter documental e bibliográfico, fundamentado em produções acadêmicas, trabalhos da ANPED (GT-15) e documentos oficiais do MEC. Os resultados evidenciam diferenças entre os países: enquanto nos Estados Unidos as políticas indicam diretrizes gerais para a oferta do atendimento, no Brasil há maior detalhamento quanto às ações e sua implementação. Observa-se que, no contexto brasileiro, o atendimento ainda se encontra em processo de consolidação, embora haja avanços como a criação de Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação. Destaca-se, em ambos os contextos, a importância de práticas educacionais diferenciadas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.				
Título - Capes				

Políticas Educacionais para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: um estudo sobre a transversalidade				
Ano	Autor (a)	Tipo de produção	Local	Instituição
2017	Ana Carolina Cyrino Pessoa Martelli	Dissertação	Curitiba/PR	UFPR
Resumo				
O estudo investiga a continuidade das políticas inclusivas destinadas a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ao longo das diferentes etapas de ensino. De abordagem qualitativa, baseia-se em análise documental de políticas públicas (municipais, estaduais e nacionais) e em entrevistas com estudantes e professores da área. Os resultados indicam a existência de rupturas na oferta do atendimento educacional especializado, especialmente na transição da educação básica para o ensino superior. Evidencia-se também que as políticas públicas tendem a tratar esse público de forma genérica no âmbito da Educação Especial, o que dificulta a implementação de ações mais específicas. Apesar disso, destaca-se o engajamento dos profissionais da área, principalmente no que se refere à formação continuada e à troca de experiências.				
Título - Capes				
Educação Superior em Turismo e as inteligências múltiplas: Um estudo sobre pessoas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação				
Ano	Autor (a)	Tipo de produção	Local	Instituição
2017	Mary Angela Nardelli	Dissertação	Curitiba/PR	UFPR
Resumo				
O estudo investiga a presença de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no curso de Turismo da Universidade Federal do Paraná (UFPR), analisando a relação entre seus talentos e a escolha profissional à luz da teoria das inteligências múltiplas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uso de questionários, entrevistas, observação e análise documental. Os resultados indicam que a escolha do curso está relacionada à busca de autorrealização, não se restringindo a fatores financeiros. Evidencia-se também que muitos estudantes apresentam dificuldades em reconhecer precocemente suas habilidades, o que pode gerar frustrações acadêmicas. Por outro lado, a diversidade formativa do curso é percebida como positiva para atender aos interesses desses alunos.				
Título - Capes				
Direito à educação e ensino superior: o caso da Universidade Federal do Espírito Santo – unidade de Alegre				
Ano	Autor (a)	Tipo de produção	Local	Instituição
2019	Gisele Aparecida Mezarbarba Mendonça	Dissertação	Alegre/ES	UFES
Resumo				
O estudo analisa a implementação da política de Educação Especial na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/Alegre), com foco no acesso e permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, baseada em entrevistas, questionários e análise documental. Os resultados indicam que as ações institucionais estão mais direcionadas aos estudantes com deficiência, com menor abrangência aos demais públicos da Educação Especial. Destaca-se a existência de um núcleo de acessibilidade e de diretrizes institucionais para inclusão, porém evidencia-se a necessidade de maior investimento em formação docente, ampliação das ações inclusivas e melhor divulgação das políticas existentes.				
Título - Capes				
Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Universidade: análise de itinerários pedagógicos				
Ano	Autor (a)	Tipo de produção	Local	Instituição
2019	Eliane Regina Titon	Dissertação	Curitiba/PR	UFPR
Resumo				

O estudo analisa a identificação e o atendimento das necessidades educacionais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ao longo de sua trajetória escolar, da educação básica ao ensino superior, à luz da política inclusiva vigente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com universitários, baseada em análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que, embora esses estudantes sejam reconhecidos como público-alvo da Educação Especial, há fragilidade na efetivação de seus direitos, com descontinuidade do atendimento e baixa identificação ao longo da escolarização. No ensino superior, observa-se ausência de políticas específicas e necessidade de ampliação de práticas diferenciadas, indicando que o reconhecimento legal ainda não se concretiza plenamente na prática educacional.

Título - Capes

O atendimento educacional especializado na Educação Superior

Ano	Autor (a)	Tipo de produção	Local	Instituição
2019	Rosely dos Santos Madruga	Dissertação	Campo Grande/MS	UFMS

Resumo

O estudo analisa a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em universidades públicas e privadas de Mato Grosso do Sul, considerando o contexto da inclusão na Educação Superior. Trata-se de uma pesquisa documental e qualitativa, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, com uso de entrevistas e análise de documentos institucionais. Os resultados indicam que, embora haja avanços na organização do AEE, ainda predomina uma configuração limitada, com desafios relacionados à formação docente, à cultura institucional e à efetivação de políticas inclusivas. Evidencia-se a necessidade de maior investimento em ações estruturadas e específicas, bem como de políticas institucionais e nacionais que garantam a inclusão efetiva e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Título - Capes

Inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior: análise dos indicadores educacionais e ações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal

Ano	Autor (a)	Tipo de produção	Local	Instituição
2020	Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira	Dissertação	Corumbá/MS	UFMS

Resumo

O estudo analisa a política de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Superior, com foco no Campus do Pantanal da UFMS, articulando dados nacionais e percepções de sujeitos envolvidos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, baseada em análise documental, indicadores do Censo da Educação Superior e entrevistas. Os resultados indicam avanços institucionais na ampliação do acesso e na criação de estruturas de apoio, porém persistem desafios relacionados a barreiras atitudinais, formação docente e implementação de ações sistemáticas. Observa-se também baixa representatividade desse público no ensino superior e divergências nos dados oficiais. Evidencia-se a necessidade de fortalecimento de políticas inclusivas mais abrangentes, que contemplem todos os grupos da Educação Especial.

Título - Capes

A perspectiva da inclusão de discentes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior

Ano	Autor (a)	Tipo de produção	Local	Instituição
2021	Débora Thalita Santos Pereira	Dissertação	São Luís/MA	UFMA

Resumo

O estudo analisa o processo de inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com foco na identificação, no atendimento educacional especializado (AEE) e nas percepções de estudantes, docentes e gestores institucionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em referenciais teóricos da área e em dados obtidos por meio de entrevistas com diferentes sujeitos envolvidos no processo de inclusão. Os resultados evidenciam que a inclusão desse público na Educação Superior ocorre de forma incipiente e marcada pela invisibilidade institucional. Destaca-se a ausência de um sistema estruturado de identificação, o que dificulta o reconhecimento desses estudantes e limita o acesso a ações específicas de atendimento. Verifica-se também que as políticas e práticas institucionais estão predominantemente voltadas aos estudantes com deficiência, o que contribui para a marginalização dos universitários com AH/SD. Além disso, a pesquisa aponta lacunas na formação docente e a presença de concepções equivocadas sobre esse público, impactando negativamente suas trajetórias acadêmicas. Nesse sentido, o estudo evidencia que a ausência de políticas institucionais efetivas e de ações pedagógicas diferenciadas compromete o desenvolvimento pleno desses estudantes, reforçando a necessidade de reconhecimento, identificação e implementação de estratégias específicas de atendimento no ensino superior.

Título - Capes

Experiência de estudantes com altas habilidades/superdotação nas graduações em saúde: orientações para a construção de protocolo institucional de inclusão

Ano	Autor (a)	Tipo de produção	Local	Instituição
2021	Glauce Thais Bezerra Souza Barros Bacellar	Dissertação	Curitiba/PR	FPP

Resumo

O estudo analisa a percepção de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) sobre sua experiência no ensino superior, especialmente em cursos da área da saúde, com foco no processo de ensino e aprendizagem e na construção de estratégias institucionais de inclusão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em entrevistas com universitários. Os resultados indicam que o ingresso na universidade é marcado por sentimentos de angústia e frustração, associados à percepção de práticas pedagógicas pouco diferenciadas e semelhantes ao ensino médio. Evidencia-se também o desconhecimento docente sobre a superdotação, contribuindo para estereótipos e para a invisibilidade desse público no contexto acadêmico. O estudo destaca a necessidade de formação institucional e de estratégias pedagógicas específicas, visando à efetiva inclusão e ao desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

Título - Capes

Concepções de deficiência e Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior

Ano	Autor (a)	Tipo de produção	Local	Instituição
2021	Amabriane da Silva Oliveira Shimite	Tese	Marília/SP	UNESP

Resumo

O estudo analisa as concepções de deficiência e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na Educação Superior, articulando aspectos históricos, sociais e discursivos do processo inclusivo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, baseada em análise documental, levantamento bibliográfico e entrevistas com estudantes público-alvo da Educação Especial. Os resultados evidenciam dificuldades no reconhecimento e na escuta desses estudantes, bem como fragilidades nos processos de identificação e atendimento, especialmente no caso das AH/SD. Observa-se que concepções sociais e estigmas contribuem tanto para a baixa expectativa em relação às pessoas com deficiência quanto para a invisibilidade dos estudantes com AH/SD. O estudo destaca a necessidade de fortalecer a escuta, o reconhecimento identitário e a participação desses sujeitos, além de ampliar ações institucionais de acompanhamento e inclusão no ensino superior.

Título - Capes

Altas habilidades/superdotação na Educação Superior: contextos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Ano	Autor (a)	Tipo de produção	Local	Instituição
-----	-----------	------------------	-------	-------------

2022	Angélica Regina Schmengler	Tese	Santa Maria/RS	UFSM
Resumo				
O estudo analisa a inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em universidades públicas do Rio Grande do Sul, problematizando a discrepância entre os dados do Censo da Educação Superior e a realidade institucional quanto à identificação desse público. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de multicasos, fundamentada em análise documental, questionários e entrevistas com gestores, profissionais dos núcleos de acessibilidade e estudantes. Os resultados evidenciam que, embora haja iniciativas institucionais voltadas à inclusão, estas ainda se concentram prioritariamente nos estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista, mantendo os estudantes com AH/SD em condição de invisibilidade. Destaca-se a ausência de ações sistemáticas de identificação, bem como fragilidades na formação docente e na articulação institucional para o atendimento desse público. A pesquisa também aponta tensões institucionais, limitações burocráticas e a necessidade de maior engajamento da gestão universitária. Além disso, o estudo ressalta o papel estratégico dos núcleos de acessibilidade na mediação do processo inclusivo, especialmente na orientação de docentes, na promoção de ações intersetoriais e na construção de estratégias junto aos estudantes. Nesse sentido, evidencia-se que a efetivação da inclusão de acadêmicos com AH/SD demanda não apenas sua identificação, mas também a conscientização da comunidade acadêmica, o trabalho colaborativo e o fortalecimento de políticas institucionais mais abrangentes.				

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As pesquisas foram realizadas com metodologias semelhantes, pesquisa do tipo qualitativa, com técnicas de coleta de dados também semelhantes, estudos de casos, entrevistas, pesquisas mistas do tipo documental e bibliográficas. Algumas com dificuldades na coleta de dados por motivos relacionados ao período pandêmico da COVID 19.

Contudo, a ausência de identificação e divergência de dados do Censo na Educação Superior para Altas Habilidades ou Superdotação são fatores mencionados em todas as pesquisas. A falta de formação dos docentes e informação aos discentes sobre o assunto e sobre o público, também foram questões enfatizadas nas considerações finais.

A pesquisa de Pereira (2021) foi uma das que melhor evidenciou inquietações em relação a Políticas Públicas para AH ou SD na Educação Superior; a autora conseguiu identificar que nos documentos que são direcionados ao público da Educação Especial existem as ações, contudo, na prática, elas são destinadas a pessoas com deficiências ou transtornos; também aponta o problema de estudantes que não se autodeclaram com AH ou SD, no ato da matrícula na Educação Superior. Pereira chama a atenção para uma aluna com dupla excepcionalidade⁶, que recebia o atendimento educacional especializado, porém com ênfase em deficiência e não para a capacidade acima da média identificada e declarada pela aluna. A autora

⁶ A dupla excepcionalidade é um termo que teve influência do termo comorbidade (paciente com uma ou mais doença além da doença índice) da medicina. No caso, é quando a pessoa com Altas Habilidades ou superdotação pode apresentar dificuldades comportamentais, sociais e emocionais, deficiências sensoriais, físicas ou de comunicação concomitantes que podem variar desde leves a severas (Pfeiffer, 2015, p. 718, tradução nossa).

reconhece os esforços da universidade em desenvolver uma política pública para pessoas da Educação Especial, contudo ainda existem rupturas que causam a invisibilidade da pessoa com AH ou SD, crenças equivocadas que geram conflitos emocionais e sociais, comportamentos que são comuns tanto aos discentes quanto aos docentes que não conhecem sobre o assunto. A autora concluiu que não existe atendimento educacional especializado para estudantes acima da média na Educação Superior da instituição pesquisada.

A pesquisadora Schmengler (2022), em sua tese, também apresentou resultados que vêm ao encontro do objeto desta pesquisa; a autora revela a angústia das pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação ao constatarem que a Educação Superior não supre suas necessidades acadêmicas, produtivas e criativas. A autora também apontou que pessoas cujas habilidades estão acima da média são mantidas na invisibilidade. A ausência de informação por parte dos discentes e, principalmente, dos docentes também foi levantada, nos resultados. O que chamou a atenção, nos resultados desse estudo, foi a resistência identificada na equipe gestora da instituição campo da pesquisa em relação à inclusão.

3.1.1 Considerações referentes ao Estado do Conhecimento

O levantamento mostrou que as pesquisas relacionadas às políticas públicas para Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior são poucas, e apontam inúmeras barreiras e rupturas nas políticas já existentes. Evidenciou-se, também, que a dificuldade de se criarem e desenvolverem políticas para esse público está relacionada à ausência de identificação e autodeclaração, à divergência de números em relação ao Censo; essa informação tem que ser mais divulgada, pois o público precisa compreender a importância de se identificar com Altas Habilidades ou Superdotação no ato da matrícula na Educação Superior. O resultado do levantamento das pesquisas também evidencia que a desinformação por partes dos docentes e a ausência de formação para atender à pessoa com AH ou SD acarretam em uma fragmentação das ações expressas em documentos.

No levantamento realizado, duas pesquisas acadêmicas abordaram a falta de políticas públicas para atender estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) na Educação Superior. Já mencionado, o estudo de Pereira (2021) destaca a falta de identificação desses estudantes nos registros educacionais, além da ausência de ações específicas voltadas para eles, ainda que na instituição pesquisada haja diretrizes voltadas para a Educação Especial. A autora também menciona a dificuldade de estudantes com dupla excepcionalidade em receber atendimento adequado. Por sua vez, Schmengler (2022) aborda a angústia dos estudantes com

Altas Habilidades ou Superdotação diante da falta de apoio na Educação Superior, com foco excessivo nas deficiências e uma resistência à inclusão por parte da equipe gestora das instituições. Ambas as pesquisas ressaltam a falta de informação e preparo, por parte dos docentes, como um obstáculo para a inclusão desses estudantes.

Os estudos também mostram que apesar de as universidades apontarem ações, em documentos, para o processo de inclusão, na prática, a equidade nas ações para o atendimento ao público ainda está em desvantagem para as pessoas identificadas com Altas Habilidades ou Superdotação, haja vista que o desdobramento das ações práticas é voltado para as deficiências e transtornos.

A cultura presente na Educação Superior também é um obstáculo a ser superado para a inclusão da pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação na graduação.

A pesquisa que aqui se descreve teve como diferencial o foco em dar voz, por meio de entrevistas, às pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação inseridas nas universidades, por meio, portanto, de um instrumento que garantisse expressão mais livre e aberta. Também se diferencia por apresentar resultados de matrículas autodeclaradas em uma das universidades.

CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A H OU S D

As primeiras escolas de ensino superior, como eram nomeadas na época, tiveram início no Brasil, em 1808, e foram voltadas à formação de profissionais liberais, os quais iriam assegurar um diploma profissional que lhes garantiria um posto privilegiado e prestígio social (Martins, 2002, p.1).

As primeiras faculdades fundadas visavam à formação de profissionais liberais que iriam satisfazer às demandas do poder político da época. Eram faculdades de medicina, engenharia e direito.

O percurso histórico da Educação Superior no Brasil é marcado por muitas barreiras de interesses de poder, o principal deles era que o Brasil se mantivesse como colônia, pois os limites que transcendessem a formação profissional poderiam causar rupturas de poder. As primeiras faculdades teriam como estrutura o modelo da Universidade de Coimbra do século XIX, sem a existência de Faculdade de Filosofia e sem a formação humana; mantinha-se, desse modo, a autonomia individual, a intercomunicação de saber não era valorizada; nesse período, enraizou-se o método de decoração e memorização, que permaneceu e constituiu um dos males na história da educação no país.

Historicamente, a primeira universidade fundada pelos idealizadores da época, no Brasil, foi a Universidade do Paraná, em 1912, beneficiando-se da Lei Rivadávia, constituída por cinco faculdades: Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio; havia 96 estudantes e 26 professores. Contudo, em 1915, a Lei Rivadávia foi revogada pelo Decreto nº. 11.530, que permitia a existência de escolas superiores em locais com população acima de 100.000 habitantes e, na época, Curitiba tinha aproximadamente 66.000 habitantes. Desse modo, a Universidade deixou de existir legalmente, mas não na prática, sendo reconhecida somente em 1946 (Tobias, 1986, p. 175).

Art. 25. Não será equiparada às officiaes academia que funcione em cidade de menos de cem mil habitantes, salvo si esta for capital de Estado de mais de um milhão de habitantes e o instituto fôr fortemente subvencionado pelo governo regional (Brasil, 1915, art. 25).

O mesmo Decreto que deixou de reconhecer a Universidade do Paraná serviu, cinco anos depois, em 1920, para instituir a Universidade do Rio de Janeiro. Esta que poderia ter sido criada também em 1915, todavia não havia interesse político, na época, do governo federal.

Foram reunidas as Faculdades de Medicina e Direito do Rio de Janeiro e a Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Também foi dispensada a taxa de fiscalização, pois o governo federal concedeu, gratuitamente, edifício para funcionar (Tobias, 1986, p. 176). Portanto, somente em 1920 o termo Universidade começou a ser instituído, contudo, o entrave em relação ao conceito de Universidade fez com que ainda persistisse o conceito profissionalizante e isolado de faculdade. De acordo com Tobias (1969), Universidade seria “[...] a sociedade que, pela investigação e pela docência, se ordena à verdade, caracterizada pela formação humana e universitária na faculdade de filosofia e formação profissional, nos institutos centrais e nas faculdades.”

Somente em 1931 o primeiro estatuto da Universidade brasileira foi proposto pelo Decreto 19.851 de 11 de abril, dando início à formulação dos conceitos e critérios. Apesar da criação desse estatuto, o conceito ainda permanecia o de escolas superiores profissionalizantes e de faculdades isoladas (Tobias, 1986, p. 177). De acordo com o referido Decreto,

Art. 5º A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

- I - congregar em unidade universitaria pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras;
- II - dispôr de capacidade didactica, ahi comprehendidos professores, laboratorios e demais condições necessarias ao ensino efficiente;
- III - dispôr de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena efficiencia da actividade universitaria;
- IV - submeter-se às normas geraes instituidas neste Estatuto (Brasil, 1931).

Em 1934, a Universidade de São Paulo foi constituída com as características próximas das Universidades de Coimbra do século XVI, de Paris do século XVIII e de Berlim do século XIX. Armando de Salles Oliveira, na época, interventor federal do estado de São Paulo, amparado pelo Decreto nº 19.398, foi considerado fundador daquela universidade, cuja finalidade foi citada no Art. nº 2.

Artigo 2.º - São fins da Universidade:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolveram o espírito, ou sejam úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (Brasil, 1934, art. 2).

Apesar das deficiências e graves influências políticas e econômicas, o país demonstrava ter acordado e estava mais próximo da maturidade universitária. As Universidades já não

poderiam mais ser tratadas como simples meios que iriam servir somente à profissão, ou aos interesses do governo.

O Quadro 4 oferece uma visão mais concisa dessa trajetória histórica da Educação Superior no Brasil.

Quadro 4 – Cronologia histórica da criação de faculdades e universidades brasileiras

Ano	Descrição
1808	Escola de Cirurgia da Bahia e Escola anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro
1827	Faculdade de Direito do Recife e Faculdade de Direito de São Paulo
1839	Faculdade de Medicina de Ouro Preto;
1827	Faculdade de Direito de Olinda e Faculdade de Direito de São Paulo
1832	Faculdade de Medicina da Bahia e Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (originárias de 1808)
1874	Escola Politécnica do Rio de Janeiro
1900	Escola Livre de Engenharia
1909	Escola de Comércio Álvares Penteado
1912	Universidade Federal do Paraná
1920	Universidade do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)
1930	Universidade de São Paulo (USP)
1934	Universidade de Porto Alegre (atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)
1935	Universidade do Distrito Federal (UDF)
1946	Universidade Rural do Brasil (atual Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ)
1946	Universidade de Minas Gerais (atual Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)
1950	Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco - UFPE)
1960	Universidade de Brasília (UnB)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Segundo a cronologia, em 1937, com a intervenção e necessidade de centralização do Estado Novo com a forte concentração de poder no executivo federal, foi instituída a Universidade do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, que era a Capital do país na época; segundo o Art. 9º da Lei nº. 452 de 5 de julho de 1937, “A sede da Universidade do Brasil será o Distrito Federal.”

A educação brasileira passou por significativas mudanças a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, quando o conceito se tornou dinâmico e não mais estático – lutava-se por uma educação de função social e pública, de responsabilidade do Estado, com a cooperação das instituições. O marco do Ensino Superior Brasileiro foi a primeira

grande reforma universitária do Brasil, de autoria do Ministro Francisco Campos, assim como as primeiras normas universitárias do Brasil e fundação da primeira Universidade Federal do país.

Posteriormente, em 1950, definiu-se o sistema federal de ensino superior, no qual se incluíam primeiro as universidades e faculdades mantidas pela União, seguindo-se as mantidas pelos Estados ou entidades de caráter privado. A União passou a manter seis universidades federais, além de faculdades isoladas (Tobias, 1986, p. 180).

Contudo, o ensino superior público não era gratuito para todos, conforme o Art. 83 da Lei 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, amparada, na época, pelo inciso II do Art. 168 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, revogado posteriormente.

Art. 83. O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (Brasil, 1961).

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (Brasil, 1946).

Ao longo desse percurso, observa-se que a Educação Superior no Brasil foi constituída de avanços institucionais, ainda que acompanhados de limitações em relação ao acesso e à permanência. Essas transformações indicam que o ingresso nesse nível de ensino ocorreu sob diferentes condicionantes, ao longo do tempo. Nesse sentido, torna-se essencial compreender a educação como um direito social, cuja efetivação demanda ações do Estado. Assim, o próximo item aborda a educação na perspectiva do direito, considerando seus fundamentos legais e suas implicações para o acesso, a permanência e a inclusão.

4.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

O direito à educação, conforme abordado nesta tese, fundamenta-se na reflexão de Cury (2002), que o compreende como uma construção histórica e social, marcada por disputas e contradições. Ao analisar o percurso constitucional brasileiro, especialmente a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, o autor destaca, com relação à educação, que “O Brasil reconhece como um direito público subjetivo desde 1988” (Cury, 2002, p. 259), cuja efetivação depende de condições concretas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem com qualidade. Nesse sentido, e também de acordo com o autor, o direito à educação articula-se à garantia de igualdade e ao reconhecimento das diferenças, constituindo-se como elemento central para a promoção de uma educação inclusiva.

O público com Altas Habilidades ou Superdotação foi mencionado pela primeira vez, na legislação brasileira, em 1961, com a denominação “excepcional”, na Lei 4.024. Não havia distinção do público da Educação Especial – todos eram chamados excepcionais. Ressalta-se que em 1945 já havia manifestos de atendimento, no país, com a contribuição da psicóloga Helena Antipoff, considerada pioneira no atendimento aos superdotados (Silva et al., 2019). Veja-se o que preconizavam os artigos 88 e 89 da lei 4.024:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade;

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

Pela legislação, os estudantes excepcionais deveriam se adaptar ao ambiente escolar, haja vista que as ações de atendimento ainda estavam longe de serem inclusivas. Na década seguinte, os estudantes com AH ou SD já começam a ser nomeados como superdotados, em consonância com a Lei nº. 5.692 de Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º grau. Na mesma década, avanços significativos foram conquistados com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), no entanto as ações e campanhas eram meramente assistenciais; esse Centro, anos depois, passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação, porém, depois, a centralização da Educação Especial retornou para o Centro novamente.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, art. 9).

Ainda que a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 tenha se incumbido de estabelecer o direito da criança pela educação gratuita e de oportunidades iguais para todos, uma minoria desses estudantes e os casos mais severos eram atendidos em instituições privadas ou organizações não governamentais. Na prática, a Lei não garantia o atendimento para todo o público; ao longo dos anos a Educação Especial sofreu mudanças que influenciaram diretamente na descontinuação de ações para o atendimento às pessoas com necessidades especiais.

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito (Brasil, 1959, p. 2).

Com as mudanças sociais ocorridas no Brasil, as lutas conquistam o direito à educação, na Constituição de 1988, conforme mencionado no artigo 205; o atendimento educacional especializado também é referido no inciso III do artigo 208, contudo destinado a portadores de deficiência.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, art. 205 e art. 208).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, deu origem à Declaração de Salamanca, documento amplamente reconhecido no cenário internacional. Fundamentada nos princípios dos direitos humanos e nos direitos da criança, a Declaração constitui um importante referencial para a formulação de políticas públicas e ações governamentais voltadas à Educação Especial, orientando os sistemas educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva. O princípio redigido nesse documento é de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições física e intelectual; além disso, o documento faz menção a crianças superdotadas.

Crianças com necessidades educacionais especiais precisam ser inseridas no ambiente escolar e receberem o atendimento, respeitando-se o tempo individual de aprendizagem. O documento enfatiza que as ações devem ser desenvolvidas sem discriminação, devem atender do estudante mais severo ao estudante com superdotação que também apresenta dificuldades de aprendizagem e de socialização no ambiente escolar e por isso está incluído no público da Educação Especial (Salamanca, 1994, p. 3).

A Declaração de Salamanca também resguarda a preparação para a vida adulta e enfatiza o auxílio na transição para as demais etapas de ensino da educação básica; faz menção à transição para a Educação Superior dos estudantes, prescreve ações como programas específicos para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais, além de ressaltar o apoio por meio de treinamento vocacional e escolhas dos cursos de graduações: “O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a Educação Superior” (Salamanca, 1994, p. 13). Trata-se de ações que poderiam minimizar os equívocos e as frustrações futuras dos estudantes superdotados ou com altas habilidades.

O ensino ainda se mostrava homogêneo e as práticas ainda permaneciam estáticas, não valorizavam as diferenças, no processo de aprendizagem, ou seja, não consideravam que cada estudante tinha singularidade para aprender.

O Brasil tem, na história da educação, duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a primeira, a Lei nº. 4.024 de 1961, a segunda e atual, a Lei nº. 9.394 de 1996. Consta, também, a Lei nº. 5.692, de 1971, específica de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Todas essas leis amparam o público com Altas Habilidades ou Superdotação, porém empregam terminologias, como “excepcionais”, para todos com características de aprendizagem, desenvolvimento ou comportamento que se distanciam dos padrões historicamente considerados normativos pela escola. Essa terminologia empregada na Educação Especial foi, gradativamente, substituída por nomenclaturas mais alinhadas à perspectiva inclusiva, que buscam evitar classificações estigmatizantes e enfatizar os direitos educacionais dos estudantes.

Posteriormente, esse público foi identificado como “superdotado”, depois com “altas habilidades/superdotação”; no ano de 2026, a barra foi substituída pela conjunção “ou”, que indica alternância – “Altas Habilidades ou Superdotação”, para alguns autores e em documentos como a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva de 2025. Contudo, com o passar dos anos, observaram-se avanços, na legislação referente a esse público, que trouxeram mudanças, tais como: currículo diferenciado, métodos e recursos para atender as necessidades, a possibilidade do avanço escolar entre outros. Porém, existe muita controvérsia em relação ao modo como acontecem, que é complexo e exige muito cuidado. Estudiosos da área entram em divergência porque, afinal, é preciso atender o estudante na sua especificidade cognitiva e, também, nos aspectos emocionais, sociais e outros que devem ser levados em consideração nesse processo de avanço escolar (Brasil, 2008, p. 8).

Posteriormente à LDB de 1996, os debates relacionados às políticas públicas de atendimento ao público com Altas Habilidades ou Superdotação seguem com as mudanças, e, em 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB Nº 2. Nesse documento, o público com Altas Habilidades ou Superdotação foi definido como parte do público com necessidades educacionais especiais e que têm “[...] grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001, p. 2). Nesse sentido, trata-se de estudantes que necessitam receber atendimento que vai além do currículo da sala de aula comum, ou seja, que seja suplementar. A Resolução também menciona o avanço da conclusão do currículo escolar.

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

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da

série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (Brasil, 2001, p. 3).

O Brasil, no final dos anos de 1990, elaborou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que seria decenal com vigência de 2001 a 2010. Os números apresentados, na época, correspondentes ao público com altas habilidades ou superdotados (AH ou SD) ainda eram irrisórios, no entanto foi justificado pela precariedade de registros estatísticos do Censo Escolar. O documento mencionava que, de acordo com o Censo de 1998, o total de matrículas da Educação Especial era baixo e que mais baixo ainda era o quantitativo de matrículas dos estudantes com altas habilidades ou superdotado - de 293.403 matrículas da Educação Especial, apenas 0,3% era de estudantes com AH ou SD.

O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento. Somente a partir do ano 2000 o Censo Demográfico fornecerá dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade. Em 1998, havia 293.403 alunos, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5%, com problemas físicos; 2,4%, de conduta. Apenas 0,3% com altas habilidades ou eram superdotados e 5,9% recebiam "outro tipo de atendimento" (Brasil, 2001).

Prosseguindo com os avanços dos direitos da pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação (PAHSD), em 2003 foi criado o Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD), com o objetivo de fomentar discussões e aprimorar as políticas públicas para esse público. O Conselho é uma organização não governamental (ONG), a sede fica em Brasília e é composto de pesquisadores da área. A ONG também tem a função de dar assistência, divulgar e defender os direitos da PAHSD, assim como fornecer informações à sociedade (Oliveira, 2021).

A criação de uma política mais específica de inclusão para esse público, apesar de ser relativamente recente, no Brasil, a discussão sobre esses estudantes cujo desempenho costuma estar acima da média vem acontecendo desde 1924, aproximadamente; somente em 2005 foi criado um programa para instituir Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) em todos os estados brasileiros.

Essa ação, apesar de parecer aplicável, não foi constatado, na prática, um resultado positivo. Branco et. al. (2017) fizeram síntese de uma pesquisa realizada após o programa do MEC de implantação dos núcleos nos estados; o resultado apontou que o número de núcleos eram insatisfatórios, pois havia um núcleo por estado, o que não permitia atender todos os alunos com AH/ ou D, ou seja, o atendimento ficou restrito àqueles que conseguiam ter acesso aos núcleos por diversos motivos. Outro resultado mencionado foi que nem todos os estados

aderiram a criação e implantação de um núcleo; daqueles que o fizeram, nem todos funcionavam como deveriam.

No ano de 2008 foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de orientar a organização do atendimento ao público da Educação Especial na Sala de Recursos multifuncionais (SRM) e em outros ambientes escolares. O documento reforça a “transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a Educação Superior” (Brasil, 2008, p. 14); também descreve as principais características do comportamento de AH ou SD:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 15).

As orientações que constam na PNEE de 2008 se destinam, principalmente, à formações dos profissionais que irão atuar nos atendimentos educacionais especiais, na acessibilidade arquitetônica, transporte, mobiliário e demais orientações necessárias para atender às necessidades do público, sendo o maior foco do documento a SRM.

O Conselho Nacional de Educação, instituiu, em 2009, através do MEC, a Resolução nº 4 de 2 de outubro – as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O financiamento do AEE estaria condicionado às matrículas dos estudantes no ensino regular da Rede pública e no Censo Escolar e instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos também seriam apoiadas e financiadas, reforçando a inclusão invertida, ou seja, fora da sala de aula comum. O texto também descreve, no Art. 13º, as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado. Contudo, o principal assunto desse documento, era o atendimento educacional especializado; para o público com AH ou SD, no Art. 7º, o texto possibilita um atendimento por meio de parcerias dos Núcleos de Atividades (NAAHS) com instituições de ensino superior, suprimindo a necessidade educacional dos estudantes além da estrutura física e pedagógica dos núcleos.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (Brasil, 2009).

Nos anos seguintes, algumas alterações foram realizadas nas legislações, bem como na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996. A Lei nº 12.796/2013 alterou a LDB em alguns pontos, por exemplo, inseriu a especificação do

público da Educação Especial - em vez de “portadores de necessidades especiais” passou a ser “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação”. Outra significativa mudança no texto da Lei foi a inclusão do direito transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, ou seja, ao longo da vida escolar da pessoa, garantia essa incluída na LDB de 1996, pela Lei nº 13.632 de 2018, no Art. 3º: “XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2018).

Em 2021 houve nova alteração na legislação, contemplando a pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação: o estudante surdo com AH ou SD foi incluído no público da Educação Especial; a alteração, na LDB de 1996, foi a inclusão do capítulo V-A da Educação Bilíngue de Surdos, pela Lei nº. 14.191.

Após anos de Censos escolares e estatísticas que ajudam nas ações e implantações de políticas públicas, assim como justificam estudos para tais textos, somente em 2015 o cadastramento de AH ou SD no Censo para Educação Superior foi inserido na LDB de 1996, por meio da Lei nº 13.234:

Art. 59 O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação matriculados na educação básica e na Educação Superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (Brasil, 2015).

A Política Pública para Educação Especial passou por algumas mudanças, ao longo dos anos, como é possível observar nas abordagens que se seguem.

O Decreto nº 6.571 de 2008 dispunha sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresentava considerações sobre o que seria o AEE, a integração desse atendimento na proposta pedagógica da escola, os objetivos, e definia as ações do Ministério da Educação como apoio técnico e financeiro. Entre essas ações, destaca-se, para este estudo, o inciso VI do Art. 3º que trata da “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior” (Brasil, 2008); em 2011 esse Decreto foi revogado pelo de nº 7.611, em cujo texto, no primeiro parágrafo do Art. 2º, inciso I e II, relacionados ao AEE, lê-se:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 2011).

No entanto apesar de esse Decreto fomentar ações para a implantação de núcleos de acessibilidade na Educação Superior federal, ambos os dispositivos, tanto o de 2008 quanto o de 2011, que tratavam do AEE da Educação Especial, eram direcionados para o público com

deficiência e não faziam menção ao atendimento do público com AH ou SD na Educação Superior, de acordo com o parágrafo 5º do art. 5º.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (Brasil, 2011).

Em 2026, a Lei nº 15.436, a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, foi instituída com a seguinte definição para o Atendimento Educacional Especializado mencionado no artigo 2º inciso IV:

Art. 2º IV- Atendimento Educacional Especializado (AEE): conjunto de atividades, serviços, recursos e estratégias pedagógicas destinadas a complementar ou suplementar a escolarização, sem substituí-la, que atendam às especificidades dos estudantes com altas habilidades ou superdotação; (Brasil, 2026).

O texto do Decreto substitui a terminologia “Transtornos Globais do desenvolvimento (TGD)” por “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, conforme as Leis mais atuais nº 12.764 de 2012 e nº 13.146 de 2015. Define o AEE como uma atividade pedagógica, não apenas como um “apoio”; desse modo, reforça a integração do AEE com a proposta pedagógica da escola. Mantém a distinção complementar e suplementar, porém, foi retirada a menção ao tempo e frequência, o que confere maior flexibilidade na organização do atendimento.

O Decreto nº 12.683 também apresentam definição sobre a efetivação do AEE na Educação Básica e na Educação Superior, bem como define o local nas instituições federais:

Art. 9º O AEE na educação básica poderá, excepcionalmente, ser realizado em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública de ensino ou de instituições sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou com órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios. Parágrafo único. Os Centros de Atendimento Educacional Especializado privados, sem fins lucrativos, conveniados, deverão atender aos requisitos estabelecidos pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, para seu credenciamento, sua autorização de funcionamento e sua organização de AEE para a educação básica.

Art. 10. Nas instituições federais de Educação Superior, o AEE será efetivado pelos núcleos de acessibilidade para a garantia do acesso pleno aos estudantes que são o público da Educação Especial. Parágrafo único. São núcleos de acessibilidade os grupos, os colegiados e as estruturas nas instituições de Educação Superior que promovem ações para a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, informacionais, entre outras (Brasil, 2025).

Bem como é definido também no Decreto nº 12.773 as formações do professor do AEE:

O professor que atua no AEE terá:

I - formação inicial que o habilite ao exercício da docência; e

II - formação continuada para a educação especial inclusiva, com carga horária de, no mínimo, trezentas e sessenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação (Brasil, 2025).

O texto apresenta uma significativa mudança em relação à equidade de tratamento, pois o Decreto revogado de 2011 fazia menção do Núcleo de Acessibilidade da Educação Superior das instituições federais com enfoque nas deficiências; no texto atual, substitui “estudante com deficiência” por “estudante público da Educação Especial”, o que significa um avanço quanto ao conceito de equidade na Política Pública para o público da Educação Especial.

Para finalizar a discussão sobre o direito à educação e ao AEE dos estudantes com AH ou SD no Brasil, apresenta-se, no Quadro 5, um resumo das metas e estratégias específicas para Altas Habilidades ou Superdotação do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 15.388 de 14 abril de 2026. Essas estratégias são importantes para a discussão que se traz, aqui, sobre as políticas públicas estaduais do estado de Mato Grosso do Sul.

Quadro 5 - Seleções das Metas e Estratégias específicas para Educação Especial do Plano Nacional de Educação de vigência de 2026 a 2036.

Meta 1 – Acesso à Educação Infantil	Objetivo: Ampliar a oferta de matrículas em creche e universalizar a pré-escola.
Estratégia que contempla a Educação Especial	A estratégia 1.6 enfatiza o monitoramento e acompanhamento do acesso e permanência, articulando ações entre educação, assistência social, saúde e famílias. Já a estratégia 1.9 propõe incentivos para a atuação de professores experientes em contextos mais vulneráveis, visando melhorar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento integral das crianças.
Meta 3 – Alfabetização	Objetivo: Assegurar a alfabetização e o nível adequado de aprendizagem em matemática, ao final do segundo ano do ensino fundamental, a todas as crianças, em todas as modalidades educacionais, com inclusão e redução de desigualdades, visando à sua superação.
Estratégia que contempla a Educação Especial	A estratégia 3.3 destaca a necessidade de materiais didáticos e instrumentos de acompanhamento específicos, adequados às diferentes realidades e identidades dos estudantes. A estratégia 3.7 reforça a importância da formação inicial e continuada de professores, preparando-os para atuar em contextos inclusivos, heterogêneos e diversos. Já a estratégia 3.8 propõe o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação, tornando-os mais abrangentes e sensíveis às especificidades dos diferentes públicos, incluindo a Educação Especial e a educação bilíngue de surdos.
Meta 4 - Acesso, Trajetória e Conclusão no Ensino Fundamental e no Ensino Médio	Objetivo: Assegurar que crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória concluam o ensino fundamental e o ensino médio na idade regular, em todas as modalidades educacionais, com inclusão e redução de desigualdades, visando à sua superação.
Estratégia que contempla a Educação Especial	A estratégia 4.2 enfatiza a melhoria da infraestrutura escolar, com adequações físicas, equipamentos e arquitetura inclusiva, voltadas especialmente a estudantes em situação de vulnerabilidade e ao público da Educação Especial. Já a estratégia 4.3 propõe a ampliação do ensino em tempo integral, priorizando esses mesmos grupos, com foco na permanência, qualidade do ensino e redução das desigualdades educacionais.

Meta 5 - Aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio	Objetivo: Garantir a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental e no ensino médio, em todas as modalidades educacionais, com inclusão e redução de desigualdades, visando à sua superação.
Estratégia que contempla a Educação Especial	A estratégia 5.4 destaca a necessidade de materiais didáticos e instrumentos de acompanhamento adaptados, que respeitem as identidades e realidades dos estudantes. A estratégia 5.5 propõe o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação educacional, tornando-os mais abrangentes e sensíveis às diversidades, incluindo a Educação Especial e a educação bilíngue de surdos. Já a estratégia 5.13 enfatiza o acompanhamento individualizado dos estudantes, especialmente nos momentos de transição entre etapas escolares, com foco na redução das desigualdades e no atendimento a públicos em situação de vulnerabilidade.
Meta 6 - Educação Integral em Tempo Integral	Objetivo: Ampliar a oferta de educação integral em tempo integral para a rede pública, assegurando sua qualidade e a intencionalidade pedagógica das atividades.
Estratégia que contempla a Educação Especial	A estratégia 6.5 propõe a expansão das matrículas em tempo integral para esses grupos, considerando suas necessidades específicas. Já a estratégia 6.6 destaca a melhoria da infraestrutura escolar, com espaços adequados para atividades pedagógicas, esportivas e culturais, pautados na acessibilidade e no desenvolvimento integral dos estudantes.
Meta 7 - Conectividade, educação digital e integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) à educação	Objetivo: Promover a educação digital com a garantia de conectividade de alta velocidade para fins pedagógicos, inclusive com redes internas <i>wi-fi</i> , e dos conteúdos das 3 (três) dimensões estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — pensamento computacional, mundo digital e cultura digital —, para aprendizagem das suas competências e habilidades de forma segura, responsável, ética, crítica e criativa, e a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) à educação, para melhoria da aprendizagem, equidade e inclusão.
Estratégia que contempla a Educação Especial	A estratégia 7.2 enfatiza o desenvolvimento, seleção e incentivo ao uso de recursos digitais educacionais de qualidade, preferencialmente abertos e acessíveis, visando apoiar a aprendizagem. Já a estratégia 7.5 propõe a disponibilização articulada de tecnologias e soluções digitais, considerando as desigualdades sociais e as especificidades dos diferentes públicos, com o objetivo de ampliar o acesso e promover o uso equitativo das TDICs no processo educativo.
Meta 10 - Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos	Objetivo: Garantir, ao longo da vida, o acesso e a permanência na Educação Especial, assegurando a oferta de AEE de qualidade e a aprendizagem dos estudantes que são o público da Educação Especial e o público da educação bilíngue de surdos, em todos os níveis, as etapas e as modalidades.
Estratégia que contempla a Educação Especial e contempla especificamente as Altas	10.1 a 10.23 As estratégias são a estruturação e avaliação das políticas educacionais, com criação de indicadores, aprimoramento de dados e monitoramento das condições de oferta; a garantia de acessibilidade e infraestrutura adequada, incluindo transporte, tecnologias assistivas, salas de recursos e ambientes inclusivos; a organização de redes de apoio e serviços especializados, com equipes multidisciplinares e fortalecimento dos núcleos de acessibilidade; a formação inicial e continuada de professores e profissionais, com ênfase na Educação Especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos; o

Habilidades ou Superdotação	desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, com materiais acessíveis, avaliação adequada e planejamento individualizado; e a identificação e atendimento específico de estudantes, incluindo aqueles com altas habilidades/superdotação, com foco na personalização do ensino e no acompanhamento contínuo. Destacamos a estratégia 10.17 que trata especificamente das Altas Habilidades ou Superdotação: Criar mecanismos para a identificação e o cadastramento dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação matriculados na educação básica, na educação profissional e tecnológica e na Educação Superior, a fim de promover a diferenciação curricular, o atendimento suplementar e a aceleração de estudos, garantindo o apoio e a permanência na escola.
Meta 11 - Educação de Jovens, Adultos e Idosos	Objetivo: Assegurar a alfabetização e ampliar o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica de todos os jovens, adultos e idosos.
Estratégia que contempla a Educação Especial	A estratégia 11.12 propõe a articulação entre Estados e Municípios para assegurar a oferta de todas as etapas da EJA, contemplando públicos em diferentes contextos de vulnerabilidade e o público da Educação Especial. Já a estratégia 11.18 enfatiza a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esses estudantes, assegurando condições de aprendizagem e inclusão no processo educativo.
Meta 12 - Acesso, permanência e conclusão na Educação Profissional e Tecnológica	Ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na educação profissional e tecnológica, com inclusão e redução de desigualdades, visando à sua superação.
Estratégia que contempla a Educação Especial	A estratégia 12.6 propõe incentivos e parcerias institucionais para ampliar a oferta em regiões e contextos pouco atendidos, considerando as especificidades culturais e sociais. A estratégia 12.7 destaca a importância da assistência estudantil como condição para permanência, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade e para o público da Educação Especial. Já a estratégia 12.8 enfatiza a busca ativa e o mapeamento da demanda, visando ampliar o acesso e garantir oportunidades educacionais a públicos historicamente excluídos.
Meta 13 - Qualidade da Educação Profissional e Tecnológica	Objetivo: Garantir a qualidade e a adequação da formação às demandas da sociedade, do mundo do trabalho e das diversidades de populações e de seus territórios na educação profissional e tecnológica.
Estratégia que contempla a Educação Especial	A estratégia 13.7 destaca a necessidade de diversificar a oferta e flexibilizar o currículo na educação profissional e tecnológica, de modo a atender às demandas do mundo do trabalho, da sociedade e dos diferentes territórios.
Meta 14 - Acesso, Permanência e Conclusão na Graduação	Ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com qualidade, inclusão e redução de desigualdades, visando à sua superação.
Estratégia que contempla a Educação Especial	A estratégia 14.7 destaca a ampliação de políticas afirmativas, assistência estudantil e adequações institucionais, considerando as diferentes condições sociais e as interseccionalidades dos estudantes, incluindo o público da Educação Especial. Já a estratégia 14.11 propõe a avaliação contínua dessas políticas,

		visando seu aprimoramento e maior efetividade na promoção da inclusão e redução das desigualdades no ensino superior.
Meta 15	- da Qualidade da Graduação	Objetivo: Garantir a qualidade de cursos de graduação e instituições de ensino superior.
Estratégia	que contempla a Educação Especial	A estratégia 15.9 destaca a necessidade de fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação voltados a contextos específicos, como educação indígena, do campo, quilombola, Educação Especial e educação bilíngue de surdos.
Meta 17	- Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica	Objetivo: Garantir formação, valorização e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica, de modo a elevar a qualidade da educação.
Estratégia	que contempla a Educação Especial	A estratégia 17.9 destaca a formação inicial e continuada voltada às especificidades das diferentes modalidades de ensino, incluindo a Educação Especial e a educação bilíngue de surdos. Já a estratégia 17.27 propõe a ampliação de incentivos e bolsas para a formação em nível de pós-graduação, favorecendo o acesso e a permanência de professores, especialmente aqueles que atuam em contextos e públicos específicos, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.
Estratégia	que contempla a Educação Especial	12.5) <u>ampliar as políticas de inclusão</u> e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de Educação Superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, <u>na Educação Superior</u> , de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e <u>ampliar as taxas de acesso e permanência na Educação Superior de estudantes egressos da escola pública</u> , afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e <u>Altas Habilidades ou Superdotação</u> , de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2026).

A Meta 10 constitui a de maior interesse a este estudo (Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos), cuja estratégia 10.17 é específica para Altas Habilidades ou Superdotação e que, concomitantemente, contempla a Educação Superior. A estratégia ressalta a importância de se criarem mecanismos de identificação e cadastramento dos estudantes com AH ou SD, com o intuito de promover a diferenciação curricular, o atendimento suplementar e a aceleração de estudos, garantindo o apoio e a permanência na escola ou universidade. Contudo as demais metas e estratégias também contemplam as Altas Habilidades ou Superdotação, visto que as pessoas com AH ou SD fazem parte da Educação Especial (Brasil, 2026).

A partir da apresentação das metas e estratégias que orientam o direito à educação na perspectiva inclusiva, com destaque para o público com Altas Habilidades ou Superdotação, torna-se necessário avançar com vistas a se compreender como essas diretrizes se materializam no contexto da Educação Superior.

A partir das metas e estratégias apresentadas no (quadro 5), observa-se a incorporação de diretrizes relacionadas à Educação Especial e ao atendimento dos estudantes com Altas

Habilidades ou Superdotação no atual marco normativo educacional brasileiro. Nesse contexto, destaca-se a Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026, que institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Soma-se a essa normativa a Portaria MEC nº 421, de 18 de maio de 2026, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), estabelecendo diretrizes para sua implementação. Desse modo, as normativas publicadas em 2026 evidenciam um movimento de ampliação e especificação das políticas educacionais destinadas ao público da Educação Especial, com destaque para os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

Nesse sentido, o levantamento dos dados do Censo da Educação Superior permite problematizar a efetividade dessas políticas, especialmente no que se refere ao acesso, à permanência e à visibilidade desse público. Assim, o próximo subtítulo apresenta e discute os dados no período de 2014 a 2022, com foco específico nas Altas Habilidades ou Superdotação, buscando evidenciar aproximações e distanciamentos entre o que é assegurado no plano legal e o que se concretiza na realidade educacional.

4.2 ESTATÍSTICA DO PÚBLICO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: EXCERTOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2014 A 2024.

O estudo justifica-se pela Lei nº 15.436 já mencionada, que cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, dos estudantes matriculados na Educação Básica e na Educação Superior; em políticas públicas esses dados estatísticos são de suma importância.

A seguir, serão apresentados os excertos das Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 2014 a 2024.

A construção dos dados e apresentação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); a partir do ano de 2021 foram alterados com a inclusão de novas categorias, contudo, o número de matrículas de estudantes com característica de Superdotação por categoria Unidade de Federação/categoria Administrativa das Instituições de Educação Superior (IES) - federal, estadual, privada ou municipal -, a partir de 2021 não foi mais possível identificar nos dados. Por esse motivo, nas apresentações correspondentes a 2021 e 2024, os conjuntos de dados não foi alterado, na Sinopse dos itens 5.8 e 5.9. A categoria altera para Matrículas/Características do Estudante, apenas a unidade de federação/ município/sexo e

tipo de deficiência são informados, ou seja, não existe diferença dos números de matrículas no estado e modalidade administrativa das IES. Desse modo, os quantitativos da universidade federal situada em Campo Grande e da estadual situada em Dourados são somados aos dados das instituições de Educação Superior privadas de ambos municípios. Nas apresentações de 2014 a 2020, os dados da categoria administrativa federal do estado vão incluir as duas universidades: Universidade Federal de MS (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A Figura 12 reúne diversos quadros que apresentam sinopses organizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2024), referentes ao Censo da Educação Superior, correspondentes aos anos 2014 a 2024.

Figura 12 – Sinopses do Censo de Educação Superior de 2014 a 2024: Brasil e Mato Grosso do Sul.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matriculas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial - 2014														
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Brasil	33.377	34.144	1.883	7.938	1.629	5.321	10.311	116	571	989	867	112	53	119	4.235
Pública	13.723	14.158	698	3.863	459	1.472	3.301	49	339	402	32	46	12	32	3.453
Federal	10.602	10.847	496	2.562	355	1.160	2.332	44	184	286	21	26	7	16	3.358
Estadual	2.542	2.724	166	1.197	38	244	701	4	149	90	10	19	5	11	90
Municipal	579	587	36	104	66	68	268	1	6	26	1	1	-	5	5
Privada	19.654	19.986	1.185	4.075	1.170	3.849	7.010	67	232	587	835	66	41	87	782
Mato Grosso do Sul	667	670	25	454	27	47	96	1	1	8	-	3	-	-	8
Pública	515	517	8	419	10	30	35	1	-	4	-	3	-	-	7
Federal	496	498	7	416	9	26	28	1	-	1	-	3	-	-	7
Estadual	19	19	1	3	1	4	7	-	-	3	-	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	152	153	17	35	17	17	61	-	1	4	-	-	-	-	1

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matriculas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial -2015														
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Brasil	37.927	38.837	1.922	9.224	1.649	5.354	12.975	107	632	1.683	173	165	41	104	4.808
Pública	15.752	16.016	759	4.203	444	1.658	3.888	43	327	476	94	66	9	43	4.006
Federal	12.889	12.990	556	2.892	368	1.395	3.062	40	185	384	85	51	6	38	3.928
Estadual	2.560	2.719	193	1.187	55	240	723	3	135	75	8	15	3	5	77
Municipal	303	307	10	124	21	23	103	-	7	17	1	-	-	-	1
Privada	22.175	22.821	1.163	5.021	1.205	3.696	9.087	64	305	1.207	79	99	32	61	802
Mato Grosso do Sul	902	912	23	609	25	52	170	1	4	13	-	4	-	1	10
Pública	628	634	5	531	7	37	34	1	-	8	-	2	-	1	8
Federal	605	611	4	528	7	34	24	-	-	3	-	2	-	1	8
Estadual	23	23	1	3	-	3	10	1	-	5	-	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	274	278	18	78	18	15	136	-	4	5	-	2	-	-	2

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial - 2016														
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Brasil	35.891	36.755	2.074	11.028	1.738	5.051	12.775	96	760	1.389	255	233	51	103	1.202
Pública	14.558	15.087	681	6.123	579	1.816	4.046	49	282	444	132	80	16	38	801
Federal	11.650	12.053	408	4.948	483	1.543	3.140	42	179	351	120	68	8	28	735
Estadual	2.630	2.754	265	1.090	75	241	807	7	96	76	10	10	8	3	66
Municipal	278	280	8	85	21	32	99	-	7	17	2	2	-	7	-
Privada	21.333	21.668	1.393	4.905	1.159	3.235	8.729	47	478	945	123	153	35	65	401
Mato Grosso do Sul	753	764	18	410	55	68	161	2	7	20	1	4	-	2	16
Pública	486	496	3	334	36	43	45	2	2	12	1	1	-	1	16
Federal	458	468	1	330	32	43	34	1	2	7	-	1	-	1	16
Estadual	28	28	2	4	4	-	11	1	-	5	1	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	267	268	15	76	19	25	116	-	5	8	-	3	-	1	-

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial -2017														
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Brasil	38.272	39.855	2.203	10.619	2.138	5.404	14.449	139	690	2.043	378	376	123	226	1.067
Pública	14.293	14.658	771	4.832	692	1.884	4.842	45	198	562	142	141	40	117	392
Federal	10.667	10.921	449	3.419	555	1.518	3.729	37	136	434	125	103	28	80	308
Estadual	3.385	3.492	315	1.356	118	337	1.022	8	56	99	13	37	12	37	82
Municipal	241	245	7	57	19	29	91	-	6	29	4	1	-	-	2
Privada	23.979	25.197	1.432	5.787	1.446	3.520	9.607	94	492	1.481	236	235	83	109	675
Mato Grosso do Sul	847	859	20	423	73	83	189	-	7	27	4	5	-	1	27
Pública	522	533	7	324	35	47	71	-	1	20	2	2	-	1	23
Federal	492	503	5	317	35	46	57	-	1	15	2	1	-	1	23
Estadual	30	30	2	7	-	1	14	-	-	5	-	1	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	325	326	13	99	38	36	118	-	6	7	2	3	-	-	4

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial - 2018														
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Brasil	43.633	45.966	2.537	12.751	2.235	5.978	15.647	132	906	2.755	633	489	182	235	1.486
Pública	16.585	17.039	959	5.422	735	2.187	5.528	66	330	807	210	191	72	112	420
Federal	12.422	12.758	628	3.766	585	1.737	4.329	59	252	656	183	156	52	51	304
Estadual	3.962	4.078	318	1.606	135	409	1.131	7	75	144	23	33	20	61	116
Municipal	201	203	13	50	15	41	68	-	3	7	4	2	-	-	-
Privada	27.048	28.927	1.578	7.329	1.500	3.791	10.119	66	576	1.948	423	298	110	123	1.066
Mato Grosso do Sul	978	1.024	32	468	85	104	218	-	14	44	9	7	-	1	42
Pública	610	618	7	349	56	49	94	-	6	26	3	5	-	-	23
Federal	581	589	6	340	56	48	82	-	6	20	3	5	-	-	23
Estadual	29	29	1	9	-	1	12	-	-	6	-	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	368	406	25	119	29	55	124	-	8	18	6	2	-	1	19

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial - 2019														
	Matriculados	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Brasil	48.520	50.683	2.598	13.906	2.556	6.569	16.376	157	783	4.177	917	584	187	322	1.551
Pública	18.309	18.809	985	5.599	1.034	2.414	6.267	47	329	1.031	307	229	70	126	371
Federal	13.971	14.321	653	3.875	902	1.929	5.033	44	269	812	262	161	51	59	271
Estadual	4.120	4.265	324	1.657	119	451	1.153	3	55	213	40	64	19	67	100
Municipal	218	223	8	67	13	34	81	-	5	6	5	4	-	-	-
Privada	30.211	31.874	1.613	8.307	1.522	4.155	10.109	110	454	3.146	610	355	117	196	1.180
Mato Grosso do Sul	1.008	1.071	26	451	96	114	256	-	7	48	19	8	-	1	45
Pública	570	575	6	291	70	51	99	-	5	22	8	7	-	-	16
Federal	549	554	5	285	70	50	89	-	5	19	8	7	-	-	16
Estadual	21	21	1	6	-	1	10	-	-	3	-	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	438	496	20	160	26	63	157	-	2	26	11	1	-	1	29

				Matriculas										
				Cursos de Graduação - Presenciais										
5.9 - Número de Matrículas nos Cursos de Graduação - Presenciais, por Sexo e Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2021														
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Sexo e Tipo de Deficiência ¹³										
				Total	Feminino									Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)
Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez		Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual						
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	5002704	351	164	5	54	2	20	39	0	10	15	32
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Dourados	5003702	114	52	1	13	1	5	22	0	1	4	5
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Masculino										
				Total	Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)	Superdotação
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	5002704	351	187	5	60	2	25	41	0	11	20	34
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Dourados	5003702	114	62	1	19	3	4	27	0	1	7	0
Total Superdotação Brasil Feminino - 524 Total Superdotação Brasil Masculino - 716 Total Superdotação Brasil - 1240 Sinopse Educação Superior - categoria 5.9 (Características do aluno)														

				Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância									
5.8 - Número de Matrículas nos Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Sexo e Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2022													
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Sexo e Tipo de Deficiência ^{1,4}									
				Total	Feminino								
				Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)	
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	5002704	718	379	19	107	7	42	107	0	44	40
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Dourados	5003702	240	136	2	29	15	20	52	0	5	11
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Total	Masculino								
					Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	5002704	718	339	11	103	5	33	75	5	42	49
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Dourados	5003702	240	104	2	24	10	10	38	0	5	14
Total Superdotado Brasil Feminino - 1387													
Total Superdotado Brasil Masculino - 1582													
Total Superdotado Brasil - 2969													
Sinopse Educação Superior - categoria 5.8 (Características do Aluno)													

				Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância										
5.8 - Número de Matrículas nos Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Sexo e Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2023														
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Sexo e Tipo de Deficiência ¹⁴										
				Total	Feminino									Superdotação
					Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	5002704	859	430	9	59	8	19	302	218	239	233	230
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Dourados	5003702	314	182	3	30	12	19	87	6	12	29	11
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Total	Masculino									Superdotação
					Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	5002704	859	429	7	38	3	12	325	267	288	292	28
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Dourados	5003702	314	132	3	29	8	12	40	1	9	27	1
Total Superdotado Brasil feminino - 2.066														
Total Superdotado Brasil masculino - 2.243														
Total Superdotado Brasil - 4.309														
Sinopse Educação Superior - categoria 5.8 (características do aluno)														

5.8 - Número de Matrículas nos Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Sexo e Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2024															
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Sexo e Tipo de Deficiência ¹⁻⁴											
				Total	Feminino										Superdotado
					Total	Cegueira	Baixa Visão	Visão Monocular	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	
-T	-T	-T	-T	-T											
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	5002704	1.061	494	13	167	13	13	103	201	49	96	116	97
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Dourados	5003702	341	172	2	37	0	10	22	49	1	8	39	13

5.8 - Número de Matrículas nos Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Sexo e Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2024															
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Sexo e Tipo de Deficiência ¹⁻⁴											
				Total	Masculino										Superdotado
					Total	Cegueira	Baixa Visão	Visão Monocular	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	
-T	-T	-T	-T	-T											
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	5002704	1.061	567	23	164	13	3	99	214	43	99	134	136
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Dourados	5003702	341	169	5	29	10	10	17	49	0	8	38	12

Total Superdotado Brasil feminino - 2.848
Total Superdotado Brasil masculino - 2.243
Total Superdotado Brasil - 5.667
Sinopse Educação Superior - categoria 5.8 (características do aluno)

Para iniciar a discussão dos dados expostos anteriormente, é necessário destacar que este estudo tem como objeto ações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na capital Campo Grande, e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), também em Campo Grande. Para a escolha desses locais, foram considerados os fatores localização e deslocamento, tendo em vista que a pesquisadora reside na capital.

A Tabela 5 apresenta, em síntese, os dados demonstrados através da Figura 12. Os dados referentes às matrículas de estudantes com AH ou SD na Educação Superior no estado de Mato Grosso do Sul foram organizados por categoria administrativa das instituições (federal ou estadual) e por município. Essa organização contemplou as instituições do campo empírico.

Tabela 5 – Síntese dos dados apontados nos excertos da Figura 10

Cat. Adm.	Anos								Mun.	Anos			
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		2021	2022	2023	2024
Federal	10	7	8	16	23	23	16	46	Campo Grande	72	125	310	233
Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	Dourados	6	11	19	25

Fonte: Elaborado pela autora com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2026).

Nos anos de 2013 a 2015, o número de matrículas de estudantes com característica de Superdotação nas Universidades Federais do estado foi inferior a uma dezena; na Universidade Estadual não foram registradas matrículas desse público no período de 2013 a 2020. O destaque para o ano de 2016, que teve o dobro de matrículas nas Instituições Federais do estado, foram as Leis Federal e Estadual de Cadastro no Censo para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Básica e Superior. A partir de 2020, o número de matrícula nas universidades federais teve um aumento significativo e exponencial. No item da categoria administrativa, os dados dos anos de 2013 a 2020 correspondem aos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campo Grande) e da Universidade Federal da Grande Dourados.

Nos anos de 2021 e 2024, no município de Campo Grande, estão consideradas as matrículas da UFMS e das instituições privadas e sem fins lucrativos. Em Dourados, consideram-se as matrículas da UFGD e das instituições privadas. As matrículas, na UEMS, de estudantes com AH ou SD ainda é muito inferior, porém é importante observar que os dados dessa instituição, a partir de 2021, são referentes à sede, que fica no município de Dourados. Não se têm registros de matrículas em outras categorias de administração das IES, dentro dos municípios, o que leva a concluir que as declarações e ações para a efetivação da declaração desse público na IES no estado ainda precisam de aprimoramento ou efetividade das ações.

Os dados do Censo da Educação Superior no período de 2014 a 2024 indiciam que os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação se mantêm na condição de invisibilidade, tanto em âmbito nacional quanto no contexto específico de Mato Grosso do Sul, com destaque para os municípios de Campo Grande e Dourados. Esses dados apontam para possíveis lacunas entre o reconhecimento legal desse público e a efetiva identificação e atendimento dele na Educação Superior. Assim, torna-se fundamental compreender o percurso das Políticas Públicas voltadas a esse público no âmbito estadual. As próximas seções deste estudo dedicam-se à apresentação das Políticas Públicas iniciais para o público com Altas Habilidades ou Superdotação no estado de Mato Grosso do Sul, abordam sobre o percurso que têm realizado na atualidade, com ênfase na transição dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) para o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAMAH/S).

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS INICIAIS PARA PÚBLICO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

No estado de MS, os primeiros registros de atendimentos ao público com AH ou SD correspondem ao ano de 1987. Deve-se considerar, nesse contexto cronológico, que o estado de MS foi criado em 1977 e passou por um período de reorganização estrutural.

Além do Centro Regional de Assistência Médico Psicopedagógico e Social (CRAMPS), que atendia o público da Educação Especial no estado, de 1982 a 1989, entre os anos de 1987 a 2001 foram elaborados projetos que visam à educação da pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação. São eles:

- Projeto de Atendimento ao Superdotado no Mato Grosso do Sul –1987;
- Projeto “Alçando Voo” – 1990;
- Projeto de Implantação do Serviço de Atendimento ao Superdotado – 1996
- Operacionalização do Projeto de Ação na Área de Altas Habilidades – 1998;
- Projeto Experimental Para o Desenvolvimento Educacional do Portador de Altas Habilidades/Superdotado – 2001 (Bittelbrunn, 2003, p. 67).

Esses projetos foram implantados amparados por documentos como a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e a Portaria 69/86 de 1986, que expandiu normas e fixou critérios reguladores para prestação de apoio técnico e ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular.

Contudo, as ações previstas no primeiro projeto elaborado foram executadas somente depois de dois anos. O segundo projeto (1990), voltado à capacitação de professores para atender os estudantes superdotados e para a identificação desse público, foi executado somente

no ano de 1998. O terceiro projeto deveria ser executado em quatro etapas: capacitação de educadores de classe comum das escolas-polos, identificação dos estudantes com superdotação, Plano Individual de acordo com as necessidades do estudante, e atividades individuais organizadas sob a forma de Classes-Laboratórios. No entanto, apesar da evolução em relação aos anteriores, esse projeto não foi executado devido à mudança do responsável pela pasta e o sucessor não ter dado continuidade às ações do projeto.

Bittelbrunn (2003, p. 91) conclui que esses projetos, apesar de amparados por legislação federal, foram elaborados teoricamente, porém, na prática, não foram totalmente efetivados, como também não foram finalizados, pois foram interrompidos por mudanças de governos.

A análise dos documentos, primeiramente, aponta que o objeto de estudo deste trabalho foi produzido em momentos históricos de mudanças de governo. Isto é, os três projetos analisados foram propostos por governos que estavam iniciando suas gestões. E foram finalizados, ou interrompidos, por outra gestão que se iniciava naquele momento. Neste estudo, entende-se que todos esses programas, produzidos pelo Estado de Mato Grosso do Sul para o atendimento ao aluno superdotado, não tiveram continuidade em suas ações, sugerindo-se, assim, o caráter de descontinuidade das obras públicas no Estado brasileiro e o fato de que Mato Grosso do Sul, muito bem representa as manifestações da totalidade dessa sociedade (Bittelbrunn, 2003, p. 91).

Tais projetos foram marcados por mudanças políticas e avanços: o primeiro (1987) era voltado à identificação por meio de avaliação com testes psicométricos; o segundo (1996) focalizava o atendimento, porém em centros específicos e fora da sala comum, conceito que na contemporaneidade foi modificado por meio da perspectiva de educação inclusiva. O terceiro (2001), ainda que não tenha sido executado, foi elaborado de forma coletiva com avanços significativos nos conceitos e focando a formação e identificação (Bittelbrunn, 2003, p. 91).

Após as tentativas dos projetos mencionados, as leis federais também foram marcadas por avanços para as políticas públicas de inclusão escolar para o público com Altas Habilidades ou Superdotação. No estado de MS, esses avanços, de 2000 a 2024, caracterizam momentos históricos de realidades políticas distintas, mas não foram descontinuados ou interrompidos.

4.3.1 Ações relevantes para inclusão do público com AH ou SD no estado de Mato Grosso do Sul

Em 2005, no governo de José Orcírio Miranda dos Santos, conhecido como Zeca, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi criado o Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, por meio do Decreto nº 12. 004. Essa política estadual veio do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de

Educação Especial (SEESP), e foi custeada por verbas estaduais e federais. As ações envolviam quatro eixos: pesquisa e formação de profissionais, atendimento à escola e ao estudante, atendimento à família e captação de recursos humanos e avaliação das ações do programa (Mato Grosso do Sul, 2005). No ano seguinte, antes de finalizar o mandato de Zeca, foi criado, pelo Decreto nº 12.169, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), com sede na capital, vinculado, pedagógica e administrativamente, à Coordenadoria de Educação Especial da Superintendência de Políticas de Educação da SED (Mato Grosso do Sul, 2005).

O funcionamento do Núcleo foi disposto na Resolução nº 2.041 de 2006, a estrutura foi organizada por três unidades, conforme indicado em documentos do MEC. Os objetivos das unidades eram: oferecer cursos de formação continuada a professores e profissionais da educação, apoiar estudantes com altas habilidades ou superdotação e orientar e dar apoio psicológico e emocional à família (Mato Grosso do Sul, 2006).

A partir do ano de 2007, o contexto político mudou; por dois mandatos consecutivos, ou seja, até 2014, André Puccinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), governou o estado. Esse período foi marcado por formações de professores com recursos federais, também as instituições especializadas sem fins lucrativos e filantrópicas foram auxiliadas com recursos humanos por meio de cedências de professores para atender ao público da Educação Especial.

O ano de 2009 foi de expansão; o Decreto nº 12737 revogou o Decreto nº 12004 de 2005 e foi criado o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) e os Núcleos vinculados - Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), na capital, e o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, no interior do estado. Foram executadas ações de adaptações de escolas e em 2010 foi realizado o I seminário Regional sobre Superdotação com parceria da SED e UFMS por meio de edital da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT). No ano de 2013 também foram priorizadas e realizadas, pela COPESP/SUPED, formações com foco nos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). No mesmo ano a Secretaria de Educação (SED), em parceria do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), realizou o I Encontro Nacional dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, com representantes de 11 estados (Jara, 2019, p. 86).

4.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO GOVERNO DE REINALDO AZAMBUJA DE 2015 A 2022

O período de 2015 a 2022 refere-se ao primeiro e segundo mandato do governo de Reinaldo Azambuja, do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB). Esse período destaca-se formações, campanhas de conscientização e investimentos de recursos com repasses federais e estaduais. Também o Cadastro Estadual de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, dos estudantes matriculados na Educação Básica, amparados nas Leis Federais nº 13.234 de 2015 e nº 4.941 de 2016 (Jara, 2019, p. 97).

Uma das ações das políticas públicas para o público com AH ou SD, que marca esse governo, foi a criação do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) pelo Decreto nº 14.786 de 2017. Essa ação foi importante, segundo a coordenadora de Políticas para a Educação Especial da secretaria estadual de Educação do período, Buytendorp (2017)⁷, “Vai permitir que atendamos outros núcleos, do interior do estado. Como centro de apoio a altas habilidades teremos uma amplitude maior e poderemos alcançar mais estudantes talentosos” (G1, 2017, s.p.).

Nesse governo também foi realizado acordo (nº 80/SED/2017) para convênio com instituições da Educação Superior, a fim de oferecer suporte ao Atendimento Educacional Especializado para estudantes com AH ou SD da Rede Estadual de Ensino, o que vai ao encontro do artigo 7º da Resolução nº 04 de 2009.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, em parceria com a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), realizaram projetos de publicações de revistas, no ano de 2019, intitulada “Educação Especial em Mato Grosso do Sul Caminhos e Práticas”. No ano de 2021, foram duas as publicações: “Altas Habilidades ou Superdotação: práticas educacionais de enriquecimento curricular no Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com superdotação na Rede Estadual de Ensino – REE/MS” e “Revista do Superdotado Super D”. No ano seguinte (2022), foram duas as publicações: “Genius Clube de Ciências: Potencializando Habilidades Acadêmicas, Científicas e Culturais no Atendimento Educacional Especializado - AEE para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação”, e a 2ª edição da “Revista Super D”.

⁷ Entrevista concedida ao G1 Mato Grosso do Sul em 25 de julho de 2017 com título “Governo de MS cria centro para atender estudantes com altas habilidades”. Disponível em <<https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/governo-de-ms-cria-centro-para-atender-estudantes-com-alta-habilidades.ghml>>

Em 2024 houve três publicações: “Oficinas de Atendimento Educacional Especializado no Modelo de Enriquecimento Escolar”, a terceira edição da revista do superdotado “Revista Super D” e, em formato de cartilha, “Superdotação Conceitos e Indicadores”. Essas publicações tiveram importância por servirem de orientação e de conscientização sobre as ações desenvolvidas para o público com AH ou SD da Educação Especial do estado de MS; todas elas estão disponíveis no site⁸ da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

Depois de se apresentar o percurso histórico das Políticas Públicas voltadas às Altas Habilidades ou Superdotação no estado de Mato Grosso do Sul, torna-se necessário avançar na discussão do papel da Educação Superior na formação dessas pessoas. Se, por um lado, as iniciativas institucionais evidenciam esforços de organização do atendimento, por outro, revelam limites que repercutem diretamente no acesso, na permanência e no desenvolvimento acadêmico desse público. Nesse sentido, a próxima seção discute a Educação Superior como espaço formativo para pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, à luz das contribuições de Braga e Fleith (2020), problematizando desafios ainda presentes, como o de se compreender a superdotação que extrapola a perspectiva estritamente individual, o de se garantir acesso e permanência para estudantes de diferentes classes sociais e o de se vencerem visões distorcidas que impactam o reconhecimento e o atendimento desse acadêmico.

4.5 O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DE PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Na perspectiva crítico-dialética, a Educação Superior deveria oferecer caminhos, recursos físicos e teóricos para que as pessoas pudessem explorar ao máximo suas potencialidades e, assim, desenvolverem a criatividade para encontrarem seu lugar no mundo profissional e demais aspectos para vida humana em sociedade. Contudo, na atualidade, tem predominado um modelo que prioriza uma lógica produtivista a qual valoriza apenas certos tipos de conhecimento, o que contradiz estudiosos do público com altas habilidades ou superdotado e conceitos sobre esse público, tendo em vista que a criatividade pode ser desenvolvida em qualquer área de conhecimento ou tipo de inteligência. Culturalmente, as universidades tendem a oferecer uma educação massificadora; além da pressão do capitalismo, “Depara-se, inclusive, com pressões mercadológicas, com a comoditização da Educação

⁸ Disponíveis no site oficial <<https://www.sed.ms.gov.br/institucional/publicacoes/>>

Superior, que cria um aluno na posição de cliente, que apenas está em busca de uma qualificação e um lugar no mundo do trabalho” (Braga e Fleith, 2020, p.34). A falta de reconhecimento das múltiplas formas de desenvolver a criatividade e a inteligência criam barreiras e perpetuam uma cultura enraizada na Educação Superior que não colabora para o desenvolvimento integral da pessoa e não inclui todos no processo de ascensão pessoal e profissional.

Braga e Fleith (2020), amparadas nas ideias de Beghetto (2017), consideram que “É importante notar que não só de metas acadêmicas é feita a realidade da educação no século XXI. Formar estudantes sob a perspectiva de solucionar problemas implica também gestar um ambiente favorável à expressão da criatividade e afetividade” (Braga e Fleith, 2020, p. 35). As universidades, amparada no próprio conceito do nome, deveriam ser um espaço de emancipação no qual todos possam desenvolver seu potencial crítico, um espaço que ofereça condições e inclusão de modo que todos possam contribuir para a transformação social.

4.5.1 Desafios a serem superados

Existem estudos que apontam um percentual mundial do público com altas habilidades ou superdotado. De acordo com o Relatório Marland (1971), do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos,

foi realizado um estudo sobre os superdotados e talentosos que consistiu em cinco atividades principais: revisão de pesquisas, análise de bases de dados educacionais e desenvolvimento de uma base de dados principal, audiências públicas para interpretar as necessidades regionais, estudos de programas em estados representativos e revisão e análise do sistema de oferta de programas do Escritório de Educação voltados para beneficiar crianças superdotadas e talentosas. As principais conclusões incluem: uma estimativa conservadora do número de superdotados e talentosos, dentro da população total do ensino fundamental e médio de 51,6 milhões, é de 1,5 a 2,5 milhões (mínimo de 3% a 5%); os serviços existentes para superdotados atendem apenas a um pequeno percentual do total; a educação diferenciada para superdotados e talentosos é percebida como de baixa prioridade nos níveis federal, estadual e na maioria dos governos locais; 21 estados possuem legislação para oferecer serviços, mas em muitos casos isso representa apenas uma intenção; os serviços para superdotados podem e de fato produzem resultados significativos (Marland, 1971, p. 1, tradução nossa).

Segundo o relatório do Comissário de Educação de Marland (1971), pelo menos 3% a 5% da população geral apresenta comportamento de Altas Habilidades ou Superdotação. Considerando os dados do Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹, em Mato Grosso do Sul existem entre 82.710 a 137.850 mil pessoas com Altas

⁹ IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados Censo 2022: População e Domicílios - Primeiros Resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em; <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso: abril de 2025.

Habilidades ou Superdotação no estado. Nesse sentido, a relevância do reconhecimento e atendimento desse público pode ser evidenciada na seguinte afirmação: “Se a sociedade ignora essa parcela da população, perde líderes criativos nas ciências, nas artes, na política, possivelmente recebendo em seu lugar indivíduos frustrados e por vezes desestimulados da comunidade, da atividade política, enfim da vida em si” (Landau, 2022 apud Arantes-Brero, 2020, p. 20).

Esses números não são compatíveis com os números dos Censos da Educação Superior apresentados e discutidos anteriormente. Desse modo, um grande desafio que demanda discussão e problematização é compreender a superdotação para além de uma perspectiva estritamente individual.

Delou (2024) considera que discussões sobre o conceito podem resultar em mudanças na terminologia. Na visão crítico-dialética, a superdotação não é uma característica que se desenvolve apenas no âmbito individual; ainda que seja associada ao inatismo, ou seja, ao nascimento e a fatores genéticos, existe a influência de fatores ambientais. O conceito de altas envolve estímulos que surgem da relação social com instrumentos da linguagem que são moldados, modificados e enriquecidos pelo papel do ambiente. A terminologia utilizada pelos estudiosos da área varia de acordo com a visão de cada um ou grupo; contudo, nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) a terminologia usada é Altas Habilidades ou Superdotação. A escolha da terminologia varia de acordo com a base teórica adotada por cada pesquisador. Neste estudo adotou-se o termo dos documentos oficiais do MEC - a barra (/) anteriormente usada em “Altas Habilidades/Superdotação” foi substituída pela OU: “Altas Habilidades ou Superdotação” -, e da Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação por meio da Lei nº 15.436 de 17 de junho de 2026.

Essas mudanças terminológicas aconteceram porque autores que adotam essa visão sociocultural entendem que a superdotação é resultado da interação entre indivíduo e sociedade. O talento existe, mas precisa ser reconhecido, valorizado e nutrido socialmente.

Ainda existem ideias equivocadas, como, por exemplo, a de que superdotado significa, automaticamente, ter uma vida de sucesso e felicidade. Segundo Winner (1998 apud Antipoff e Campos, 2010), muitas crianças superdotadas não alcançam êxito na vida adulta, enquanto outros adultos bem-sucedidos não apresentaram sinais de superdotação na infância.

De acordo com Guenther e Freeman (2000 apud Antipoff e Campos, 2010), a dotação é um potencial inato, mas só se desenvolve plenamente por meio de interações com o ambiente físico, psicológico e social, além de exigir esforço, motivação e persistência.

A ideia de que Altas Habilidades ou Superdotação se desenvolvem ao longo do tempo encontra respaldo na concepção de que o alto desempenho não é resultado exclusivo de habilidades inatas, mas da interação entre diferentes fatores. Como aponta Schraw (2006 apud Antipoff e Campos, 2010), a expertise é construída por meio de esforço contínuo, prática deliberada e orientação adequada. Nessa perspectiva, o potencial inicial, por si só, não garante realizações superiores; é na articulação entre habilidades, envolvimento com a tarefa e condições favoráveis do ambiente que a Altas Habilidades ou Superdotação pode se manifestar e se desenvolver de forma consistente.

Outro desafio discutido é a necessidade de garantia de acesso e permanência para estudantes, direitos que vão além da matrícula.

A partir da declaração de Salamanca em 1994, as legislações receberam alterações para incluir o público com Altas Habilidades ou Superdotação, inclusive no que diz respeito ao atendimento educacional especializado e outras formas de atender as necessidades desse público, como: aceleração, currículo diferenciado, atendimento educacional especializado em sala comum ou em programas de enriquecimento.

Os avanços nas legislações são mais percebidos na Educação Básica, inclusive no que diz respeito ao atendimento psicológico e técnico. Na Educação Superior, há uma década que o público foi incluído, por lei, na identificação e cadastro no censo da Educação Superior, porém, até o ano 2026 ainda existe instituição na qual não houve nenhum cadastro desse público. Tal fato aponta para a fragilidade no sistema de matrículas, caracterizada pela ausência de autodeclaração por parte dos acadêmicos, pela falta de conscientização dos direitos que se estendem, também, para a educação ao longo da vida, inclusive na Educação Superior. A Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe, no Art. 9º, inciso IV-A: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na Educação Superior, de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação [...] (NR)” (Brasil, 2015, s.p.).

O último desafio discutido que precisa ser encarado é de se vencerem visões distorcidas que impactam o reconhecimento e o atendimento desse acadêmico.

De acordo com Virgolim (2025), as Altas Habilidades ou Superdotação não se restringe a um grupo homogêneo, tendo em vista que são características de pessoas pertencentes a todos os grupos sociais, culturais, raciais, gêneros, étnicos, em todas as áreas de inteligência ou conhecimento e em todas as idades.

A Superdotação é um fenômeno democrático. Ocorre em todas as culturas, épocas, etnias, sexos e classes sociais. No entanto, em família com maior poder aquisitivo a percepção da habilidade, assim com a utilização dela é superior, dando a falsa impressão que ela ocorre mais entre as classes sociais A e B. Aliás, o estereótipo do magrelo de óculos também é errôneo. Existem superdotados gordinhos, fortes, cabeludos, altos, baixos, como ou sem miopia etc. (Deuner, 2020, p. 45).

Guenther (2021) também considera, com base em dos seus estudos e experiências práticas, que a capacidade de superdotação está muito relacionada ao fator econômica, contudo o fenômeno ocorre em todas as classes sociais, culturas e etnias. Também constatou que o fenômeno é mais reconhecido e incentivado em pessoas do sexo masculino; os meninos que têm mais dinheiro, mais condições, mais viagens, mais livros etc. desenvolvem duas vezes mais essa capacidade, em comparação àqueles que não os têm. A profissão pretendida de meninos tende a se realizar mais, na vida adulta, comparado às meninas, que, geralmente, não conseguem expressar com tanta certeza as profissões que desejam para o futuro.

Neste estudo, são abordados alguns mitos ou crenças referentes ao público estudado. Considera-se “mito” tanto as afirmações equivocadas quanto as crenças imaginárias sobre Altas Habilidades ou Superdotação. A meritocracia é um dos mitos relacionados ao público - a crença que por terem altas habilidades ou serem superdotados os indivíduos sempre irão se “dar bem”, um mérito tanto por notas quanto por seleções de todos os tipos, por possuírem habilidades acima da média. É notório que esse público tende a ter maior facilidade em determinadas áreas, mas não constitui uma regra geral, pois existem diversos fatores que estão relacionados a esse fenômeno.

De acordo com Antipoff e Campos (2010), outro mito relacionado à meritocracia, que foi citado em documento oficial do MEC, trata-se da ideia equivocada de que apenas crianças oriundas de famílias com melhores condições financeiras têm a possibilidade de receber estímulos adequados e desenvolver seus talentos. No entanto, pesquisas têm demonstrado o contrário: mostram que é comum encontrar crianças com habilidades notáveis e acima da média mesmo em contextos socioeconômicos menos favorecidos.

Nos dois próximos itens (4.6 e 4.7) deste estudo, apresentam-se as duas universidades públicas escolhidas para a realização da pesquisa, informam-se dados sobre a criação e organização das mesmas, bem como as Políticas Públicas específicas para Altas Habilidades ou Superdotação.

4.6 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS: CONTEXTO DE CRIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA O PÚBLICO COM AH OU SD

A UEMS passou a constar em legislação de Mato Grosso do Sul em 1979, em uma Emenda apresentada pelo deputado Walter Bendito Carneiro, do partido Aliança Renovadora Nacional (ARENA); a emenda se transformou em Lei complementar: “Art. 190 - Fica criada a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com sede na cidade de Dourados.” (Mato Grosso do Sul, 1979). Contudo, a Universidade só foi instituída e implantada na forma de Fundação, pela Lei 1.461, em 1993, no governo de Pedro Pedrossian, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), funcionando com autonomia administrativa e vinculada à SED.

Art. 2º A Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, com sede e foro na cidade de Dourados, goza de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar (Mato Grosso do Sul, art. 2º, 1993).

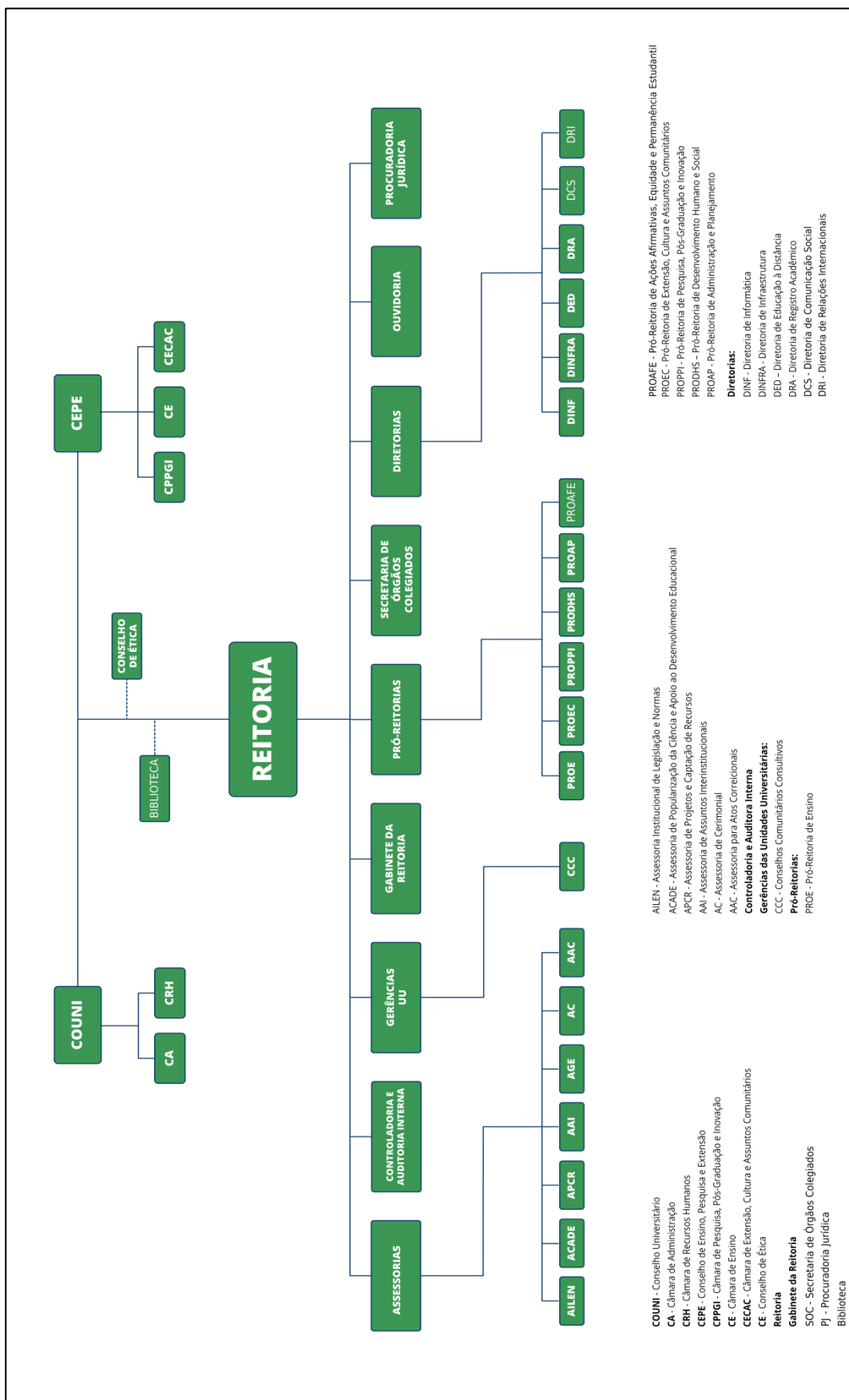
A IES possui estatuto e regimento geral, documentos que norteiam a organização e normalização da instituição. Com vigência para o período de 2021 a 2025, foram elaborados, por meio de comissões, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Por meio da Deliberação CE/CEPE-UEMS Nº 312, de 30 de abril de 2020, a Universidade regulamentou a Educação Especial – criou a Divisão de Inclusão e Diversidade (DID), vinculada à Pró-Reitora de Ensino (PROE), conforme aparece no organograma da Figura 13. No Art. 4º constam as atribuições do órgão:

[...] O órgão terá atribuições de planejamento, coordenação, execução, administração, supervisão, acompanhamento e avaliação no âmbito do atendimento dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação (UEMS, 2020).

A Figura 13 traz a reprodução do organograma geral da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, cuja fonte de pesquisa foi o site da Pró-Reitoria de Administração e Planejamento: PROAP/DPAI/UEMS, p. 33.

Figura 13 - Organograma Geral da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Ainda que conste, no Projeto Pedagógico Institucional, no item 6.1.2, a criação da Divisão de Inclusão e Diversidade (DID), a referência aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação não consta no documento da Pró-Reitoria, o qual dá destaque às deficiências. Confira-se:

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2018, apontam que, em 2017, o Brasil tinha 39.855 alunos matriculados no Ensino Superior, com algum tipo de deficiência, e a região Centro-Oeste respondia por 3.635 (9,1%) desse total. Destaca-se que, dentre as deficiências, predominam a deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva e cegueira. Em 2017, no MS, registravam-se 189 alunos com deficiência física, 423 com baixa visão, 83 com deficiência auditiva, 20 com cegueira e 144 com outras necessidades (PROAP/DPAI/UEMS, 2020a, p. 120).

Desse modo, de acordo com o documento em questão, as ações do DID voltadas ao Atendimento Educacional Especializado tiveram foco nas deficiências e nos transtornos, bem como os dados referentes às matrículas em 2020. Não consta, no item 6.1.2 do texto, menção às ações e matrículas para as Altas Habilidades ou Superdotação, público que também faz parte da modalidade Educação Especial, conforme se pode conferir:

Os atendimentos envolvem ações de audição, apoio, orientação e acompanhamento dos acadêmicos com deficiência e transtorno global de desenvolvimento e de seus respectivos professores e coordenadores de curso, bem como dos TNS e ATNM envolvidos, direta ou indiretamente, no processo de inclusão. Em 2020, a UEMS recebeu matrículas de 09 (nove) alunos com deficiência visual, 06 (seis) com deficiência auditiva, 10 com deficiência motora, 09 (nove) com deficiência mental, perfazendo o total de 34 alunos (PROAP/DPAI/UEMS, 2020a, p. 120).

Com a mudança de gestão, em 2024, houve uma reorganização administrativa que levou à alteração, no organograma; a Divisão de Inclusão e Diversidade (DID) passou a ser Divisão de Inclusão Educacional (DINE), vinculada, então, à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas Equidade e Permanência Estudantil (PROAFE)¹⁰, que é composta por mais três divisões: Divisão de Ações Afirmativas e Equidade (DAAE), Divisão de Articulação e Apoio Estudantil (DAES), Divisão de Atenção Psicossocial e Permanência Estudantil (DAPPE). A DINE abriga três setores: Setor de Acessibilidade Educacional, Setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Setor de Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais. O Setor de AEE é responsável pela seleção e acompanhamento das(os) profissionais que atuam no atendimento a acadêmicas(os) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou Altas Habilidades ou Superdotação, também pela orientação às coordenações de curso e as(os) docentes das ações didático-pedagógicas.

¹⁰ Pró-Reitoria/PROAFE. Disponível em < <https://www.uems.br/pro-reitoria/proafe> > Acesso em: ago. de 2024.

Outro documento a ser mencionado, é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEMS, com vigência de 2021 a 2025. Esse documento define a missão e as estratégias da instituição de ensino superior para atingir suas metas e objetivos, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é um dos elementos de credenciamento de IES. Destaca-se o subeixo Políticas de Atendimento aos Discentes, do Eixo Políticas Acadêmicas, que visa fortalecer ações e projetos da Política de Atendimento Estudantil. No entanto, nos objetivos desse eixo, o público com Altas Habilidades ou Superdotação não é contemplado nas metas. Destaque-se como exemplo a Meta 2 do objetivo 40 (Fortalecer as Políticas de Ações Afirmativas para a permanência do estudante): “Implementar programa de formação permanente para comunidade acadêmica com foco na diversidade cultural, raça, gênero, sexualidade, etnia e pessoas com deficiências” (PROAP/DPAI/UEMS, 2020b, p. 50).

Inserida nesse contexto maior, apresenta-se, a seguir, a Unidade Universitária de Campo Grande, um dos campos considerados neste estudo, com abordagem dos documentos que norteiam a Educação Especial da unidade.

A UEMS, por meio de extensão, passou a regulamentar unidades universitárias em municípios do estado; na capital, Campo Grande, já o faz há 23 anos. A partir de 2010, a Escola Estadual Irmã Bartira Gardes, no Bairro Tiradentes, foi transformada em Campus da UEMS, o qual funcionou até 2014. No ano seguinte essa Unidade foi transferida para a nova sede, inaugurando-se a Unidade Universitária de Campo Grande, um prédio adaptado, de aproximadamente 19 mil m², moderno, em um terreno de 12 hectare, localizado na Av. Dom Antônio Barbosa, 4.155, Bairro Santo Amaro (cf. Figura 7).

A unidade é composta de uma biblioteca com infraestrutura física de 530 m², com 22 mesas grandes, duas salas de estudo separadas. O espaço tem um acervo constituído de livros, periódicos, teses, fitas de vídeo, CDs e obras de arte, além de oferecer serviços como acesso à internet e empréstimo domiciliar.

A unidade de Campo Grande tem laboratórios específicos como de informática, com um total de 72 computadores, os quais são utilizados nos cursos de medicina, pedagogia, geografia e turismo. Destaca-se a existência do laboratório de Acessibilidade e Educação Especial destinado a grupo de pesquisa, além de outros 21 laboratórios relacionados no quadro da Figura 14.

Figura 14 – Quadro com a relação de laboratórios específicos da Unidade Campo Grande da (UEMS)

Unidade Universitária	Denominação do Laboratório	Área (M2)	Aplicação	Total de Equip.
Campo Grande	Sala de Dança Bloco F - T01	87,08	Aulas práticas, ensaios, oficinas, eventos e projetos.	00
	Sala de Artes Visuais Bloco F - T02	87,08	Aulas práticas, oficinas, eventos e projetos.	00
	Sala de Ensaio Bloco F - T03	56,2	Aulas práticas, ensaios, oficinas, eventos e projetos.	00
	Sala de Ensaio Bloco A - Auditório	258,61	Aulas práticas, ensaios, oficinas, eventos e projetos.	00
	Marcenaria Bloco A	89,42	Armazenamento de figurinos, cenários e materiais do curso.	00
	Lab. Pot. - Bloco F - S06	55,96	Planejamento e Organização	02
	Cientur - Bloco F - S07	55,95	Ciências do Turismo	02
	Lab. Eventos - Bloco F - S05	56,98	Projetos de Extensão	02
	Lab. Informática - Bloco F - S08	56,6	Exclusivo para Aulas	31
	Lab. Multimedia - Bloco F - S10	54,6	Defesas de Trabalhos	03
	Lab. Fonética - Bloco F - S09	55,85		01
	Lab. Lúdico Pedagógico - Bloco F - T01.	87,24	Educação Infantil	00
	Lab. Centro de Documentação - Bloco F - T07.	107,83	Grupo de Pesquisa	01
	Lab. Acessibilidade e Ed. Especial - Bloco F - S14.	17,82	Grupo de Pesquisa	00
	Lab. Habilidades Médicas - Bloco F - S02.	53,05	Aulas de Simulação, palestras, oficinas	17
	Lab. Anatomia Macro e Micro - Bloco F - S04.	87,32	Aulas de dissecação e Microscopia	07
	Lab. Análise Clínica - Bloco F - S03.	84,8	Aulas práticas	03
	Lab. Informática - Bloco F - T10	87,08	Aulas	16
	Lab. Morfofuncional - Bloco G - S02 e S03.	96,45	Aulas expositivas, palestras, oficinas.	20
	Lab. LAET - Bloco F - T04	56,72	Estudos Territoriais	01
	Lab. LAGEO - Bloco F - T05	56,72	Lab. Geoprocessamento	26
	Lab. LEG - Bloco F - T06	87,32	Ensino	07

Fonte: Extraído de PROAP/DPAI/UEMS, p. 151, 2020 a.

Considera-se de importância e interesse, neste estudo, esses aspectos apresentados, uma vez que podem contribuir para melhor compreensão do que será analisado. Na sequência, apresenta-se a segunda Universidade que compõe o campo empírico da pesquisa, contemplando, também, o processo de criação e organização institucional, bem como as Políticas Públicas específicas voltadas às Altas Habilidades ou Superdotação.

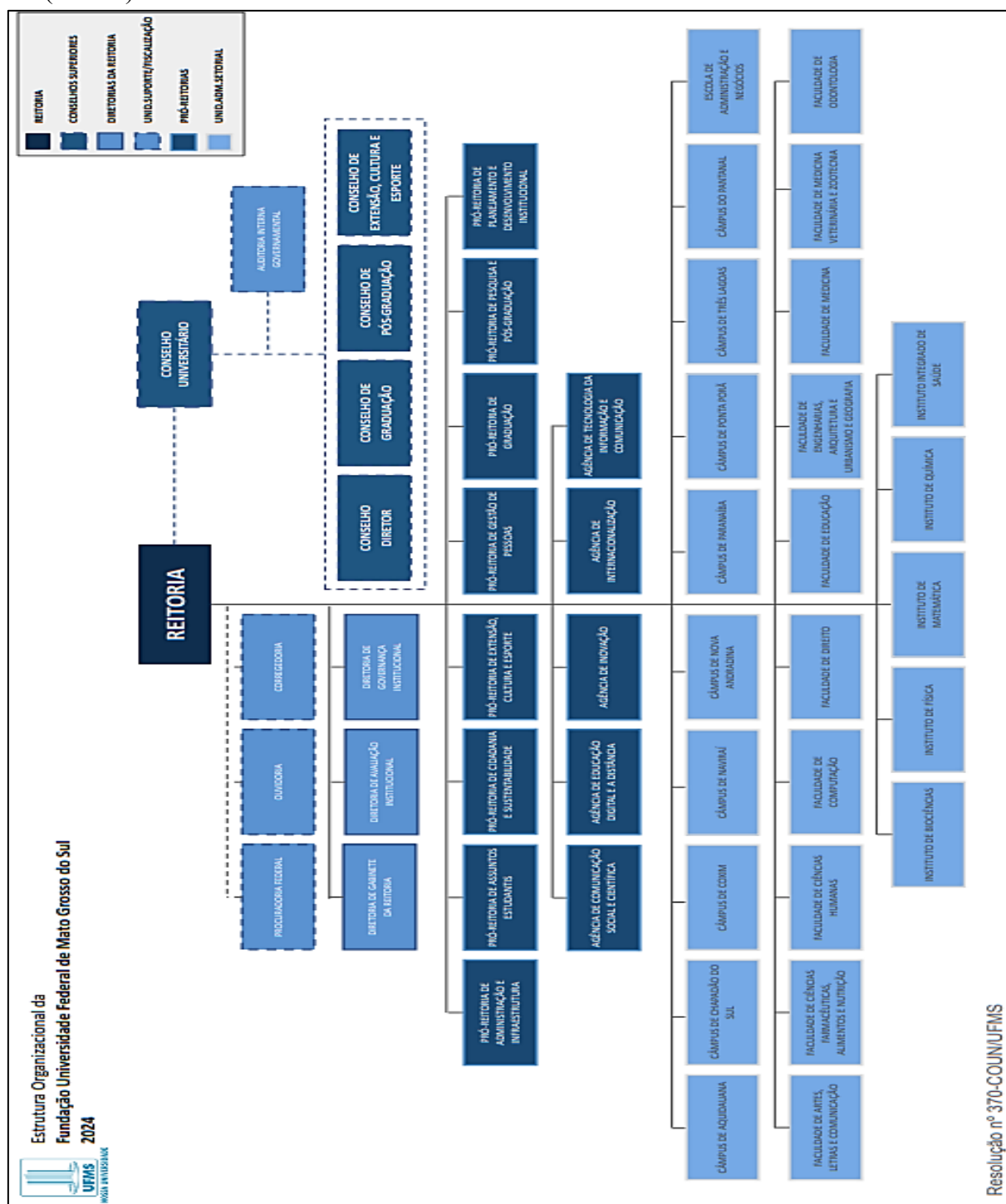
4.7 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS: CONTEXTO DE CRIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA O PÚBLICO COM AH OU SD

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) teve origem com a criação de duas faculdades em Campo Grande, antes da divisão do estado, em 1962, durante o governo de Fernando Corrêa da Costa, do partido União Democrática Nacional (UDN). Após essa divisão,

em 1979 foi instituída por meio da Lei Federal nº 6.674, a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

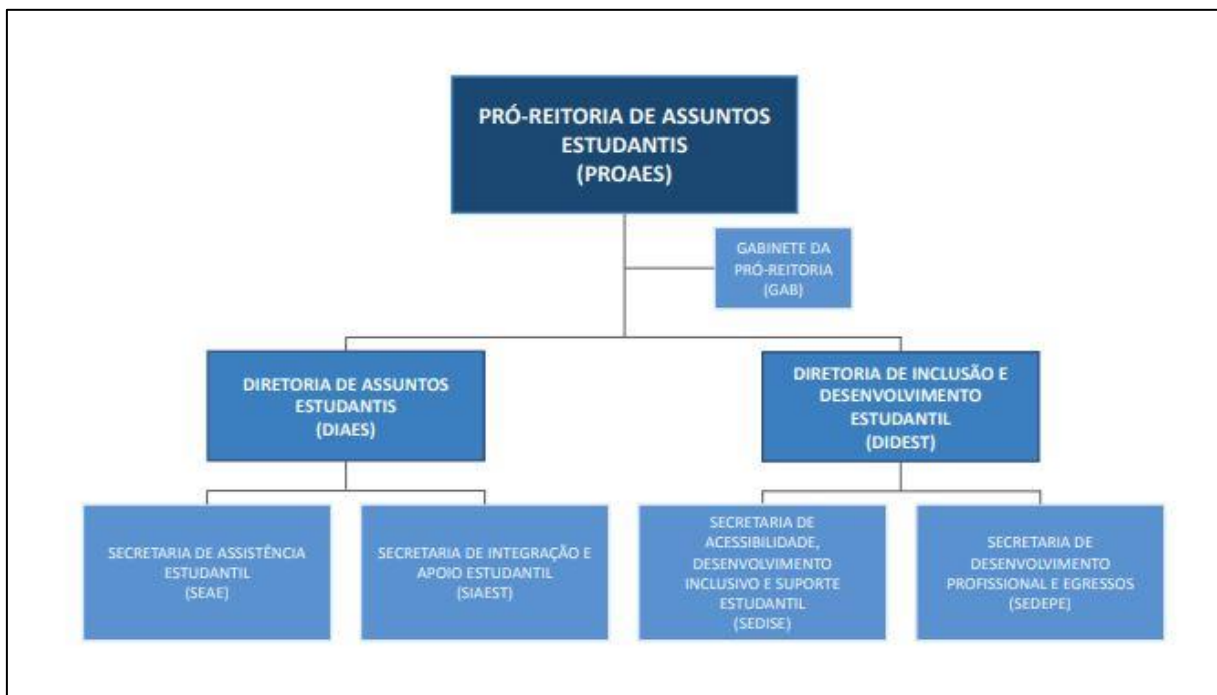
A UFMS tem, em seu acervo documental, o Estatuto, Regimentos, Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional. Administrativamente é organizada em Pró-Reitorias responsáveis pelas secretarias, de acordo com os organogramas das Figuras 15 e 16.

Figura 15 - Organograma organizacional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)



Fonte: UFMS, 2024a.

Figura 16 – Estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) da UFMS.



Fonte: UFMS, 2024a.

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) apresenta, no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que um dos eixos da sua política é a inclusão e a cidadania. A PROAES, com relação ao estudante com Altas Habilidades ou Superdotação, descreve o seguinte: “Como ação afirmativa voltada à permanência, são publicados editais para captação de estudantes com habilidades para apoiar pedagogicamente estudantes com deficiência e transtornos do espectro autista e aqueles com altas habilidades.” (UFMS, 2023, p. 59).

A PROAES é organizada em duas diretorias, cada uma delas é organizada em duas secretarias. As políticas para o público com Altas Habilidades ou Superdotação são desenvolvidas pela Secretaria de Acessibilidade, Desenvolvimento Inclusivo e Suporte Estudantil (Sedise) (Figura 16). Compete a essa secretaria:

Realizar atendimento psicoeducacional aos Estudantes com Deficiência (EcD), preservando a individualidade de cada estudante, principalmente os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que são resistentes a interferências externas; Realizar avaliação psicossocial e de necessidades educacionais especiais, incluindo familiares ou responsáveis; Promover a aprendizagem dos EcD por meio da disponibilização de materiais acessíveis e equipamentos de tecnologia assistiva, fortalecendo a política de inclusão por meio do Programa Incluir – Viver sem limites; Acolher, atender e acompanhar os EcDs ingressantes autodeclarados; Orientar, acompanhar e contribuir para a garantia da acessibilidade nas instalações da Universidade; Articular, participar e desenvolver ações relacionadas às Políticas

Afirmativas; Acompanhar, avaliar resultados, identificar aspectos que prejudiquem a eficiência das ações afirmativas, sugerir ajustes e propor modificações necessárias; Desenvolver o projeto “Tenho um colega com deficiência e agora?”, informando e orientando a comunidade universitária sobre as áreas de deficiência, simulando situações de convivência com colegas com deficiência e apresentando materiais que promovam a acessibilidade; Desenvolver projeto voltado para noções básicas do Sistema Braille para servidores e estudantes da UFMS; Desenvolver projeto para atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação; Ampliar os temas de acessibilidade, ações afirmativas e inclusão no âmbito curricular-pedagógico e na formação dos estudantes, na graduação e na pós-graduação, por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação voltados à temática; Fomentar visitas à secretaria para aprimorar a aprendizagem em suas áreas, organizando-as de forma programada com grupos de estudantes e seus respectivos professores.¹¹

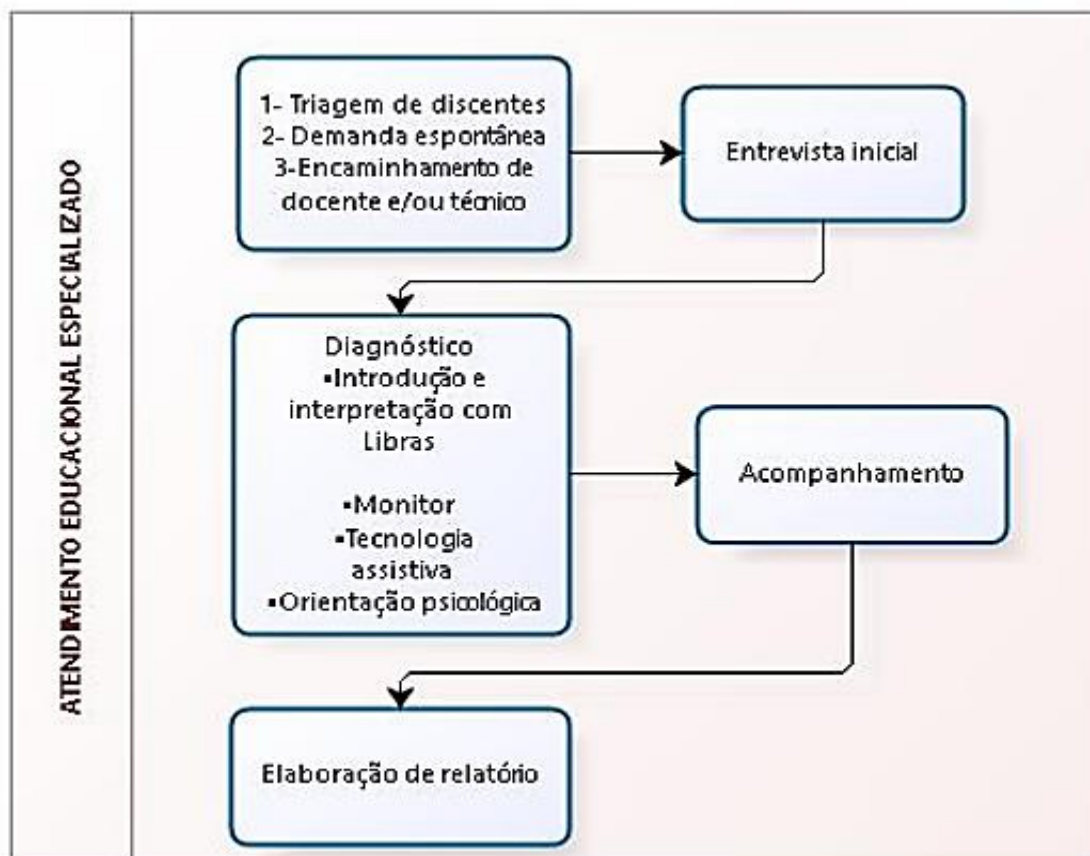
As principais competências da secretaria são: acessibilidade física, apoio educacional ao estudante com deficiência (AEEPCD), apoio educacional especializado (AEE), denúncias reservas de vagas, bancas de aferição de autodeclaração de negros e pardos, banca de aferição de pessoa com deficiência para cotas, acompanhamento de bolsa permanente do Ministério da Educação (BPMEC), capacitação para banca de verificação, reuniões consulta e acessibilidade, tecnologia assistiva. Entre essas competências elencadas será enfatizado o apoio educacional especializado (AEE). Ressalte-se que a SEDISE considera diferença entre apoio para deficiência e apenas apoio educacional, uma vez que aquele contempla os transtornos e outras dificuldades de aprendizagens, além de Altas Habilidades ou Superdotação.

Os profissionais que compõem a PROAES, na capital e no interior, são: psicólogos, assistente social, técnico em assuntos educacionais, tradutor e intérprete de libras, assistente em laboratório, auxiliar em administração. Contudo, esses profissionais não estão em todos os câmpus, com exceção do assistente social, tendo em vista que cada unidade universitária possui um profissional da área. Os Câmpus com maior quadro funcional são o de Três Lagoas e o de Campo Grande.

Na Figura 17 consta o fluxograma correspondente ao Atendimento Educacional Especializado - AEE da Pró – Reitoria de Assuntos Estudantis - PROAES da UFMS.

¹¹ Fonte: Página oficial da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em < <https://proaes.ufms.br/diretorias/didest/seaaf/> > Acesso em: out. de 2025.

Figura 17 – Fluxograma referente ao AEE da UFMS



Fonte: UFMS, 2023.

A figura apresenta o fluxo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com etapas interdependentes que visam identificar, acompanhar e atender às necessidades dos acadêmicos. Inicialmente, o acesso ao AEE ocorre por meio da triagem de discentes, da demanda espontânea ou do encaminhamento por docentes e/ou técnicos, seguido da realização de uma entrevista inicial. Na sequência, desenvolve-se a etapa de diagnóstico, que contempla diferentes estratégias de apoio, como introdução e interpretação em Libras, acompanhamento por monitor, utilização de tecnologias assistivas e orientação psicológica. Esse processo não se encerra na identificação, estendendo-se ao acompanhamento do acadêmico, o que indica que o atendimento é contínuo e processual. Por fim, a elaboração de relatório sistematiza as ações realizadas e os encaminhamentos realizados.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) descreve as ações para atender políticas na graduação, entre elas destacam-se: permissão para participar de disciplinas em outros cursos, oferta de atividades de intercâmbio de disciplinas em outras universidades nacionais ou internacionais, participação de projetos de pesquisas, flexibilização curricular com a oferta de

disciplinas optativas e de atividades complementares de caráter técnico, científico e cultural, e, em específico, o fortalecimento do Programa de Apoio a estudantes com deficiência física, transtornos do espectro autista ou limitações cognitivas e com altas habilidades, por meio de apoiadores pedagógicos para as atividades curriculares, de acordo com o Plano de Acessibilidade da UFMS. Esse programa é destinado aos estudantes da graduação (estudantes – tutores) que recebem uma bolsa, após passarem por uma seleção; a eles compete auxiliar na revisão e discussão de conteúdos de algumas disciplinas; esses estudantes–tutores são supervisionados e orientados pelos professores da UFMS.

As abordagens trazidas neste capítulo possibilitaram compreender o percurso histórico da Educação Superior, os marcos legais que sustentam o direito à educação na perspectiva inclusiva e a configuração dos campos empíricos investigados, evidenciando elementos fundamentais para a análise da realidade estudada. A partir desse percurso, torna-se possível avançar para a análise das aproximações e distanciamentos entre o que está previsto nos documentos institucionais e normativos e o que se manifesta nas experiências e percepções dos participantes envolvidos.

O próximo capítulo dedica-se à análise dos documentos e das entrevistas realizadas, buscando identificar contradições e convergências no campo investigado, de modo a compreender como as Políticas Públicas voltadas ao atendimento de acadêmicos com Altas Habilidades ou Superdotação se materializam no contexto das instituições pesquisadas.

CAPÍTULO V - DOCUMENTOS E ENTREVISTAS: CONTRADIÇÕES E CONVERGÊNCIAS NO CAMPO INVESTIGADO

Neste capítulo, apresentam-se as análises dos documentos e entrevistas que compuseram o corpus empírico da pesquisa, com o intuito de compreender as contradições e convergências presentes no campo investigado.

A partir da perspectiva crítico-dialética, os documentos são examinados como expressões das relações sociais e institucionais que produzem determinadas formas de pensar e agir no âmbito da Educação Especial. Além disso, os documentos institucionais analisados contribuíram para a compreensão das Políticas Públicas e ações relacionadas à inclusão e à permanência desse público no contexto da Educação Superior. As entrevistas, por sua vez, são analisadas a partir das categorias estabelecidas no item 2.3.2.1 do Capítulo 2, buscando apreender as mediações entre a experiência concreta dos sujeitos e o movimento mais amplo das Políticas Públicas e práticas educacionais.

5.1 ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI), INTEGRADO AO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI) – 2025 A 2030 DA UFMS

O documento considerado para discussão analítica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), integrado ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), para o período de 2025 a 2030. Nesse documento, observa-se que o tema das Altas Habilidades aparece de forma pontual, vinculado à política de atendimento aos estudantes e assistência estudantil voltada para inclusão, no entanto, não faz menção ao termo Superdotação ou Superdotados. No documento, também não se vê nenhuma das terminologias que constam em dispositivos legais que tratam da Educação Especial, como “Altas Habilidades/Superdotação” ou “Altas Habilidades ou Superdotação” “Como ação afirmativa voltada à permanência, são publicados editais para captação de estudantes para apoiar pedagogicamente estudantes com deficiência e transtornos do espectro autista e aqueles com altas habilidades.” (UFMS, 2024b, p. 64).

A ação transfere aos estudantes sem necessidades educacionais especiais a responsabilidade do apoio pedagógico para o público da Educação Especial matriculado na instituição. Essa responsabilidade é semelhante à de uma mentoria ou tutoria, contudo, no que

diz respeito ao público da Educação Especial, é necessário um atendimento especializado e específico, que demanda conhecimento das especificidades desse grupo.

O documento prevê o apoio feito por estudantes-tutores sem formação específica em Educação Especial. De acordo com Renzulli (2004) evidenciar que transformar o suporte em mera mentoria acadêmica operacional sem a devida mediação pedagógica pedagógico-especializada reduz a inclusão a uma ação assistencialista. Renzulli (2004), propõe um modelo de mentoria em que os próprios alunos com AH ou SD possam atuar como produtores de conhecimento em projetos de extensão/pesquisa avançada e receber apoio focado no seu tipo específico de superdotação.

No PDI/PPI da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul destacam-se as metodologias ativas, que se referem ao “Desenvolvimento de ações inovadoras de ensino e aprendizagem (materiais didáticos digitais e metodologias ativas e criativas), com a prática do desenvolvimento crítico e científico na jornada acadêmica, que potencializam a inserção do estudante no mundo do trabalho.” (UFMS, 2024b, p. 29).

Com relação às metodologias ativas, Libâneo (2022, p. 12) considera que “sua escolha se subordina a determinadas finalidades educativas que são escolhas políticas – ideológicas e pedagógicas”. Nesse sentido, os defensores da reflexividade neoliberal vão relacionar a pedagogia da competência, porque atende a necessidade com situações de ensino - aprendizagem no plano operacional, mas essa escolha não favorece o desenvolvimento do conhecimento crítico e reflexivo do estudante, fazendo com que o domínio dos conceitos fique reduzido ao domínio de competências operativas. Por outro lado, os defensores da reflexividade crítica irão buscar outros fundamentos para o seu uso, fundamentos esses contrários a reduzir a aprendizagem a resolver problemas concretos e práticos e não privar os estudantes da ação cognitiva que permite pensar o objeto de estudo com base em seus princípios constitutivos, transcender o mero fazer operacional (Libâneo, 2022).

A reflexão de Libâneo (2022) expõe que as metodologias ativas são utilizadas para aproximar os estudantes das tecnologias. No entanto, dependendo da intencionalidade e do fim de seu uso, podem se reduzir a uma mera formação para o mercado de trabalho, sem desenvolver o pensamento crítico do estudante.

Por outro lado, segundo o autor, as metodologias ativas podem favorecer o enriquecimento das habilidades de pensar, por meio de tarefas de estudo adequadas. Essas tarefas provocam o estudante a realizar transformações mentais, criando contradições,

comparações, contrastações, separando aspectos essenciais dos não essenciais, além de explorar conflitos.

Assim, de acordo com Libâneo (2022), as metodologias ativas podem ser boas e efetivas, à medida que os professores se apropriem delas, as aprimorem e as adequem aos objetivos de ensino-aprendizagem. As instrumentalidades, nesse processo, são os meios de ação docente: teorias, conceitos, métodos, modos de fazer, procedimentos e técnicas de ensino, às quais os professores precisam recorrer para desempenhar bem sua profissão.

Desse modo, para Libâneo (2022, p. 12), “metodologias ativas e participativas podem atuar na promoção do desenvolvimento humano, contribuindo para estimular e ativar, nos estudantes, processos internos de desenvolvimento, como diria Vygotsky.”

Ao analisar este trecho que descreve a finalidade das metodologias ativas no PDI/PPI da UFMS, “[...] com a prática do desenvolvimento crítico e científico na jornada acadêmica, que potencializam a inserção do estudante no mundo do trabalho” (UFMS, 2024b, p. 29), é possível inferir, à luz das reflexões de Libâneo, que, embora haja a valorização do desenvolvimento do pensamento crítico, a ênfase na inserção no mundo do trabalho pode indicar uma orientação que dialoga com demandas do mercado. Nessa perspectiva, e sem esgotar outras possibilidades de interpretação, tal direcionamento pode ser compreendido como uma tendência que se aproxima de concepções vinculadas à racionalidade neoliberal, especialmente quando as metodologias são mobilizadas com foco na adaptação às exigências produtivas.

Quanto à formação de professores, o documento descreve ações que a instituição desenvolve para promover a inclusão e respeito à diversidade na Educação Superior:

Em relação à formação de professores e gestores, a UFMS tem promovido cursos de formação inicial à docência na Educação Superior, Semana Pedagógica, Formação de Coordenadores de Curso de Graduação, Práticas Pedagógicas Inovadoras e Avaliação em Metodologias Ativas, além de oficinas e workshops sobre metodologias com foco na aprendizagem, como English as a Medium of Instruction (EMI), Espanhol como Meio de Instrução, Formação em TICs, Formação em EaD, Transtornos Globais do Desenvolvimento – Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Inclusão e Diversidade na Educação Superior, todos incluídos no Plano de Desenvolvimento de Pessoas da UFMS, o que tem impactado positivamente na gestão dos cursos. (UFMS, 2024b, p. 31).

Embora esse documento evidencie avanços significativos na formação docente, observa-se que, no âmbito da inclusão e diversidade, o foco está concentrado em um único público da Educação Especial, especificamente o de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa ênfase, embora relevante, é explicada pelo aumento significativo de matrículas de estudantes autistas, o que acaba por limitar o alcance da proposta formativa, já

que não contempla de forma equitativa outros grupos da Educação Especial, como pessoas com deficiência, com Altas Habilidades ou Superdotação e até mesmo com dupla excepcionalidade¹², que seria exemplo de uma pessoa com altas habilidade ou superdotação e com TEA. A ausência, no documento, dessa diversidade de temáticas pode reforçar lacunas na preparação dos profissionais e comprometer a efetividade de uma política inclusiva que deveria atender à pluralidade de sujeitos prevista pela legislação educacional brasileira.

O foco nessa temática é contraditório ao que é enfatizado, no PDI/PPI da instituição, em relação às ações voltadas para estudantes com deficiências, tendo em vista que não apresenta ações e estratégias específicas para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Essa abordagem revela uma concepção ainda restrita, em que a inclusão desse público (AH ou SD) é tratada mais como uma obrigação normativa do que como parte de um projeto pedagógico consistente.

No PDI/PPI, o tratamento dado às Altas Habilidades ou Superdotação é breve, destaca apenas a possibilidade de apoio pedagógico por outro acadêmico sem necessidades educacionais especiais, ou seja, aqueles que se desenvolvem segundo padrões historicamente considerados normativos pela escola. A ausência de orientações claras sobre formação docente ou práticas de acompanhamento demonstra a lacuna existente entre o discurso da inclusão e a equidade das ações pedagógicas previstas.

Além disso, evidencia-se o desconhecimento do que sejam as Altas Habilidades ou Superdotação, pois com foco no termo “Altas”, o documento (PDI/PPI), com a ausência de ações específicas para esse público, possibilita inferir que a instituição não prevê ações específicas porque se limita a reproduzir mitos, pressupondo que a pessoa com AH ou SD está apta a conduzir sua vida acadêmica de forma autônoma, sem necessidades específicas de atendimento especializado.

No que se refere à Política de atenção e saúde física e mental aos estudantes, o documento apresenta as seguintes ações:

Referente à prevenção e à promoção da saúde física e mental, a Proaes também atua de maneira exitosa, por meio da Política de Atenção à Saúde dos Estudantes nas situações de urgência e emergência, nos atendimentos psicológicos, em serviço social e orientação em saúde. Os atendimentos ocorrem de maneira individualizada, em plantões e/ou em grupo, de forma presencial e a distância, formando uma grande Rede de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes. (UFMS, 2024b, p. 62).

¹² Art. 2º II - Dupla Excepcionalidade (DE): a coexistência de altas habilidades ou superdotação com outra condição de dificuldade significativa em alguma área específica, podendo constituir condições de neurodesenvolvimento, transtorno específico ou deficiência, a exemplo do Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, transtornos motores ou outras condições semelhantes (Brasil, 2026).

De acordo com o documento, a ação de atendimento psicossocial ao estudante é realizado diariamente pela equipe de assistentes sociais e psicólogos da UFMS, presentes em todos os Câmpus da Universidade. Segundo o PDI/PPI, essa equipe atua

nas situações vivenciadas pelos estudantes nos âmbitos educacional e social, que podem levar a sua retenção e evasão, e limitar as suas possibilidades de vivência acadêmica nas mais diversas áreas na Universidade (cultura, arte, esporte, lazer, ensino, pesquisa, extensão, entre outros). Tais atividades são voltadas ao acolhimento e identificação das necessidades dos acadêmicos, bem como à orientação individual e coletiva sobre os auxílios de assistência estudantil e oportunidades oferecidas pela UFMS. (UFMS, 2024b, p. 63).

Ainda segundo o documento, essa equipe deve: oferecer informações e orientações educacionais, de saúde, esporte, lazer, arte e cultura no âmbito da UFMS; apoiar os estudantes quanto a seus direitos e deveres; realizar encaminhamentos para serviços públicos, privados e não governamentais disponíveis no município, além de outros serviços de inclusão e cidadania. Contudo, o documento não deixa claro se essa equipe é composta por profissionais formados e com especialização na área. A interpretação é de que se trata de voluntários, ou seja, acadêmicos de cursos da área da saúde, como Psicologia, por exemplo.

Outra ação desenvolvida pela Política de Assistência Estudantil é a “campanha institucional ‘Eu respeito’, na qual em cada mês do ano são planejadas ações que visam o respeito pelo próximo e a promoção de saúde entre servidores, estudantes e comunidade externa” (UFMS, 2024b, p. 64). Mencionem-se, também, os programas de Assistência Estudantil que são desenvolvidos com estratégia fundamental ao ingresso, à permanência e à aprendizagem dos estudantes, os quais vão ao encontro dos valores institucionais declarados no documento.

A campanha “Eu respeito” teve início no ano de 2021, do mês de março ao mês de dezembro, com os seguintes temas: A renovação, A saúde, O trabalho, Meio ambiente, A universidade, A profissão, A vida, A pessoa, O conhecimento, A gratidão. No ano de 2022 foram acrescentados dois meses, janeiro e fevereiro, com os seguintes temas: A integralidade, Os sonhos. A campanha prosseguiu, com os mesmos temas, nos anos de 2023, 2024 e 2025.

No PDI/PPI é mencionado um programa de mentoria e tutoria:

Aprimoramento do Programa de Tutoria e Programa de Monitoria para apoio às disciplinas e a promoção do envolvimento e a integração entre estudantes de vários anos do curso, inclusive de pós-graduação, especialmente ao observar a relação entre teoria e prática (UFMS, 2024b, p. 29).

No entanto essa ação poderia ser direcionada ao público com Altas Habilidades ou Superdotação, apresentada pelo coordenador do programa aos cursos com estudantes autodeclarados, um programa aberto ao público geral, que incluísse também os acadêmicos que

se identificam com a ação de mentoria e tutoria. Ações voltadas a esse público, nas universidades, podem mostrar o quanto o campo acadêmico pode se fortalecer ao abrir espaço para o desenvolvimento desses talentos. “As pessoas com altas habilidades geralmente possuem um forte interesse pela investigação e inovação, sendo capazes de contribuir significativamente para o avanço do conhecimento nas suas áreas de atuação” (Pocinho, 2025, p. 93). Nesse sentido, o potencial precisa ser incentivado e estimulado por meio de ações que valorizem os acadêmicos com altas habilidades ou superdotados, por meio de projetos de extensão, projetos de mentoria/tutoria, grupos de apoio pedagógico ou psicológico ou de pares, opções de cursos avançados, oportunidade de participar de projetos de investigação científica, atividades extracurriculares enriquecedoras, acolhimento do público com Altas Habilidades ou Superdotação pelo coordenador do curso e oferecer a flexibilidade de currículo para favorecer a organização acadêmica, ou seja, eliminar as barreiras burocráticas ou demais barreiras que impeçam essa flexibilização (Pocinho, 2025).

No PDI/PPI com vigência até 2030, da UFMS, na perspectiva crítico-dialética, foi possível observar uma contradição entre a forma e o conteúdo da política: enquanto o texto do documento expressa a intenção de promover a equidade no atendimento a todo o público da Educação Especial, “[...] na promoção da inclusão social com a construção de uma comunidade mais justa e equitativa” (UFMS, 2024b, p. 63), a materialização das ações revela a centralidade da deficiência como foco prioritário, reproduzindo, assim, uma lógica seletiva das políticas públicas no contexto das relações sociais historicamente determinadas.

Por fim, amparada na Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004; 2014), esta análise do item 5.1 do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Integrado ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) evidencia que, sem incentivos ambientais e pedagógicos adequados, compreendidos como suporte institucional, o comprometimento com a tarefa e a criatividade podem ser inibidos.

5.1.1 Apresentação do setor na UFMS e dados obtidos no campo empírico

A universidade possui um Plano de Acessibilidade, com vigência de 2020 a 2024, aprovado pela Resolução nº 124, de 26 de fevereiro de 2021. Entre as ações previstas para o público da Educação Especial, em específico para os acadêmicos com Altas Habilidades ou Superdotação, destaca-se a publicação de editais que visam selecionar estudantes para atuarem como apoiadores pedagógicos do público da Educação Especial, a mesma ação já mencionada e analisada no item 5.1.

Até o ano de 2026, o setor responsável pelas ações afirmativas para o público da Educação Especial é a Secretaria de Acessibilidade, Desenvolvimento Inclusivo e Suporte Estudantil (Sedise), vinculada à Diretoria de Inclusão e Desenvolvimento Estudantil (Didest), a qual, por sua vez, está vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES); outras nomenclaturas anteriores já existiram. como é mencionado na Resolução nº 124:

A UFMS, em 2017, optou por uma proposta inovadora de gestão, criando a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas, ligada à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES). A partir de 2021, passou a ser denominada Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas, vinculada a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (SEAAF/DIIEST/PROAES), unidade responsável pelo desenvolvimento, execução e acompanhamento de ações que promovam a acessibilidade em conjunto com as políticas afirmativas na UFMS.

De acordo com os dados informados e compartilhados pela Secretaria (Sedise), no mês de junho de 2025, por meio de um relatório intitulado “Relatório de acadêmicos da UFMS autodeclarados com Altas Habilidades ou Superdotação (matrículas ativas em 2025, 1º semestre)”, o total de matrículas ativas desse público é de 98, sendo 65 matrículas do gênero masculino e 33 do gênero feminino - 16 matrículas do Polo de Campo Grande, 1 matrícula do Polo de Ponta Porã, 1 matrícula do Polo de São Gabriel do Oeste - e as demais sem identificação do Polo. Os cursos mencionados no relatório das matrículas foram: Música, Ciências Contábeis, Nutrição, Educação do Campo, Tecnologia de Ciências dos dados, Engenharia Física, Gestão de Serviços Jurídicos e Notariais, Matemática, História, Ciências Sociais, Administração, Física, Pedagogia, Medicina, Sistema de Informação, Ciências Econômicas, Artes Visuais, Tecnologia da Informação, Enfermagem, Ciência da Computação, Engenharia de Computação, Engenharia de Software, Engenharia de Alimentos, Gestão de Recursos Humanos, Zootecnia, Direito, Psicologia e Letras – Português e Inglês.

5.2 ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) E DO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI) – 2021 A 2025 DA UEMS

Os documentos considerados para discussão analítica da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul são o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), com vigência de 2021 a 2025. O primeiro apresenta, inicialmente, uma metodologia baseada na análise do PDI anterior, com a participação da comunidade acadêmica - docentes, discentes e técnicos. A partir das categorias criadas para a pesquisa por Website e análise dos resultados, um desafio foi identificado: “o desafio institucional à ampliação do nível de conhecimento da comunidade acadêmica em relação ao PDI e seus relatórios. Os resultados

dessa avaliação revelam o desconhecimento da comunidade acadêmica em relação ao PDI” (UEMS, 2019, p. 28). A metodologia adotada para construção de um novo documento reforça o objetivo da instituição “O objetivo é garantir uma melhor qualidade de vida ao cidadão do MS” (UEMS, 2019, p. 14). Os documentos usados como norteadores para a elaboração do atual PDI foram: o PPI preliminar 2020-2025; o PDI 2014-2020; o Relatório Analítico PDI 2014-2020; o Relatório da CPA (ciclo 2016-2018); o Relatório de Contextualização das Unidades Universitárias (UUs) 2013-2017; os Relatórios de avaliação dos Cursos; e o Parecer de Recredenciamento da UEMS 2014-2018, além dos dados obtidos na pesquisa realizada. Uma ação voltada a eliminar o desafio identificado e garantir a participação democrática de todos, foi a criação nomeada **“identidade visual para o PDI 2021 – 2025”** juntamente com a divulgação de vídeos de divulgação em redes sociais. (UEMS, 2019, p. 21).

O PDI apresenta 61 objetivos, cada um com suas respectivas metas. Entre elas, foi possível analisar tanto aquelas voltadas ao público em geral, mas que também contemplam o público da Educação Especial, quanto as direcionadas especificamente a esse público.

A meta 9 do Objetivo 6, **“Fortalecer os cursos de graduação”**, inserida nas políticas acadêmicas, estabelece: **“Garantir, nos processos seletivos para acesso/ingresso e na permanência, o atendimento às especificidades de pessoas com deficiência nos cursos de graduação”** (UEMS, 2019, p. 36). Essa meta refere-se especificamente às pessoas com deficiência; entretanto, poderia também mencionar as pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Embora, para fins de políticas públicas, o TEA seja considerado uma deficiência, a explicitação dessa terminologia contribuiria para a visibilidade e o reconhecimento desse público, que necessita de atendimentos específicos, como tempo adicional para a realização de provas, apoio de leitor ou outras formas de adaptação.

O Objetivo 8, **“Fortalecer a gestão e a qualidade do ensino por meio da coordenação de cursos e da lotação docente”**, traz uma meta que beneficia toda a comunidade acadêmica, especialmente aqueles que possuem necessidades educacionais especiais. Essa meta trata da formação continuada dos coordenadores de curso, o que é de suma importância, pois, culturalmente, as instituições e as pessoas que as representam ainda não reconhecem plenamente a diversidade intelectual como uma dimensão da diferença humana.

Meta 4. Realizar formação continuada de coordenadores/as de cursos, abrangendo aspectos legais, pedagógicos e de gestão, como forma de melhorar os indicadores de qualidade dos cursos e as relações interpessoais entre docentes, discentes, Técnicos de Nível Superior (TNS), Assistentes Técnicos de Nível Médio (ATNM) e gestão local e central (UEMS, 2019, p. 37).

Referente à permanência, o PDI estabelece a meta 6 do objetivo 9: **“Instituir uma política institucional de permanência na graduação”**:

Meta 6. Desenvolver ações para orientar sobre medidas preventivas e punitivas contra o assédio e abuso moral e sexual, assim como em relação a discriminação étnico-racial, de gênero e sexualidade e da pessoa com deficiência, para docentes, discentes, Técnicos de Nível Superior (TNS), Assistentes Técnicos de Nível Médio (ATNM) e gestores da UEMS (UEMS, 2019, p. 38).

A meta limita a ação em um único público da Educação Especial, pois poderia substituir “da pessoa com deficiência” para “o público da Educação Especial”, dando um sentido amplo, pois a subjetividade e as questões relacionadas a discriminação também afetam pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação e pessoas com Transtornos Globais do desenvolvimento (TGD).

Nesta tese, a subjetividade é compreendida como uma produção histórica, relacional e simbólica, constituída nas interações sociais e mediada pela linguagem, pelos afetos e pelos sentidos atribuídos às experiências vividas. A perspectiva adotada apoia-se na abordagem de Fernando González Rey, traduzida por Pérez (2003), para quem a subjetividade não é uma instância interna, fixa ou isolada do sujeito, mas um processo dinâmico e contraditório, atravessado por dimensões sociais, culturais e institucionais (Souza; Torres, 2019).

Segundo González Rey apud Pérez (2003), a subjetividade se expressa por meio de configurações singulares que os sujeitos constroem em resposta às situações vividas. Trata-se de uma forma de produção de sentido que articula elementos afetivos e simbólicos em contextos concretos. Assim, o sujeito é entendido como alguém em constante constituição, cuja trajetória é marcada por tensões entre reconhecimento, desejo, norma e pertencimento (Gonçalves, 2004).

O PDI em referência apresenta o objetivo 14 **“Institucionalizar a Divisão de Inclusão e Diversidade (DID)”**. Para esse objetivo foram elaboradas 7 metas, a maioria delas voltadas ao público com deficiência.

Meta 1. Criar uma equipe multidisciplinar para análise e acompanhamento do processo de inclusão dos discentes com deficiência.

Meta 2. Implementar um sistema de acompanhamento para os contratados na função de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Meta 3. Criar os cargos Técnicos de Nível Superior (TNS) de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e de Revisor de Braille e cargo de TNS para Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as diferentes deficiências.

Meta 4. Propor um sistema de cotas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988.

Meta 5. Organizar ações, eventos e formação continuada que visem combater preconceito, racismo, discriminação, homofobia, lesbofobia, transfobia e outras formas de abuso e negligência, voltadas à comunidade interna e externa, em articulação com a pesquisa, a extensão e os órgãos governamentais e não governamentais específicos.

Meta 6. Fortalecer as ações afirmativas e de valorização das diversidades realizadas pela UEMS.

Meta 7. Promover a formação continuada para o acompanhamento dos acadêmicos com deficiência (UEMS, 2019, p. 40).

O Objetivo 14 e suas metas revelam um movimento institucional de avanço formal em direção à equidade e inclusão, mas também evidenciam contradições inerentes ao processo de implementação das políticas públicas voltadas à Educação Especial. Embora o discurso da institucionalização da Divisão de Inclusão e Diversidade (DID) demonstre uma intenção de universalização, as metas apresentadas mantêm-se restritas a determinados grupos de pessoas com deficiência, privilegiando dimensões mais visíveis da inclusão (como acessibilidade física e comunicacional), mas não abrangendo a totalidade e a complexidade do público da Educação Especial, que envolve pessoas com deficiências, com transtorno do espectro autista (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação.

Nessa contradição entre o discurso universalizante e a prática segmentada, percebe-se a materialização das limitações estruturais do sistema educacional, que tende a responder às demandas inclusivas de forma pontual, de época e burocratizada, sem romper efetivamente com a lógica excludente que historicamente segregam parte do público da Educação Especial. Assim, o PDI expressa um avanço dentro das condições concretas de sua época, mas também reproduz as tensões e desigualdades estruturais que marcam a história da Educação Especial no Brasil, evidenciando a necessidade de uma política inclusiva crítica, totalizante e emancipatória, que supere o assistencialismo e consolide a inclusão como práxis transformadora.

Considera-se, também, na análise, que nos objetivos 40 e 41, respectivamente **“Fortalecer as políticas de Ações Afirmativas (AF) para a permanência do estudante”** e **“Fortalecer a política de atendimento aos estudantes, visando a sua permanência na universidade”**, as metas 2 e 3 também são consideradas universais e contemplam o público da Educação Especial, o que reforça a intenção da instituição de promover a inclusão e demonstra que apesar de algumas contradições o documento segue para o objetivo da Universidade.

Meta 2 do objetivo 40. Implementar programa de formação permanente para comunidade acadêmica com foco na diversidade cultural, raça, gênero, sexualidade, etnia e pessoas com deficiências.

Meta 3 do objetivo 41. Ampliar o atendimento psicossocial ao corpo discente. (UEMS, 2019, p. 50).

Na análise que aqui se desenvolve, a meta 2 do objetivo 50 **“Implementar a Política Institucional de acessibilidade, inclusão e diversidade”** remete a uma ação específica ao público da Educação Especial: “Garantir condições de acessibilidade para toda a comunidade

acadêmica com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades” (UEMS, 2019, p. 55).

Embora o texto mencione de forma abrangente as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, nele não está considerada a nomenclatura “Altas Habilidades ou Superdotação” ou “Altas Habilidades/Superdotação”; o fato, também, de concentrar toda a política específica desse público em um único objetivo e apenas em duas metas do planejamento institucional revela uma generalização das pessoas que constituem o público da Educação Especial, ou seja, uma generalização que oculta as particularidades e desigualdades concretas que essas pessoas vivenciam no contexto educacional. A inclusão deve ser tratada como um princípio transversal de todas as dimensões acadêmicas; do contrário, ações isoladas acabam produzindo práticas de segregação simbólica, em vez de promover uma política genuinamente equitativa.

A estrutura do PDI, ainda que bem intencionada, expressa o caráter formal e não orgânico das políticas de inclusão, pois não enfrenta as determinações históricas que mantêm as pessoas público da Educação Especial à margem dos processos educativos. Assim, o Plano de Desenvolvimento Institucional, ao reduzir esse público a um único tópico específico, reflete o movimento contraditório de uma universidade que reconhece a necessidade da diversidade, mas ainda elabora seus documentos e funciona sob uma lógica de integração não universal, e, desse modo, não atinge a materialização da prática inclusiva transformadora, que só se realiza quando a diferença é reconhecida não como parte, mas como totalidade e universal.

Quanto ao Projeto Político Institucional (PPI), a UEMS também apresenta metodologias ativas como práticas pedagógicas:

A UEMS entende que práticas pedagógicas inovadoras se configuram por uma via de mão de dupla. De um lado, diz respeito ao papel do docente, sua formação e metodologias ativas de ensino, de outro, diz respeito ao discente e seu papel ativo na construção de saberes, habilidades e competências. Nesse entendimento, a formação universitária deve proporcionar, por meio da prática docente e da estrutura dos cursos, uma aprendizagem significativa e emancipatória. “A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos” (ROGERS, 1971, p. 154). Uma formação educacional emancipatória propicia conhecimento aprofundado e leitura crítica de mundo que possibilita ao aluno, transformar a realidade. Nessa perspectiva, o processo educacional valoriza as trocas, é dialógico, entende o conhecimento como uma construção dinâmica. Além disso, esse processo está para além da “educação bancária que funciona como instrumento de opressão” (FREIRE, 1987, p.57). (UEMS, 2019, p. 67).

Como já se discutiu anteriormente com as contribuições de Libâneo (2022), as metodologias ativas podem ser positivas em relação à inclusão, dependendo de como são utilizadas e por quem são aplicadas. No que diz respeito ao público com Altas Habilidades ou

Superdotação, essa prática possibilita a flexibilização do currículo, no entanto, na aprendizagem emancipatória, pode ser desfavorável, considerando o contexto de mitos e a cultura enraizada na Educação Superior de que a pessoa com AH ou SD dá conta sozinha de suas necessidades pedagógicas, bem como das demais necessidades sociais e emocionais.

A princípio, o PPI denota ter sido desenvolvido de maneira a possibilitar uma autonomia, aos discentes, em relação às suas possibilidades em busca de conhecimento, garantindo uma movimentação dentro da instituição e em outras instituições, bem como intercâmbio no exterior:

Nesse sentido, é salutar que os currículos dos cursos da UEMS explicitem a linha metodológica adotada para o processo de ensino-aprendizagem. Também é salutar que os currículos caracterizem-se pela flexibilidade, no sentido de possibilitar a mobilidade discente e, por meio disso, favorecer trocas técnicas, científicas, profissionais e culturais. Os cursos devem oportunizar a construção dos saberes por meio das diferentes áreas de conhecimento e, para isso, os PPCs devem prever a possibilidade de escolha, por parte do discente, de itinerários formativos diversificados. Essas escolhas podem ser viabilizadas, por exemplo, por meio de:

- Mobilidade acadêmica interna: possibilita ao acadêmico cursar disciplinas/módulos em outros cursos ofertados pela UEMS;
- Mobilidade acadêmica nacional: possibilita ao acadêmico cursar disciplinas/módulos em cursos ofertados por instituições no Brasil que tenham convênio com a UEMS;
- Intercâmbio no exterior: possibilita ao aluno cursar disciplinas/módulos em instituições fora do país. (UEMS, 2019, p. 68).

Evidencia-se, por meio da análise do documento, que a universidade está comprometida com sua responsabilidade social e seu objetivo com a comunidade local, bem como também vem desenvolvendo ações para promover os valores da instituição.

O documento evidencia uma orientação que dialoga com as demandas do mundo do trabalho e com a dinâmica social local. Contudo, essa ênfase pode suscitar tensionamentos, quando confrontada com a organização curricular, que, em determinadas situações, pode não se mostrar suficientemente flexível às necessidades dos discentes. Nessa direção, e sem esgotar outras possibilidades de análise, é possível inferir que o conhecimento pode tender a ser direcionado a finalidades mais restritas, vinculadas às demandas do mercado de trabalho e às orientações do poder público local. À luz das reflexões de Libâneo (2022), tal configuração pode aproximar-se de perspectivas que tensionam a pedagogia emancipatória, ao mesmo tempo em que indicam traços de uma racionalidade mais instrumental no processo formativo.

O ensino de graduação da UEMS será desenvolvido com vistas a corresponder às mudanças exigidas para a Educação Superior nos cenários local, regional, nacional e internacional, evidenciando, assim, uma nova postura que considera as expectativas e demandas da sociedade e do mundo do trabalho, concebendo currículos com projetos pedagógicos mais dinâmicos, flexíveis, adequados e atualizados, que coloquem em movimento as diversas propostas e ações para a formação do cidadão, capaz de atuar ativamente, diante dos problemas que a dinâmica social impõe (UEMS, 2019, p. 72).

Contudo, a universidade é reconhecida pelo seu pioneirismo no tratamento da

[...] diversidade e da inclusão, em diversas facetas, dentre estas: primeira universidade a usar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em seus processos seletivos, primeira a criar cursos específicos para indígenas Guaranis e Terenas – Normal superior Indígena, em 2000; primeira do Brasil a criar cotas para indígenas na graduação; terceira do país a criar cota para negros(as). Foram esses fatos que lhes renderam, por duas vezes, o Prêmio “Camélia da Liberdade” e, ainda, o “Prêmio Nacional em Direitos Humanos em Ações Afirmativas”, em 2004. Além disso, por meio da contratação de profissionais de apoio, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estudantes com deficiência (UEMS, 2019, p. 74).

No entanto, apesar das ações voltadas à diversidade e inclusão, o documento manifesta uma visão não totalitária, o que gera uma contradição, ao tratar o Atendimento Educacional Especializado como um direito somente de discentes com deficiência. Nesse caso, todos os demais que fazem parte da Educação Especial ficam segregados, indiciando que a necessidade deles são consideradas, mesmo que não intencionalmente, abstratas ou invisíveis para a instituição. Naturalmente os documentos são redigidos com base nas necessidades da época, mas é preciso uma visão que não se atenha a contextos de épocas, mas que enfatize a equidade dos direitos e contribua com ações que garantam que todos os estudantes sejam atendidos conforme as necessidades que têm, independentemente das características individuais, ou seja, tanto os que apresentam padrões historicamente considerados normativos, pela escola, como aqueles cujas características de aprendizagem, desenvolvimento ou comportamento se distanciam desses padrões¹³.

Na UEMS, o acesso ao AEE tem sido realizado por meio de solicitações à Divisão de Inclusão e Diversidade, que realiza o “estudo do caso” e, junto ao corpo docente e ao/a estudante que precisa, define o planejamento e a oferta do AEE, conforme a necessidade do/a acadêmico/a. No ano de 2020, a UEMS registrou 34 matrículas de alunos que apresentam algum tipo de deficiência (UEMS, 2019, p. 76).

É importante que se revejam dados de matrículas, considerando-se que a Lei nacional de cadastro do censo de estudantes com AH ou SD na Educação Básica e Superior completou uma década. O documento em referência, aqui, apresenta um quantitativo de matrículas por deficiências, o que é um avanço, mas não apresenta dados específicos de outros grupos da Educação Especial. Também menciona outras ações voltadas para acessibilidades pedagógicas e arquitetônicas, mas todas direcionadas ao público com deficiência.

Os princípios pedagógicos da UEMS são favoráveis à inclusão, conforme descritos no PPI:

Os princípios metodológicos devem articular o ensino, a pesquisa e a extensão, com práticas pedagógicas que estimulem a inquietação, a criatividade e a criticidade, a

¹³ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que as diferenças não devem ser compreendidas como desvios a serem corrigidos, mas como parte constitutiva da diversidade humana, exigindo da escola a reorganização de suas práticas pedagógicas (Brasil, 2025).

reflexão, o desejo de aprender, a busca por novas ideias. Práticas essas que deverão colocar o educador, permanentemente, em situações que estimulem sua capacidade crítica, reflexiva e inovadora. Uma ação dessa natureza é que transforma o educador de repassador de conteúdos e formas cristalizadas em professor pesquisador. (UEMS, 2019, p. 83).

De acordo com Delou e Castro (2025, p. 44),

Ações universitárias dirigidas aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, que são nativos da Educação Superior com ou sem identificação, dependem das iniciativas tomadas por líderes de pesquisa, docentes criativos e inovadores da educação, que aceitam o desafio de oferecer suplementação curricular para quem é capaz de fazer avançar a ciência e promover o avanço das consciências, em geral.

Conquanto a instituição desenvolva ações, como a institucionalização da Divisão de Inclusão e Diversidade (DID), que denotam uma intenção progressista, o documento ainda apresenta contradição quanto à equidade dos direitos ao AEE, bem como outras ações que deveriam ser voltadas ao público da Educação Especial, mas que no documento a escrita limita a ação a pessoa com deficiência.

No item 6.1.2 Inclusão e Diversidade, o documento novamente faz menção somente a pessoa com deficiência e também apresenta dados do Estado de Mato Grosso do Sul do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2018.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2018, apontam que, em 2017, o Brasil tinha 39.855 alunos matriculados no Ensino Superior, com algum tipo de deficiência, e a região Centro-Oeste respondia por 3.635 (9,1%) desse total. Destaca-se que, dentre as deficiências, predominam a deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva e cegueira. Em 2017, no MS, registravam-se 189 alunos com deficiência física, 423 com baixa visão, 83 com deficiência auditiva, 20 com cegueira e 144 com outras necessidades (UEMS, 2019, p. 120).

A ausência de identificação decorre de uma concepção conservadora de superdotação. De acordo com Renzulli (2014), a concepção de superdotação produtivo-criativa reforça a importância de oferecer oportunidades de suplementação e possibilidades de desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, independentemente da existência de laudos ou de uma identificação formal, que pode resultar em quantitativos rígidos e limitar o acesso a essas oportunidades.

5.2.1 Apresentação do setor na UEMS e dados obtidos no campo empírico

No mesmo item 6.1.2 o documento (PPI) apresenta as atribuições da Divisão de Inclusão e Diversidade (DID) atual Divisão de Inclusão Educacional (DINE):

I - colaborar na organização do ensino, via Projeto Pedagógico de Curso (PPC), considerando as formas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), proporcionando ao acadêmico com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, percurso educacional que contemple as necessidades de aprendizagem de todos os alunos;

II - viabilizar, em articulação com demais órgãos da gestão da UEMS, acesso, permanência, participação, aprendizagem, progressão e terminalidade, por meio da oferta de serviços, apoios e condições de acessibilidade que promovam a inclusão, primando por organização curricular flexível, recursos humanos, recursos didáticos e estrutura física, de acordo com as necessidades educacionais dos acadêmicos;

III - estabelecer mecanismos que possibilitem acesso a dados de demanda relativa às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, com foco na intervenção pedagógica e na transparência pública, mediante interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo censo escolar e pelo censo demográfico, com fins de oferta de atendimento;

IV - assegurar acessibilidade, mediante a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, nas tecnologias, nas comunicações e informações, favorecendo o acesso à aprendizagem e o respeito às diferenças, de forma a contemplar as necessidades educacionais de todos os acadêmicos;

V - desenvolver ações de intersetorialidade na implementação das políticas, tendo em vista o desenvolvimento de projetos, em parceria com outros serviços e áreas, visando aos atendimentos de saúde, de assistência social, trabalho e justiça e à acessibilidade arquitetônica, urbanística, nos transportes, nas comunicações e informações;

VI - definir indicadores de qualidade, com vistas à ação de avaliação e acompanhamento dos serviços ofertados pela instituição, buscando a efetividade do processo educativo;

VII - assegurar que os recursos e serviços de atendimento pedagógico especializado constem nas propostas pedagógicas e nos projetos pedagógicos de cursos. (UEMS, 2020, p. 2).

A DINE, até o ano de 2026, tem sede em Dourados e é formada por Chefe da Divisão, Chefe Setor de Atendimento Educacional Especializado, Chefe do Setor de Acessibilidade Educacional, Chefe do Setor de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Apoio técnico. Nas unidades, há uma pessoa técnica disponível para orientar o trabalho dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Até a data de coleta de dados, foi informado, pelo responsável do setor, que a universidade não reconhecia nenhuma matrícula de pessoa com AH ou SD, o que é convergente com os dados do INEP dos censos apresentados e discutidos no item 3.3.1 do capítulo 3 dessa tese.

5.3 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES E CONTEXTO DE ONDE FALAM

Foram nove os participantes da pesquisa de campo. Os seis acadêmicos – cinco da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e um da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - são identificados, neste estudo, por meio de codinomes que representam constelações, estrelas ou planetas, antecédidos da palavra acadêmico(a). Quanto aos acadêmicos da UFMS, todos se autodeclararam com AH ou SD, na matrícula; o acadêmico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul não declarou ser uma pessoa com AH ou SD, no momento da matrícula. Esses acadêmicos têm idades entre 18 e 23 anos, são matriculados em cursos de diferentes áreas do conhecimento e estão em etapas distintas da graduação.

É importante esclarecer que todos os dados informativos apresentados neste item sobre a apresentação dos participantes, foram obtidos por meio da entrevista e com Consentimento Livre e Esclarecido.

Os três gestores que foram entrevistados – um da UFMS e dois da UEMS - são identificados como Gestora A, Gestora B, Gestor C, os quais possuem idades entre 45 e 60 anos. A justificativa para a realização de entrevistas com dois gestores da UEMS decorreu do fato de que, no período de realização da pesquisa de campo e das entrevistas, o setor estava passando por uma troca de gestão, sendo que a Gestora B estava deixando o cargo e o Gestor C estava assumindo a chefia. Com relação aos psicólogos, pelo fato de até a realização das entrevistas esses profissionais não constarem na equipe técnica dos setores de ambas as universidades, não serão mencionados neste capítulo de análise.

Orion é uma acadêmica do segundo semestre do curso de Licenciatura em Artes visuais, na UFMS, que optou pela autodeclaração, no ato da matrícula na universidade, foi identificada com AH aos 16 anos, quando cursava o ensino médio em escola pública. Orion já tinha iniciado outro curso de graduação, mas por opção própria mudou de curso.

Vega é um acadêmico do sétimo semestre do curso de Licenciatura em Geografia na UEMS, foi identificado com AH aos 12 anos e estava no sétimo ano do Ensino Fundamental II em escola pública. Não teve matrícula em outro curso de graduação e segundo ele não conseguiu fazer a autodeclaração de sua condição de AH no ato da matrícula.

Sirius é um acadêmico do nono semestre do curso de Licenciatura em História na UFMS; optou pela autodeclaração, no ato da matrícula, foi identificado com AH no ensino fundamental, segundo ele, entre os 12 e os 13 anos de idade, quando estudava em escola pública. Inicialmente, a hipótese era de que teria outro transtorno, como a disgrafia, mas, posteriormente aos testes e processo de identificação, foi concluído o parecer de AH e disgrafia.

Antares é acadêmico do sétimo semestre do curso de Sistemas de Informação na UFMS, que optou pela autodeclaração. Aos 7 anos de idade foi identificado com características de AH pela pediatra, identificação que foi ratificada pelos responsáveis do Núcleo Estadual (NAAH/S) ao qual foi encaminhado, na época; alguns profissionais de educação, entretanto, levantaram a hipótese de que Antares fosse hiperativo; ele estudava em escola privada, mas com auxílio de bolsa.

Sol é um acadêmico do décimo primeiro semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na UFMS, e optou pela autodeclaração, mas recorda que quando iniciou a graduação não havia opção da autodeclaração, no ato da matrícula, o que passou a constar quando da

renovação de matrículas. Foi identificado com AH ou SD aos 14 anos, quando estava no último ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública. Inicialmente a identificação foi feita durante atividades de Artes e, posteriormente, quando Sol já frequentava o Núcleo Estadual (NAAH/S), em música e linguagens.

Luna é uma acadêmica do nono semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais na UFMS, e optou pela autodeclaração no ato da matrícula. Foi identificada aos 14 anos, no primeiro ano do Ensino Médio, por responsáveis do Centro Estadual (CEAM/AHS); estudou em escola pública.

A Gestora A, representa a UFMS na entrevista, possui doutorado e mestrado em Educação pela UFMS, é graduada em pedagogia pela mesma universidade, pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Especial. Atuou como docente na área da Educação Especial na Educação Superior e possui mais de três décadas de experiência e atuação na Educação, com formação *stricto sensu* voltada ao público da Educação Especial; é professora adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e está à frente, como chefe do setor, desde 2017.

A Gestora B, representa a UEMS na entrevista, possui doutorado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e mestrado em linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É especialista em Educação Especial, na área de Surdez e Libras. Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e em Letras-Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais Libras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Além de outras formações específicas voltadas ao público da Educação Especial, é professora efetiva na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e até o período da entrevista em 2025, estava à frente do setor.

O Gestor C, representa a UEMS na entrevista, possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é Mestre em Educação e Especialista em Formação de Profissionais da Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É licenciado em História (UFGD), Física (UEMS) e Pedagogia (Centro Universitário Internacional). até o período da entrevista em 2025, estava como docente do curso de Pedagogia da UEMS Unidade Universitária de Maracaju, e chefe do setor.

As entrevistas com os(as) acadêmicos(as) foram previamente agendados e realizadas somente após a anuência das instituições e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. As entrevistas ocorreram individualmente, em ambientes adequados: na UFMS, na sala do bloco do Laboratório Multiuso, na UEMS, em uma sala de aula disponibilizada no bloco A. Foram seguidos protocolos idênticos, a fim de não interferir nos resultados do conteúdo. Inicialmente,

os documentos foram apresentados em formato físico para leitura, apesar de já terem sido enviados formalmente por e-mail aos participantes. Em seguida, os(as) acadêmicos(as) leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e receberam uma via devidamente assinada pela pesquisadora.

Nas seções seguintes, são apresentadas as categorias de análise que emergiram do material empírico produzido por meio das entrevistas, não tendo sido previamente estabelecidas. Inspirada nos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin, a análise ocorreu a partir da pré-análise, da exploração do material e do tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesse processo, a leitura sistemática e a organização das entrevistas possibilitaram identificar unidades de sentido, recorrências, convergências e contradições presentes nas falas dos participantes. A partir desses elementos, foram construídas as categorias de análise, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências e às políticas públicas relacionadas ao acesso, à permanência e ao atendimento dos acadêmicos com Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior.

Como se tem adotado a metodologia clássica de pesquisa qualitativa – a Análise de Conteúdo -, importa explicitar que **unidades de registro** são os elementos de significação básica (palavra, tema, personagem) identificados nas falas dos participantes entrevistados. As **unidades de contexto** são os segmentos maiores (frases e parágrafos) que dão sentido à unidade de registro e soluciona problemas de ambiguidades.

Para se entender melhor como essas duas ferramentas atuaram juntas no trabalho de codificação e categorização dos dados que são expostos e discutidos a seguir, considere-se o seguinte:

- **Unidade de Registro:** É o "núcleo de sentido" ou a "unidade de análise" que se busca codificar - uma palavra específica, um tema central ou uma emoção expressa pelo entrevistado.
- **Unidade de Contexto:** É a porção maior do texto - uma frase ou parágrafo - que esclarece o significado exato da unidade de registro. Por meio desse elemento é possível entender o ambiente em que a unidade de registro está inserida e evitar que se façam interpretações indevidas.

Com base nesse modelo, prossegue-se, então, com a análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, organizada nas categorias elencadas.

5.4 CATEGORIA: DIREITO À EDUCAÇÃO

A categoria “Direito à Educação” foi criada a partir do objetivo específico de “Analisar o que as pessoas com AH ou SD matriculadas nas IES pensam a respeito dos seus direitos educacionais na Universidade e analisar o que as IES estão fazendo para garantir os direitos desses acadêmicos”. Também tiveram influência falas dos acadêmicos participantes que evidenciaram a necessidade de expor que se reconhecem como pessoas público da Educação Especial e com direitos garantidos.

O direito à educação da pessoa com AH ou SD tem constituído uma questão de luta, no Brasil e em outros países.

Infelizmente, essa situação e esse descaso com esses/as estudantes não são diferentes nos demais países da América Latina. Nações como Peru, Bolívia e Colômbia, por exemplo, que possuem legislação que prevê a identificação e o atendimento educacional a esses alunos têm extrema dificuldade em cumpri-la (Moreira; Barrera, 2024, p. 129).

De acordo com Moreira e Barrera (2024), é necessário que se discuta sobre o direito à educação, considerando que a violação desse direito tem sido naturalizada; mesmo com garantias em documentos nacionais e internacionais, a exclusão desse público ainda é mantida, se comparado a outras áreas de abrangência da Educação Especial.

No contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva, a fragilidade da área das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é duplamente evidenciada, seja pela pouca visibilidade desse público nos documentos internacionais e nacionais, se comparada às discussões e encaminhamentos de políticas públicas de outras áreas de abrangência da Educação Especial ou pelo enfrentamento diante da efetivação das políticas públicas e da constante luta pelos direitos dos estudantes com AH/SD enquanto público-alvo da Educação Especial no contexto educacional. (Moreira; Barrera, 2024, p. 129).

Outro fator que causa fragilidade na efetivação do direito à educação e na compreensão desse direito é a questão das barreiras atitudinais, pois no contexto da educação inclusiva essas barreiras são notáveis quando os acadêmicos são subestimados, ignorados, excluídos ou não reconhecidos em suas necessidades educacionais.

A ideia de que as pessoas com AH/SD são melhores pessoas que as demais, que constituem uma elite privilegiada, que somente existem em classes sociais com maior poder aquisitivo (embora existam em todas as classes sociais, inclusive nas mais vulneráveis econômica, social e culturalmente), que são produto de pais estimuladores, que são pessoas egoístas, solitárias, desadaptadas, pretensiosas, dentre muitos outros (Moreira; Barrera, 2024, p. 137).

Apesar da Lei nº. 15.436/2026, que trata do “cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na Educação Básica e na Educação Superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado” (Brasil, 2026, s.p.) já ter completado mais de uma década,

muitas universidades não garantem a identificação no ato da matrícula e o atendimento especial. Esse fato é confirmado no relato do acadêmico Vega.

Unidade de contexto: “Eu tentei me autodeclarar..., mas não tive muita abertura nesse sentido. Eles meio que ignoraram a documentação” (Acadêmico Vega, 2025).

Unidade de registro: “não tive abertura” e “ignoraram”.

O relato desse acadêmico Vega, matriculado na universidade UEMS, indica negligência do direito à educação, especialmente no que se refere ao reconhecimento institucional e ao acesso a serviços educacionais especializados, ou seja, o direito existe formalmente nos documentos da Instituição de Educação Superior, mas não se concretiza na prática.

Existem documentos nacionais que não contemplam integralmente o direito à educação da pessoa com AH ou SD; por exemplo, ao analisarmos o Plano Nacional de Educação de 2026, Lei nº 15.388, quando se trata da transversalidade, a modalidade da Educação Especial foi contemplada ao longo das estratégias e metas, contudo não há um reforço sobre a equidade de tratamento das ações para todas as áreas de abrangência da Educação Especial. Na prática, esse fato poderá recair na interpretação de ações mais voltadas para Transtorno do Espectro Autista e deficiências.

Unidade de contexto da entrevista do acadêmico Sol:

Eu custei muito saber que existia um setor de Acessibilidade. Não o setor de Acessibilidade em si, mas que esse setor atendia também altas habilidades e superdotação. É geograficamente, fisicamente, esse setor é um pouco de difícil acesso. Eu diria nunca. Nunca teve muita divulgação... Da existência física desse setor, da abertura de entrar em contacto com eles, e eu descobri... Procurando atendimento psicológico, eu descobri a existência desse setor e eu vejo que as poucas ações que são promovidas por ele é geralmente são mais para educação especial no sentido de deficiências físicas e cognitivas, como transtorno do Espectro Autista ou a surdez, cegueira. A alta habilidades e superdotação parece que nunca é incluída nesse meio, apesar de também ser educação especial (Acadêmico Sol, 2025).

Unidade de registro: “custei muito saber que existia”, “difícil acesso”, “nunca teve muita divulgação”, “alta habilidades e superdotação parece que nunca é incluída”.

A entrevista do acadêmico Sol evidencia que o direito à educação e a inclusão da pessoa com AH ou SD ainda são compreendidos de forma limitada, na Educação Superior. O acadêmico reconhece que legalmente possui direitos educacionais, porém identifica um distanciamento entre a legislação e a sua efetivação, na prática vivenciada.

Há indícios dessa invisibilidade das AH ou SD dentro das políticas de acessibilidade apresentadas nos documentos institucionais, frequentemente direcionados apenas às deficiências. Isso incorre em uma compreensão restrita da Educação Especial.

O relato da entrevista de Sol também aponta dificuldade de acesso às informações de serviços institucionais, indicando barreiras comunicacionais e administrativas que comprometem o exercício pleno do direito à educação.

Quanto ao direito à educação o acadêmico respondeu à seguinte pergunta: “Você recebeu atendimento educacional especializado aqui na universidade? Caso positivo, como foi esse atendimento?”

Unidade de contexto do Acadêmico Sirius (2025):

Não. É... Eu não procurei quando eu entrei. Quando eu era veterano, no meu primeiro ano de veterano, uma caloura minha entrou, me perguntou sobre, eu fui atrás daí passei os e-mails para ela, de onde tinha... porque na UFMS se fala nos sites e na internet fala que tem e fala onde procurar. Eu achei no manual da UFMS, achei no site, passei os e-mails para ela. Ela entrou em contato e ela disse que nem a galera que ela entrou em contato sabia. E que na prática, não tinha. Então eu não, não tive porque eu não procurei, não precisei... Essa caloura minha procurou com auxílio, é... e não conseguiu. E pelo que ela encontrou, não tinha. Isso foi no ano de 2022. Não sei se teve alguma... Se adicionaram alguma coisa depois disso.

Unidade de registro: [...] Ela entrou em contato e ela disse que nem a galera que ela entrou em contato sabia [...].

As pessoas ainda não possuem muitas informações sobre Altas Habilidades ou Superdotação; muitas vezes, os próprios documentos institucionais não apresentam uma educação inclusiva transversal, tratam o público da Educação Especial em tópicos isolados ou pouca menção fazem dele. Esses documentos, também, pouco esclarecem sobre a garantia do direito à educação.

Se você perguntar a qualquer pessoa desavisada o que é uma pessoa com altas habilidades/talentos excepcionais, certamente ela dirá que não sabe, que nunca teve a oportunidade de conhecer uma, ou talvez que seja uma pessoa "muito inteligente", bem-sucedida, muito eficiente, que consegue se virar sozinha. (Tradução nossa) (Barrera, 2018, p. 9).

O direito à educação aparece vinculado não apenas ao ingresso na universidade, mas também às condições de permanência e participação efetiva.

A fala do entrevistado demonstra que a pessoa com AH ou SD ingressam na Educação Superior, mas, com frequência, não recebem atendimento especializado. Há indicativos, na unidade de contexto de Sirius, da invisibilidade institucional desse público, especialmente pela inexistência de atendimento educacional especializado claramente estruturado. A fala do acadêmico revela, também, que o direito à educação ainda depende da iniciativa individual do acadêmico para buscar informações e apoios, o que contraria princípios inclusivos de acessibilidade que constam nos documentos institucionais.

Em outros, os escassos investimentos na Educação e, particularmente, na Educação Especial, são ainda agravados pela precária formação dos seus gestores e professores,

pela insuficiente remuneração dos seus professores e pela defasagem no acesso a informações mais atualizadas (Pérez; Freitas, 2014, p. 631).

As universidades precisam ampliar o conhecimento sobre os públicos que compõem a Educação Especial; os setores deveriam dar as formações aos demais profissionais que trabalham na instituição, não somente aos professores e coordenadores, mas a todos quantos atendem os acadêmicos. O setor da AAE deve ser composto de professores, técnicos, psicólogos e outros profissionais que, amparados pela legislação, atuem e contribuam para a efetividade do direito educacional inclusivo.

Talvez a promulgação da nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que determina que seu âmbito de aplicação, agora, deve estender-se à Educação Superior, provoque a formulação de alguma norma mais concreta nesse sentido, visto que a aceleração é apenas uma medida administrativa, mas não uma estratégia pedagógica. Entretanto, se a oferta de AEE ficar atrelada aos dados dos censos de Educação Superior, como ocorre na Educação Básica, provavelmente nada mudará, simplesmente porque após ter ficado de fora do formulário do Censo de 2009, a categoria Altas Habilidades/Superdotação reaparece em 2011, com um número minúsculo de alunos registrados (Pérez; Freitas, 2014, p. 631).

O AEE também não deve ficar atrelado ao Censo da Educação Superior, porque os dados nem sempre registram números reais, devido a vários fatores, entre eles a não declaração no ato da matrícula. Esse fator representa violação do direito à educação, pois o acadêmico não tem oportunidade de compreender a importância de sua autodeclaração para a criação de políticas públicas que garantem o seu direito à educação integral e inclusiva.

O acadêmico Antares respondeu à pergunta referente a esse direito: Você considera que suas expectativas educacionais pedagógicas estão sendo atendidas na educação superior?

Unidade de contexto da entrevista de Antares:

Eu senti falta assim, eu sou um aluno que, como eu falei, né? Por correr atrás ali, consigo entrar em vários laboratórios, participar de projeto. Fiz um artigo só eu e a professora que estava me ajudando ali a esse livro, o artigo. Então eu diria que eu consegui aproveitar bem esses 7 semestres. Aqui na faculdade consegui entrar em laboratório, participar de eventos, participar de curso. Então eu diria que eu consegui aproveitar bem o que a universidade ofereceu. Tudo o que ela ofereceu tentei aproveitar um pouco. Mas ainda sinto que tinha mais coisas, né, que dava para ter aproveitado tanto dentro da área como em outras áreas, então, na época que eu entrei, a ideia era aproveitar palestras para participar, né? De palestras de outros cursos. Eu lembro que o meu primeiro ano participei de uma semana inteira, que teve umas palestras especiais em história. E aí eu saía da aula e era uma palestra de história. Depois voltava para outra aula. Ali era no intervalo que eu não tinha aulas, mas. Não é muito comum, como a universidade é muito grande, não existe tanta comunicação entre os blocos. Então, se o pessoal de português está fazendo agora um evento que eu teria interesse, se eu soubesse que existia esse evento, acaba nem sabendo que tem, ou descubro 2 semanas depois que já acabou (Acadêmico Antares, 2025).

As unidades de registro são: “[...] eu sou um aluno, como eu falei, né? Por correr atrás ali [...]”, “aproveitar”, “[...] não existe tanta comunicação [...]”, “participar”, “[...] tudo o que ela ofereceu tentei aproveitar um pouco [...]”.

A entrevista de Antares evidencia que o direito à educação não se restringe ao acesso formal à universidade, mas também envolve condições efetivas de participação, permanência e desenvolvimento acadêmico.

Embora o acadêmico reconheça oportunidades institucionais, observa-se certa discrepância em relação ao acesso à informação e às atividades extracurriculares. A ausência de divulgação integrada limita o exercício pleno do direito à educação, especialmente para estudantes que possuem interesses interdisciplinares e característica de altas habilidades ou superdotação do tipo escolar ou acadêmico.

[...] dois tipos de superdotação, a escolar ou acadêmica e a produtivo-criativa. O primeiro tipo de superdotação é o mais identificado e reconhecido nas instituições escolares, pois pode ser identificado por testes de inteligência ou de habilidades cognitivas. Cabe destacar que geralmente os estudantes com esse tipo de superdotação apresentam bom desempenho escolar [...] A superdotação do tipo produtiva-criativa caracteriza-se pela forte presença da criatividade, e o indivíduo costuma esboçar pensamento divergente, soluções inovadoras para a resolução de problemas e elaboração de produtos originais (Pedro, 2023, p. 10).

Os estudos sobre o comportamento da pessoa com AH ou SD têm se aprofundado e as definições conservadoras sobre medir o desempenho já estão pouco presentes nos resultados de pesquisas. Em relação ao tipo criativo-produtivo, os estudos revelam que esse perfil não está associado a pessoas com desempenho em maior percentil em testes padronizados.

Esses estudos levantam algumas questões básicas sobre o uso de testes na tomada de decisões no uso de seleções. Os estudos indicam claramente que um grande número e proporções entre as nossas pessoas mais produtivas não estão aquelas que obtiveram pontuação igual ou superior ao percentil de 95 em testes padronizados, não eram necessariamente alunos com notas máximas que descobriram cedo a jogar o jogo do aprendizado. Em outras palavras pessoas produtivas/criativas geralmente estão abaixo do percentil 95 do que acima dele, e se tais pontuações de corte forem necessárias para determinar a entrada em programas especiais (...) podemos ser culpados de discriminação contra pessoas cujo potencial não pode ser medido (Tradução nossa). (Renzulli, 2011, p. 84).

A fala do acadêmico Antares também demonstra que ele precisou construir autonomamente sua trajetória acadêmica, sem mediações institucionais específicas que favorecessem o desenvolvimento de suas potencialidades; apesar disso, o acadêmico relata que uma professora o ajudou e desenvolveu atividades extracurriculares de seu interesse, o que foi importante para a trajetória acadêmica dele.

Ainda inserida na categoria “direito à educação”, a Unidade de Contexto referente à resposta da Acadêmica Luna é a seguinte:

Eu faço acompanhamento psicológico. É com um psicólogo aqui da UFMS, só que não tem nada a ver também com o diagnóstico, o... O... Processo do parecer, ele nem sabia que eu tinha altas habilidades, então demorou um mês para eu conseguir o acesso. E aí... Tanto que depois de muitas conversas com ele, eu falei... Eu cheguei só comentar que eu tinha altas habilidades, ele ficou surpreso e falou "altas habilidades?", enfim, mas eu faço acompanhamento psicológico. Mas eu acho que eu entro na fila

tanto quanto qualquer outro estudante que também tenta. No começo é só 3 seções, e depois dessas 3 seções, ele avalia se está apto para tipo assim, voltar para... É acabar encerrar o acompanhamento psicológico, que é o caso que já acontecia com muitos alunos da universidade, inclusive um aluno que eu conheço, que é com altas habilidades, também passou por 3 seções, ele foi avaliado como tipo assim, no limite, e parou de receber acompanhamento. No meu caso, não precisa de bem mais questões e até hoje fiz várias outras sessões mais como eu acho que ele não é um, eu acho que ele é psicólogo, só que ele também está fazendo alguma coisa aqui na universidade, tipo mestrados, não sei (Acadêmica Luna, 2025).

Unidade de registro: “ele nem sabia que eu tinha altas habilidades”, “demorou um mês para eu conseguir o acesso”.

A fala da acadêmica Luna demonstra a fragilidade e limitações na efetivação do direito à educação inclusiva prevista legalmente. Embora exista acesso formal à universidade, não há garantia concreta de acompanhamento especializado, orientação institucional, suporte emocional adequado e permanência com qualidade.

À acadêmica, perguntou-se: “Como foi esse acesso? Foi você quem foi atrás ou lhe foi oferecido?”. Unidade de contexto da resposta de Luna:

Não, eu fui atrás e aí pesquisando bastante, achei telefone. Aí entrei em contato por telefone, me passaram o link. Aí depois de passar o e-mail, foi bem burocrático para conseguir esse acesso depois que eu consegui, eu fiquei esperando, achei que não ia ter resultado, porque ficou um mês e aí eu tinha colocado até que era uma sessão de urgência. Ele colocou: “Qual que é o nível de gravidade que você acha que você precisa para esse atendimento?” Apesar de ter colocado urgência, demorou um mês para atendimento, mas aí eu não sei se era porque a fila estava longa, porque não tinham essa questão das altas habilidades ou questões de laudo, tipo de pessoas com necessidades especiais também para ser atendidas. Esperar na fila, tanto quanto qualquer outro estudante (Acadêmica Luna, 2025).

Unidade de registro: “eu fui atrás e aí pesquisei bastante”, “foi bem burocrático para conseguir acesso”, “ficou um mês e aí eu tinha colocado até que era uma sessão de urgência”. “apesar de ter colocado urgência, demorou um mês para atendimento”. “Esperar na fila, tanto quanto qualquer outro estudante”.

O relato de Luna demonstra que o direito à educação ultrapassa o ingresso e questões pedagógicas e curriculares; envolve a questão emocional e psicológica, que está atrelada à identificação, ao reconhecimento, atendimento e pertencimento. Há uma percepção, por parte da acadêmica Luna, de invisibilidade institucional das AH ou SD dentro das políticas da universidade de Educação Especial.

Apesar de existir um setor para atender à demanda de acessibilidade dentro da universidade, não há atendimento educacional especializado específico para cada público da Educação Especial, como no caso de altas habilidades ou superdotação.

Sobre a autodeclaração no ato da matrícula, a acadêmica Orion respondeu à pergunta: “Você se autodeclarou na matrícula? Ter identificação fala Altas Habilidades. Se negativo, por que que optou por não se autodeclarar?”.

Unidade de contexto: “Me autodeclarei, mas não precisei colocar nenhum anexo” (Acadêmica Orion, 2025). Unidade de registro: “me autodeclarei”.

A afirmação da acadêmica Orion foi comum aos demais acadêmicos, todos afirmaram que se autodeclararam no ato da matrícula na universidade; pode-se observar que a Lei 13.234 de 2015 sobre a obrigatoriedade do cadastramento no censo escolar, a identificação e atendimento especializado de estudantes com AH ou SD na Educação Básica e na Superior, e o direito à educação estão sendo parcialmente cumpridos, especialmente no que diz respeito à permanência qualificada e ao acesso equitativo aos recursos institucionais.

Nesse sentido, Pérez e Freitas (2014, p. 631) observam: “Entretanto, se a oferta de AEE ficar atrelada aos dados dos censos de Educação Superior, como ocorre na Educação Básica, provavelmente nada mudará”. De acordo com as autoras, somente os dados dos censos de Educação Superior não são suficientes para garantir o direito à educação inclusiva, bem como o atendimento educacional especializado. Note-se que, embora os acadêmicos participantes da entrevista da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul estivessem formalmente incluídos na universidade e tivessem se autodeclarado na matrícula, eles não receberam o atendimento educacional especializado.

Outra pergunta respondida por Orion foi: O que você sentiu até agora que falta para atender a expectativa e para atender os seus interesses dentro da universidade? Que você acha que falta?

Unidade de contexto da acadêmica Orion:

Eu acho que falta um pouco de Acessibilidade. É, não falo nem só como pessoa superdotada... como autista, eu me incomodo muito com muita coisa. Então é algo que muitos professores meus, eles são abertamente capacitistas com qualquer coisa. Então, muitas vezes, durante as aulas têm muitas pessoas que têm sensibilidade a ruído, como superdotada e como autista isso já me incomoda faz tempo e no meu ano entrou muitas pessoas com sensibilidade a ruído por outros motivos, então, a minha turma já colocou em prática as palmas em libras por respeito, e os meus professores se incomodam muito, muito de reclamar abertamente nas aulas. Então é algo que assim precisa ser melhorado, ao menos no meu curso. É a questão da Acessibilidade. O elevador que não funciona. Caso entrasse o cadeirante no meu bloco, não teria como subir as escadas porque o elevador não funciona. São várias coisinhas que devem ser melhoradas. Um pouco, sabe?

Unidade de registro: “falta um pouco de acessibilidade”, “não falo nem só como pessoa superdotada... como autista, eu me incomodo com muita coisa”, “muitos professores meus, eles são abertamente capacitistas”, “sensibilidade a ruído”, “minha turma já colocou em prática as

palmas em libras por respeito, e os meus professores se incomodam muito”, “muito de reclamar abertamente nas aulas”, “elevador não funciona”.

A acadêmica Orion demonstra ter consciência dos seus direitos educacionais na Universidade, compreende que o direito à educação ultrapassa o simples acesso à Universidade e envolve condições efetivas de permanência, acessibilidade, acolhimento e reconhecimento e respeito das diferenças. A fala revela que existe uma lacuna em relação à garantia desse direito, sobretudo referente à dupla excepcionalidade ou dupla condição. A menção ao capacitismo docente evidencia ausência de formação inclusiva e dificuldade institucional em construir ambientes educacionais verdadeiramente acessíveis e inclusivos.

Por se tratar de um tema ainda não aprofundado na Educação Especial, geralmente não associado a ela, e povoado de mitos e crenças populares, as AH/SD não são incluídas nos cursos de formação inicial nem continuada; não se considera a possibilidade de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (às quais são encaminhados apenas os alunos com deficiência) e os estudantes que apresentam esse comportamento não são identificados, acreditando-se que eles não existem (Pérez; Freitas, 2014, 631).

A formação de professores é muito discutida na Educação Básica, mas a mudança cultural da Universidade ficou estagnada e não tem sido muito debatida. Contudo, é fundamental observar a necessidade de que essa mudança aconteça e que se abandonem estigmas, porém, isso depende de ações transversais que extrapolem o setor de acessibilidade. A comunidade universitária precisa estar comprometida com a legislação atual de inclusão, bem como com os princípios constituídos nos documentos da universidade. Os documentos, a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional, também precisam contemplar a Educação Especial de forma transversal, para garantir o direito à educação de maneira integral.

Sobre o direito à educação, a Gestora A, representando a UFMS, explana:

Eu sempre coloco aqui para nós. Uma coisa é a vivência lá, outra coisa é a vivência aqui. Então vamos a partir daqui, né? Que a gente tem lá o acesso Permanência, a participação e o sucesso. Acesso já está garantido. Eles já estão aqui. Então a partir daqui que a gente vai lhe dar para garantir essa permanência, participação, etc. E é a ruptura no caso, aí testemunhando esses casos que vieram a nós, conversamos e tal (Gestora A, 2025).

Unidade de registro: “acesso”, “permanência”, “participação”, “sucesso” e “ruptura”.

As unidades de registro da fala da Gestora A demonstra alinhamento com os princípios do direito à educação presentes na legislação inclusiva brasileira. O relato ultrapassa a ideia restrita de matrícula e reconhece que o direito à educação envolve permanência, participação e desenvolvimento acadêmicos com qualidade.

Entretanto, essa participante, esclarece, em sua fala, que, embora exista reconhecimento formal do direito à educação, há evidências das limitações estruturais e técnicas para efetivação plena desse direito, no contexto universitário. De acordo com a unidade de contexto da Gestora A,

Às vezes vem a mãe, às vezes os próprios professores indicam, né! Olha, eu estou com um aluno assim de uma visão um pouco diferenciada, então a gente vai atrás. Então, as formas de atendimento, que chegam a nós são várias. Na especificidade de altas habilidades, o que é que eu posso dizer para você? Como eu falei, esse setor está com essa denominação desde 2017. Nós não temos aqui a denominação de núcleo, como a maioria das universidades têm. A princípio foi uma divisão, depois passou a ser uma Secretaria e hoje continua uma Secretaria. E a Secretaria que é esse nome que você soube, né? Que é uma Secretaria de Acessibilidade, desenvolvimento inclusivo e suporte estudantil que envolve todas. O que o nome fala é o que a gente faz. E quando nós assumimos a partir de 2017, disse que eu quero resgatar com você. É para a altas/ superdotação. A universidade não apresentava um programa específico ou um projeto específico ou um atendimento específico, assim como nós temos nas outras áreas. Mas é demanda. Não só do setor, que é esse setor específico, mas também de uma pró reitoria onde a gente está é ligada. E o que que nós pretendemos? Então, como eu falei pra você, nós não temos uma, vamos dizer assim, diretamente um atendimento. Mas nós temos uma atenção. Nós recebemos aqui alunos muitas vezes oriundos, né? Do ensino médio, lá do núcleo agora passou a ser centro. Inclusive ficamos de fazer uma visita no centro, né? Desde o ano passado. Uma coisa assim, porque nos assim nos traz muita vontade de bom. Mas voltando aqui, não sei se se você puder ter as outras perguntas, mas institucionalmente, o que nós temos! (Gestora A, 2025).

Unidade de registro: “É para a altas habilidades/Superdotação. A universidade não apresenta um programa específico ou um projeto específico ou um atendimento específico.”

A ausência de atendimento específico para cada público da Educação Especial - especificamente para Altas Habilidades ou Superdotação -, também a falta de programas estruturados e equipe especializada demonstra que o direito à educação ainda é operacionalizado de maneira parcial. A fala revela uma tensão entre garantia legal e efetivação prática.

Sobre a unidade de registro “ruptura”, mencionada na unidade de contexto anterior, a Gestora A acrescenta:

E tem uma outra menina também, que posteriormente que você falou, eu até marquei essa ruptura, né? Do ensino médio para a universidade, para todos os alunos. É uma ruptura. Você que foi professora ou é professora da educação básica, o maior conflito nosso aqui é justamente lidar com essa ruptura, porque mesmo o atendimento educacional especializado para uma demanda da educação especial lá na educação básica, ela é bem diferenciada daquilo que a gente pode proporcionar. Isso, inclusive, é tema de muitos estudos. Eu que estou aí participando com outras universidades, né, de outros contextos, é esse, esse contexto, ele realmente canaliza esse contexto, desse conflito, dessa ruptura canaliza para todos os lugares, né? Para todos os logos. Isso não é uma particularidade da UFMS! Eu acho que tá... As outras universidades também devem sofrer com isso. (Gestora A, 2025).

Unidade de registro: “eu até marquei essa ruptura, do ensino médio para a universidade”, “o atendimento educacional especializado lá da educação básica, ela é bem diferenciada daquilo que a gente pode proporcionar”.

A Gestora A reconhece que existe uma ruptura dos direitos à educação na última etapa da Educação Básica e a Educação Superior, e considera que essa ruptura também é reconhecida por outras universidades, um tema discutido em eventos que participa. Moreira e Barrera (2024) descrevem achados de um estudo realizado sobre a temática da continuidade das políticas públicas para AH ou SD na Educação Superior:

Os achados demonstraram que o caráter transversal da educação especial na área das AH/SD se efetiva mais pelo envolvimento dos profissionais do que pela via das políticas educacionais instituídas, evidenciando a debilidade na continuidade das políticas educacionais especializadas, quando se analisam exclusivamente as práticas institucionalizadas. O estudo indicou ainda que, a ruptura na continuidade da oferta de atendimento educacional especializado destinado aos estudantes com AH/SD, notadamente e evidenciada no que tange ao fluxo do Ensino Médio para o Superior (Moreira; Barrera, 2024, p. 132).

A invisibilidade também é mencionada por Pereira (2021, p.19):

Essa invisibilidade também é agravada pelo poder público, cujas políticas públicas carecem de continuidade e efetividade no que diz respeito à identificação e o fornecimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esse público em específico, em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino.

A legislação do direito à educação para o público com AH ou SD na Educação Básica, Educação Superior e ao longo da vida existe; no entanto, é preciso que haja um documento que oriente como será assegurado esse direito, na prática, dentro das instituições de Educação Superior, além de ações que incluam o público com AH ou SD de maneira efetiva e integral, uma participação acadêmica com qualidade, sem burocracias e estigmas.

A Gestora B, representando a universidade UEMS, respondeu à pergunta: “Qual é a sua percepção sobre a educação inclusiva, enquanto representante da instituição? Considerando os documentos da instituição, esta universidade adota uma política de instituição inclusiva e atende as demandas de todo o público da educação especial?”

Em sua fala, a Gestora B demonstra um forte alinhamento aos princípios institucionais dos direitos humanos e da Educação Inclusiva. Veja-se a unidade de contexto dessa participante:

Que a percepção que a gente tem de educação inclusiva, né! Ela está dentro do campo mesmo dos direitos humanos, né? Entendendo a educação como direito fundamental. Que Visa, que Visa garantir, né a equidade, a participação dos nossos acadêmicos, desde o ingresso até a sua terminalidade. É o que a gente entende como educação inclusiva! Gestor C quer complementar? (Gestora B, 2025).

Unidade de registro: “direito fundamental”, “equidade”.

A gestora compreende que a educação é um direito subjetivo e enfatiza a necessidade de garantir acesso, permanência e participação acadêmica.

O Gestor C, representante da universidade UEMS, acrescenta, como Unidade de contexto de sua fala:

É, eu coloquei ali no chat o link da nossa página, que é a página de divisão de inclusão educacional, e ali tem alguns documentos legais, né! Um deles, inclusive, é a deliberação 312 de 2020, e dessa deliberação nós temos a disposição sobre a educação que as pessoas com deficiência, transtornos globais e a altas habilidades/superdotação. Ela vai orientar quanto ao tema da instituição nós estaremos atuando, né! Para que a educação Inclusiva, seja de fato contemplada, né! Dentro do que a gente entende aí como é, é Acessibilidade. E daí, em todas as formas é interpretativa que se tem para com a acessibilidade, entendendo-a como a eliminação das Barreiras, né! Não só para ingresso, mas em específico para a participação integral e com qualidade dos estudantes: deficiência, transtornos globais e altas habilidades ou superdotação. E daí nesse documento que é utilizando esse 312 que eu mencionei, ele vai situar ali. É as pessoas com altas habilidades/superdotação como público alvo, né! É atendido pelas políticas. É, é, é tanto para a permanência quanto estrutura, né, mas também que vão vai organizar e orientar as nossas ações, os serviços a serem ofertados (Gestor C, 2025).

Unidade de Registro: “acessibilidade”, “eliminação de barreiras”, “participação integral e com qualidade”.

Na fala do Gestor C, o conceito de eliminação de barreiras aparece associado à acessibilidade ampla, ultrapassa dimensões físicas e alcança aspectos pedagógicos e institucionais.

Embora os discursos dos Gestores B e C sejam consistentes, o Gestor C esclarece: “Porque como a gente, como nós, não temos registro de pessoas com altas habilidades ou superdotação, ainda que nós saibamos que tenham estudantes, mas eles não informaram no ato da matrícula.”.

Algumas limitações são mencionadas por Pérez e Freitas (2014, p.630):

As leis, normas e documentos norteadores educacionais, então, determinam e asseguram o direito ao AEE dos estudantes com AH/SD, mas a sua execução e a sua aplicabilidade ficam comprometidas por diversos fatores: o atrelamento da oferta a uma demanda não aferida; a deficiente compreensão das realidades educacionais regionais; a circunscrição dos dispositivos exclusivamente ao âmbito educacional; o pouco conhecimento (ou mesmo desconhecimento) dessas leis, normas e documentos norteadores e das reais dificuldades e necessidades destes estudantes e o preconceito ideológico.

Em relação à universidade UEMS, a ausência de acadêmicos oficialmente identificados com AH ou SD evidencia limitações na efetivação desse direito para esse público específico.

Sendo assim, de acordo com Renzulli (2004) a garantia do direito à educação deve envolver o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não focado somente no enriquecimento curricular, mas também no acolhimento socioemocional, superando o mero acesso físico/matricula.

5.5 CATEGORIA: EDUCAÇÃO SUPERIOR

A categoria “Educação Superior” foi elencada com base no objetivo específico “apresentar como foram constituídas as Políticas Públicas para Altas Habilidades ou Superdotação no estado de Mato Grosso do Sul”.

Apesar do AEE para AH ou SD ter sido implantado na capital de MS em 2006, as universidades investigadas ainda carecem de uma política pública efetiva de atendimento para este público. O AEE poderia ser expandido em laboratórios e outros espaços de interesse dos acadêmicos, bem como deveria aproveitar os recursos humanos e materiais já existentes na universidade.

O acadêmico Vega respondeu à pergunta: Você teve acesso à algum atendimento? Se sim, foi você quem buscou ou lhe foi oferecido?

Unidade de contexto:

Não. Eu que fui atrás. Tudo aqui, eu acho que eu que fui atrás...Inclusive, é uma coisa meio geral, eu sinto que o pessoal é meio perdido na turma como um todo em relação à eletiva, disciplina especial, é... tudo está disponível em informações que você pode encontrar pelo projeto pedagógico, que você pode encontrar pelos caminhos institucionais mesmo, mas é... a universidade tenta até fazer um trabalho no início do ano nesse sentido, mas eu sinto que ainda fica muito vago, sabe? De orientação. Isso para todos, né? E para mim não é diferente. Então, tudo o que eu fiz aqui dentro, eu acho que foi porque eu fui atrás mesmo. Nada foi me direcionado (Vega, 2025).

Unidade de registro: “tudo o que eu fiz aqui dentro, eu acho que foi porque eu fui atrás mesmo”, “nada foi me direcionado”.

Para o acadêmico Veja, a Educação Superior parece ser um espaço pouco orientador, burocrático e dependente da autonomia do acadêmico. Evidencia-se uma estrutura que não favorece percursos individualizados, especialmente para pessoas com interesses específicos, como acadêmicos com Altas Habilidades ou Superdotação.

A universidade poderia oferecer uma participação menos burocrática em cursos eletivos ou com outra nomenclatura, inclusive os de outras áreas, pois as pessoas com AH ou SD podem possuir interesses em mais de uma área ou em áreas incomuns. Segundo Schmengler (2022):

Outra forma de pensar a universidade como um lugar rico em aprendizagem pode ser evidenciada na oferta de cursos distintos, que contemplam diferentes áreas do conhecimento, de modo que, muitos desses cursos, possuem laboratórios de pesquisa que convidam o acadêmico a aperfeiçoar os seus saberes. Estes permitem colocar em prática os conteúdos trabalhados em torno da teoria, envolvendo os interesses do acadêmico com potencial acadêmico e aquele que é produtivo-criativo (Schmengler, 2022, p.108).

Em relação à expectativa na Educação Superior, o Acadêmico Sol afirma:

Unidade de contexto: Eu já entrei na universidade com a expectativa de enriquecimento curricular, essa palavra que eu estava procurando. Porque eu já sabia

que muito do que eu já vinha desenvolvendo, tanto lá no centro de Altas Habilidades, quanto é de maneira autodidata, é em questão artística: Eu já sabia, é... A gente não precisa saber desenhar, por exemplo, para entrar na faculdade de artes. Lógico que saber ajuda, mas eu isso é uma das coisas que eles ensinam do zero. Nesse sentido, eu senti que pelo menos nos meus é. Semestres iniciais eu fiquei um pouco. Eu estava mais adiantado do que a minha turma, mas a universidade me proporcionou experiências, é, de aprendizado que eu acredito que eu não teria em nenhum outro lugar. Eu não conseguiria facilmente desenvolver de maneira autodidata todas as pesquisas, todas as disciplinas que tratam especificamente da educação, que falam sobre é, didática, sobre pedagogia, e isso é algo que... Nunca sonhei em ter do jeito que eu tive na universidade (Acadêmico Sol, 2025).

Esse acadêmico demonstra reconhecer a universidade como espaço relevante de ampliação intelectual e profissional, sobretudo nas áreas de didática, pedagogia e pesquisa. Entretanto, identifica limites estruturais da Educação Superior para pessoas com AH ou SD, especialmente pela ausência de flexibilização curricular e incentivos interdisciplinares. Sol também observa uma defasagem entre o potencial já desenvolvido por ele e o currículo universitário inicial, apontando uma ausência de estratégias institucionais para atender acadêmicos com desenvolvimento avançado.

O acadêmico Sirius responde sobre a pergunta: Você considera que teve ou tem oportunidade de explorar outros ambientes na universidade que possibilitem experiências além do currículo da grade de curso de atual? Se não teve, gostaria de ter outras experiências para aprimorar as suas habilidades?

Unidade de contexto do acadêmico Sirius:

Entendi. Tive. O curso de história, tem uma política. De quê você pode... na UFMS... Você pode solicitar e fazer matérias de outros cursos só que a sua coordenação tem que aceitar e a coordenação de outros cursos tem que aceitar. O curso só tem uma política de que você pode solicitar, mas se você for solicitar uma coisa que não tenha a ver com seu curso, é... Vão negar. Não sei como é a atuação... negar, porque o outro curso vai negar. Então eles já adiantam. Não sei como é a atual coordenação, na verdade, esse é a política que eu sei que tinha na coordenação anterior. Mas... é um exemplo, eles sempre falavam: "Ah, você quer fazer uma coisa super específica, lá de biologia, lá de medicina? Você pode pedir, a gente pode até passar o pedido, mas lá eles vão dizer não. Então aqui a gente já diz não". Mas se você quiser fazer uma coisa de artes, que seja no quadro da história, uma coisa de qualquer coisa que seja vinculada até ele... daí eles passam a solicitação. E daí eu aqui já consegui fazer matéria em psicologia chamada Filosofia Geral, uma matéria de ciências sociais chamada Sociedades da África Contemporânea, uma matéria de pedagogia chamada Educação Indígena. Então, seguindo essas normas da... das normas, dessa política interna do curso de história, eu consegui pegar várias matérias do meu interesse, inclusive, que podem até me ajudar numa segunda graduação.

Unidade de registro: “O curso só tem uma política de que você pode solicitar, mas se você for solicitar uma coisa que não tenha a ver com seu curso, é... Vão negar”, “consegui pegar várias matérias do meu interesse”.

A fala do acadêmico Sirius enfatiza o entrave em relação à flexibilização do currículo e a interdisciplinariedade dentro na universidade; o entrevistado demonstra elevado interesse em

explorar diferentes áreas do conhecimento, características frequentemente associadas a pessoas com AH ou SD. Segundo Sirius, a possibilidade de cursar disciplinas em outros cursos favorece o enriquecimento curricular e amplia experiências formativas. O acadêmico faz menção, ainda, da comunicação precária por parte da coordenação do curso, a informação no início e ao longo do curso não foi satisfatória.

Unidade de contexto – acadêmico Sirius:

Os veteranos, é... Na semana de recepção, os veteranos, eles falam pra gente sobre as coisas que a gente tem de possibilidade na UFMS. Os professores também... A cada ano a gente tem uma recepção diferente. Esse ano, por exemplo, teve uma explicação sobre recursos que eu sei que não teve nos anos anteriores, muito bem detalhada com uma pessoa da gestão. Ou melhor, de algum pró reitoria, porém, via de regra, quem explica melhor, mais detalhadamente pra gente sobre matérias... E sobre projetos, sobre sistema da universidade, matérias que a gente pode pegar extra, são os veteranos.

Unidade de registro: “a cada ano a gente tem uma recepção diferente”, “muito bem detalhada por uma pessoa da gestão”, “via de regra, quem explica melhor (...) são os veteranos”.

Apesar de o acadêmico Sirius ter relatado que houve uma recepção e um momento de explicação mais detalhada com uma pessoa da gestão, a comunicação por parte da coordenação do curso apresenta fragilidades, pois o acesso a oportunidades depende mais de informações informais compartilhadas por veteranos do que de uma política institucional estruturada de orientação acadêmica, além da burocratização que se limita às escolhas consideradas “fora” da área do curso. Desse modo, as possibilidades de aprofundamentos dos interesses específicos são reduzidas.

O acadêmico Antares, em sua fala, revela que também não tem espaço, na universidade, para reunir pessoas com interesses semelhantes afim de que troquem informações:

Mas você não tem espaço para se aprofundar em outras áreas e acaba nichando muito, e isso é triste porque reduz não só aprendizado, mas também reduz o tipo de pesquisa que pode ser feito. Então se a galera pessoal de história que trabalha utilizando técnicas forenses para estudar moedas antigas. Se eles tivessem alguém de tecnologia que entende sobre algoritmos, que entende de IA, de redes neurais e outras tecnologias bem simples para auxiliar a pesquisa deles seria mais aprofundada. E eu conheço em todas as áreas em psicologia, que mistura um pouco de neurociência com a parte de tecnologia que poderiam aprofundar pesquisas, meu TCC a dificuldade que a gente enfrentou era que não existia artigo porque eu mexo com uma área que fica entre tecnologia e marketing e não tem profissionais que estudam as 2 áreas ao mesmo tempo. Então não tem ninguém fazendo artigo nessa área. E aí eu não tinha base para começar minha pesquisa, para fazer minha revisão bibliográfica quando eu mapeamento sistemático. Então, separar todo o mundo e deixar todo mundo em bloquinhos isolados perde muitas coisas que poderiam ser benéficas com essa união e não tendo um espaço para pessoas de cursos diferentes, mas que têm alguma coisa em comum ali. Compartilhar ideias, desenvolver projetos, ainda mais alunos com altas habilidades que normalmente gostam de fazer pesquisa, gostam de estudar as coisas mais a fundo. Se tivesse um espaço para que esses alunos fossem compartilhando algo que alguém ouviu em uma aula ou uma matéria optativa no curso de letras, pode ser um estalo para um aluno de economia e os 2 juntarem e fazerem uma pesquisa útil,

mas sem esse espaço no final quem sai perdendo mais é a universidade. Acho que, na minha visão é isso que acaba faltando um espaço para conectar as pessoas que têm altas habilidades ou pessoas que têm interesses compartilháveis, não é. E sem esse espaço, essas pessoas não vão se conectar (Antares, 2025).

Unidade de registro: “Mas você não tem espaço para se aprofundar em outras áreas e acaba nichando muito, e isso é triste porque reduz não só aprendizado, mas também reduz o tipo de pesquisa que pode ser feito”, “separar todo o mundo e deixar todo mundo em bloquinhos isolados perde muitas coisas que poderiam ser benéficas com essa união e não tendo um espaço para pessoas de cursos diferentes, mas que têm alguma coisa em comum ali”, “Acho que, na minha visão é isso que acaba faltando um espaço para conectar as pessoas que têm altas habilidades ou pessoas que têm interesses compartilháveis, não é. E sem esse espaço, essas pessoas não vão se conectar”.

A experiência universitária do acadêmico Antares revela, simultaneamente, possibilidades de desenvolvimento acadêmico e barreiras institucionais. O acadêmico demonstra elevado envolvimento com pesquisa, extensão e atividades extracurriculares, o que indica forte engajamento intelectual e autonomia de aprendizagem.

Entretanto, a universidade é descrita como estruturalmente fragmentada, que dificulta experiências interdisciplinares e circulação entre áreas do conhecimento. Para Antares, a burocracia institucional aparece como um fator limitador do potencial criativo e investigativo do acadêmico com AH ou SD ou de pessoas com interesses em pesquisas.

A fala de Antares também evidencia uma concepção ampliada de Educação Superior, entendida não apenas como formação técnica, mas como espaço de trocas intelectuais e produção coletiva do conhecimento.

A acadêmica Luna respondeu à seguinte pergunta: Você teve ou tem dificuldades pedagógicas e sociais na Educação Superior? Se teve, ou tem, quais foram ou quais são; vou te especificar: a dificuldade pedagógica seria relacionada aos professores, se estes sabem da sua identificação como pessoa com AH ou SD?

Unidade de contexto acadêmica Luna:

É, os professores não sabiam, né! Não sei se a coordenação chegou a comentar com eles, mas os professores não sabiam. A minha professora, orientadora do meu TCC no momento, teve um dia que ela, do nada, me perguntou assim, você é neuro divergente? Aí eu fiquei muito envergonhada assim na hora, tipo (risos) "nossa que vergonha" assim muito constrangida é... foi muito de surpresa, porque eu sempre achei que eu mascarava bem. Tipo, sempre fiz questão de mascarar isso porque eu sinto que desde depois do ensino médio, quando entrei na universidade, foi tipo outra realidade em comparação com o ensino médio. Porque quando eu estava nessa época do ensino médio, eu estava no CEAM, que é um espaço que nem vocês chegando a comentar. Aqui. É muito acolhedor assim, né A gente tem pessoas muito diferentes e a gente aprende a lidar com as diferenças, e... É normal, mas na realidade, quando a gente vira uma pessoa adulta é muito julgamento. É... Eu lembro que quando eu entrei na

universidade, eu era uma pessoa muito mais corajosa, eu falava pra caramba, eu não era muito tímida. E eu aprendi a me retrain muito depois, porque eu gostava muito de acrescentar às vezes, se o professor está falando alguma coisa e eu já sabia desse assunto, às vezes eu falava e eu nem fazia questão de atrapalhar a aula dele. Às vezes também, quando eu estava em dúvida, fazia questão de perguntar tipo, "Ah, não entendi isso aqui". E eu falava, era uma pessoa falante, mas não ao ponto de interromper ou atrapalhar, eu esperava ele falar e da aula dele. E aí eu tinha um grupo de amigas e depois eu descobri que essas amigas saíam para falar mal de mim, falando que eu atrapalhava, falava que enfim, falava muita coisa mal de mim e eu não. Sabia? Aí depois dessas amigas é também fiquei sabendo de pessoas da minha, do meu curso também, que falavam do meu jeito, e aí eu fiquei mais retraída, né? Então. Acho que nesse... Eu tive um mascaramento social, depois de não falar que eu tenho Altas Habilidades. E depois que a minha professora perguntou se eu era neuro divergente, eu cheguei a falar para ela sobre altas habilidades, expliquei para ela, mas ainda assim eu acho que as pessoas não sabem exatamente que alta habilidade, até porque ela entrou numa questão muito social de "Ah, será que as pessoas que têm condições sociais diferente não poderia ser considerada uma pessoa com altas habilidades também porque teve acesso à educação diferenciada", não sei o quê. Então, assim, tipo, foi um pouco rebaixado. Apesar de eu ser de outra realidade, tipo, eu cresci em região periférica, estudei numa escola muito boa do ensino médio público, que foi de região central. Tipo por questão de determinação, mas. É, eu não gosto de dizer que eu tenho Altas Habilidades, eu me retraí muito. Então, mas são os meus conflitos, eu acho (Acadêmica Luna, 2025).

Unidade de registro: “eu fiquei muito envergonhada assim na hora, tipo (risos) "nossa que vergonha" assim muito constrangida é... foi muito de surpresa, porque eu sempre achei que eu mascarava bem”, “sempre fiz questão de mascarar isso porque eu sinto que desde depois do ensino médio, quando entrei na universidade, foi tipo outra realidade em comparação com o ensino médio”, “Porque quando eu estava nessa época do ensino médio, eu estava no CEAM, que é um espaço que nem vocês chegando a comentar. Aqui. É muito acolhedor assim”, “quando a gente vira uma pessoa adulta é muito julgamento”.

A acadêmica descreve a transição do Ensino Médio para a Educação Superior como uma ruptura marcada pela perda de acolhimento e pelo aumento das experiências de julgamento social. Luna relembra do acolhimento que recebia no CEAM/AHS, quando estava matriculada no Ensino Médio, um ambiente no qual não precisava mascarar sua identidade!

Para Luna, a Educação Superior aparece como um espaço de contrastes: ao mesmo tempo que possibilita acesso ao conhecimento, também provoca exclusão, silenciamento, isolamento e desgaste emocional. A universidade é percebida como um ambiente hostil, competitivo e pouco preparado para compreender acadêmicos com comportamentos que fogem do senso comum. A entrevistada relatou que passou a modificar comportamentos, reduziu suas participações e intervenções nas aulas, e evitou a autodeclaração pública, como estratégia de sobrevivência acadêmica.

Unidade de contexto:

Eu vi muita gente abandonando a universidade e é uma pessoa que é taxada de estranha, tem que ser muito corajoso assim, de você conseguir ser completamente

assim, porque acaba realmente, eu fiquei pensando, eu tenho muito mascaramento disso, de jeito de falar, de se expressar e tal (acadêmica Luna, 2025).

Unidade de registro: “Eu vi muita gente abandonando a universidade”.

Para Luna, a permanecer na instituição não está relacionado unicamente às questões pedagógicas, pois também tem relação com a adaptação social, a gestão emocional e a identidade. A análise da fala da acadêmica evidencia que ingressar na universidade não garante pertencimento institucional.

A acadêmica Orion, em resposta à pergunta “Você considera que teve ou tem oportunidade de explorar outros ambientes, na universidade, que possibilitem experiências além do currículo da grade do curso? Se não teve, gostaria de ter outras experiências para aprimorar as suas habilidades?”, apresenta, como unidade de contexto:

Eles sempre deixam bem claro que é possível, mas é uma burocracia gigantesca. Tem que fazer um requerimento, tem que ir na nossa coordenação, do nosso curso. Pra eles falarem com a coordenação do outro curso e devido à burocracia, eu me sinto um pouco travada. De ir atrás, por mais que eu tenha interesse (Acadêmica Orion, 2025).

Unidade de registro: “sempre deixam bem claro que é possível”, “é uma burocracia gigantesca”, “eu me sinto um pouco travada”.

A acadêmica Orion aponta barreiras burocráticas que dificultam o acesso a experiências interdisciplinares e disciplinas optativas fora do curso, demonstrando uma rigidez curricular. Essa limitação contradiz princípios fundamentais da Educação Inclusiva do enriquecimento acadêmico recomendados para este público.

A acadêmica também descreve dificuldades relacionadas à dinâmica universitária, à ausência de aprofundamento sobre AH ou SD na formação docente e a limitações de oportunidades acadêmicas flexíveis. Orion evidencia que a universidade ainda coloca dificuldades para reconhecer as especificidades dos acadêmicos com AH ou SD, especialmente aqueles com dupla excepcionalidade ou dupla condição. A acadêmica reconhece que a formação docente parece ser insuficiente para compreender as demandas cognitivas, emocionais e sociais para acadêmicos com AH ou SD.

Pelo que eu tenho conversado com os meus veteranos, eu já dei uma abaixada nas minhas expectativas. Porque do jeito que eles falam é muito pouco falado sobre altas habilidades da superdotação, eles que pincelam um pouquinho só para falar que falaram e não deixar passar em branco. Não aprofundam muito nem nada. Tanto que a gente não vê muito os professores que a gente teve nas escolas falarem muito sobre superdotação, porque eles não sabem. Assim, então, não espero que eles falem sobre isso (Acadêmica Orion, 2025).

Unidade de registro: “Não aprofundam muito nem nada.”, “a gente não vê muito os professores que a gente teve nas escolas falarem muito sobre superdotação, porque eles não sabem.”

Além disso, Orion evidencia que a universidade prioriza uma estrutura padronizada de ensino, dificultando uma experiência de aprofundamento intelectual e de desenvolvimento de potencialidades.

A flexibilização curricular destinada aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação encontra amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), especialmente no Art. 59, que estabelece a garantia de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e formas de organização pedagógica compatíveis com as necessidades educacionais específicas desse público. Além disso, a legislação prevê a possibilidade de aceleração dos estudos para estudantes superdotados, evidenciando o reconhecimento, no âmbito das políticas educacionais brasileiras, da necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas que favoreçam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e assegurem condições adequadas para a ampliação de suas oportunidades de aprendizagem.

A fala dos acadêmicos pontuam que a estrutura universitária é organizada como "compartimentos isolados" os acadêmicos relatam travas burocráticas para cursar disciplinas fora de suas grades originárias e a falta de espaços para conectar saberes de diferentes cursos, essa estrutura engessada contraria a dinâmica do enriquecimento produtivo-criativo. A teoria de Renzulli (2004) serve de base para propor que as IES adotem a flexibilização e o enriquecimento Tipo III, permitindo que os acadêmicos desenvolvam projetos de pesquisa e inovação interdisciplinares como parte de sua permanência qualificada.

Por fim, é defendido e indicado o Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM) de Renzulli (2014), com o intuito de criar espaços interdisciplinares e de amparar a flexibilização curricular como direitos pedagógicos dos acadêmicos com AH ou SD.

5.6 CATEGORIA: INCLUSÃO

A categoria “Inclusão” torna-se fundamental para compreender os desafios e avanços relacionados ao acesso, à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes público da Educação Especial na Educação Superior. Nesse contexto, o objetivo específico “investigar o processo de inclusão a partir das leis e políticas vigentes na educação superior estadual e federal da capital do estado de Mato Grosso do Sul” encontra respaldo em um conjunto de normativas nacionais que defendem a Educação Inclusiva como direito fundamental em todos os níveis de ensino.

A atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, reafirma a necessidade de garantir o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em todos os níveis e modalidades educacionais, incluindo a Educação Superior. Além disso, a Política destaca a oferta de adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado (AEE) como elementos essenciais para a efetivação da inclusão.

Os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) demonstram a relevância dessa discussão, uma vez que o Censo da Educação Superior de 2024 registrou mais de 10,2 milhões de matrículas em cursos de graduação no Brasil, consolidando a expansão do Ensino Superior e evidenciando a necessidade de fortalecimento das políticas inclusivas para assegurar a democratização do acesso e da permanência dos estudantes público da Educação Especial. Nesse cenário, observa-se também a ampliação dos debates acerca da identificação e do acompanhamento de estudantes com altas habilidades ou superdotação, incluindo propostas legislativas voltadas à criação de um Cadastro Nacional que possibilite maior visibilidade e monitoramento desse público, historicamente subidentificado nos sistemas educacionais brasileiros.

O participante Vega respondeu às seguintes perguntas da entrevista: “Que curso da Educação Superior você está cursando e qual semestre?”, “Você se considera um adulto com altas habilidades ou superdotação incluído na sociedade acadêmica e dentro da universidade?”

Unidade de contexto:

Certo. Bom, o curso que eu estou cursando é Geografia, estou no sétimo semestre, concluo no próximo. Em relação a minha inserção dentro da... da trajetória acadêmica, né? Do contexto acadêmico... Eu acredito que exista. Eu acredito que os professores sempre tiverem interesse, sim, em orientação, trabalho, desenvolver trabalhos aqui, aqui dentro comigo. É... mas em relação a... com a sala, assim, às vezes um pouco mais de distanciamento (breve pausa) nesse sentido. Mas inserção de pesquisa PIBIC, PIBID, monitorias foi sempre mais facilitado, eu sinto (Acadêmico Vega, 2025).

Unidade de registro: “os professores sempre tiveram interesse”, “distanciamento”.

De acordo com o relato do acadêmico Vega, matriculado em um curso na UEMS, a inclusão aparece de forma parcial e ambígua. Há uma inclusão acadêmica, se consideradas as monitorias e as orientações para pesquisa. Embora a orientação do Trabalho de Conclusão de Curso esteja prevista nas atribuições dos professores, o estudante considerou positivo o interesse dos docentes. Contudo, em relação ao atendimento específico às necessidades educacionais de uma pessoa com AH ou SD, o acadêmico reconhece falhas.

Sobre a convivência social com os colegas, Vega (2025) esclarece: “Em relação a social, aquilo que eu já falei, um certo distanciamento da turma, mas já consegui um grupo assim, meio fixo. Com o tempo... demorou, mas consegui. (risada tímida)”. Para Veja, a inclusão, na Universidade Estadual, não é sistematizada, dependente de relações individuais.

Unidade de contexto da entrevista do acadêmico Sol (2025): “É... Eu nunca me senti necessariamente incluído, mas também nunca me senti necessariamente excluído. É como se eu ser superdotado, eu ter altas habilidades ou não, não fizesse diferença na minha vida acadêmica”.

Unidade de registro: “nunca me senti necessariamente incluído, mas também nunca me senti necessariamente excluído”. Para o acadêmico a invisibilidade de sua condição foi internalizada por ele o que não atingiu sua expectativa em relação a inclusão na universidade.

Como unidade de contexto, acrescenta-se esta fala do acadêmico, referente à sua experiência como egresso do Centro:

Eu... Na verdade, não foi questão de voltar, eu nunca nem parei. Durante a pandemia foi muito fácil continuar os atendimentos ao CEAM Online. E quando voltou presencialmente, mesmo o curso sendo integral, ainda tinha alguns dias, pelo menos um dia na semana que o meu curso deixa em aberto para a gente participar de um grupo de estudos, esse tipo de coisa. Eu usava esse dia que ficava vago na minha grade para participar do CEAM. E realmente não foi uma questão de eu parei e voltei. Eu só continuei. Eu posteriormente eu... Eu tentei fazer um estágio lá. No meu curso a gente tem um estágio obrigatório não formal. Eu tentei fazer pelo CEAM, só que a sede, as burocracias da sede me atrasaram muito e eu tive que desistir dessa ideia. Não consegui fazer lá, mas a minha intenção era fazer esse estágio lá. Eu já participei como monitor na área de artes e na área de música e na área de linguagem. Quando os professores precisavam e eu já ofereci um curso, eu já dei aulas meio por fora, assim pelo CEAM, porque eu estava querendo exercitar a minha docência lá, que para mim é um lugar acolhedor. Foi ali que eu descobri, esse é que eu vi que a docência podia ser assim e eu queria exercitar isso lá dentro (Acadêmico Sol, 2025).

Unidade de registro: “O CEAM [...] para mim é um lugar acolhedor”, “Foi ali que eu descobri, esse é que eu vi que a docência podia ser assim e eu queria exercitar isso lá dentro”.

Para Sol, a inclusão aparece, em sua fala, associada à sua experiência vivida no CEAM/AHS, e não propriamente na universidade. O acadêmico identifica o centro especializado como espaço de pertencimento, acolhimento e desenvolvimento de potencialidades. A permanência, como egresso, no CEAM/AHS demonstra a importância de um suporte especializado contínuo para pessoas com AH ou SD, contrariando concepções que limitam o atendimento apenas à Educação Básica. Na universidade, os movimentos inclusivos ocorreram de forma pontual, especialmente em disciplinas ligadas à Educação Especial, mas sem institucionalização ampla.

A acadêmica Luna também faz menção da inclusão no CEAM/AHS, conforme se confere nesta unidade de contexto: “Porque quando eu estava nessa época do ensino médio, eu

estava no CEAM, que é um espaço muito acolhedor assim, né? A gente tem pessoas muito diferentes e a gente aprende a lidar com as diferenças.”

Unidade de registro: “espaço muito acolhedor”, “a gente aprende a lidar com as diferenças”.

Na fala de Luna e de outros acadêmicos participantes, a inclusão aparece vinculada à construção de ambientes de reconhecimento e segurança emocional. O CEAM/AHS é mencionado como um espaço inclusivo, porque legitimava as diferenças, favorecia a comunicação, promovia pertencimento e reduzia julgamentos. A inclusão, portanto, não é percebida apenas como uma presença física em instituições, mas como possibilidade concreta de expressão subjetiva e desenvolvimento das potencialidades. Na unidade de contexto “Eu lembro que quando eu entrei na universidade, eu era uma pessoa muito mais corajosa”, a acadêmica Luna associa inclusão à liberdade de ser quem é, sem necessidade de se adaptar a uma realidade com limitações sociais.

Em relação ao atendimento e à transição do Ensino Médio para Educação Superior, a acadêmica Orion respondeu à pergunta “Fale um pouco do atendimento que recebeu no Ensino Médio como foi depois que se matriculou na universidade?” com a seguinte unidade de contexto:

Sim. A boa parte do tempo que eu passei nesse ano assim foi muito bom, muito bom. Eu comecei no... Acho que na metade do primeiro ano do ensino médio e fui até o final do terceiro. Participei de todos os eventos que eu consegui participar. Foi muito enriquecedor para mim. Então eu fiz música, eu fiz arte, participei de várias outras coisas. Me ajudou a me descobrir por conta da superdotação. Eu era uma pessoa muito tímida. Eu era muito travada. Me ajudou a me desenvolver no geral (Acadêmica Orion, 2025).

Unidade de registro: “foi muito enriquecedor”, “Me ajudou a me desenvolver no geral”.

Para Orion, o pertencimento a um grupo com experiências semelhantes (CEAM/AHS) favoreceu o desenvolvimento da autoestima, da comunicação e da autoaceitação. A inclusão, portanto, manifesta-se como um processo relacional, emocional e institucional, não restrito ao acesso físico.

Embora o Programa Incluir represente um marco nas políticas de acessibilidade na educação superior brasileira, pelo fato de fomentar a criação dos núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior, a implementação do Programa tem evidenciado limites relacionados à efetivação de uma inclusão verdadeiramente equitativa. A proposta concentra-se, prioritariamente, na eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas para estudantes com deficiência; entretanto, observa-se que outros públicos da Educação Especial, como os estudantes com altas habilidades ou superdotação, permanecem

historicamente menos favorecidos com ações institucionais de apoio e permanência (Sebastián-Heredero; Lara, 2020).

Nesse contexto, para esses autores, a existência de políticas inclusivas não garante, por si só, a equidade no atendimento, uma vez que a operacionalização dessas ações depende das condições estruturais, da formação dos profissionais e do compromisso institucional das universidades (Sebastián-Heredero; Lara, 2020). Desse modo, a inclusão prevista legalmente pode assumir contornos seletivos, favorecer determinados grupos em detrimento de outros e produzir, ainda que de forma indireta, processos de exclusão no interior do próprio espaço universitário.

Conforme previsto na Portaria Normativa MEC nº 14/2007, o Programa Incluir foi criado para promover “ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência”, por meio da implantação e consolidação de núcleos de acessibilidade; contudo, pesquisas posteriores apontam que, apesar dos avanços alcançados, persistem barreiras atitudinais, comunicacionais e formativas que dificultam a efetivação das políticas inclusivas nas instituições de ensino superior.

Com relação ao sentimento de respeito por parte de professores, o acadêmico Sirius relata:

Do lado positivo, na matéria de educação especial, teve uma atividade e quando os grupos foram tirar os temas, tinha o tema das altas habilidades ou superdotação e eu não queria pegar esse tema. Eu comentei com a professora e ela, quando foi, quando foi elaborar a divisão, ela fez de uma forma com que não tivesse risco do meu grupo ficar com aquele tema. Então eu acho que foi uma... Um lado positivo de um diálogo com a professora. E uma compreensão da parte dela, um respeito (Acadêmico Sirius, 2025).

Unidade de registro: “ela fez de uma forma com que não tivesse risco do meu grupo ficar com aquele tema”, “E uma compreensão da parte dela, um respeito”.

Para o acadêmico Sirius, essa experiência foi positiva quando a professora demonstrou sensibilidade às suas necessidades subjetivas. O reconhecimento da singularidade do estudante e a abertura ao diálogo são percebidos como práticas inclusivas significativas. A inclusão relatada parece depender mais de iniciativas individuais de docentes do que de políticas institucionais consolidadas.

O acadêmico Antares relata sobre a necessidade do apoio psicológico e também de ter um espaço que não fosse necessário esconder sua condição de pessoa com AH ou SD. Veja-se esta unidade de contexto::

Eu acho que o principal é que a maioria dos alunos com altas habilidades, eles passam meio que invisíveis ali no curso, dá para disfarçar que é um aluno muito inteligente, um aluno muito habilidoso em alguma coisa. Mas se não tem nada muito aparente, se

não tem. É, sei lá, deficiência, o olho ou tem alguma dificuldade muito grande na área social, ninguém percebe que você é alguém com altas habilidades e isso passa batido. E o que eu senti um pouco mais de falta dentro da universidade foi do apoio psicológico, então ter ali um psicólogo direcionado que possa estar disponível para fazer atendimentos, para auxiliar ali nas necessidades, porque tem muitos pormenores de comunicação, de relacionamentos que são diferentes na forma como lida com coisas básicas como o processo de informações. E como universidade você tem acesso a muito mais pessoas do que você tem na escola, na sua sala de aula na escola tem 30 alunos, na universidade tem 80 ou 60, você não interage com os mesmos 30 alunos a manhã inteira. Uma matéria são 60 alunos, na outra matéria são outros 60 alunos. Você interage com gente muito mais velha, muitos anos mais nova, e não tem um apoio ali para te auxiliar na comunicação, né? Talvez na postura, como lidar com uma dificuldade que você está passando? Então não tem tanto esse direcionamento. Diferente da época, né? Do ensino médio, quando eu tinha um Ceam para juntar com outros alunos com superlotação. Aí que a única forma da gente receber essa é a gente combina entre si, entre aqueles que a gente já conhece. Já vamos encontrar, vamos fazer alguma coisa? Então perde um pouco desse senso de unidade do grupo. Então você perde um ambiente que todo mundo é igual, então o ambiente que você consegue falar do jeito que você gosta de falar, sem ser julgado, porque as pessoas entendem que você é diferente e todo mundo ali é diferente, está tudo bem. Quando entra na universidade, você perde esse ambiente seguro, então você acaba tendo que aprender a se fingir de normal ou lidar com gente entre aspas é normal. Você tenta se adequar ali à normalidade, perde esse espaço de ser o anormal o Diferente (Acadêmico Antares, 2025).

Unidade de registro: “a maioria dos estudantes com altas habilidades, eles passam meio que invisíveis ali no curso, dá para disfarçar que é um estudante muito inteligente”, “E o que eu senti um pouco mais de falta dentro da universidade foi do apoio psicológico”, “Então perde um pouco desse senso de unidade do grupo”, “então o ambiente que você consegue falar do jeito que você gosta de falar, sem ser julgado”, “Quando entra na universidade, você perde esse ambiente seguro”.

Na fala de Antares, a inclusão aparece relacionada ao sentimento de pertencimento e à possibilidade de compartilhar interesses intelectuais comuns. Contudo, o acadêmico percebe que essa inclusão ocorre predominantemente em espaços informais, e não como uma política institucional estruturada. Antares destaca a importância de ambientes denominados seguros, nos quais possa expressar suas características sem necessidade de mascaramento social. Também expõe a necessidade de haver um apoio psicológico, principalmente para auxiliar nas relações sociais e na comunicação.

Para Antares, a relação social não foi considerada um desafio; o acadêmico relata ter tido uma experiência positiva, sobretudo por meio de grupos de pesquisas, laboratórios e relações interpessoais construídas com colegas que integram outro público da Educação Especial, acadêmicos com TEA.

E Sociais? Não passei por muitos desafios assim. Consegui me incluir fácil. Numa vantagem de ser um aluno especial é que você se dá bem com outros alunos especiais. Então temos 3 colegas autistas que a gente virou amigo rapidinho, se entrosou. Aí fica

um pouco mais fácil ali. As outras habilidades sociais com o resto do grupo (Acadêmico Antares, 2025).

As narrativas dos acadêmicos acerca da inclusão na universidade encontram ressonância na fala da Gestora A, responsável por um setor voltado ao atendimento das demandas da Educação Especial na UFMS. Ao mesmo tempo em que os estudantes apontam avanços relacionados ao acesso, ao suporte institucional e à ampliação das discussões sobre inclusão no espaço universitário, também se referem aos desafios associados à permanência, à acessibilidade pedagógica e à efetivação de práticas inclusivas no cotidiano acadêmico.

De modo semelhante, a Gestora A reconhece os esforços institucionais desenvolvidos pela universidade UFMS para garantir condições de acesso e participação dos estudantes público da Educação Especial, mas destaca que a consolidação de uma cultura inclusiva ainda demanda investimentos contínuos em formação, sensibilização da comunidade acadêmica e articulação entre os diferentes setores da instituição. Dessa forma, as falas dos participantes revelam que a inclusão na Educação Superior constitui um processo em construção, marcado por avanços significativos, mas também por desafios que exigem ações permanentes para que o direito à educação seja assegurado de forma equitativa e efetiva.

De acordo com a unidade de contexto da Gestora A, “O trabalho aqui é de muito afeto. A gente cria assim um certo vínculo com eles, né”. Destacam-se as seguintes unidades de registro: “afeto” e “vínculo”.

Na fala da gestora, a inclusão é representada, principalmente, por meio das relações humanas, do acolhimento e do acompanhamento individualizado. A fala demonstra preocupação com aspectos emocionais, sociais e acadêmicos dos estudantes.

As ações relatadas pela Gestora A envolvem mediação com famílias: “Fazemos também intermediação com família. Fazemos, damos apoio, né, apoio pedagógico, orientação a professores e adaptações institucionais”. Observa-se uma concepção de inclusão que busca considerar o acadêmico em sua totalidade. Também aparecem iniciativas de conscientização institucional, campanhas educativas e tentativas de transformação atitudinal dentro da universidade. A inclusão, nesse contexto, é compreendida como processo contínuo de construção coletiva.

A Gestora A reconhece que, ainda que na universidade existam estudantes matriculados com AH ou SD, ela não dispõe de um atendimento específico para esse público: “É, para a altas ou superdotação, a universidade não apresentava um programa específico ou um projeto específico ou um atendimento específico, assim como nós temos nas outras áreas”, “o processo

de inclusão na universidade tem muitos entraves, principalmente em relação a formação dos docentes, as transformações atitudinais e a cultura enraizada nas universidades”.

Confira-se, nesse contexto, o que afirmam Pérez e Freitas (2014):

Os professores graduados em cursos universitários de qualquer área raramente tiveram conteúdos relacionados às AH/SD na sua formação inicial, e essa também é uma afirmação praticamente unânime dos pedagogos, psicólogos e educadores de todos os cantos do País. Nos cursos “do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades”, aos quais também se aplica a recomendação da Portaria 1793/94, e, especialmente nos cursos de Psiquiatria e Neurologia, a realidade não é diferente e o resultado dessa carência é ainda mais preocupante, devido à confusão constante entre os sintomas de patologias e os indicadores de AH/SD. O crescente e alarmante número de estudantes com AH/SD diagnosticados equivocadamente como sendo acometidos de Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem hiperatividade, transtorno bipolar, depressão ou Síndrome de Asperger e até autismo e medicados para tratar esses quadros, expõe uma situação extremamente preocupante que somente poderá ser sanada quando esses profissionais da saúde tiverem em seus currículos de formação superior os conteúdos programáticos necessários para desfazer esse erro.

O Gestor C explica, em sua fala, na unidade de contexto a seguir, sobre documentos de que a universidade UEMS dispõe:

Um deles, inclusive, é a deliberação 312 de 2020, e dessa deliberação nós temos a disposição sobre a educação que as pessoas com deficiência, transtornos globais e a altas habilidades/superdotação. Ela vai orientar quanto tempo da instituição nós estaremos atuando, né? Para que a educação? Inclusiva, seja de fato contemplada, né? Dentro do que a gente entende aí como é, é Acessibilidade (Gestor C, 2025).

Unidade de registro: “seja de fato contemplada”.

A Gestora B também acrescenta, na unidade de contexto de sua entrevista:

Se você pegar o nosso PDI, que é o plano institucional lá que você mencionou no PDI, o objetivo 50, se eu não me engano, ele tem como uma das bases a implementação de política institucional de Acessibilidade, inclusão e diversidade. E daí uma das metas ele vai trazer especificamente a garantia de condições de acessibilidade para toda a comunidade acadêmica com deficiência, transtorno global e altas habilidades ou superdotação. É um dos pontos específicos, essa estrutura de equidade que você menciona, ele é, ele é incluído nessa nossa é nesse nosso objetivo, né! Como um dos focos da própria é instituição (Gestora B, 2025).

Unidade de registro: “garantia de condições de acessibilidade para toda a comunidade acadêmica com deficiência, transtorno global e altas habilidades ou superdotação”.

De acordo com as falas dos gestores B e C, a inclusão aparece articulada a práticas institucionais de mediação, acessibilidade e apoio pedagógico. O discurso evidencia preocupação com a formação docente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a articulação intersetorial. A universidade, por meio de seus documentos, expõe uma compreensão ampliada da inclusão, associando-a à permanência qualificada e ao suporte

pedagógico contínuo. Entretanto, percebe-se que as ações inclusivas ainda estão mais estruturadas para deficiência e TEA do que para AH ou SD.

5.7 CATEGORIA: EXCLUSÃO

A categoria “Exclusão” emerge como um elemento analítico indispensável para a compreensão das barreiras que ainda limitam a efetivação das políticas de inclusão na educação superior. Embora o arcabouço legal brasileiro assegure o direito à educação inclusiva, as experiências relatadas pelos participantes revelam que a permanência, a participação e o reconhecimento das necessidades educacionais específicas nem sempre se concretizam de forma equitativa no cotidiano acadêmico. Nesse sentido, considerando o objetivo específico de “Investigar o processo de inclusão a partir das leis e políticas vigentes na Educação Superior estadual e federal da capital do Estado de Mato Grosso do Sul”, essa categoria busca analisar como processos de exclusão, explícitos ou sutis, manifestam-se nas vivências dos sujeitos, evidenciando possíveis distanciamentos entre o que é garantido pela legislação e o que é efetivamente vivenciado no contexto universitário.

O acadêmico Veja, ao responder à pergunta sobre o dia internacional da superdotação: “No dia 10 de agosto é comemorado o dia Internacional da superdotação. Nesse dia tem algum evento realizado pelo curso, coordenador do curso ou pela universidade?”.

A unidade de contexto: “Não, passa invisível aqui”; a unidade de registro: “invisível”.

A resposta do acadêmico evidencia que a exclusão se manifesta de forma tanto institucional, com ausência de políticas públicas para esse público, como, de forma simbólica, com a invisibilidade. Vega ainda acrescenta, em suas respostas em relação a temática:

Eu acho que o curso ele tem iniciativas muito boas em relação a outras temáticas, como a questão do racismo, a questão da é... já teve, palestra aqui em relação à violência contra a mulher, por exemplo, até por conta de alguns casos de assédio dentro do curso. Mas eu acho que no quesito de pessoas neuro divergentes ou pessoas com algum tipo de é... Pessoas com deficiência mesmo, eu acho que o curso peca bastante... Em oferecer palestras, em oferecer discussões a respeito... embora a gente tenha acadêmicos, a gente tem o “acadêmico tal”, por exemplo, que é cadeirante, eu tenho altas habilidades, a gente tem um acadêmico que tem deficiência intelectual severa aqui dentro, mas eu sinto que esse tema, ele sai muito despercebido... Em relação a outros (Acadêmico Vega, 2025).

Unidade de registro: “mas eu sinto que esse tema, ele sai muito despercebido... Em relação a outros.”

- Em relação aos professores? Eles têm conhecimento sobre a temática?

Unidade de contexto:

Eu acho que a maioria dos professores opta por terceirizar essa função para professora de apoio... no caso. Agora eles estão tendo atendimento a contraturno, mudou a política pública. Você está estudando esse ano, acho que que você deve ter acompanhado. Então agora eles saem da sala e vão para... para outra... É... fazer acompanhamento em outro lugar. Mas eu sinto que fica muito nessa, nessa terceirização mesmo de responsabilidade, professor regente mesmo não se responsabiliza tanto nesse sentido (Acadêmico Vega, 2025).

Unidade de registro: “a maioria dos professores opta por terceirizar essa função para professora de apoio”.

Vega revela que apesar de existir, para alguns estudantes da educação especial, um atendimento educacional especializado, os acadêmicos com AH ou SD não são contemplados com esse atendimento. Além do mais, os professores não reconhecem o direito integral do acadêmico e transferem a tarefa de incluí-lo ao profissional de apoio. Para Vega, a exclusão na Universidade Estadual não é explícita ou violenta, mas estrutural e silenciosa.

Foi questionado ao acadêmico Sol, da UFMS, sobre o que poderia ajudar na inclusão de acadêmicos com AH ou SD: “Para outros futuros estudantes, outros futuros acadêmicos que cheguem, o que você acha que falta? O que faltou para você, que para eles poderia ajudar, dentro da universidade?”

Unidade de contexto:

Eu custei muito saber que existia um setor de Acessibilidade. Não o setor de Acessibilidade em si, mas que esse setor atendia também altas habilidades e superdotação. É geograficamente, fisicamente, esse setor é um pouco de difícil acesso. Eu diria nunca. Nunca teve muita divulgação... Da existência física desse setor, da abertura de entrar em contacto com eles, e eu descobri... Procurando atendimento psicológico, eu descobri a existência desse setor e eu vejo que as poucas ações que são promovidas por ele é geralmente são mais para educação especial no sentido de deficiências físicas e cognitivas, como transtorno do espectro autista ou a surdez, cegueira. As altas habilidades ou superdotação parece que nunca é incluído nesse meio, apesar de também ser educação especial (Acadêmico Sol, 2025).

Unidade de registro: “Eu custei muito saber que existia um setor de Acessibilidade”, “eu descobri a existência desse setor e eu vejo que as poucas ações que são promovidas por ele é geralmente são mais para educação especial no sentido de deficiências físicas e cognitivas”, “As altas habilidades ou superdotação parece que nunca é incluído nesse meio, apesar de também ser educação especial”.

Sol não menciona que exista uma discriminação direta intensa, mas evidencia que há uma invisibilidade institucional. A ausência de políticas específicas, a escassez de informações e divulgação, a dificuldade de acesso aos serviços e o não reconhecimento das necessidades específicas de AH ou SD configuram processos de exclusão educacional.

A unidade de contexto a seguir, do acadêmico Sol, demonstra uma consciência em relação ao atendimento:

Eu já pensei em buscar é esse tipo de ajuda, mas justamente porque é um setor pequeno, com poucos profissionais, é. Eu fiquei com medo de tirar de quem precisava mais. É. O setor tem pouquíssimos intérpretes de libras, por exemplo. A gente tem pouquíssimos profissionais no setor de Acessibilidade. Eu, se eu não me engano, a maioria dos profissionais do setor de Acessibilidade em si são os intérpretes. Então, não é nem algo que é percebido pela universidade, a Altas Habilidades e superdotação. Parece que realmente não é relevante para a minha formação acadêmica. E deveria ser (Acadêmico Sol, 2025).

A fala do acadêmico mostra que ele teve intenção de procurar o setor de acessibilidade, contudo, quando o fez, observou que o número de profissionais do setor não era compatível com a demanda de acadêmicos da universidade que necessitam dos serviços do setor; verificou, também, que para as AH ou SD não havia atendimento específico. Além disso, foram apontadas dificuldades de socialização e sentimento de isolamento, potencializados pela ausência de suporte especializado e pelas possíveis características de dupla excepcionalidade.

A dificuldade de socialização também foi observada nas unidades de contexto do acadêmico Sirius:

Acho que eu acho que tem uma questão de estereótipo de tipo: "Ah, a pessoa que fala mais, a pessoa que é..." de certa forma, a pessoa que demonstra saber um pouco ela tem esse estereótipo que a pessoa deve ser metida. Tanto que uma vez um amigo meu conversou comigo que ainda quando a gente voltou das aulas, voltou para as aulas presenciais por algum período, alguns colegas acharam que eu era metido também por sentar lá na frente (Acadêmico Sirius, 2025).

Unidade de registro: "alguns colegas acharam que eu era metido". O acadêmico prossegue:

Mas uma vez, quando uma colega nossa quis fazer uma entrevista para um trabalho de educação especial da turma dela, essa amiga minha não quis fazer dar entrevista porque ela não queria se expor, ser discriminada perante os colegas. Então, para mim, isso foi tranquilo. Mas outros casos de colegas que têm altas habilidades/superdotação, via de regra, preferem não se expor. Eu aprendi com eles. Aí quando chegou a minha vez de fazer educação especial, eu também preferi não comentar com a turma ou tentar deixar menos explícito. Mas imagino que tenha... É perceptível que tenha essa situação entre as pessoas. Acho que principalmente por uma vivência prévia, né, do ensino básico (Acadêmico Sirius, 2025).

Unidade de registro: "porque ela não queria se expor, ser discriminada perante os colegas", "Mas outros casos de colegas que têm altas habilidades ou superdotação, via de regra preferem não se expor. Eu aprendi com eles".

Para esse acadêmico, a exclusão é manifestada de forma simbólica e social. O acadêmico entrevistado relata experiências marcadas por estereótipos associados à inteligência ou ao desenvolvimento acadêmico, que frequentemente são interpretados como arrogância ou superioridade. Também emergem sentimentos de receio e ocultamento da condição de AH ou SD, demonstrando que o preconceito vivenciado no Ensino Básico permanece influenciando as relações na universidade. A camuflagem e a invisibilidade tornam-se estratégias de

autoproteção social, indicando que muitos acadêmicos evitam revelar sua identificação de pessoa com AH ou SD para escapar de julgamentos ou discriminações.

No caso de Sirius a exclusão não acontecia de forma agressiva, mesmo porque ele optou por se declarar na matrícula, mas preferiu não divulgar a informação para o grupo em geral, conforme se percebe nesta unidade de contexto:

Em questão social. Eu nunca me senti discriminado na UF. Por altas habilidades, até porque via de regra, as pessoas não sabem. Tem um amigo meu que sabe e daí ele é bem próximo então às vezes ele fica fazendo piadinha, mas é próximo o suficiente para as piadinhas não serem um problema entre nós (Acadêmico Sirius, 2025).

Unidade de registro: “Eu nunca me senti discriminado na UF”, “até porque, via de regra, as pessoas não sabem”.

Apesar das experiências negativas mencionadas pelo acadêmico, com relação à convivência social, também relatou que a convivência melhorou ao longo do percurso acadêmico, indicando processos de adaptação e construção de pertencimento.

Na fala do acadêmico Antares, também é possível observar o sentimento que remete à categoria exclusão, como nas unidades de contexto e de registro a seguir: “A maioria dos estudantes com altas habilidades passam meio que invisíveis”, “Você acaba tendo que aprender a se fingir de normal”, “Quando entra na universidade, você perde esse ambiente seguro.” Unidade de registro: “invisíveis”, “fingir de normal”, “perde esse ambiente”.

Entende-se que o termo “normal” empregado pelos participantes constitui uma categoria discursiva referente aos sujeitos que se alinham aos padrões hegemônicos estabelecidos pelas práticas e políticas educacionais; o termo não constitui uma característica inerente aos indivíduos, mas uma classificação produzida em determinado contexto social e institucional.

De acordo com a fala de Antares, a exclusão não se manifesta de maneira explícita, mas pela ausência de reconhecimento das necessidades específicas dos estudantes com AH ou SD. O relato evidencia um sofrimento subjetivo decorrente da necessidade de adaptação constante aos padrões considerados “normais”, indicando mecanismos de mascaramento social e ocultamento identitário. A exclusão, segundo a fala do acadêmico, manifesta-se pela ausência de espaços coletivos de pertencimento, pela falta de suporte psicológico e de atendimento educacional especializado, especialmente o suporte pedagógico.

A acadêmica Orion também relatou questões relacionadas à transição do Ensino Médio para a universidade, como se pode observar nesta unidade de contexto:

É...eu ainda assim que eu entrei aqui na UFMS, eu voltei a ser um pouco tímida, não... Não tenho bem certeza no motivo. Eu acho que é porque no CEAM a gente tem plena noção de que lá é todo mundo um pouco igual, todo mundo passa pela mesma coisa, todo mundo tem superdotação às vezes só em áreas diferentes. Aqui na faculdade já é bem diferente, as pessoas têm uma visão da superdotação muito diferente. Acho que

já você só é muito inteligente e é isso. E não tem toda a parte ruim. Em que você se cobra muito, tem toda a síndrome do impostor, todo um espectro, e falar sobre isso com os outros gera que ele estímulo em cima de você, de que você é perfeito. Então eu acho que às vezes você não falar acaba sendo melhor do que você falar para alguém que não sabe o que é e essa pessoa te olhar com outros olhos (Acadêmica Orion, 2025).

Unidade de registro: “voltei a ser tímida”, “as pessoas têm uma visão muito diferente”, “você é perfeito”.

Orion relata sentimentos de retraimento, medo de julgamento social e menciona a falta de conhecimento sobre AH ou SD no ambiente universitário. Para a acadêmica, a percepção estereotipada de que AH ou SD estão ligadas apenas à inteligência produz invisibilização do sofrimento emocional, da sobrecarga e da síndrome do impostor, conforme mencionado pela acadêmica. Além disso, a resistência por parte dos docentes em relação à inclusão pode ser observada nesta fala de Orion: “meus professores se incomodam muito, muito de reclamar abertamente nas aulas”. Essa unidade de contexto revela mecanismos institucionais de exclusão indireta, bem como a negação de necessidades subjetivas e educacionais dos acadêmicos com AH ou SD.

A Gestora A, da UFMS, reconhece, em sua fala, todos os processos de exclusão relatados pelos acadêmicos, e que a demanda do público da Educação Especial atendida pelo setor abrange mais as deficiências e o transtorno do espectro autista (TEA). Também reconhece que as questões subjetivas, que vão além do pedagógico, podem gerar sofrimento, conforme se pode notar nesta unidade de contexto:

Potencialidade que a gente acha que se destaca de certa forma, não só na forma dos conteúdos, mas de uma forma realmente que é uma pessoa diferenciada a gente considera que o conflito é doloroso. Porque aqueles que nos aproximamos, que nós trazemos para o nosso que de certa forma o nosso convívio, eles apresentam esse sofrimento, que é aquele sofrimento de você se sentir uma coisa fora da casinha, né? (Gestora A, 2025).

Apesar do discurso institucional favorável à inclusão, emergem diversos elementos que revelam processos de exclusão vivenciados pelos acadêmicos com AH ou SD. Os relatos mostram experiências de isolamento, incompreensão docente, bullying, sofrimento emocional e evasão acadêmica. A exclusão aparece não apenas pela ausência de recursos materiais, mas, principalmente, pelas barreiras atitudinais e pela falta de compreensão das especificidades desses acadêmicos.

Em relação à categoria exclusão na universidade UEMS, o Gestor C, na unidade de contexto a seguir, afirma:

Só para frisar, que nós não temos nenhuma matrícula de pessoa que se identificou como com altas habilidades e superdotação. Então, todas essas ações que nós estamos mencionando hoje estão relacionadas aos diagnósticos que nós temos no registro, né? No banco de matrícula, que são as pessoas com deficiência, a gente tem é várias

identificações aí, vários marcadores, pessoas é com transtornos globais do desenvolvimento com especificidades do transtorno do aspecto autista, altas habilidades e superdotação nós não temos nenhuma matrícula hoje e também não temos nenhuma solicitação de serviço realizada por estudante que não se declarou no ato da matrícula hoje, ou seja esse público para nós hoje é inexistente dentro da instituição como sujeito que se autodeclarou no ato da matrícula ou solicitou serviço (Gestor C, 2025).

Unidade de registro: “que nós temos no registro”, “altas habilidades e superdotação nós não temos nenhuma matrícula hoje”, “esse público para nós hoje é inexistente dentro da instituição”.

A fala desse gestor retrata que a exclusão se manifesta, sobretudo, pela invisibilidade institucional do estudante com AH ou SD. Embora os gestores B e C reconheçam a provável presença desses sujeitos na universidade UEMS, a ausência de autodeclaração gera apagamento estatístico e, conseqüentemente, de políticas públicas.

Os discursos dos acadêmicos participantes de ambas as universidades revelam que experiências negativas anteriores influenciam a recusa dos estudantes em se identificarem como público da Educação Especial. Tal fenômeno demonstra uma exclusão simbólica e institucional, marcada pela ausência de reconhecimento e pertencimento. Contudo, apesar das experiências, todos os acadêmicos da UFMS participantes da pesquisa declararam, no ato da matrícula, possuírem AH ou SD; o acadêmico participante da UEMS tentou se auto declarar: “Eu tentei ... (pausa), mas não tive muita abertura nesse sentido. Eles meio que ignoraram a documentação. (fala receosa)”

A categoria “exclusão” evidencia, nas falas dos gestores B e C, uma contradição importante: mesmo que existam políticas inclusivas gerais, a falta de identificação no ato da matrícula impede o desenvolvimento de ações específicas para AH ou SD, principalmente porque é uma informação que fica registrada nos dados estatísticos do censo da Educação Superior.

5.8 CATEGORIA: POLÍTICAS PÚBLICAS

Para atender ao objetivo específico de “verificar se há ações para amparar os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) do Ensino Médio público na política de transição para a Educação Superior Pública”, por meio desta categoria, Políticas Públicas, é possível analisar em que medida as normativas e ações governamentais têm promovido a identificação, o acompanhamento e o atendimento desse público ao longo de sua trajetória educacional. Embora os instrumentos censitários brasileiros já contemplem a identificação de

estudantes com AH ou SD, observa-se que a produção de dados ainda depende, em grande parte, do reconhecimento institucional ou da autodeclaração, o que contribui para a subnotificação e para a invisibilidade desse público nas estatísticas educacionais.

Nesse contexto, iniciativas recentes voltadas à criação de uma Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e de um Cadastro Nacional específico evidenciam a necessidade de mecanismos mais sistemáticos de identificação e monitoramento, especialmente na transição da Educação Básica para a Educação Superior. Tal demanda se torna ainda mais relevante diante das constatações de Schmengler, Negrini e Pavão (2023), que apontam a persistente invisibilidade das pessoas com AH ou SD na Educação Superior brasileira, refletida tanto nos dados censitários quanto na escassez de políticas institucionais destinadas a esse público.

Com relação a esta categoria “Políticas Públicas”, as unidades de contextos selecionadas nas entrevistas dos acadêmicos de ambas as universidades constituem respostas às seguintes perguntas: Você sabe que existe um setor específico para atender esse público aqui dentro da universidade? Você declarou, na matrícula, ter identificação de Altas Habilidades? Se não, por que optou por não se autodeclarar? Você recebeu o atendimento educacional especializado aqui na universidade? Caso positivo, como foi esse atendimento?

Todos os acadêmicos da universidade UFMS que participaram da pesquisa afirmaram que se autodeclararam. O Acadêmico Sirius respondeu: “Eu imagino que seja importante...É... tanto para universidade saber. Quanto... pra é pra universidade saber e pra ela poder oferecer ajuda necessária caso seja necessário...”

Unidade de registro: “importante”, “para universidade saber”, “pra ela poder oferecer ajuda”.

A entrevista de Sirius evidencia que o acadêmico compreende a importância da autodeclaração das AH ou SD como instrumento para formulação de políticas institucionais. Entretanto, no que diz respeito ao atendimento educacional especializado, a sua fala também revela fragilidades relacionadas à política formal e sua efetivação: “E que na prática, não tinha”.

As respostas sobre a existência do setor para atender o público da Educação Especial foram diferentes, como se pode notar nas unidades de registros a seguir:

A Acadêmica Orion relata que “Não sabia”; o Acadêmico Sirius declarou: “Eu não procurei quando eu entrei.”; o Acadêmico Antares expõe “Que hoje eu tenho, né de um atendimento diferenciado, né! Atendimento educacional mais voltado, mais direcionado é com a minha professora do TCC”.

Na sequência, tem esta fala do Acadêmico Sol: “eu não tinha esse atendimento na universidade isso nunca foi ofertado como uma possibilidade. A professora que me atendeu lá na central de Acessibilidade falou que realmente na naquela época eu acho que foi em 2022 ou final de 2021... É, não haviam políticas, não havia nenhum tipo de tratamento especializado para altas habilidades superdotação”.

Por sua vez, a Acadêmica Luna disse: “Eu faço acompanhamento psicológico. É com um psicólogo aqui da UFMS, só que não tem nada a ver também com o diagnóstico, o... O... Processo do parecer, ele nem sabia que eu tinha altas habilidades, então demorou um mês para eu conseguir o acesso”.

A fala da unidade de registro de Luna “ele nem sabia que eu tinha altas habilidades” evidencia uma política pública de inclusão parcialmente formalizada, porém fragilizada em sua operacionalização. Há reconhecimento burocrático da condição de AH ou SD, mas ausência de encaminhamento pedagógico, psicológico e institucional. Observa-se uma lacuna entre: o direito legal de identificação e a efetivação de políticas permanentes de atendimento.

A entrevistada demonstra desconhecimento sobre serviços institucionais e relata que o acesso ao atendimento psicológico ocorreu por iniciativa própria, revelando fragilidade na comunicação institucional e ausência de políticas integradas de permanência. O relato permite compreender que a política pública existe no plano documental, mas permanece invisível no cotidiano universitário.

Na unidade de registro do Acadêmico Sol “não haviam políticas, não havia nenhum tipo de tratamento especializado para altas habilidades superdotação”, o entrevistado evidencia a ausência de políticas institucionais voltadas às Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) na Educação Superior. Embora exista a possibilidade de autodeclaração, no sistema universitário, não há efetivação de ações concretas de acompanhamento, atendimento especializado ou reconhecimento acadêmico das especificidades desse público.

O acadêmico Veja, da UEMS, relatou que apesar da tentativa de autodeclaração no ato da matrícula e junto à coordenação do curso, não foi possível declarar-se como possuidor de AH ou SD. Mas na unidade de contexto, ele deixa considera a importância desse ato:

Ah, eu imagino que seja importante para você fazer a questão dos levantamentos, questão de criação de políticas públicas para atender o perfil dessas comunidades... Também para você ter, por exemplo, como a gente tinha no CEAM, talvez você tendo contraturno, algum tipo de atendimento para é... se aprofundar na relação dos seus interesses, da sua pesquisa, manter o foco (...) eu acho que a autodeclaração sozinha não seria suficiente, né? Teria que ter uma política mais ativa por parte da universidade mesmo de apoiar que não existe. Mas eu acho que a questão da declaração já seria um começo. Seria importante, sim. (Acadêmico Vega, 2025).

As unidades de registros -“eu imagino que seja importante”, “questão de criação de políticas públicas”, “autodeclaração sozinha não seria suficiente”, “acho que a questão da declaração já seria um começo. Seria importante, sim” - sugerem que o acadêmico demonstra compreensão da função das políticas públicas, mas que reconhece sua ineficácia, na prática; nesse sentido, ele menciona a ausência de ações institucionais estruturadas. Há uma crítica implícita à fragilidade da implementação dessas políticas.

Em relação à pergunta sobre o atendimento educacional especializado, todos os acadêmicos participantes de ambas as universidades mencionaram não terem recebido nada em específico pelo fato de terem AH ou SD, alguns relataram que receberam somente um suporte psicológico.

Nessa categoria, ainda, foi analisada a fala do Gestor C, da universidade UEMS, na qual identificou-se a unidade de contexto que faz referência às políticas universitárias:

A partir de setembro nós vamos iniciar essa campanha dentro da UEMS para divulgar o que é o público alvo é entendido a na educação básica, como da educação especial e que hoje vai ser é identificado pelos marcadores de identidade mesmo, né! Quem são as pessoas com deficiência física? Quem são as pessoas surdas? Quem são as pessoas com altas habilidades ou superdotação. Enfim, é tudo isso a gente inicia nessa campanha, é como a professora Gestora B mencionou, nós iniciamos aqui há pouco tempo, então a gente ainda está é estruturando essa, essa perspectiva de conhecer os sujeitos e os sujeitos tomarem o protagonismo dentro do processo. E isso a gente é inicia em setembro, né? Gestora B, acho que quando a gente vai colocar iniciar a campanha e também em setembro, nós temos uma ação que é nós chamaremos ali de UEMS inclusiva, que vai ser uma semana no formato pedagógico, né? Em que nós teremos as oficinas e essas oficinas serão descentralizadas? Recentes partindo aqui da unidade da reitoria, que é o que nós ficamos aqui em Dourados, mas acontecerá também nas outras 14 unidades universitárias. Então, os meus profissionais que estão atuando, né? Profissionais que eu falo, os profissionais especialistas do atendimento educacional especializado que estão atuando nessas unidades. Eles ofertarão aí oficinas, não só no sentido de conscientizarem o que a comunidade acadêmica, mas também para apresentar a possibilidade de se trabalhar com o público alvo que hoje é atendido pela UEMS. Como eu mencionei que tem matrículas fixas, né? Tem matrícula ali identificada no ato de ingresso na instituição. Então, que são os estudantes com deficiência ou outros transtornos globais, em específico transtorno do espectro autista. É havendo o ingresso de estudantes, havendo a identificação de estudantes com altas habilidades, o movimento também é de adesão, vai ser realizado (Gestor C, 2025).

Com base na unidade de registro “Enfim, é tudo isso a gente inicia nessa campanha, é como a professora Gestora B mencionou, nós iniciamos aqui há pouco tempo, então a gente ainda está é estruturando essa, essa perspectiva de conhecer os sujeitos e os sujeitos tomarem o protagonismo dentro do processo”, evidencia-se que os Gestores B e C da universidade UEMS reconhecem a existência de políticas inclusivas na instituição, porém demonstram que tais políticas ainda estão em processo de consolidação, no que se refere às pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação. O discurso dos participantes aponta para uma estrutura normativa já existente, especialmente através do PDI e da Deliberação 312/2020, mas admite que a

operacionalização prática ainda está centrada predominantemente em outros públicos da Educação Especial.

Observa-se também a presença de uma política pautada na permanência e acessibilidade, embora a ausência de autodeclaração de acadêmicos com AH ou SD dificulte a formulação de ações específicas. A fala institucional revela um movimento recente de conscientização e identificação desse público na Educação Superior.

A análise permite compreender que as Políticas Públicas para AH ou SD no contexto universitário ainda se encontram em estágio inicial de institucionalização, confirmando discussões teóricas sobre invisibilidade desse público na educação superior brasileira.

Esta fala da Gestora A, da UFMS, mostra que o trabalho de inclusão, na universidade, teve origem a partir de um programa federal, conforme se verifica na unidade de contexto a seguir:

Então nós assumimos aqui nesse setor com essa denominação a partir de 2017. Antes, a universidade trabalhava com um setor sim, de acordo com o projeto do programa incluir, que é o programa do governo federal que trouxe para as universidades a possibilidade de um atendimento mais efetivo para os estudantes com deficiência, para estudantes com TEA e para estudantes com altas habilidades/ superdotação (Gestora A, 2025).

As unidades de registros: “programa incluir”, “trouxe para as universidades a possibilidade de um atendimento mais efetivo” do discurso da Gestora A evidenciam que as ações voltadas à inclusão na universidade estão fortemente vinculadas às políticas públicas federais, especialmente ao Programa Incluir, responsável pela criação e fortalecimento dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior. Observa-se que a universidade reconhece institucionalmente o público das AH ou SD como pertencente à educação especial, porém o processo está na fase de consolidação de ações específicas.

A fala demonstra que existem documentos institucionais e planos de acessibilidade que contemplam esse público, embora as ações ainda sejam consideradas “embrionárias”. Nota-se uma política de inclusão em construção, marcada por intenções institucionais e avanços graduais.

A análise também revela que, para que sejam reconhecidos pela instituição, é necessário que os acadêmicos com HA ou SD façam a autodeclaração no ato da matrícula a fim de que não sejam invisibilizados.

Observa-se uma fragilidade na implementação das Políticas Públicas de inclusão em ambas as instituições de Educação Superior, aqui consideradas, especialmente no que se refere à divulgação institucional, acessibilidade informacional e acompanhamento de acadêmicos com AH ou SD. Embora exista um setor destinado ao atendimento desse público, a maioria dos

acadêmicos declararam desconhecem sua existência, o que sugere uma ruptura entre política formal e efetivação prática.

5.9 CATEGORIA: CONTRADIÇÃO

A categoria “Contradição” constitui um eixo transversal de análise que se articula com todos os objetivos específicos desta pesquisa, ao evidenciar os tensionamentos existentes entre as Políticas Públicas, os discursos institucionais e as experiências vivenciadas pelos participantes. As contradições identificadas nas entrevistas com os gestores dos setores de ambas universidades, revelam distanciamentos entre os princípios de inclusão previstos na legislação e sua materialização no contexto da Educação Superior, bem como entre o reconhecimento formal dos acadêmicos com Altas Habilidades ou Superdotação, no caso da universidade UEMS, e a efetivação, em ambas universidades (UFMS e UEMS), de ações que garantam o acesso, permanência e desenvolvimento desses acadêmicos.

Embora a contradição constitua uma categoria fundamental do Materialismo Histórico-Dialético, ela também emergiu de forma recorrente no material empírico produzido por meio das entrevistas. Assim, a categoria “Contradição” foi constituída a partir das manifestações presentes nas falas dos participantes, buscando evidenciar os distanciamentos identificados entre o que é previsto nas políticas públicas e sua materialização no contexto da Educação Superior.

Assim, essa categoria não se apresenta de maneira isolada, mas emerge das análises das demais categorias, permitindo compreender como avanços, lacunas, silenciamentos e desigualdades coexistem no processo de implementação das políticas educacionais. Ao destacar os elementos contraditórios presentes nos relatos dos participantes, busca-se compreender as complexidades que permeiam a inclusão e o atendimento desse público, evidenciando os desafios ainda existentes para a consolidação de uma Educação Superior verdadeiramente inclusiva e equitativa.

As seguintes unidades de contexto dos gestores B e C da UEMS: “A universidade adota política inclusiva.”, “Nenhuma ação hoje é desenvolvida porque não temos nenhum aluno que se autodeclare.” e “Em tese institucionalmente eles não existem.”, revelam que a contradição emerge entre o discurso institucional inclusivo e a ausência concreta de ações voltadas às AH ou SD. Embora os documentos oficiais contemplem brevemente esse público, a inexistência de acadêmicos declarados impede a materialização das políticas.

Fica evidente, também, uma tensão entre reconhecimento teórico e invisibilidade prática. A universidade afirma que garante equidade para todos os públicos da Educação Especial, mas admite não possuir experiências efetivas com pessoas com AH ou SD.

Essa contradição demonstra que a inclusão formal nem sempre se traduz em inclusão real, especialmente quando a identificação do sujeito depende exclusivamente da autodeclaração.

A unidade de contexto da fala da gestora A da universidade UFMS mostra que, referente à categoria “contradição”, a gestora tem consciência da limitação do setor e esclarece que este depende de políticas da instituição, para poder ampliar as ações, bem como dependem de recursos humanos para atender a demanda.

E quando nós assumimos a partir de 2017, disse que eu quero resgatar com você. É para a altas/ superdotação. A universidade não apresentava um programa específico ou um projeto específico ou um atendimento específico, assim como nós temos nas outras áreas. Mas é demanda. Não só do setor, que é esse setor específico, mas também de uma pró reitoria onde a gente está é ligada. [...] Nós temos um programa que a gente pode passar o plano de Acessibilidade, nós podemos passar a cópia para você e esse plano, inclusive está sendo reestruturado a partir de 2025, que vier de 2020 a 2024, onde inclui, se sim, o atendimento de altas habilidade e superdotação. Nós temos os dados, que são quais os alunos que são estão matriculados, nós podemos disponibilizar. Disponibilizar você já teve acesso a alguns, mas de acordo com as autorizações, nós podemos disponibilizar os contatos desses alunos. Nós sabemos onde alguns dos nossos alunos com altas habilidades estão. E nós acompanhamos. De acordo com a assim, não se se aparecer problema, né? Não quer dizer isso, mas de acordo com algumas observações que são observações pertinentes, inclusive aquilo que a gente propõe a fazer a apoiar esse aluno. Então eu vou dizer para você, mais uma espécie aqui para o nosso trabalho. É mais uma espécie de estudo de caso, né? São. Pontuais, alunos que a gente recebe, alunos que a gente conversa, alunos que sabemos onde estão. Retornamos esse, essa, essa observação para alguns dos professores, que são vários, né? E acompanhamos esse aluno. Propriamente um programa, né, de atendimento, que como a gente tem uma previsão de ter, inclusive temos aí responsável um projeto. Pra isso ainda não temos (Gestora A, 2025).

As unidades de registro a serem destacadas são: “A universidade não apresentava um programa específico ou um projeto específico ou um atendimento específico”, “Mas é demanda. Não só do setor, que é esse setor específico, mas também de uma pró reitoria onde a gente está é ligada”, “Nós sabemos onde alguns dos nossos estudantes com altas habilidades estão. E nós acompanhamos”, “Propriamente um programa, né, de atendimento, que como a gente tem uma previsão de ter, inclusive temos aí responsável um projeto. Pra isso ainda não temos.”

A contradição aparece como categoria central da entrevista. Ao mesmo tempo em que a universidade apresenta documentos institucionais, campanhas e discursos inclusivos, admite a inexistência de programas estruturados específicos para estudantes com AH ou SD. Há reconhecimento das necessidades desse público, porém, paralelamente, há insuficiência de recursos humanos especializados e ausência de práticas sistematizadas.

O discurso revela avanços importantes na perspectiva institucional, mas também evidencia uma distância entre o que está previsto nas políticas e o que efetivamente ocorre no cotidiano universitário.

Outra contradição observada refere-se à percepção social dos estudantes com AH ou SD: ao mesmo tempo em que são vistos como altamente capazes, vivenciam sofrimento emocional, dificuldades de adaptação e necessidade de apoio especializado.

A análise dos documentos institucionais e das entrevistas evidenciou que, embora as universidades investigadas reconheçam formalmente as pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação como público da Educação Especial e possuam documentos e setores voltados à acessibilidade e à inclusão, ainda existem limites para a materialização de ações específicas destinadas a esse público. Os dados revelaram diferenças entre as instituições quanto à identificação dos acadêmicos, ao conhecimento dos serviços disponíveis e à realização de ações voltadas às AH ou SD. As categorias emergidas do material empírico permitiram identificar avanços, lacunas, convergências e contradições entre as políticas públicas, os documentos institucionais, os discursos dos gestores e as experiências dos acadêmicos. Dessa forma, a pesquisa evidenciou que o reconhecimento formal do direito à educação não garante, por si só, sua efetivação, permanecendo desafios relacionados à identificação, à divulgação dos serviços, ao acompanhamento e à construção de políticas públicas que atendam às especificidades das pessoas com AH ou SD na Educação Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as políticas públicas para Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior pública e a equidade das ações destinadas ao público da Educação Especial, a partir das entrevistas e dos documentos das Instituições de Educação Superior públicas da capital do estado de Mato Grosso do Sul. Partiu-se do entendimento de que a inclusão na Educação Superior não pode ser compreendida apenas pelo acesso formal às instituições, mas deve envolver condições efetivas de reconhecimento, permanência, desenvolvimento e participação plena dos acadêmicos com AH ou SD público da Educação Especial.

No capítulo I (Conceitos relacionados à temática da pesquisa), foram apresentados os conceitos e fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa e possibilitam compreender as especificidades das pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação no contexto educacional. A discussão evidenciou que, embora esse público seja reconhecido pelas políticas de Educação Especial e possua direitos previstos na legislação, ainda persistem desafios relacionados à sua identificação, ao reconhecimento de suas necessidades e à continuidade das ações educacionais, especialmente na transição da Educação Básica para a Educação Superior. Ao abordar as diferentes concepções sobre AH ou SD, bem como os fundamentos teóricos relacionados ao desenvolvimento das potencialidades desse público, o capítulo contribuiu para compreender a necessidade de políticas públicas e ações que ultrapassem o reconhecimento formal do direito e favoreçam sua efetivação nos diferentes níveis de ensino.

Os objetivos específicos que foram atendidos no capítulo I foram: objetivos “a” (Apresentar a Educação Superior no Brasil e em Mato Grosso do Sul, em específico o histórico de como foram constituídas as IES públicas da capital do estado, e apresentar como foram constituídas as políticas públicas para Altas Habilidades ou Superdotação no estado de MS) e “c” (Investigar o processo de inclusão a partir das leis e políticas vigentes na Educação Superior estadual e federal da capital do estado de Mato Grosso do Sul.), pois apresenta elementos conceituais e políticos necessários para compreender a constituição das políticas públicas para AH ou SD e a trajetória desse público até a Educação Superior. E apresenta fundamentos sobre o público com Altas Habilidades ou Superdotação, seus direitos e as políticas públicas que sustentam a discussão sobre a temática.

O capítulo II (Metodologia: Planejamento da Pesquisa) estruturou os percursos teóricos e práticos adotados para a realização do estudo, pautando-se em uma abordagem qualitativa de caráter analítico. A investigação articulou a pesquisa documental, por meio da consulta a normativas, planos institucionais e documentos oficiais da UFMS e da UEMS; e a pesquisa de campo realizada com responsáveis dos setores de acessibilidade e acadêmicos com de Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Os dados foram submetidos à uma análise inspirada na técnica de Análise de Conteúdo categorial, sob a perspectiva de Bardin, apoiada pela triangulação de fontes e instrumentos. Dessa forma, o capítulo estabeleceu o rigor metodológico e ético necessário para dar sustentação científica à análise das políticas públicas de inclusão na Educação Superior pública de Campo Grande/MS, ao mapeamento das práticas institucionais e à exposição das percepções dos sujeitos entrevistados.

O capítulo II atendeu diretamente o objetivo “b” (Verificar se há ações para amparar os acadêmicos com AH ou SD na Educação Superior Pública da capital do Estado de Mato Grosso do Sul) porque delineou e justificou a realização da pesquisa de campo e documental focada nos setores de acessibilidade (SEAAF/UFMS e DINE/UEMS), além de estruturar o roteiro de entrevista com os responsáveis dos setores (voltado a mapear as ações, infraestrutura, atendimento educacional especializado e/ou suporte pedagógico oferecidos). A verificação concreta dessas ações ocorreu com a aplicação e análise desses instrumentos nos capítulos posteriores. Atendeu ao objetivo “c” (Investigar o processo de inclusão a partir das leis e políticas vigentes na Educação Superior estadual e federal da capital do estado de Mato Grosso do Sul.) porque estabeleceu como a pesquisa documental (PDI, PPI, leis, decretos, diários oficiais e documentos internos) e o aporte da Análise de Conteúdo foram desenhados para examinar o suporte legal e a hegemonia discursiva presente nos documentos institucionais e oficiais. E também atendeu ao objetivo “d” (Analisar o que as pessoas com AH ou SD matriculadas nas IES pesquisadas pensam a respeito dos seus direitos educacionais na Universidade e analisar o que as IES estão fazendo para garantir os direitos desses acadêmicos) porque satisfaz no nível de amostragem, seleção de participantes e desenho de instrumentos. O capítulo II define os critérios de inclusão/exclusão dos estudantes de AH ou SD da UFMS e UEMS, explicitou o roteiro de entrevistas narrativas/não estruturadas aplicadas a esses acadêmicos (focadas em suas experiências) e detalhou o modelo de triangulação utilizado para cruzar essas entrevistas com o posicionamento das IES.

O capítulo III (Estado do Conhecimento) mapeou e analisou a produção científica sobre políticas públicas para Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) na Educação Superior

publicada entre 2015 e 2022 nos bancos de dados SciELO, CAPES e BDTD. O levantamento resultou na seleção e análise aprofundada de 11 trabalhos (8 dissertações, 2 teses e 1 artigo). Os resultados da revisão explicitaram um cenário de escassez acadêmica sobre o tema, além de revelarem convergências problemáticas na literatura: a invisibilidade institucional do público com AH ou SD, a escassez de ações de identificação, a subnotificação nos dados do Censo da Educação Superior, a falta de autodeclaração dos estudantes e a concentração quase exclusiva das políticas de acessibilidade e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas demandas de pessoas com deficiência.

O capítulo III atendeu no nível de panorama e literatura ao objetivo “b” (Verificar se há ações para amparar os acadêmicos com AH ou SD na Educação Superior Pública da capital do Estado de Mato Grosso do Sul.). O objetivo “c” (Investigar o processo de inclusão a partir das leis e políticas vigentes na Educação Superior estadual e federal da capital do estado de Mato Grosso do Sul) porque o estudo do estado do conhecimento demonstrou como a literatura científica nacional e regional interpreta a aplicação das leis e políticas inclusivas na Educação Superior, evidenciando o descompasso recorrente entre a legislação e a efetivação prática dos direitos do público com AH ou SD. Também atendeu ao objetivo “d” (Analisar o que as pessoas com AH ou SD matriculadas nas IES pesquisadas pensam a respeito dos seus direitos educacionais na Universidade e analisar o que as IES estão fazendo para garantir os direitos desses acadêmicos) porque sintetizou os achados de trabalhos e atendeu ao nível de mapeamento de evidências científicas existentes.

O capítulo IV (Educação Superior no Brasil: trajetória histórica, o direito à educação e as políticas públicas para AH ou SD) apresenta uma reconstrução histórica e normativa da Educação Superior no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul, evidenciando o percurso do direito à educação e a evolução das políticas públicas voltadas às pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD). O texto demonstra que, embora o marco legal federal e estadual tenha avançado no reconhecimento dos direitos e na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), incluindo a criação de programas e centros como o NAAH/S e o CEAM/AHS em na capital de MS, há uma expressiva lacuna entre as garantias normativas e a prática institucional. As análises estatísticas dos Censos da Educação Superior (2014–2022) indicam a persistente invisibilidade e a subnotificação das matrículas desse público nas universidades, somadas a barreiras atitudinais, falta de preparo docente e uma cultura universitária que enfatiza as demandas pedagógicas complementares as deficiências em detrimento das demandas pedagógicas suplementares dos estudantes com AH ou SD.

O capítulo IV atendeu ao objetivo “a” (Apresentar a Educação Superior no Brasil e em Mato Grosso do Sul, em específico o histórico de como foram constituídas as IES públicas da capital do estado, e apresentar como foram constituídas as políticas públicas para Altas Habilidades ou Superdotação no estado de MS.) porque traçou a trajetória histórica da Educação Superior no Brasil e abordou de forma detalhada o histórico e a evolução das políticas públicas para o público com AH ou SD, decretos e programas estaduais em MS (como o NAAH/S e o CEAM/AHS).

Neste capítulo IV também atendeu ao objetivo “b” (Verificar se há ações para amparar os acadêmicos com AH ou SD na Educação Superior Pública da capital do Estado de Mato Grosso do Sul) discutiu normativas e resoluções nacionais e estaduais sobre o papel dos Núcleos de Acessibilidade e parcerias para o AEE na Educação Superior, além de ter levantado as estatísticas de matrículas em Campo Grande/MS. No entanto, apontou criticamente que, na prática universitária, as ações efetivas de amparo e atendimento ainda são escassas ou voltadas prioritariamente para as deficiências. O objetivo “c” também foi atendido porque houve uma extensa e aprofundada análise da legislação federal (LDB, PNEE, PNEEI, Resoluções CNE, Portarias, Decretos e Plano Nacional de Educação 2026–2036) e estadual (decretos e resoluções de MS) referente à garantia do direito à educação, ao cadastramento e à inclusão de pessoas com AH ou SD na Educação Superior.

O capítulo V (Documentos e entrevistas: contradições e convergências no campo investigado) apresenta a análise dos documentos institucionais e das entrevistas, inspirada no método de Bardin da Análise de conteúdo, e está relacionado diretamente aos objetivos específicos “b”, “c” e “d”.

Os dados e as entrevistas evidenciam que, embora existam avanços legais e institucionais relacionados à inclusão na Educação Superior, ainda há importantes desafios para a efetivação da equidade no atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) nas universidades públicas investigadas. As análises documentais e as entrevistas revelaram que as ações desenvolvidas pelos setores de acessibilidade e inclusão concentram-se predominantemente no atendimento às pessoas com deficiência, enquanto os estudantes com AH ou SD permanecem pouco visíveis nas políticas institucionais e nas práticas de acompanhamento acadêmico.

Esses resultados indiciam que, embora ambas as instituições apresentem em seus documentos institucionais princípios voltados à inclusão, à diversidade e à acessibilidade, a materialização dessas ações ainda ocorre de forma desigual entre os diferentes públicos da

Educação Especial. Os documentos analisados revelam avanços importantes nas políticas inclusivas, especialmente voltadas às pessoas com deficiência, e evidenciam o compromisso institucional com a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas. Entretanto, as análises também revelaram que os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação permanecem em posição de menor visibilidade nas políticas institucionais, nos serviços ofertados e nos processos de acompanhamento acadêmico.

No que se refere às ações de transição da Educação Básica para a Educação Superior, os resultados evidenciaram uma ruptura significativa entre o trabalho desenvolvido pelo CEAM/AHS e a continuidade do atendimento nas universidades. Os acadêmicos entrevistados relataram terem sido identificados na Educação Básica e terem recebido algum tipo de acompanhamento especializado durante esse período. Contudo, ao ingressarem na Educação Superior, esse percurso foi interrompido, não havendo mecanismos institucionais estruturados que assegurem a continuidade do acompanhamento, do reconhecimento de suas necessidades educacionais ou do desenvolvimento de suas potencialidades.

Outro resultado relevante refere-se às diferenças significativas entre as instituições investigadas. Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), todos os acadêmicos entrevistados realizaram a autodeclaração de sua condição de AH ou SD no momento da matrícula, demonstrando a existência de mecanismos institucionais que possibilitam o registro dessa informação. Em contrapartida, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), o único acadêmico entrevistado relatou ter tentado realizar a autodeclaração, mas não encontrou condições para que esse registro fosse efetivado. Tal situação revela uma fragilidade institucional que impacta diretamente a produção de dados, o reconhecimento desse público e a formulação de políticas voltadas às suas necessidades.

Pelos dados obtidos nas entrevistas, observa-se que muitos acadêmicos precisaram construir suas trajetórias acadêmicas de forma autônoma, recorrendo à iniciativa própria para terem acesso a oportunidades de pesquisa, extensão, acompanhamento psicológico e participação em atividades formativas. Essa realidade reforça a permanência da concepção equivocada, de que pessoas com AH ou SD não necessitam de apoio educacional especializado, uma vez que seriam capazes de atender sozinhas às suas demandas acadêmicas.

Os relatos dos participantes demonstram que esse público também enfrenta desafios relacionados à orientação acadêmica, pertencimento institucional, saúde mental, acesso à informação e desenvolvimento de suas potencialidades. Em diversos relatos, observou-se que os acadêmicos desconheciam a existência dos setores de acessibilidade ou não identificavam

nesses espaços ações direcionadas às Altas Habilidades ou Superdotação. Em alguns casos, até mesmo profissionais responsáveis pelos atendimentos demonstraram pouco conhecimento acerca das especificidades desse público.

Os acadêmicos de ambas as universidades pesquisadas relataram que enfrentam dificuldades causadas por determinadas burocracias, por exemplo, quando tentaram participar de outras atividades extracurriculares ou outras disciplinas dentro do próprio campus universitário. Muitos dos participantes da pesquisa relataram que quando se trata de cursos com grades curriculares semelhantes, que a burocracia existe, mas com menos intensidade. Considerando que pessoas com AH ou SD podem demonstrar interesses em mais de uma área, a universidade desperdiça o potencial tanto dos acadêmicos quanto dessas trocas de conhecimentos e experiências entre acadêmicos de áreas diferentes. Também não aproveita os próprios espaços e mecanismos que a universidade já possui para atender e enriquecer o currículo desses acadêmicos, perde oportunidades de construir conhecimentos mais consolidados, de desenvolver projetos e resultados que poderiam elevar o nível de pesquisas acadêmicas.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à invisibilidade dos estudantes com AH ou SD nos dados institucionais e nos censos da Educação Superior. A ausência ou insuficiência de registros contribui para a manutenção de um ciclo - a falta de dados dificulta a criação de políticas públicas e a ausência dessas políticas reforça a invisibilidade do público. Nesse contexto, a autodeclaração não deve ser considerada apenas como um procedimento administrativo, mas como um instrumento fundamental para o reconhecimento institucional e para a construção de ações que garantam acesso, permanência e desenvolvimento acadêmico.

As análises das categorias permitiram identificar um conjunto de contradições que atravessam tanto os documentos institucionais quanto as práticas desenvolvidas pelas universidades. Embora os discursos institucionais defendam a inclusão, a diversidade e a equidade, as ações efetivamente implementadas permanecem concentradas, em grande medida, no atendimento às pessoas com deficiência. Dessa forma, a inclusão aparece como um princípio universal nos documentos, mas sua concretização ocorre de maneira seletiva, produzindo situações de invisibilidade para outros públicos da Educação Especial, entre eles os acadêmicos com Altas Habilidades ou Superdotação.

Os resultados reforçam a compreensão de que igualdade e equidade não são conceitos equivalentes. Garantir o mesmo acesso formal a todos os acadêmicos não significa atender às necessidades específicas de cada público. Nesse sentido, a ausência de ações direcionadas aos

acadêmicos com AH ou SD evidencia que a equidade ainda não se constitui como princípio efetivamente consolidado nas políticas institucionais investigadas.

Os achados da pesquisa permitem reafirmar a equidade como elemento fundamental para a materialização do direito à educação. Não basta assegurar formalmente o acesso às instituições de Educação Superior; é necessário reconhecer as particularidades dos acadêmicos com Altas Habilidades ou Superdotação e oferecer condições institucionais que respondam às suas necessidades. Nessa perspectiva, a equidade se concretiza quando as diferenças são consideradas na formulação e na implementação das ações, de modo a superar a igualdade meramente formal e favorecer condições efetivas de participação, permanência e desenvolvimento acadêmico.

Diante desse cenário, considera-se necessária a ampliação das discussões sobre Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior em pesquisas futuras, especialmente no âmbito das políticas de acessibilidade e inclusão. Torna-se fundamental fortalecer mecanismos de identificação e autodeclaração, ampliar a produção e divulgação de dados institucionais, promover formação continuada para gestores, docentes e técnicos, além de construir estratégias de transição entre a Educação Básica e a Educação Superior que garantam continuidade ao acompanhamento desses acadêmicos.

A política Nacional para Altas Habilidades ou Superdotação de 2026 deixa a adesão voluntária dos Estados e municípios à Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, o que se constitui um limite importante da Lei nº 15.436. Embora represente um avanço no reconhecimento dos direitos desse público, a não obrigatoriedade de adesão pode dificultar sua implementação e contribuir para a permanência de desigualdades no acesso às ações e aos serviços previstos. Assim, a efetivação da política poderá depender da iniciativa e das condições de cada ente federativo, não garantindo, de forma equitativa, a materialização dos direitos das pessoas com AH ou SD.

Também se destaca a importância da constituição de equipes multiprofissionais nos setores responsáveis pela inclusão, incluindo profissionais da Psicologia, da Educação Especial e de outras áreas afins, capazes de atuar não apenas diante das demandas relacionadas às deficiências, mas também das necessidades acadêmicas, sociais e emocionais dos acadêmicos com Altas Habilidades ou Superdotação. Destaca-se, ainda, a importância da articulação com outros centros, como o CEAMAH/S, para ampliar a compreensão sobre o atendimento a esse público e fortalecer as possibilidades de ações voltadas aos acadêmicos com Altas Habilidades ou Superdotação.

Assim sendo, esta pesquisa não pretende encerrar as discussões sobre a temática. Ao contrário, seus resultados apontam para a necessidade de novos estudos que investiguem as experiências das pessoas com AH ou SD em diferentes contextos universitários brasileiros. Que esta tese desperte pesquisas futuras na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a fim de investigar a política de inclusão para o público com AH ou SD nos próximos anos, após a instituição da Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

Espera-se que este trabalho contribua para ampliar a visibilidade desse público na Educação Superior e para fomentar reflexões que auxiliem na construção de políticas institucionais mais equitativas, capazes de reconhecer as diferenças não como exceções, mas como parte constitutiva da diversidade humana presente nas universidades.

Conclui-se, portanto, que a inclusão das pessoas com AH ou SD na Educação Superior ainda ocorre de maneira desigual e insuficiente quando comparada às ações voltadas para outros públicos da Educação Especial. Embora as universidades pesquisadas apresentem compromisso com os princípios da inclusão, persistem contradições entre os discursos institucionais, os documentos oficiais e as experiências vivenciadas pelos acadêmicos. A construção de uma Educação Superior inclusiva exige que a equidade se torne um princípio orientador das políticas institucionais, garantindo que todos os públicos da Educação Especial sejam reconhecidos, identificados e atendidos em suas especificidades.

Nesse contexto, problematiza-se o próprio papel das universidades, uma vez que, ao se constituírem como espaços de produção, socialização e democratização do conhecimento, não podem restringir sua responsabilidade à abertura das portas para o ingresso dos estudantes. É necessário que assumam institucionalmente o compromisso com a criação de condições efetivas para que esses sujeitos com AH ou SD permaneçam, participem e se desenvolvam em sua trajetória acadêmica. Assim, a ausência ou fragilidade dessas ações evidencia a contradição entre o direito à educação formalmente assegurado e as condições concretas oferecidas para sua materialização no cotidiano universitário.

Dessa forma, esta pesquisa mostrou a ausência de políticas na Educação Superior, mostrou as fragilidades da ampliação dos mecanismos de identificação e autodeclaração, da formação continuada dos profissionais das universidades sobre AH ou SD e da constituição de equipes multiprofissionais com quantitativo proporcional aos quantitativo do público da Educação Especial matriculado na IES e atendido pelo setor de acessibilidade e do AEE, mostrou também fragilidade na ausência de profissionais como psicólogos e especialistas em

Educação Especial, capazes de desenvolver ações que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência, o sucesso acadêmico e o pleno desenvolvimento dos acadêmicos com Altas Habilidades ou Superdotação, bem como demais públicos da Educação Especial.

Outra fragilidade evidenciada nas entrevistas foi a ausência de flexibilização curricular. Conforme discutido no referencial teórico, o desenvolvimento das potencialidades dos acadêmicos não deve estar condicionado à apresentação de identificação formal. A universidade, portanto, precisa constituir-se como um espaço mais flexível e menos burocrático, capaz de reconhecer e favorecer as potencialidades desses acadêmicos, especialmente por meio da participação em pesquisas, estudos e projetos que podem contribuir para a produção do conhecimento.

Assim sendo, os resultados indicam fragilidades na efetivação da equidade, uma vez que a existência formal de mecanismos de inclusão não tem sido acompanhada de condições institucionais suficientes para responder às necessidades específicas dos acadêmicos com AH ou SD.

Por fim, a tese “há ausência de equidade no tratamento de ações afirmativas para atender o acadêmico com Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)” foi confirmada, pois a análise demonstrou que o reconhecimento normativo dos acadêmicos com AH ou SD não se converte, de forma sistemática, em ações institucionais equitativas de identificação, acompanhamento, permanência e desenvolvimento acadêmico nas instituições investigadas.

REFERÊNCIAS

- ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 14, n. 2, p. 301-309. Jul/dez. de 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 maio 2025.
- ARANTES-BRERO. Denise Rocha Belfort. **Altas Habilidades/Superdotação na vida adulta: modos de ser e trajetórias de vida**. Curitiba: Juruá Editora, 2020.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. et al.. **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BACELLAR, Glauce Thais Bezerra Souza Barros. **Experiência de estudantes com altas habilidades/superdotação nas graduações em saúde: orientações para a construção de protocolo institucional de inclusão**. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde) - Curso de Mestrado na Área em Ensino nas Ciências da Saúde, Faculdade Pequeno Príncipe - FPP, Curitiba/PR, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. França, Paris, 1977. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, LDA, 2009.
- BARRERA, Suzana Graciela Pérez. **Personas con altas habilidades/superdotación? Ser o no ser?** Guarapuava: Apprehendere, 2018.
- BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço, NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. ISSN 1980-7031.
- BATISTA, Eraldo Leme; LARA, Angela Mara de Barros. O trabalho, a escola unitária e os intelectuais: fundamentos para a pesquisa histórica em trabalho e educação. **Revista RBBA**. Vitória da Conquista, v.5, nº 1 e 2, p. 53 – 70, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1487/1283>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- BATISTA, Nilcione Maciel Lacerda. 2016. 187p. **Jovens oriundos de escolas públicas nos cursos elitistas da UFPB: ingresso e permanência**. Dissertação (programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Ciências Humanas: Educação) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB.
- BITTELBRUNN, Ivonete Bitencourt Antunes. **O silêncio da escola pública: um estudo sobre os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no estado de Mato Grosso do Sul**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/702>> Acesso em: ago. 2024.
- BRAGA, Nívea Pimenta; FLEITH, Denise de Souza. Desafios à promoção da criatividade na Educação Superior segundo professores universitários. **RSEUS**. Montevideo, v. 8. 24-36, fev. de 2020.
- BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli; TASSINARI, Ana Maria; CONTI, Lilian Maria Carminato; ALMEIDA, Maria Amélia. Breve histórico acerca das altas habilidades/

superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, v. 7, n. 2, jan./jun. 2017. p. 23-41. Disponível em< https://www.researchgate.net/publication/325386975_Breve_historico_acerca_das_altas_habilidadesuperdotacao_politicas_e_instrumentos_para_a_identificacao> Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.530**, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Rio de Janeiro. 1915. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/Decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>> Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro. 1931. Disponível< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/Decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 6.283**, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Rio de Janeiro. 1934. Disponível em< <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/Decreto/1934/Decreto-6283-25.01.1934.html>> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. **Lei no 452**, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. Rio de Janeiro. 1937. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10452.htm> Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro. 1946. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm#art168> Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. Unicef. **Declaração dos direitos da criança**. Brasília. 1959, p. 2. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1961. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes para o ensino do 1º e 2º graus. Brasília. 1971. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1994. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: jul. de 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.571,** de 17 de setembro de 2008. Educação Especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/d6571.htm> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611,** de 17 de novembro de 2011. Educação Especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em < https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796,** de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2013. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 13.234, 29 de dezembro de 2015.** Brasília- DF. 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 525, de 29 de novembro de 2022.** Dispõe sobre o Cronograma do Censo da Educação Superior 2022. Brasília- DF. 2022. Disponível em: <

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-525-de-29-de-novembro-de-2022-447017101>>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2014 a 2022**: resumo técnico e sinopse estatística da Educação Superior [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 1º de jun. de 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.318/2025**. Institui diretrizes para a criação e implementação do Cadastro Nacional de Talentos de Pessoas com Deficiência, Superdotação e Altas Habilidades. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2595343>. Acesso em: 1º jun. 2026.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo da Educação Superior 2024: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/relatorio-anual-de-atividades-e-gestao-do-inep-2025/pesquisas-estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 1º jun. 2026.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo da Educação Superior. Brasília: Inep, 2026. Disponível em: Censo da Educação Superior – Inep. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/relatorio-anual-de-atividades-e-gestao-do-inep-2025/pesquisas-estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 1º jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 12.686**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: MEC. 2025. Disponível em: < http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.773**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília – DF. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm#art1. Acesso em: 20 de ago. De 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 15.436**. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. Brasília - DF. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/115436.htm. Acesso em: 20 de ago. de 2026.

BUENO, José Geraldo Ssilveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise** (pp. 43-63). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. pp. 43-63.

CAVALHEIRO, Juliana Moreno. **O atendimento educacional especializado em Arte para estudantes com altas habilidades e superdotação**. 2021. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11491654> Acesso em: 18 maio 2023.

CHACON, Miguel Claudio Moriel; MARTINS, Bárbara Amaral. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27 n. 49, p. 353–372. maio/ago. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 195-206. Mai/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43518/27389>. Acesso em: 23 abr. 2026

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à igualdade, Direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, p. 245-262. Jul. 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/563/562>. Acesso em: 26 abr. 2026.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Roda de Conversa: Altas Habilidades ou Superdotação**. YouTube, 8 de agosto de 2024. 1h37min31s. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/GWGqhlNogKw>. Acesso em: 6 maio 2025.

DELOU, Cristina Maria Carvalho; CASTRO, Helena Carla. Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior: ações que falam por si. In: MARTINS, Bárbara Amaral. **Pesquisa e intervenção em altas habilidades ações universitárias em destaque**. Campos dos Goytacazes – RJ: Encontrografia Editora. 2025. p. 31 – 47.

DEUNER, Marli. **Desmitificando as altas habilidades/superdotação**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. 2020. Disponível em: <https://moodle.ifsul.edu.br/reitoria/course/view.php?id=240§ion=1>. Acesso em: 6 maio 2025.

DRULIS, Priscila Basmage. **Condicionantes que incidem na compreensão de professores de escolas do ensino comum de Campo Grande sobre altas habilidades/superdotação**. 2021. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11459673> Acesso em: 18 maio 2023.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS. **Estrutura organizacional da Pré-Reitoria de Assuntos Estudantis**, 2023. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/pagina-inicial/a-proaes/>

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS. **Estrutura organizacional da UFMS**, 2024a. Disponível em: www.ufms.br/wp-content/uploads/2025/01/Organograma-25-01.pdf

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**, 2024b. <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2023/06/pdi-ppi-2020-2024-v2.2-web.pdf>

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A. p. 41 – 134. 2002.

GONSALVES, Elisa. Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas/SP: Alínea, 2001.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Sujeito e Subjetividade. **Revista Estudos e**

Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, n. 2, p. 89 – 93, 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/11147/8842>. Acesso em: 14 jul. 2025.

GUENTHER, Zenita Cunha. Entrevista - Zenita Cunha Guenther: Filosofia, Psicologia e experiências na educação de dotados e talentosos no Brasil. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista. n. 26. Jul/dez. de 2021. p. 14 -25.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf> Acesso em: jan. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf> Acesso em: jan. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentacao-do-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192> Acesso em: jan. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf> Acesso em: jan. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf> Acesso em: jan. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf> Acesso em: 16 maio 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf> Acesso em: 16 maio 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

IORIO, Naila de Mattos. **Os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em Altas Habilidades/Superdotação**. 2015. 228f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em < <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/2518/1/NAILA%20DE%20MATTOS%20RIO.pdf>> Acesso em: 8 jan. 2022.

JARA, Graziela Cristina. **Núcleo de atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S): Política educacional para o estado de Mato Grosso do Sul**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019. Disponível em < <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1029934-graziela-cristina-jara.pdf>> Acesso em: 8 jan. 2022.

LARA, Patricia Tanganelli; SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa Incluir. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. esp. 2, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14337. Acesso em: 1º jun. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em: 29 set. 2025.

MADRUGA, Rosely dos Santos. **O atendimento educacional especializado na Educação Superior**. 2019. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2019.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. **Colóquio sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina/PR. p. 11-25. 2003. Disponível em < <https://web.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/manzinilondrina2003.pdf>> Acesso em: out. 2024.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista Semiestruturada: Análise de objetivos e de roteiros. **Anais**. Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos. Bauru/SP. V. 1. p. 1 -10. 2004. Disponível em < <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-do-sul-e-sudeste-do-para/metodologia-da-pesquisa/entrevista-semi-estruturada-analise-de-objetivos-e-de-roteiros/72519776>> Acesso em: out. 2024.

MARTELLI, Ana Carolina Cyrino Pessoa. **Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: um estudo sobre a transversalidade**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Mestrado na Área de Políticas Educacionais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2017.

MARTINS, Rosemary Nantes Ferreira. **Educação escolar de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva dos professores**. 2019. 97f. Dissertação (programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em <http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes> Acesso em: 8 jan. 2022.

MARLAND, Sidney. P. Junior. **Education of the Gifted and Talented : Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education**. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education & Welfare, Office of Education, v. I, 1971. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>. Acesso em: abril 2025.

MATOS, Brenda Cavalcante. MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). **Rev. Brasileira Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 175-188, Abr.-Jun., 2016.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/fQNXk3Fh89jWWL9CrdZXz4F/Abstract/?lang=pt>. Acesso em: mar. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 16. 645 de 4 de julho de 2025**. Reorganiza a Estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação (SED), e dá outras providências. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, Poder Executivo. Disponível em:

<https://www.sed.ms.gov.br/institucional/organograma-sed/>. Acesso em: 23 out. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Nº 14.786, 24 julho de 2017**. Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), com sede no Município de Campo Grande. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, Poder Executivo. Disponível em:

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/8488c7001668f7d3042581680043e162?OpenDocument>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.004, de 20 de dezembro de 2005**. Criação do Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. 2005. Disponível em<<https://leisestaduais.com.br/ms/Decreto-n-12004-2005-mato-grosso-do-sul-dispoe-sobre-a-criacao-do-programa-estadual-de-formacao-de-profissionais-e-atendimento-aos-alunos-com-altas-habilidades-superdotacao>> Acesso em: ago. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.169, de 23 de outubro de 2006**. Cria o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S. 2006. Disponível em<<https://leisestaduais.com.br/ms/Decreto-n-12169-2006-mato-grosso-do-sul-cria-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-o-centro-estadual-de-atendimento-a-diversidade-cead-e-da-outras-providencias>> Acesso em: ago. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 2.041, de 13 de novembro de 2006**.

Funcionamento do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S. 2006. Disponível

em<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/77ca73e121b99d3b0425722d0051b889?OpenDocument>> Acesso em: ago. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do estado de Mato Grosso do Sul**. 1979.

Disponível em < https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/constituicao_estadual_1979.pdf> Acesso em: ago. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993**. 1993. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Disponível em <

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/1d862dc974bec2de04256e450002eae3?OpenDocument>> Acesso em: ago. 2024.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** – Vol. 17, Suplemento 3. 2002.

Disponível em <

<https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?format=pdf&lang=pt.>>
Acesso: jul. 2024.

MENDONÇA, Gisele Aparecida Mezabarba. **Direito à educação e ensino superior: o caso da universidade federal do espírito santo – unidade de alegre**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Curso de Mestrado na Área de Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre/ES, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis – RJ, Vozes, 1997.

MINEIRO, Márcia. Pesquisa de Survey e amostragem: Aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, p. 284-306, out./dez., 2020.

MOREIRA, Laura Ceretta. BARRERA, Suzana Graciela Pérez. Direitos humanos das pessoas com altas habilidades/superdotação: uma denúncia necessária. **Revista Videre**. v. 16, n. 35, p. 128 – 143. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/server/api/core/bitstreams/81cdfdf0-072d-4e07-b1b3-cf8e0a896611/content>. Acesso em: 18 maio 2026.

MOROSSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado; NEZ, Egeslaine de. Estado do conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidade e Inovação**, v. 8, n.55, p.69 – p.81, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350819126_Estado_do_Conhecimento_teorica_e_pratica. Acesso: mar. 2024.

MOSQUERA, Juan José Moirinho; STOBÄUS, Claus Dieter; FREITAS, Soraia Napoleão. Altas Habilidades/Superdotação: abordagem ao longo da vida. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, nº 46, v. 26, p. 401-420, maio/ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5371/pdf>> Acesso em: out. 2024.

MOQUIUTI, Marcela Luzio Ferreira. **Avaliação e Identificação de Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar**. 2020. 132 f. Dissertação (programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em: http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes> Acesso em: 8 jan. 2022.

MUTTI, Regina; CAREGNATO, Rita Catalina Aquino. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis - SC, 2006, n. 15 (4), p. 679-684, dez. de 2006.

NARDELLI, Mary Ângela. **Educação Superior em Turismo e as inteligências múltiplas: um estudo sobre pessoas com indicadores de altas habilidades/superdotação**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Turismo) - Curso de Mestrado na Área de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2017.

NOGUEIRA, Célia Miriam da Silva. **A contribuição da demonstração em geometria para o enriquecimento do currículo do estudante com superdotação em matemática**. 2020. 132f. Dissertação (programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS.

OLIVEIRA, Cynthia Garcia. **Altas habilidades na perspectiva da subjetividade**. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007. Disponível em Biblioteca Depositária da UFMS.

OLIVEIRA, Ana Paula de. RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Altas habilidades/superdotação no Educação Superior: análise de dissertações e teses brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 1 – 7, ago. 2020.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. Histórico de políticas públicas de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil. **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 02, jul./dez. 2021, p. 212-238. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/361317912_Historico_de_Politicas_Publicas_de_Altas_HabilidadesSuperdotacao_AHSD_no_Brasil_History_of_High_Ability_and_Gifted_Policies_in_Brazil> Acesso em: jul. 2024.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás. Editora da PUC. 2010. P. 93 – 99.

OLIVEIRA, Mariana Patricia Soares de. **Alunos precoces com indicadores de altas Habilidades/superdotação na educação infantil: instrumentalização docente**. 2022. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022. Disponível em <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4838>> Acesso em: 18 maio 2023.

PEDRO, Ketilin Mayra; RONDINI, Carina Alexandra; BALDACIN JUNIOR, Alexandre Cristiano. A superdotação pelas lentes da minissérie “O Gambito da Rainha”. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 17, p. e9768, 2022. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9768/5824>. Acesso em: 18 maio 2026.

PÉREZ, Suzana Graciela. Mitos crenças sobre as pessoas com altas habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria – RS, n. 22, 2003.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627 – 640, set./dez. de 2014. Acesso em: https://www.researchgate.net/publication/307780156_Politicas_publicas_para_as_Altas_HabilidadesSuperdotacao_incluir_ainda_e_preciso. Acesso em: 18 maio 2026.

PEREIRA, Ana Paula Escossia Barsosa de Souza. **Inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior: análise dos indicadores educacionais e ações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Mestrado na Área de Concentração em Educação Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá/MS, 2020.

PEREIRA, Débora Thalita Santos. **A perspectiva da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na Educação Superior**. 2021. 255 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar) - Curso de Mestrado na Área de em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2021.

PFEIFFER, Steven I. Florida State University, **Department of Educational Psychology and Learning Systems**, College of Education. Stone Building 3206-H, 32306-4453, Tallahassee, FL, United States. Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. 2015. p. 717 – 727. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/vKwb6g6bLjVF4NGNjMK57ww/?format=html&lang=en>. Acesso em: 26 de abr. de 2026.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional: A Pesquisa de Campo**. São Paulo: Unesp. p. 168. 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-06.pdf>. Acesso em: set. 2024.

POCINHO, Margarida. Alunos universitários: dos desafios às intervenções. In: MARTINS, Bárbara Amaral. **Pesquisa e intervenção em altas habilidades ações universitárias em destaque**. Campos dos Goytacazes – RJ: Encontrografia Editora. 2025. p. 82 – 97.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS. Pró-Reitoria de Administração e Planejamento/Divisão de Planejamento e Avaliação Institucional. **Projeto Pedagógico Institucional 2021 – 2025**. 2020a. Disponível em < https://drive.google.com/file/d/1nwQi9WhiAz6VZso0lHAY6t4T-zVc_1iR/view> Acesso em: ago. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS. Pró-Reitoria de Administração e Planejamento/Divisão de Planejamento e Avaliação Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2021 – 2025**. 2020b. Disponível em < <https://drive.google.com/file/d/1X0wyL5D2VNGv63pa-BXkw8KmrTA3gLiz/view>> Acesso em: ago. 2024.

RENZULLI, Joseph. 1976. **The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented**. Gifted Child Quarterly, 20,nº3, p. 303-326. 1976.

RENZULLI, Joseph. The three-ring conception of giftedness. In: REIS, S. M. (Ed.) **Reflections On Gifted Education** Waco, TX: Prufrock Press. p. 55 – 86. 2016.

RENZULLI Joseph. **The three-ring conception of giftedness**. In: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; MAXFIELD, L. R. (Eds.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1998. p. 1-25.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Eds.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade** Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 20 de ago. de 2026.

RENZULLI, Joseph. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/14676?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 20 de ago. de 2026.

RIBEIRO, Fernando Fidelis. **Uma escalada sinuosa pelo terreno das narrativas (auto)biográficas em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/superdotação**. 2017. 177 f. Dissertação (programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017. Disponível em:

<http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes> Acesso em: 12 jan. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Curitiba, **Diálogo Educacional**, Paraná, v. 6, n. 19, 2006, p. 37-50. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso: mar. 2024.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**. Porto Alegre/RS. nº 21, p. 120-156. jan/jun. 2009.

SILVA, Fabíola de Oliveira; SILVA, Regiana Machado; NETO, Dara Dalila Ferreira; MEDEIROS, Luciano Tadeu Corrêa; CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. História da superdotação na educação brasileira. CONEDU – VI Congresso Nacional de Educação. Revista Realize. **ANais**. 2019. p.5. Disponível em<<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58394>> Acesso em: jul. 2024.

SCHMENGLER, Angelica Regina. **Altas habilidades/superdotação na Educação Superior: contextos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul**. 2022. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis - SC, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SCHMENGLER, Angélica Regina; NEGRINI, Tatiane; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. A (in) visibilidade das Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n. 3, p. 1 – 23. jul./set. de 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374231430_A_in_visibilidade_das_Altas_HabilidadesSuperdotacao_na_Educacao_Superior. Acesso em: 03 jun. 2026.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **Concepções de deficiência e Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior**. 2021. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2021.

SOUZA, Elias Caire; TORRES, José Fernando P. A teoria da subjetividade e seus conceitos centrais. **Revista de didática e psicologia pedagógica**. Uberlândia – MG, v. 3, n. 1, p. 34 – 57, jan. abr. de 2019. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50574/26879>. Acesso em: 14 jul. 2025.

STADLER Rosemeri Ruppel. **Investigação do raciocínio lógico matemático de alunos com altas habilidades/superdotação presentes na sala de recursos multifuncional, tipo I**. 2016. 223 f. Dissertação do Mestrado em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da - Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, 2016. Disponível em < <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/868/2/ROSEMERI%20RUPPEL%20STADLER.pdf>> Acesso em: 23 maio 2023.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Cadernos da AATR** – BA, Bahia, p. 1-11, 2002. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

TEIXEIRA, Joaquina Barata. Formulação, administração e execução de políticas públicas. **Revista do Serviço social: Direitos e competências profissionais**, Natal – RN, 2009.

Disponível em: < <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/5x595ziU0wuEf5yA63Zw.pdf> >
Acesso em: 24 maio 2023.

TITON, Eliane Regina. **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos**. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Mestrado na Área de Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2019.

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação brasileira**. IBRASA – Instituição brasileira de difusão cultural LTDA. 3. ed. São Paulo, 1986. p. 128 – 287.

TOBIAS, José Antonio. **Universidade, Humanismo ou Técnica?** São Paulo: Livraria Editora Herder, 1969. p. 111 – 188.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CE/CEPE-UEMS N° 312, de 30 de abril de 2020**. Dispõe sobre a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação regularmente matriculadas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em < <https://www.uems.br/pro-reitoria/proafe/Divisao-de-Inclusao-Educacional> > Acesso em: ago. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional–PDI, 2021-2025**. Proap/Divisão de Planejamento e Avaliação Institucional (DPAI). Disponível em: <<http://www.uems.br/pdi/assets/arquivos/pdi-2021-2025.pdf>>. Acesso em: 1º jul. 2024.

URQUIZA, Jeanny Monteiro. **Representações sociais sobre altas habilidades/superdotação: o que pensam os professores da educação infantil?** 2020. 283f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2020. Disponível em < <https://ppgecpn.ufms.br/files/2021/01/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Jeanny-Urquiza-VERS%C3%83O-FINAL.pdf> > Acesso em: 18 maio 2023.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. In: **Caderno Cedes, nº. 55. Políticas Públicas e Educação**. 1. ed. Campinas: Cedes, 2001. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/?format=pdf> > Acesso em: 24 maio 2023.

VIEIRA, Brenda Cavalcante Matos. **Proposta didática: modelo didático concreto no ensino de Ciências e Biologia para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. 2018. 186f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7374459 > Acesso em: 8 jan. 2022.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. **Roda de Conversa Altas Habilidades ou Superdotação Características de Altas Habilidades ou Superdotação: mito e verdade**. YouTube. 2 de abril de 2025. 2h21min11s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bHR5YgBI06Q>. Acesso em: 6 maio 2025.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281/pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.

ANEXOS / APÊNDICE

ANEXO 1 - Anuência da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul



DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Declaro que tive acesso ao projeto de pesquisa e compreendi seus objetivos, assim como as responsabilidades desta instituição na mesma. Deste modo, os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem a pesquisa e a coleta de dados especificada neste termo exclusivamente para fins científicos, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa segundo a Resolução 466/12 e/ou 510/16 – CNS/MS e as suas complementares.

Declaro ainda que a coleta de dados nessa Instituição Participante será iniciada somente após a aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco e apresentação do Parecer Consubstanciado emitido pela Plataforma Brasil.

**JAQUELINE
MOREIRA DA
SILVA**
**JURADO:0182
5466165**

Assinado digitalmente por JAQUELINE
MOREIRA DA SILVA
JURADO:0182-496165
ND: C=BR, O=ICP-Brasil, OU=Secretaria
da Receita Federal do Brasil - RFB, OU=
RFB e-CPF A3, OU=(EM BRANCO), OU=
1126/373002184, OU=videoconferencia,
CN=JAQUELINE MOREIRA DA SILVA
JURADO:0182-496165
Razão: Eu sou o autor deste documento
Localização:
Data: 2025.04.04 15:47:19 0400
Fonte: PDF Reader Versão: 2024.4.0

Responsável legal pela instituição (assinatura /carimbo)

Campo Grande, 04/04/2025

ANEXO 2 - Anuência da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

04/04/2025, 11:07

SEI/UFMS - 5532517 - Termo



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS E INFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS

Campo Grande, 02 de abril de 2025.

Eu, **GISELENE WALTER DA SILVA**, Pró-Reitora de Gestão de Pessoas da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, após ter tomado conhecimento da solicitação de participação de servidores para fins de elaboração de Pesquisa intitulada "Políticas pública para altas habilidades ou superdotação: transição ensino médio para educação superior pública na capital de Mato grosso do sul", e em cumprimento ao art. 7º, Inciso IV, da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, autorizo a pesquisadora **CÉLIA MIRIAN DA SILVA NOGUEIRA** a proceder com os instrumentos de pesquisa junto aos servidores que assim consentam, necessários à obtenção de dados e informações para fins de trabalho científico.

Destacamos que a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas não fornecerá dados e/ou informações de servidores para a pesquisa em questão e, de forma voluntária, os participantes poderão responder os aspectos da pesquisa em qualquer vínculo com a administração superior. Esta autorização está sendo concedida **desde que as premissas consignadas no Termo de Compromisso de Utilização de Dados e Informações Institucionais sejam respeitadas.**

Gislene Walter da Silva,
Pró-Reitora de Gestão de Pessoas.

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Gislene Walter da Silva, Pró-Reitor(a)**, em 02/04/2025, às 15:21, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5532517** e o código CRC **4B3F5C60**.

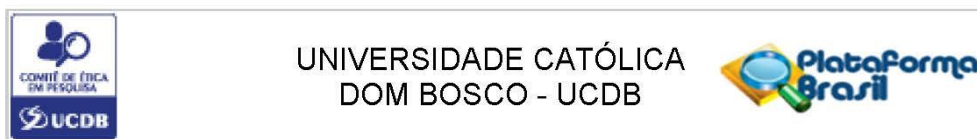
GABINETE DA PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone: (67) 3345.7228

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

ANEXO 3 - Parecer Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: TRANSIÇÃO ENSINO MÉDIO PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NA CAPITAL DE MATO GROSSO DO SUL

Pesquisador: Célia Mirian da Silva Nogueira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87648425.0.0000.5162

Instituição Proponente: MISSAO SALESIANA DE MATO GROSSO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.584.332

Apresentação do Projeto:

As informações referentes aos tópicos 'Informações do Projeto' foram extraídos do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2464739.pdf", postado pela autora. Seguem: A pesquisa pretende analisar as políticas públicas de transição para Altas Habilidades ou Superdotação do Ensino Médio público para a Educação Superior pública e a política pública de equidade nas ações para o público da Educação Especial nos documentos das Instituições de Educação Superior públicas da capital de Mato Grosso do Sul. Acredita-se que há ausência da equidade no tratamento de ações afirmativas para atender o público da Educação Especial na Educação Superior da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Apesar dos amparos legais, tendo em vista a Lei no 13.234/2015, os censos de AH ou SD na Educação Básica e na Educação Superior ainda não são próximos da realidade, e essa invisibilidade pode ser um fator resultante nos entraves de políticas públicas satisfatórias. Esse público necessita de reconhecimento, além de matrícula no Censo da Educação Superior e atendimento educacional especializado.

Objetivo da Pesquisa:

As informações referentes aos tópicos 'Objetivo da Pesquisa', foram extraídos do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2464739.pdf", postado pela autora. Seguem:

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, sala P2-1/S6
Bairro: Jardim Seminário **CEP:** 79.117-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3478 **E-mail:** cep@ucdb.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO - UCDB



Continuação do Parecer: 7.584.332

(GERAL) Para melhor abrangência do objeto de estudo, o objetivo geral do projeto de pesquisa pretendida é analisar as políticas públicas de transição para Altas Habilidades ou Superdotação do Ensino Médio público para a Educação Superior pública e a equidade nas ações para o público da Educação Especial nos documentos das Instituições de Educação Superior públicas da capital de Mato Grosso do Sul. (ESPECÍFICOS) a) Contextualizar a Educação Superior no Brasil e em Mato Grosso do Sul em específico o histórico de como foi constituída: a Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SED) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); E como foi constituído o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) coordenado e vinculado à mesma secretaria.

b) Verificar se há ações para amparar os alunos com AH/SD do Ensino Médio público na política pública de transição para a Educação Superior Pública da capital de Mato Grosso do Sul.

c) Investigar o processo de inclusão por meio do cumprimento da Lei n.º 13.234 de dezembro de 2015 do cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados no último nível na Educação Básica e na Educação Superior Estadual e Federal da capital de Mato Grosso do Sul.

d) Escutar as pessoas com AH ou SD matriculadas na Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), escutar coordenador (a) e psicólogo (a) dos setores responsáveis pela acessibilidade das duas IES.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações referentes aos tópicos Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2464739.pdf", postado pela autora.

(No item 6.5, "aspectos éticos" do texto do Projeto apresentado) Os riscos mensuráveis aos participantes da pesquisa de campo podem ser gerados por meio de desconforto causado por cansaço físico/mental ou desmotivação diante das perguntas propostas. Caso isso aconteça as medidas para proteção ou minimização dos desconfortos e riscos previsíveis serão: a interrupção da entrevista e ou intervalo que será o tempo necessário que o participante solicitar. Também será oportunizada a possibilidade da desistência da participação, ficando a critério do mesmo.

Os benefícios aos voluntários da pesquisa estão relacionados à oportunidade de

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, sala P2-1/S6
Bairro: Jardim Seminário **CEP:** 79.117-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3478 **E-mail:** cep@ucdb.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO - UCDB



Continuação do Parecer: 7.584.332

participar de um processo que poderá desempenhar um papel fundamental na promoção da equidade educacional, ao mesmo tempo em que ajuda a sociedade a reconhecer e nutrir o potencial excepcional dos alunos nas Ciências Humanas. Os benefícios à população em geral poderá ser a contribuição para a melhoria contínua das práticas educacionais, impactando positivamente a trajetória educacional e profissional da pessoa com altas habilidades ou superdotação. A pesquisa e resultado da tese poderá auxiliar programas de formação de professores para melhor capacitá-los a entender e atender às necessidades da pessoa altamente habilidosa ou superdotada, incluindo estratégias pedagógicas específicas.

As limitações da pesquisa do tipo documental poderão ser as dificuldades de acessar documentos internos nas instituições e para essa limitação será tomada a decisão por opções de documentos disponíveis em sites oficiais e outros meios acessíveis. As limitações da pesquisa do tipo de campo poderão ser a inexistência de matrículas de acadêmicos identificados com Altas Habilidades na Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Quanto a limitação da pesquisa do tipo de campo relacionados aos coordenadores e psicólogos dos núcleos de acessibilidade/secretaria/divisão poderá ser o não consentimento de todos ou alguns ou também poderá ser a inexistência do núcleo de acessibilidade ou outra nomenclatura. Caso houver alguma dessas limitações será tomada a decisão de reestruturar a pesquisa de campo e participantes ou até mesmo por permanecer somente a análise da pesquisa do tipo documental como resultados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

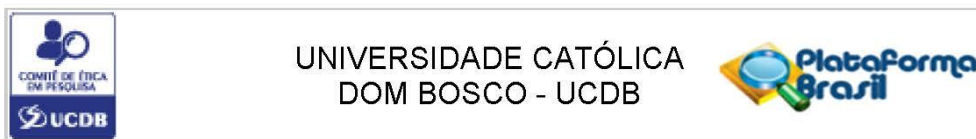
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador apresentou todos os documentos de acordo com o recomendado na Resolução CNS nº 466/12 e outras que regulamentam as pesquisas. O TCLE atende às necessidades das resoluções.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, a Comitê de Ética em Pesquisa / CEP/UCDB, de acordo com as atribuições

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, sala P2-1/S6
Bairro: Jardim Seminário **CEP:** 79.117-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3478 **E-mail:** cep@ucdb.br



Continuação do Parecer: 7.584.332

definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2464739.pdf	07/04/2025 08:27:49		Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_UEMS.pdf	07/04/2025 08:25:42	Célia Mirian da Silva Nogueira	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_UFMS.pdf	07/04/2025 08:24:46	Célia Mirian da Silva Nogueira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_finalizado.pdf	04/04/2025 11:13:57	Célia Mirian da Silva Nogueira	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	24/03/2025 09:50:51	Célia Mirian da Silva Nogueira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/03/2025 09:49:43	Célia Mirian da Silva Nogueira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Assinado.pdf	07/03/2025 15:12:15	Célia Mirian da Silva Nogueira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 21 de Maio de 2025

Assinado por:
LUDOVICO MIGLIOLO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, sala P2-1/S6
Bairro: Jardim Seminário **CEP:** 79.117-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3478 **E-mail:** cep@ucdb.br

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Entrevistas com acadêmicos(as), psicólogos(as) e gestores(as)

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: Políticas Públicas para Altas Habilidades ou Superdotação: Transição do Ensino Médio para Educação Superior pública na capital de Mato Grosso do Sul.

Pesquisador responsável: Célia Mirian da Silva Nogueira

Orientador responsável: Prof^{ra}. Dra. Nádia Bigarella

Instituição/Departamento: Universidade Católica Dom Bosco

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UCDB Endereço: Av. Tamandaré, 6000. Jardim Seminário. CEP: 79117-900 – Campo Grande – MS Telefone (67) 3312-3478 E-mail: cep@ucdb.br.

Local da coleta de dados: Entrevistas presenciais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Eu, Nádia Bigarella, responsável pela pesquisa intitulada “Políticas Públicas para Altas Habilidades ou Superdotação: transição do Ensino Médio para Educação Superior pública na capital de Mato Grosso do Sul” e a doutoranda em Educação, Célia Mirian da Silva Nogueira, convidam você a participar como voluntário(a) deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar as políticas públicas de transição para Altas Habilidades ou Superdotação do Ensino Médio público para a Educação Superior pública e a política pública de equidade nas ações para o público da Educação Especial nos documentos das Instituições de Educação Superior públicas da capital de Mato Grosso do Sul. Acredita-se que há ausência da equidade no tratamento de ações afirmativas para atender o público da Educação Especial na Educação Superior da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Apesar dos amparos legais, tendo em vista a Lei nº 13.234/2015, os censos de AH ou SD na Educação Básica e na Educação Superior ainda não são próximos da realidade, e essa invisibilidade pode ser um fator resultante nos entraves de políticas públicas satisfatórias. Esse público necessita de reconhecimento, além de matrícula no Censo da Educação Superior e atendimento educacional especializado.

Para sua realização será feito o seguinte: entrevistas semiestruturadas gravadas por áudio com os(as) responsáveis dos Núcleos de Acessibilidade e Psicólogo; Coleta de depoimentos gravados por áudio com os acadêmicos com indicadores de AH ou SD. Assim, a pesquisa é qualitativa, analítica, do tipo documental e de campo. Sua participação constará de entrevista semiestruturada e depoimentos.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: você se sinta incomodado(a) com as perguntas da entrevista, não estando disposto(a) a responder. Os benefícios que esperamos com o estudo são: contribuir para o acervo de produções sobre a temática e, consequentemente, divulgar o assunto, além de favorecer a reflexão em torno de ações para a inclusão desse Público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada por meio de acompanhamento dos pesquisadores. Esse acompanhamento será realizado pela pesquisadora, por meio de esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras, e também poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa,
3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
4. É garantido o anonimato conforme descrito no texto;
5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;
6. O participante terá acesso ao resultado do estudo no término do mesmo por meio de material impresso entregue para os setores responsáveis de cada universidade participante;
7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda e
8. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Campo Grande-MS ____ de _____ de 2025.

Nome e assinatura do(a) participante da pesquisa

Nome e assinatura do(a) pesquisador(a)