

Revista de História da Educação Matemática

HISTEMAT

ISSN: 2447-6447

Submetido: 25/10/2025

Aprovado: 18/12/2025



<https://doi.org/10.62246/HISTEMAT.2447-6447.2025.11.774>



EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: histórico e perspectivas

*Mathematics Education, education of the gifted and educational policies: history
and perspectives*

Weberson Campos Ferreira¹

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
webersoncamposprof@gmail.com



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0578164586484770>



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3077-1004>

Geraldo Eustáquio Moreira²

Universidade de Brasília
geust2007@gmail.com



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8911881624400864>



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1455-6646>

¹ Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor formador na Unidade Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília, Distrito Federal, Brasil. Endereço para correspondência: SGAS 907, Conjunto A, Asa Sul, Brasília, Distrito Federal, Brasil, CEP: 70.390-070. E-mail: webersoncamposprof@gmail.com.

² Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor na Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Distrito Federal, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Faculdade de Educação – FE, Departamento de Métodos e Técnicas. CEP: 70.910-900. Asa Norte, Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: geust2007@gmail.com.

RESUMO

Este artigo analisa, em perspectiva historiográfica, as representações, discursos e disputas que marcaram as políticas educacionais brasileiras voltadas ao atendimento de estudantes matematicamente habilidosos entre 1971 e 2022. Busca-se, inicialmente, compreender os sentidos atribuídos à educação desses estudantes ao longo do período, bem como identificar aproximações e distanciamentos entre o desenvolvimento da Educação Matemática e das iniciativas voltadas às altas habilidades/superdotação no país. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, de delineamento exploratório, baseado em levantamento documental e bibliográfico da legislação educacional, articulado à produção acadêmica especializada. Os resultados indicam que tanto a Educação Matemática quanto a educação de superdotados matematicamente habilidosos avançaram de forma desigual, marcadas por movimentos descontínuos, tensões conceituais e fragilidade institucional. Evidenciam-se momentos de aproximação entre os campos, sobretudo nas duas últimas décadas, embora essa interseção ainda seja incipiente e pouco sistematizada nas políticas públicas. Conclui-se que a compreensão histórica desses processos permite problematizar a persistente distância entre diretrizes legais e práticas escolares, além de apontar caminhos para o fortalecimento de políticas mais coerentes e integradas para estudantes com altas habilidades em matemática.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Superdotados. Educação Matemática. História.

ABSTRACT

This article analyzes, from a historiographical perspective, the representations, discourses, and disputes that marked Brazilian educational policies aimed at serving mathematically gifted students between 1971 and 2022. Initially, it seeks to understand the meanings attributed to the education of these students throughout the period, as well as to identify similarities and differences between the development of mathematics education and initiatives aimed at high abilities/giftedness in the country. Methodologically, this is a qualitative study with an exploratory design, based on a documentary and bibliographic survey of educational legislation, linked to specialized academic production. The results indicate that both Mathematics Education and the education of mathematically gifted students have advanced unevenly, marked by discontinuous movements, conceptual tensions, and institutional fragility. There have been moments of convergence between the fields, especially in the last two decades, although this intersection is still incipient and poorly systematized in public policies. It is concluded that a historical understanding of these processes allows us to problematize the persistent distance between legal guidelines and school practices, as well as to point out ways to strengthen more coherent and integrated policies for students with high mathematical abilities.

Keywords/Palabras clave: Educational policies. Gifted. Mathematics Education. History.

INTRODUÇÃO

Na Constituição Federal brasileira a educação é reconhecida como um direito de todos e dever compartilhado entre o Estado e a família (Constituição Federal, 1988), sendo a educação pública e a educação privada as duas formas legalmente reconhecidas de oferta dos seus diferentes níveis, modalidades e etapas. Dentre as modalidades, destacamos a Educação Especial, cujo público alvo são os estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação (Decreto nº 12.686, 2025).

Assim como em outros países da América do Sul, no Brasil, políticas educacionais voltadas para a educação de superdotados começaram a ganhar corpo a partir da década de 1970 (Alencar et al., 2009). Ainda que as primeiras discussões sobre o tema remontem à década de 1930, uma maior efetividade dessas políticas só foi observada a partir do final da década de 1990 (Delou, 2007; Fleith et al., 2021).

Pérez (2018) destaca que, embora nas últimas cinco décadas o tema tenha avançado significativamente no ordenamento jurídico brasileiro, inclusive de forma mais consistente do que em muitos países da América Latina, os desafios estruturais que marcam as políticas voltadas a estudantes superdotados permanecem semelhantes aos enfrentados por nações vizinhas. A autora observa ainda que, no Brasil, a inclusão desses estudantes em dispositivos legais, geralmente articulados à categoria das deficiências, produz uma espécie de simbiose normativa que, em vez de favorecer a especificidade da superdotação, tende a diluí-la. Esse arranjo amplia a distância entre a previsão legal e as práticas educativas cotidianas, reforçando contradições históricas entre o que a legislação promete e o que, de fato, se materializa nas escolas.

Desse modo, estamos aqui interessados, particularmente, nos estudantes superdotados descritos como matematicamente habilidosos ou talentosos. No cenário educacional internacional, desde de meados do século passado observamos discussões, investigações e ações governamentais com vistas à identificação e ao desenvolvimento máximo do talento matemático desses estudantes, motivadas pelo contexto sociopolítico daquele período (Ahrendt, 1953; Krutetskii, 1976; Jolly, 2009).

Se a identificação, a seleção para ingresso em programas de atendimento educacional especializado e o desenvolvimento do potencial de estudantes superdotados matematicamente habilidosos, são temas raramente tratados na literatura da Educação Matemática, mais escassas ainda são as discussões em torno das questões políticas envolvidas nesses processos, sobretudo

por tratar-se de um tema eminentemente interdisciplinar.

Karp (2017) corrobora com esse pensamento ao afirmar que estudos que se dedicam à política da Educação Matemática são raros e, geralmente, não lidam com o ensino dos matematicamente habilitados e que a Educação Especial direcionada a esses indivíduos é normalmente justificada, no máximo, pelas necessidades da sociedade e do Estado, ou seja, pelas contribuições que podem vir a oferecer na resolução de problemas da sociedade, mas não por seus direitos humanos.

Ao ser considerada a grande mola propulsora do desenvolvimento científico e tecnológico, alcançando um status de valorização na sociedade moderna não observado em outras disciplinas, a matemática e seu ensino não estão livres de ideologias (D'Ambrosio, 2005a). Além disso, a prática de reconhecer certas crianças e jovens com habilidades que as destacam de seus pares e de selecioná-las por meio deste critério torna-se, inevitavelmente, um foco de atenção pública, frequentemente dando origem a desacordos, colocando-se no centro das discussões políticas, às vezes instigando tais discussões e às vezes refletindo conflitos já existentes (Karp, 2017).

Para dar início à nossa discussão, partimos do pressuposto de que estudantes superdotados matematicamente habilitados são impactados, de modo geral, tanto pelas políticas educacionais direcionadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação quanto pelas ideologias e projetos sociopolíticos para o ensino da matemática adotados em determinado espaço-tempo. Assim, estabelecemos a seguinte questão norteadora: Como se configuraram, ao longo do período de 1971 a 2022, as representações, discursos e disputas produzidos pelas políticas educacionais brasileiras sobre o atendimento a estudantes matematicamente habilitados?

Considerando a necessidade de situar essas políticas em suas condições de emergência, disputas e significados, este estudo se insere no campo da História da Educação Matemática. Partimos da compreensão, alinhada a Saviani (2007), de que a análise histórica das políticas educacionais exige atenção às ideias pedagógicas que as estruturam, bem como os contextos sociopolíticos que orientam sua formulação. Entendemos ainda, conforme Valente (2021a, 2021b), que a escrita da história da Educação Matemática demanda problematizar documentos e discursos como produções sociais situadas, marcadas por representações, práticas e objetivos escolares que se transformam ao longo do tempo.

Com base nisso, definimos como objetivo geral deste estudo analisar, em perspectiva historiográfica, as representações, discursos e disputas que marcaram as políticas educacionais brasileiras voltadas ao atendimento de estudantes matematicamente habilitados entre 1971 e

2022. De forma específica, buscamos historicizar os principais documentos legais que, no período citado, orientaram ou regularam o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação no campo da matemática, analisando as condições sociopolíticas de sua produção e identificar e interpretar continuidades, rupturas e disputas discursivas presentes nessas políticas, considerando representações de talento, inteligência e desempenho matemático expressas nos textos oficiais.

Com essa abordagem, buscamos contribuir para a compreensão histórica do lugar ocupado pelas políticas de atendimento a estudantes matematicamente habilitados na educação brasileira e para o debate sobre como tais políticas se articulam a diferentes modos de representar e regular a Educação Matemática. A seguir, apresentamos o percurso metodológico e o conjunto de documentos analisados.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório do tipo levantamento documental-bibliográfico, tendo em vista que o trabalho envolve, além da pesquisa bibliográfica, a consulta a documentos oficiais como leis, decretos, estatutos e outros. De acordo com Gil (2017), apesar da semelhança com a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental se diferencia desta em função dos tipos de documentos explorados, já que tem como fonte material que não recebeu tratamento ou que podem ser reelaborados segundo o objeto da pesquisa. Para Sá-Silva et al. (2009, p. 2),

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Dessa maneira, buscamos reconstruir por meio da análise de alguns documentos e da literatura correlata os caminhos que nos levaram a refletir sobre a educação de estudantes superdotados matematicamente habilitados, seguindo uma linha do tempo, tomando como base movimentos internacionais que abordaram o tema investigado.

Tendo em vista que a legislação brasileira em relação aos estudantes superdotados passou a ganhar corpo somente a partir da década de 1970, os documentos selecionados incluíram, em primeira instância, a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e suas duas versões posteriores, ou seja, Lei nº 5.692,

de 11 de agosto de 1971 e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, além de documentos produzidos por instituições governamentais e não-governamentais. O acesso aos documentos se deu, principalmente, por meio de busca nos portais eletrônicos do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM).

Assim, recorreremos a elementos da análise documental para analisar criticamente o material levantado considerando contexto histórico de elaboração, autoria e influência de atores e grupos, autenticidade e confiabilidade do texto, natureza e conceitos-chave em diálogo com outros estudos (Cellard, 2008).

Para responder à pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos específicos, foram selecionados documentos normativos que, entre 1971 e 2022, mencionam, regulam ou orientam o atendimento educacional de estudantes com altas habilidades/superdotação. A seleção incluiu leis, decretos, pareceres, resoluções, diretrizes e relatórios oficiais produzidos em diferentes períodos que tiveram atribuição de legislar ou orientar políticas de educação especial. Esses documentos foram escolhidos não apenas pela centralidade normativa, mas por expressarem, conforme Saviani (2007), ideias pedagógicas e projetos de sociedade que moldam as políticas educacionais em cada contexto histórico.

A leitura dos documentos buscou identificar representações, discursos e disputas sobre inteligência, talento e aprendizagem matemática, bem como prescrições específicas para o atendimento de estudantes matematicamente habilitados. Inspirados na perspectiva historiográfica proposta por Valente (2021a, 2021b), tratamos os documentos como produções sociais situadas, interrogando suas condições de elaboração, os atores envolvidos e as lógicas de legitimação mobilizadas em cada período.

Assim, cada conjunto documental foi analisado com o objetivo de reconhecer continuidades e rupturas, articulando-se diretamente aos dois objetivos específicos: (a) historicizar documentos que compõem a trajetória normativa sobre AH/SD; e (b) identificar e interpretar mudanças discursivas presentes nessas políticas ao longo do recorte temporal definido.

Essa abordagem permitiu interpretar os documentos não apenas como registros normativos, mas como discursos historicamente situados, cujas disputas, continuidades e rupturas orientaram a análise apresentada na seção histórica.

2. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS: TÃO PRÓXIMAS E TÃO DISTANTES

As profundas transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas entre os séculos XVIII e XX, iniciadas com as revoluções Francesa e Americana, alteraram significativamente a organização dos sistemas educacionais. Na virada do século XIX para o século XX, consolidou-se nos Estados Unidos da América (EUA) um modelo de escola básica centrado nos chamados “três erres”, *Reading, wRiting and aRithmetic*, modelo este que se difundiu para diversos países, acompanhando o avanço tecnológico e as novas demandas de formação (D’Ambrosio, 2005b). Embora debates sobre o ensino de matemática antecedam esse período, é nesse contexto de modernização acelerada que emergem espaços formais dedicados à reflexão sistemática sobre a formação matemática escolar.

Um marco fundamental desse processo foi a atuação do matemático alemão Félix Klein, cuja obra *Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus* (Matemática elementar de um ponto de vista avançado) (1908) orientou a constituição de uma perspectiva de ensino de matemática apoiada em bases psicológicas e pedagógicas, e não apenas na lógica interna da disciplina. No mesmo ano, durante o Congresso Internacional de Matemáticos em Roma, foi criada a Comissão Internacional de Instrução Matemática (IMUK/ICMI), consolidando a Educação Matemática como campo interdisciplinar em nível internacional (Miguel et al., 2004). Essa institucionalização reflete, como observa Valente (2021b), as disputas internas da profissão docente e as tensões entre diferentes projetos de matemática escolar.

Nas décadas seguintes, novos atores e instituições buscaram espaços próprios de atuação no campo, resultando na fundação do *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM) em 1920. O período pós-guerra tornou-se, assim, fértil para a expansão da Educação Matemática, impulsionada pelo reposicionamento da ciência e da técnica na agenda política global.

Na década de 1920, testemunhamos transformações significativas na sociedade brasileira: industrialização, migração campo-cidade, chegada de grupos de imigrantes e intensificação da circulação de novas ideias educacionais. Esses processos alteraram profundamente o campo escolar, contribuindo para reposicionar debates sobre currículo e formação de professores.

Como ressonância do cenário internacional nas primeiras décadas do século XX, destacamos que a atuação de Euclides Roxo no Colégio Pedro II, propondo a unificação de

conteúdos aritméticos, algébricos e geométricos sob a denominação “Matemática”, desencadeou debates públicos intensos, sobretudo com o professor Joaquim de Almeida Lisboa. Como analisa Valente (2004, 2005), tais embates não se restringiam a divergências curriculares, mas expressavam projetos concorrentes de formação docente, profissionalização do magistério e identidade disciplinar. Esse período, marcado também pela reforma Francisco Campos (1931) e, posteriormente, pela reforma Gustavo Capanema (1942), inscreve a Educação Matemática brasileira no interior das disputas político-ideológicas do Estado Novo.

Dessa forma, podemos perceber que as primeiras grandes mudanças em torno do ensino da matemática tiveram como pano de fundo um momento de grande transformação sociopolítica em que os elementos de disputa pouco se modificaram ao longo do tempo e revelam que a Educação Matemática no Brasil nasce em meio a disputas de interesses individuais e de tensões entre grupos.

[...] pelo menos a partir das primeiras décadas do século XX, no Brasil, há um debate de caráter público sobre a matemática e o ensino de matemática, debate esse que está mais voltado ao campo do exercício da docência em matemática, o campo profissional. No centro das atenções está a matemática que deve ser ensinada. As disputas concentram-se sobre programas de ensino, orientações para o trabalho pedagógico, livros didáticos de matemática etc. (Valente, 2021a, p. 164).

Foi também no início do século XX que avanços no estudo da inteligência, com os primeiros testes psicométricos e a adoção de uma perspectiva que equiparava superdotação ao alto Quociente de Inteligência (QI), conforme proposto por Lewis Terman, forneceram subsídios para o surgimento da educação de superdotados como campo emergente no cenário internacional (Kauffman & Sternberg, 2008). O anuário de 1920 da *National Society for the Study of Education*, dedicado aos “problemas da educação de crianças superdotadas”, é considerado um marco precursor (Borland, 2021).

No Brasil, um dos primeiros registros de iniciativas envolvendo estudantes “super-normaes” ou “bem-dotados” aparece em Delou (2007), que identifica uma experiência realizada em 1929 no Rio de Janeiro, articulada por Leoni Kaseff, então assistente técnico da Reitoria da Universidade do Rio de Janeiro. Segundo a autora, tratou-se de uma ação pontual, de caráter experimental e sem suporte de políticas públicas estruturadas. A curta duração da iniciativa evidencia, mais do que sua fragilidade individual, a ausência de condições históricas para o desenvolvimento sistemático de práticas voltadas à educação de estudantes com altas habilidades, aspecto recorrente ao longo do século XX.

Ainda na década de 1930, a atuação de Helena Antipoff em Minas Gerais, convidada por Francisco Campos, constitui um marco decisivo. Utilizando o termo “excepcionais” para

englobar estudantes acima e abaixo da média, Antipoff identificou crianças superdotadas em 1938 na Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte e, anos depois, no Rio de Janeiro, desenvolveu práticas embrionárias de atendimento educacional especializado (Rangni & Costa, 2011). Seu trabalho influenciou debates futuros e foi reconhecido em legislações posteriores.

No cenário internacional, a educação de superdotados experimentou oscilação após a Segunda Guerra Mundial, entrando em retração nos EUA até o lançamento do satélite Sputnik, em 1957. A corrida tecnológica reacendeu a preocupação com talentos científicos, incluindo os matemáticos (Jolly, 2009). Nesse contexto, autores como Ahrendt (1953) defendiam a identificação sistemática de estudantes com elevado desempenho matemático, enquanto na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) o Partido Comunista estabelecia a matemática como eixo estratégico para o avanço científico (Krutetskii, 1976). Como argumenta Karp (2017), a rivalidade militar e econômica entre EUA e URSS foi determinante para a expansão de políticas voltadas ao cultivo de indivíduos cognitivamente talentosos.

Esse ambiente de disputa geopolítica influenciou o campo da Educação Matemática. O Movimento da Matemática Moderna (MMM), responsável por aproximar a matemática escolar da linguagem formalista dos matemáticos, ganhou força em diversos países, chegando ao Brasil na década de 1960 (Moreira, 2019). A reforma inspirada no MMM, porém, enfrentou dificuldades na sua incorporação prática, especialmente devido ao descompasso entre seu projeto teórico e as condições reais das escolas brasileiras.

Se, por um lado, nos faltam registros sobre ações governamentais voltadas aos estudantes matematicamente habilidosos e, de forma específica, sobre o impacto do MMM em relação a esses indivíduos, por outro, a crítica elaborada pelo matemático e então professor do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), Manfredo Perdigão do Carmo, nos dão uma dimensão acerca das contradições da aplicação do MMM ao ponderar que,

Do ponto de vista didático, ... o problema fundamental é que a apresentação formal da Matemática, na maior parte dos casos, esconde e dissimula os mecanismos de criação. Somente os alunos muito bem dotados são capazes de apreciar este tipo de apresentação, e estes se transformarão em matemáticos sem que precisemos nos preocupar com eles . . . Mesmo para aqueles que vão se transformar em matemáticos, e a nossa experiência no IMPA é aí bem ilustrativa, o excesso de formalização pode facilmente se transformar em um freio ao processo criador (Carmo, 1974, p. 107).

Em conferência apresentada na Reunião sobre o Ensino de Matemática promovida pelo Departamento de Ensino Fundamental do MEC, em 1973, o professor criticava as distorções e os excessos na implementação do movimento, não apontando seu fracasso intrínseco, mas evidenciando as tensões geradas pela apropriação inadequada de seus pressupostos. Esse

cenário contribuiu para movimentações em prol de uma reformulação curricular que superasse tanto o formalismo modernista quanto o retorno a modelos tradicionais

[...] as distorções das próprias ideias modernistas em mãos inexperientes levaram à atual situação do ensino da Matemática Moderna no Brasil, onde se dá ênfase às trivialidades de manejar conjuntos, insiste-se em nuances linguísticas irrelevantes, e estimula-se a mediocridade através de exercícios rebuscados sobre o conjunto vazio. Mesmo que fosse válida a posição modernista (e acreditamos que ela é inadequada e obsoleta), a sua aplicação no Brasil resultou, com raras exceções, em um caos completo (Carmo, 1974, p. 110).

Estes excertos exemplificam as formas como ideologias presentes nos projetos para o ensino da matemática representadas, por exemplo, pelos conteúdos e as formas que eles devem ser ensinados, podem impactar de forma específica a educação dos estudantes matematicamente habilidosos. No entanto, estes indivíduos são impactados, também, pela legislação educacional direcionada aos estudantes superdotados descritas em leis, decretos, resoluções entre outros dispositivos legais.

O primeiro avanço nesse sentido, ainda que tímido, foi representado pela criação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61) (Brasil, 1961), a qual dedicava dois de seus artigos aos estudantes “excepcionais”, como eram referidos por Antipoff.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr 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 (Lei nº 4.024, 1961, p. 20, grifos nossos).

Podemos observar que vigorava o princípio da integração por meio dos serviços assistenciais da iniciativa privada, claramente com foco nos estudantes que apresentavam alguma deficiência. Assim, percebemos que, desde a primeira iniciativa legal a nível federal, ao serem incluídos no termo “excepcionais”, estudantes superdotados pouco se beneficiaram com a nova legislação.

Delou (2007) explica que, com o domínio de instituições especializadas privadas no âmbito das políticas públicas de Educação Especial e sua forte ênfase no tratamento e cura dos excepcionais, a nova legislação pouco avançou, em termos práticos, no atendimento aos superdotados. Pérez (2018, p. 330) afirma que essa tem sido uma perspectiva comum e que esses indivíduos muitas vezes são incluídos “[...] em medidas ou dispositivos que nada têm a ver com suas necessidades educacionais ... ou recebem migalhas deixadas pelas políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência”.

As novas teorias que despontavam na área das altas habilidades/superdotação e o estabelecimento de novas nomenclaturas, notadamente, reverberaram na nova legislação, visto que, na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (LDB/71), os estudantes superdotados passaram a ser citados nominalmente:

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 acôrdo [sic] com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Lei nº 5.692, 1971, n. p., grifos nossos).

A menção explícita aos estudantes superdotados na LDB/71 pode, à primeira vista, ser interpretada como um gesto legislativo progressista em plena ditadura militar, sobretudo quando comparada à LDB/61, que mantinha esses estudantes diluídos na categoria genérica de “excepcionais”. Entretanto, a análise histórica dos documentos revela que esse avanço foi limitado: ao delegar aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade por definir o chamado “tratamento especial”, a lei reforçou desigualdades regionais e manteve forte vínculo com a perspectiva médico-terapêutica da época, como indicado por Delou (2007) e Pérez (2018). Assim, o caráter inovador da LDB/71 coexistia com fragilidades estruturais que impediram a consolidação de políticas efetivas para estudantes com altas habilidades, inclusive aqueles com talento matemático.

No entanto, Delou (2007) reconhece que a LDB/71 trouxe novo fôlego para as discussões em relação à educação dos superdotados representado, por exemplo, pela mobilização por meio do Projeto Prioritário nº 35, que posicionava a educação de superdotados como área prioritária da Educação Especial no Brasil, gerenciada pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), novo órgão do Ministério da Educação (MEC) criado em 1973. Diante da preocupação com as modalidades de atendimento e estratégias de ação educativa para os superdotados, o CENESP desenvolvia projetos de reformulação curricular e programas de formação com especialistas.

Ainda de acordo com a pesquisadora, essa nova política definia os princípios da Educação Especial para os superdotados, reforçando a necessidade da identificação com vistas ao atendimento educacional, de materiais e atividades adequadas e diferentes modalidades de atendimento. A reafirmação da aceleração de estudos como uma dessas modalidades, permitia aos superdotados frequentarem o ensino de 2º grau antes de terminarem os estudos de 1º grau.

Um caso singular no contexto brasileiro, ainda pouco tematizado na literatura da História da Educação Matemática, diz respeito à atuação do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) no atendimento a jovens com talento matemático. Segundo Delou (2007),

desde meados da década de 1970, a instituição passou a admitir, de forma excepcional, estudantes com menos de 16 anos que demonstravam desempenho matemático excepcional, permitindo-lhes cursar disciplinas ou ingressar em programas de formação avançada antes mesmo da conclusão do ensino médio. Embora não configurasse uma política pública de Educação Básica, tal prática evidencia a existência, no país, de iniciativas de identificação e desenvolvimento do talento matemático conduzidas por instituições de pesquisa, paralelas ao sistema escolar. Esse movimento dialoga com debates internacionais da época, especialmente com as iniciativas soviéticas e norte-americanas e revela que, no Brasil, parte das ações voltadas a estudantes matematicamente habilidosos emergiu fora das estruturas formais do sistema educacional.

Vale ressaltar que foi ainda na década de 1970 que o MEC adotou como referencial o Relatório Marland (Virgolin, 2007), documento produzido pelo Congresso norte-americano, apresentando estudo sobre estudantes superdotados nos EUA e, pela primeira vez, uma definição ampliada de superdotação:

As crianças superdotadas e talentosas são aquelas identificadas por pessoas profissionalmente qualificadas que, em virtude de suas habilidades excepcionais, são capazes de apresentar alto desempenho. Essas são crianças que necessitam de programas e/ou serviços educacionais diferenciados que vão além daqueles normalmente oferecidos pelo programa escolar regular, a fim de que possam contribuir para si mesmas e para a sociedade. Crianças capazes de elevado desempenho incluem aquelas que demonstram rendimento e/ou habilidade potencial em qualquer das seguintes áreas, individualmente ou combinadas: 1. habilidade geral intelectual, 2. aptidão acadêmica específica, 3. pensamento criativo ou produtivo, 4. habilidade de liderança, 5. artes visuais e performáticas, 6. habilidade psicomotora. Pode-se supor que a utilização desses critérios para a identificação dos superdotados e talentosos abrangerá uma porcentagem mínima de 3 a 5 por cento da população escolar (Marland, 1971, pp. 20-21, tradução nossa).

Essa incorporação, no entanto, não ocorreu de modo imediato ou linear. Trata-se de um momento em que modelos internacionais de superdotação começam a circular com mais força no Brasil, e o documento norte-americano é apropriado seletivamente por técnicos e pesquisadores que buscavam referências para um campo ainda incipiente no país. Assim, a definição ampliada apresentada no relatório deve ser entendida como parte desse processo histórico de recepção e reinterpretação de concepções estrangeiras, mais do que como mera importação direta.

Nessa sequência, reconhecemos as décadas de 1980 e 1990 como período de grande avanço tanto para a Educação Matemática quanto para a educação de superdotados. Com o fim da ditadura militar, a educação nacional ganhou novos ares inspirada pelos preceitos da Constituição Cidadã. Para Moreira (2019), a implantação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) pela influência do professor Ubiratan D'Ambrosio, em 1988, consolidou a Educação Matemática no Brasil.

Como consta em seu atual estatuto, a SBEM tem como um de seus objetivos “atuar, em caráter complementar às atividades de Estado, junto aos órgãos governamentais, na formulação, na implementação e na avaliação de políticas nacionais, estaduais ou municipais de Educação e, em especial, as relacionadas à Educação Matemática” (SBEM, 2013, p. 2). Isso demonstra que se trata de uma organização da sociedade civil que, dentro dos seus limites e das tensões no campo educacional, tem participado de forma ativa das políticas educacionais, em particular, daquelas relativas ao ensino-aprendizagem da matemática.

Em um movimento de introdução de reformas consubstanciadas na racionalidade neoliberal, a década de 1990 foi marcada pela adoção de políticas educacionais sob a tutela de organizações internacionais multilaterais, cuja expressão mais evidente foi representada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) (Ferreira, 2021). A nova LDB tramitou durante oito anos no Congresso Nacional e, além de interesses de vários grupos, incorporou, ainda, perspectivas de documentos internacionais dos quais o Brasil tornou-se signatário, tais como a Declaração de Jomtien em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994.

A despeito de todas as críticas à nova LDB, um novo momento da Educação Especial é inaugurado com a sua promulgação, ganhando um capítulo específico, afastando-se da ideia do “tratamento especial” e da “integração” e abrindo o caminho para a construção da Educação Inclusiva. No que se refere aos estudantes superdotados, então referidos como portadores de necessidades especiais, os ganhos foram significativos ao definir que,

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (Lei nº 9.394, 1996, p. 23).

Por outro prisma, a LDB/96 consolidou o papel da avaliação em larga escala como um dos balizadores das políticas educacionais, direcionando, por exemplo, para uma padronização/homogeneização do currículo, representada pela adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular. No bojo desse processo, a matemática foi reposicionada no centro dos debates, visto que é uma das disciplinas foco desse tipo de avaliação e o efeito de ranqueamento por ela produzido.

Dentre os diversos documentos que vieram na esteira da LDB/96, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Elaborada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tendo como objetivo, “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares,

orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (Brasil, 2008, p. 10).

Assim, inferimos que foi a combinação da perspectiva de uma Educação Inclusiva, refletindo na presença cada vez maior de estudantes com necessidades educacionais específicas em nossas salas de aula e, em particular, nas aulas de matemática e da influência da avaliação em larga escala no cotidiano das escolas que impulsionou as discussões sobre uma Educação Matemática com vistas à inclusão, ou seja, Educação Matemática Inclusiva, como vem sendo referida na literatura. Aqui, identificamos uma aproximação entre a educação de superdotados e a Educação Matemática, representando um ponto de inflexão na discussão sobre a educação dos superdotados matematicamente habilitados no Brasil.

Jelinek (2017, p. 266-267) compreende, no entanto, que vivenciamos um momento de (re)atualização do discurso sobre as altas habilidades/superdotação em matemática. Se no passado o estudante superdotado era caracterizado pelo alto desempenho nos campos algébrico e numérico, por influência do MMM, hoje, as características consideradas acompanham as atualizações na área da Educação Matemática e versam sobre “. . . a habilidade numérica, a alta memória, a abstração, o pensamento divergente, o raciocínio lógico avançado, a rapidez de pensamento e o desenvolvimento elevado da capacidade mental”, uma mudança condizente com a racionalidade governamental neoliberal.

Cabe ressaltar que, a partir de 2016, com a ascensão de um grupo político totalmente ancorado no neoliberalismo e no conservadorismo, muitas conquistas históricas no campo da Educação Especial foram ameaçadas e desmontadas, a exemplo da extinção da SECADI e da tentativa de imposição de uma nova política de Educação Especial por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020), suspenso naquele mesmo ano pela Suprema Corte, devido seu caráter inconstitucional, e revogado em 2023 pelo presidente da República.

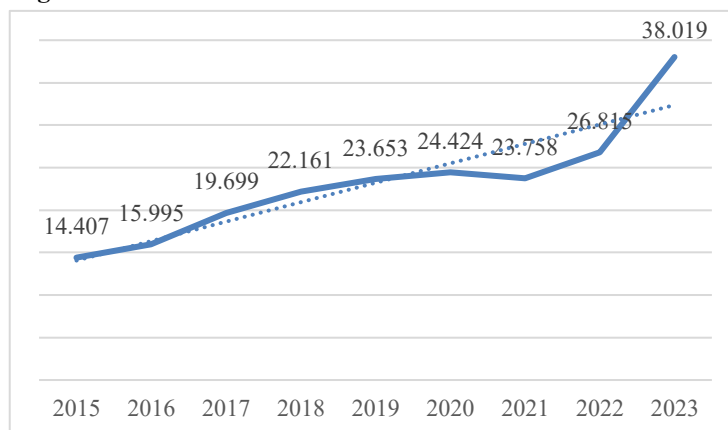
Além de não apresentar avanços em relação aos estudantes com altas habilidades/superdotação, o decreto não apontava direcionamentos para o cumprimento da Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que incluiu na LDB/96 o artigo 59-A e que dispõe sobre a criação de um cadastro nacional de estudantes com altas habilidades/superdotação com vistas a fomentar políticas públicas de desenvolvimento dos seus potenciais (Brasil, 2015) e que representa uma das maiores urgências no campo da educação de superdotados (Pérez, 2018; Ferreira et al., 2020).

Destacamos na Figura 1 a seguir o aumento do número de estudantes identificados com altas habilidades/superdotação, matriculados na Educação Básica, tendo como base dados do Censo Escolar, no período entre 2015 e 2023. Ainda que o número de matrículas tenha quase

triplicado no período em questão, considerando-se o universo de 47,3 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica em 2023 (Brasil, 2024), o número de estudantes superdotados representa apenas 0,08% do total de matrículas, percentual muito aquém daqueles propostos em modelos contemporâneos de superdotação.

Ao mesmo tempo que esse baixo percentual pode representar uma dificuldade dos sistemas educacionais na identificação desses estudantes, ele pode, igualmente, representar uma estratégia por parte dos elaboradores de políticas educacionais, no sentido mencionado por Gagné (2005) de que, ao reforçar a superdotação como um fenômeno raro não haveria necessidade de investimento de tempo e dinheiro para o atendimento das necessidades educacionais específicas de uma população tão rara.

Figura 1 – Matrículas de estudantes com AH/SD entre 2015 e 2023



Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Embora o crescimento do número de matrículas seja um dado importante para a definição de algumas estratégias, ele pouco nos diz sobre o perfil desses estudantes, suas áreas de interesse, o perfil do atendimento educacional especializado em que são atendidos etc., que acabam por constituir outro desafio para a produção de pesquisas e de políticas eficientes.

O cadastro nacional mencionado contribuiria para o aprimoramento dos processos de identificação e atendimento dos estudantes superdotados em geral e, particularmente, dos matematicamente habilitados na medida em que otimizaria o planejamento e implementação de programas de atendimento, aceleração de estudos e outras possibilidades voltadas para a área da matemática.

3. A EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES MATEMATICAMENTE HABILIDOSOS

Ao lançarmos um olhar sobre os objetivos da educação dos estudantes matematicamente habilidosos, constatamos a necessidade de compreendê-los como parte de um complexo esquema resultante da articulação entre os objetivos da Educação, enquanto campo dominante; os objetivos da educação de superdotados, no contexto da Educação Especial/Educação Inclusiva, e os objetivos da Educação Matemática, enquanto área em que são investigadas questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem da matemática. Discutir essa articulação de forma mais adensada extrapola as nossas intenções, de modo que pontuaremos aqui apenas algumas considerações que julgamos importantes.

Embora indivíduos matematicamente superdotados venham sendo valorizados há séculos, se não há milênios, a ideia de ensinar os superdotados matematicamente habilidosos pode ser considerada relativamente recente. De acordo com Karp (2009, 2017), as razões que podem explicar essa afirmação residem nos fatos de que o talento matemático não era substancialmente diferenciado de outras concepções gerais de talento, os objetivos da Educação eram bem diferentes do que são atualmente e, o mais importante, a estrutura da sociedade e sua compreensão sobre essa estrutura eram bastante distintas do que são hoje.

Nesse sentido, Biesta (2012) considera a questão da finalidade da Educação como de difícil resolução, o que é particularmente verdadeiro se considerarmos que as ideias sobre seus propósitos são totalmente dependentes de crenças e valores pessoais e que, em sociedades democráticas, esses propósitos deveriam ser tema de constante discussão.

Em vista disso, ao invés de especificar quais seriam os objetivos, o autor estabelece três funções paradigmáticas da Educação, quais sejam: qualificação, socialização e subjetivação. A qualificação está relacionada aos conhecimentos e habilidades necessários para a introdução ao mundo do trabalho. A socialização, por sua vez, remete às diferentes formas pelas quais nos tornamos seres sociais e culturais (coletivo). Por fim, a subjetivação seria o oposto da socialização, o processo de constituição da identidade e autonomia (individual).

Por seu turno, D'Ambrosio (2012, pp. 63-74) conceitua a Educação como “uma estratégia da sociedade para facilitar que cada indivíduo atinja seu potencial e para estimular cada indivíduo a colaborar com outros em ações comuns na busca do bem comum” e acrescenta que “o grande desafio para a educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã”.

Portanto, os objetivos maiores da Educação seriam “possibilitar a cada indivíduo atingir seu potencial criativo” e “estimular e facilitar a ação comum, com vistas a viver em sociedade”,

em resumo, “responder aos anseios do indivíduo e prepará-lo para a cidadania” (D’Ambrosio, 2005a, p. 37).

Nesse ponto, podemos nos questionar sobre qual seria, então, o papel do conhecimento matemático transmitido de geração em geração ao longo da história no alcance desses objetivos maiores da Educação. De fato, a matemática é um instrumento fundamental para compreendermos fenômenos do mundo que nos cerca e atuar na resolução de uma série de problemas, o que justificaria sua presença como disciplina central nos currículos escolares ao redor do mundo (D’Ambrosio, 2005a).

Nessa perspectiva, Pólya (2002) sintetiza como objetivo maior da educação escolar desenvolver todos os recursos internos da criança e, nessa seara, a matemática desempenharia papel fundamental para lidar com a abstração e a resolução de problemas, não no sentido de resolver esse ou aquele problema, mas desenvolver atitudes gerais de resolução de problemas.

Ainda nessa linha de raciocínio, D’Ambrosio (2005a, p. 38) compreende que, de forma concomitante, a Educação Matemática apresenta dois objetivos que se alinham aos objetivos mais amplos da Educação: “[...] identificar talentos e estimular o desenvolvimento de novos matemáticos” e “estimular o indivíduo a desenvolver sua criatividade, em qualquer área, e prepará-lo para a cidadania e vida social”.

Desse modo, as instituições educacionais têm em mãos um grande desafio, sobretudo no contexto da sociedade da informação que é a marca do século XXI, isto é, uma sociedade que superou o modo de produção agrícola e industrial e passa a concentrar esforços para a inovação e produção de informação. Assim, proporcionar a todos os estudantes oportunidades para desenvolverem seus potenciais, de modo que estejam aptos a não apenas reconhecer de forma crítica os problemas advindos desse processo, mas, também, aptos a contribuir para a solução destes problemas, implica reconhecer a urgência de uma educação voltada às altas habilidades/superdotação.

Para Alencar (2007, p. 15), esse tem sido exatamente um dos fatores que têm contribuído para ampliação do interesse pelos estudantes com altas habilidades/superdotação, ou seja, aquele relacionado

[...] à emergência de um novo conceito de riqueza. Nota-se que ao longo das últimas décadas, os recursos naturais e o próprio capital financeiro vêm perdendo valor em relação aos recursos humanos. Especialmente os produtos de alta tecnologia tornaram-se fator importante na geração de riquezas. Esta nova fonte de riqueza depende diretamente do capital intelectual de mais elevado nível, que tem sido considerado, na atual sociedade do conhecimento, como o maior recurso a ser cultivado e aproveitado em favor da humanidade.

Nessa direção, Renzulli (2018) constata que existem dois objetivos interativos geralmente aceitos para a educação de superdotados e jovens com alto potencial. O primeiro está relacionado à autorrealização, ou seja, proporcionar que esses indivíduos possam se expressar em uma ou mais áreas que apresentam potencial. O segundo é incrementar a reserva de pessoas que poderão contribuir com a solução de problemas diversos que a sociedade possa vir a enfrentar, passando de consumidores a produtores de conhecimento. Esses dois objetivos, quando combinados, geram um terceiro relacionado à sensibilidade na modelagem de programas especiais que considerem o *modus operandi* dos estudantes, isto é, que focalizem as formas de acesso e uso da informação em vez das formas de acumulação, armazenamento e recuperação da informação.

Face ao exposto, propomos como objetivos específicos para a educação dos estudantes superdotados matematicamente habilitados, proporcionar o desenvolvimento do talento matemático, sobretudo por meio de abordagens instrucionais diferenciadas, considerando as diferenças tipológicas relativas à estrutura do talento matemático, bem como incrementar a reserva de indivíduos capazes de resolver problemas de forma criativa nas mais diversas áreas, em particular, apoiadas em suas altas habilidades matemáticas.

A expressão “abordagens instrucionais diferenciadas” refere-se a práticas pedagógicas historicamente associadas à educação de estudantes com altas habilidades/superdotação, tais como enriquecimento curricular, aprofundamento temático, agrupamentos flexíveis e, quando pertinente, aceleração, conforme discutido por autores como Renzulli (2018) e Alencar et al. (2009).

Já a referência às “diferenças tipológicas relativas à estrutura do talento matemático” apoia-se na descrição clássica de Krutetskii (1976), segundo a qual o talento matemático manifesta-se por meio de combinações distintas de habilidades, como generalização, abreviação do pensamento, flexibilidade cognitiva, memória lógica e rapidez de raciocínio. Além disso, baseadas em suas constatações por meio de observações e experimentos em situações de resolução de problemas que identificou em crianças matematicamente habilitadas, desde cedo, que algumas delas não têm necessidade de confiar em esquemas visuais, isto é, a lógica substitui o imagético (tipo analítico), já outras precisam de uma interpretação visual das relações matemáticas, preferindo resolver os problemas usando meios visuais e pictóricos (tipo geométrico) e, por fim, aquelas que apresentam relativo equilíbrio entre os dois estilos (tipo harmônico).

Assim, os objetivos apresentados ancoram-se em abordagens educacionais reconhecidas e em tipologias consolidadas na literatura sobre talento matemático. Em nossa interpretação,

esses objetivos emergem da confluência entre os objetivos da Educação, objetivos da Educação Matemática e objetivos da educação de superdotados.

Segundo Karp (2017), faz-se necessário compreender que os objetivos da educação dos indivíduos matematicamente superdotados, seu lugar e seu papel, bem como todos os procedimentos a eles associados, são moldados pela interação das forças políticas existentes, refletem os resultados dessa interação e, não raramente, dão origem a discussões e conflitos de natureza explicitamente política. Talvez as questões mais controversas que hoje cercam o tema residem na falta de compreensão de como a educação dos matematicamente superdotados e a Educação Matemática em geral estão relacionados.

Além disso, Leikin (2011) considera a educação de crianças e adolescentes matematicamente talentosos um campo extremamente complexo e pontua alguns componentes que são cruciais para o desenvolvimento do potencial matemático, a saber: apoio dos pais; disponibilidade de ambientes e estruturas especiais dentro e fora da escola; envolvimento de ferramentas tecnológicas que promovam a criatividade matemática e apoiem o professor na escalada da investigação matemática dos estudantes, desafios matemáticos como centro do ambiente de aprendizagem, e proficiência dos professores na escolha e gestão desses desafios.

Compreendemos que todos esses componentes devem estar ancorados em uma ampla política educacional voltada para o ensino da matemática que concilie os princípios da equidade e da diferença e as disparidades regionais, que são marca do cenário educacional brasileiro, visando tanto o avanço do desempenho dos estudantes nessa disciplina de um modo geral quanto o reconhecimento de estudantes superdotados matematicamente habilitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar aspectos históricos da educação de estudantes matematicamente habilitados no Brasil, buscou-se responder de que modo políticas, discursos e disputas em torno da matemática escolar influenciaram (ou deixaram de influenciar) a constituição de ações voltadas a esse público. O exame documental evidenciou que, embora o talento matemático tenha ganhado destaque internacional a partir da Guerra Fria, quando EUA e URSS passaram a investir sistematicamente na identificação de jovens com alto desempenho em matemática, essa preocupação não se traduziu de imediato em políticas educacionais brasileiras.

A historicização dos documentos mostrou que, mesmo diante de reformas que alteraram profundamente o ensino de matemática como as reformas Francisco Campos e Capanema e, posteriormente, o Movimento da Matemática Moderna, o estudante matematicamente habilitado permaneceu ausente das diretrizes oficiais. Somente a partir da década de 1970, com a consolidação da Educação Especial e seus desdobramentos normativos, esse estudante passou a ser reconhecido em legislação federal. No entanto, tal reconhecimento não se converteu em políticas específicas articuladas ao campo emergente da Educação Matemática, que somente a partir dos anos 1980 ganhou força enquanto área de pesquisa e formação docente.

A análise também indica que a perspectiva inclusiva que se intensificou nos anos 1990 contribuiu para ampliar a compreensão de que o desenvolvimento do talento matemático não se restringe a ações seletivas, mas integra uma visão mais ampla de democratização da aprendizagem. A emergência da Educação Matemática Inclusiva, já no século XXI, permitiu situar o atendimento ao estudante matematicamente habilitado não como prática elitista, mas como parte de um conjunto de ações destinadas a identificar necessidades específicas, reduzir desigualdades de acesso e promover ambientes desafiadores para todos.

Nesse percurso histórico, observou-se que políticas educacionais raramente contemplaram dimensões formativas que pudessem favorecer o desenvolvimento do talento matemático. Por um lado, a literatura indica que talento, por si só, não assegura desempenho escolar elevado; por outro, as ausências de identificação sistemática, acompanhamento especializado e oportunidades diferenciadas evidenciam lacunas persistentes nas políticas públicas brasileiras. Assim, compreender a educação desses estudantes como parte do projeto de formação matemática de toda a população permite superar interpretações que a associam a concessão de privilégios.

Os documentos analisados também sugerem que a presença de estudantes com talento matemático, quando reconhecida e adequadamente acompanhada, pode contribuir para o enriquecimento dos ambientes de aprendizagem, por meio de práticas colaborativas, atividades exploratórias e resolução aberta de problemas. Entretanto, tais potencialidades só se concretizam quando acompanhadas por políticas que considerem não apenas currículo, mas condições estruturais, formação docente e diretrizes explicitamente voltadas para esse público.

Historicamente, as reformas brasileiras privilegiaram mudanças curriculares como estratégia de melhoria do ensino da matemática escolar. Os achados desta pesquisa indicam que essa estratégia, embora relevante, não é suficiente. Torna-se necessário um projeto político-educacional de longo prazo que articule políticas de identificação, acompanhamento e desenvolvimento do talento matemático a políticas mais amplas voltadas ao ensino da

matemática para todos. Uma iniciativa com essa perspectiva foi anunciada recentemente por meio do Decreto nº 12.641, de 1º de outubro de 2025, que institui o “Compromisso Nacional Toda Matemática” que pode, em alguma medida, reverberar em ações voltadas aos matematicamente talentosos.

Em síntese, o percurso histórico reconstruído neste estudo revela continuidades e rupturas nas políticas voltadas aos estudantes matematicamente habilidosos e evidencia que a consolidação de práticas educativas para esse grupo depende tanto do amadurecimento das normativas quanto do fortalecimento do campo da Educação Matemática. Pesquisas futuras poderão aprofundar essa articulação, examinando, por exemplo, como diferentes concepções de matemática escolar influenciam as necessidades específicas desses estudantes e quais objetivos formativos deveriam orientar sua educação no contexto contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. S. (2007). Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In D. S. Fletih (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores* (pp. 13–24). Ministério da Educação.
- Alencar, E. M. S., Fleith, D. S., & Arancibia, V. (2009). Gifted education and research on giftedness in South America. In L. V. Shavinina (Ed.). *International handbook on giftedness* (pp. 1491–1506). Springer.
- Ahrendt, M. H. (1953). Education of the mathematically gifted. *The Phi Delta Kappan*, 34(7), 285–287. <http://www.jstor.org/stable/20332371>
- Biesta, G. (2012). Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 808–825. <https://www.scielo.br/j/cp/a/Psv5yk47BGSXB5DDFXy59TL/?format=pdf&lang=pt>
- Borland, J. (2021). The trouble with conceptions of giftedness. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.). *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 37–50). Palgrave Macmillan.
- Carmo, M. P. (1974). Considerações sobre o ensino de matemática. *Boletim da Sociedade Brasileira de Matemática*, 5, 105–112. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02584777.pdf?pdf=button%20sticky>
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295–316). Vozes.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- D'Ambrosio, U. (2005a). A matemática como prioridade numa sociedade moderna. *Dialogia*, 4, 31–44. <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/869/744>

- D'Ambrosio, U. (2005b). Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 99–120. <https://www.scielo.br/j/ep/a/TgJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf&lang=pt>
- D'Ambrosio, U. (2012). *Educação Matemática: da teoria à prática* (23ª ed.). Papirus.
- Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. (2020). Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>
- Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. (2025). Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm
- Delou, C. M. C. (2007). Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores* (pp. 25–39). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Ferreira, W. C., Moreira, G. E., & Santos, K. V. G. (2019, setembro). Políticas educacionais e estudantes com altas habilidades/superdotação. In *Anais da 4ª Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação*. Salvador (BA): UFBA. <https://even3.blob.core.windows.net/anais/172288.pdf>
- Ferreira, W. (2021). Federalismo, SAEB e currículo de matemática. In G. E. Moreira, M. I. R. Ortigão, & C. M. M. C. Pereira (Orgs.), *Políticas de avaliação e suas relações com o currículo de matemática na educação básica* (pp. 77–93). SBEM Nacional.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. Atlas.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Censo da Educação Básica 2023: resumo técnico (versão preliminar)*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf
- Jelinek, K. R. (2017). A prática discursiva das altas habilidades e o imperativo da inclusão na educação neoliberal contemporânea. *Perspectivas da Educação Matemática*, 10(22), 264–283.
- Jolly, J. L. (2009). The National Defense Education Act, current STEM initiative, and the gifted. *Gifted Child Today*, 32(2), 50–53. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835843.pdf>
- Karp, A. (2009). Teaching the mathematically gifted: An attempt at a historical analysis. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (pp. 11–29). Sense Publishers.
- Karp, A. (2017). Mathematically gifted education: Some political questions. In R. Leikin & B. Sriraman (Eds.), *Creativity and giftedness: Interdisciplinary perspectives from mathematics and beyond* (pp. 239–255). Springer.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. University of Chicago Press.
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. (2015). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm#art2
- Leikin, R. (2011). The education of mathematically gifted students: Some complexities and questions. *The Mathematics Enthusiast*, 8(1), 167–188. <https://scholarworks.umt.edu/tme/vol8/iss1/9/>
- Miguel, A., Garnica, A. V. M., Iglioni, S. B. C., & D'Ambrosio, U. (2004). A educação matemática: Breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, (27), 70–93. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qHNhYPrDsJNSbGwhWHKPywt/?lang=pt&format=pdf>
- Moreira, G. E. (2019). Tendências em Educação Matemática com enfoque na atualidade. In R. S. P. Neves & R. C. Dörr (Orgs.), *Formação de professores de matemática: Desafios e perspectivas* (pp. 45–64). Appris.
- Pérez, S. G. P. B. (2018). Altas habilidades/superdotação e a política educacional: Uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In A. Virgolim (Org.), *Altas habilidades/superdotação: Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais* (pp. 307–332). Juruá.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Pol_tica_Nacional_de_Educa_o_Espe_cial_na_Perspectiva_Inclusiva_15226887898922_7091.pdf
- Pólya, G. (2002). The goals of mathematical education. *Mathematics Teaching*, 181, 6–7. <https://www.atm.org.uk/write/MediaUploads/Journals/MT181/Non-Member/ATM-MT181-06-07.pdf>
- Renzulli, J. S. (2018). Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: Uma abordagem teórica em quatro partes. In A. Virgolim (Org.), *Altas habilidades/superdotação: Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais* (pp. 19–42). Juruá.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1, 1–15. https://siposg.furg.br/selecao/download/1123/pesquisa_documental.pdf
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Sociedade Brasileira de Educação Matemática. (2013). *Estatuto*. SBEM. https://www.sbemrasil.org.br/files/estatuto_sbem.pdf
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Valente, W. R. (2005). Euclides Roxo e a história da Educação Matemática no Brasil. *Unión: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 1, 89–94.

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/160510/oi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Valente, W. R. (2004). *Euclides Roxo e a modernização do ensino da matemática no Brasil*. Editora UnB.
- Valente, W. R. (2021a). História da Educação Matemática. *Cadernos CEDES*, 41(115), 164–167.
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WqGFqF5P5BxGJ9TMtC4Jnpy/?format=pdf&lang=pt>
- Valente, W. R. (2021b). *A matemática escolar e seu ensino: história e historiografia*. Livraria da Física.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Ministério da Educação.