



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PONTES POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION: POSSIBLE AND NECESSARY BRIDGES

DOI: 10.5281/zenodo.19562359



Lúcia da Rocha Alves Pinto¹
Mary Sylvia Miguel Falcão²

RESUMO

Este artigo analisa as relações entre a Educação Ambiental Crítica e a Educação Inclusiva no contexto do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD). Com base em autores como Freire, Freitas, Gadotti, Loureiro, Mantoan e Renzulli, discute-se como ambas as áreas compartilham princípios emancipatórios, valorizando a diversidade, a formação crítica e a transformação social. Destaca-se o Enriquecimento Curricular como estratégia para o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes, especialmente quando articulado a problemáticas socioambientais. O estudo também aponta desafios, como a invisibilidade do público com AHSD e a necessidade de formação docente. Conclui-se que essa integração favorece a construção de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e comprometidas com a sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Educação Inclusiva; Altas Habilidades ou Superdotação; Atendimento Educacional Especializado; Enriquecimento Curricular.

ABSTRACT: This article examines the relationship between Critical Environmental Education and Inclusive Education within the context of Specialized Educational Assistance for students with High Abilities/Giftedness (HA/G). Grounded in the works of Freire, Freitas, Gadotti, Loureiro, Mantoan, and Renzulli, the study discusses how both fields share emancipatory principles, emphasizing diversity, critical education, and social transformation. Curriculum enrichment is highlighted as a key

1 Mestranda do Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná. Email: luciaralvesp@gmail.com

2 Prof(a). Dr(a) no Curso de Pedagogia – Unespar - Campus Paranaguá-PR. Email: mayfalcai@gmail.com





pedagogical strategy to foster the cognitive, creative, and socio-emotional development of these students, particularly when connected to real socio-environmental issues. The study also addresses persistent challenges, including the invisibility of students with HA/G in school practices and the need for more effective teacher training. It concludes that integrating Critical Environmental Education and Inclusive Education contributes to the development of inclusive, critical, and sustainability-oriented pedagogical practices.

Keywords: Critical Environmental Education; Inclusive Education; Giftedness and High Abilities; Specialized Educational Assistance; Curriculum Enrichment.

1. INTRODUÇÃO

Em um contexto histórico marcado pelo agravamento das crises socioambientais e pela persistência de desigualdades educacionais, torna-se imprescindível repensar o papel da educação enquanto prática social, política e transformadora. Nesse cenário, a Educação Ambiental Crítica e a Educação Inclusiva despontam como campos que, embora tenham se desenvolvido em trajetórias distintas, convergem em princípios fundamentais, como a valorização da diversidade, a formação de sujeitos críticos e o compromisso com a transformação social. A educação, nessa perspectiva, não pode ser compreendida como neutra, mas como um ato político que exige posicionamento diante das injustiças e das contradições do mundo contemporâneo (Freire, 1996).

A Educação Ambiental, ao longo de sua consolidação, deslocou-se de abordagens conservacionistas centradas na mudança de comportamentos individuais para uma perspectiva crítica que problematiza as relações entre sociedade, natureza e poder. Segundo Loureiro (2006), essa vertente propõe uma leitura complexa da realidade socioambiental, articulando dimensões sociais, culturais e políticas, e defendendo práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos sujeitos. Nessa mesma direção, Gadotti (2000) amplia o debate ao defender uma educação voltada para a construção de uma cidadania planetária, baseada na ética do cuidado, na interdependência e na responsabilidade coletiva.

Paralelamente, a Educação Inclusiva tem avançado significativamente no campo das políticas públicas e dos discursos educacionais, ao reconhecer o direito de todos os estudantes





à aprendizagem em ambientes comuns, respeitando suas singularidades. No entanto, conforme aponta Mantoan (2003), a inclusão não se limita à inserção física dos estudantes nas escolas, mas exige uma transformação profunda das práticas pedagógicas e das concepções de ensino, superando modelos homogêneos e excludentes. Nesse contexto, estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) ainda enfrentam processos de invisibilização, muitas vezes decorrentes de mitos e concepções equivocadas que os associam à autossuficiência, negligenciando suas necessidades educacionais específicas (Pérez, 2011).

Essa lacuna evidencia um descompasso entre o que preveem as políticas educacionais e o que se concretiza no cotidiano escolar. Conforme destacam Virgolin (2007) e Fleith (2007), a ausência de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para esse público compromete o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, reforçando a necessidade de estratégias que articulem desafios cognitivos, criatividade e engajamento social. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se configura como uma importante estratégia, especialmente quando orientado por propostas de enriquecimento curricular que valorizem a investigação, a autonomia e a resolução de problemas reais. (Renzulli; Reis, 1997).

Diante desse panorama, a articulação entre Educação Ambiental Crítica e Educação Inclusiva revela-se uma possibilidade potente para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e socialmente comprometidas. A problematização de questões socioambientais concretas pode favorecer o desenvolvimento do pensamento complexo e da consciência crítica em estudantes com AHSD, ao mesmo tempo em que promove sua participação ativa na transformação da realidade. Como destaca Freire (1996), é por meio da práxis entendida como ação e reflexão que os sujeitos se constituem como agentes de mudança.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e abordagem teórico-reflexiva, fundamentada na análise crítica de produções científicas relevantes sobre Educação Ambiental Crítica, Educação Inclusiva e Altas Habilidades ou Superdotação. Para tanto, foram mobilizados referenciais





teóricos clássicos e contemporâneos, permitindo estabelecer um diálogo interdisciplinar entre os campos investigados e evidenciar aproximações conceituais e pedagógicas.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as relações entre a Educação Ambiental Crítica e a Educação Inclusiva no contexto do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, evidenciando como essa articulação pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e orientadas para a sustentabilidade. Parte-se do pressuposto de que integrar essas duas áreas não apenas amplia as possibilidades educativas, mas também fortalece o compromisso da escola com a formação de sujeitos capazes de intervir de forma ética, criativa e responsável nos desafios do mundo contemporâneo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pode-se ver que a Educação Ambiental no Brasil, se consolidou como um campo interdisciplinar que busca promover a consciência crítica acerca das relações entre sociedade e natureza. Sua origem remonta aos movimentos sociais e ecológicos das décadas de 1960 e 1970, que passaram a denunciar as consequências socioambientais do modelo de desenvolvimento industrial vigente. Inicialmente, muitas propostas de educação ambiental estavam voltadas para práticas conservacionistas e pontuais, centradas na modificação individual de comportamentos. No entanto, rapidamente emergiram correntes críticas que propunham uma abordagem mais profunda e transformadora (Loureiro, 2006).

A proposta de uma Educação Ambiental Crítica se aproxima diretamente da concepção de educação transformadora defendida por Freire (1996), cuja pedagogia está centrada no desenvolvimento da consciência crítica, da ação-reflexão (práxis) e do diálogo como prática de liberdade. O autor compreende a educação como um ato profundamente político, no qual os sujeitos devem ser levados a "ler o mundo" para poder transformá-lo. Nesse sentido, a





prática educativa não pode ser neutra: ela deve posicionar-se em favor da superação das desigualdades e das injustiças sociais (Freire, 2011).

Nessa relação, a ampliação do direito ao ensino crítico e interdisciplinar, da Educação Ambiental e a Educação Inclusiva consolidaram nas últimas décadas como essencial para a promoção da equidade e da democratização do ensino, ao reconhecer o direito de todos os estudantes à participação em ambientes educacionais comuns, respeitando suas diferenças e potencialidades (Mantoan, 2015).

Nesse cenário, a inclusão não se limita à presença física dos estudantes, mas envolve práticas pedagógicas que respondam às diversas formas de aprender, garantindo condições para que todos se desenvolvam integralmente (Aranha, 2004). Essa articulação entre a Educação Ambiental Crítica e a Educação Inclusiva fundamenta-se na compreensão de que ambas compartilham o compromisso com a transformação social e com o reconhecimento da diversidade humana.

Conforme destaca Freire (1996), a educação deve promover a leitura crítica da realidade e a participação ativa dos sujeitos em processos emancipatórios, princípio que dialoga diretamente com a perspectiva inclusiva ao defender o direito de todos à aprendizagem significativa. No campo da Educação Ambiental, Loureiro (2012) reforça que práticas pedagógicas críticas precisam considerar as dimensões sociais, culturais e educativas, valorizando diferentes sujeitos e contextos. Dessa forma, a Educação Ambiental Crítica aproxima-se da Educação Inclusiva ao propor práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades dos estudantes e promovam a participação de todos nos processos de construção do conhecimento.

Para essa tarefa essa articulação pode se dar pelo Atendimento Educacional Especializado a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação que tem se consolidado como uma estratégia pedagógica promissora no cenário educacional brasileiro. De um lado, essas aproximações encontram respaldo teórico na compreensão de que o enriquecimento curricular, quando orientado por problemas autênticos e socialmente relevantes, como no caso





da educação ambiental crítica, potencializa o desenvolvimento do pensamento criativo, da autonomia investigativa e do engajamento cidadão desses alunos (Renzulli; Reis, 1997).

Por outro lado, essas aproximações também podem ser respaldadas nos fundamentos freireanos quando se leva em conta a responsabilidade coletiva sobre o planeta apresentada por Moacir Gadotti (2000) que vai de encontro com as afirmações de Paulo Freire (1996, 2011) sobre o papel da educação como um ato político no qual não há neutralidade possível, ou pensamos o meio ambiente como um bem coletivo e, daí o papel fundamental da educação, ou contribuímos para a manutenção das opressões e do risco de inviabilizar a vida.

Esse é o encontro da pedagogia da autonomia com a Educação Ambiental Crítica, conforme sistematizada por Loureiro (2006), o autor incorpora essa perspectiva ao denunciar as relações de poder que produzem a crise ambiental e ao propor uma pedagogia que favoreça a participação coletiva, a problematização do cotidiano e a construção de alternativas sustentáveis.

Gadotti (2000) amplia essa visão ao propor a educação para um planeta sustentável, que vai além da conservação dos recursos naturais e se volta para a formação de uma cidadania planetária. Para ele, a Educação Ambiental não pode ser um apêndice curricular; ela deve permear todas as dimensões da prática educativa, promovendo uma nova relação entre humanos e natureza, pautada na interdependência, no cuidado e na justiça intergeracional. Ambos os autores convergem na ideia de que a educação deve partir das experiências dos sujeitos concretos, valorizar seus saberes e fomentar a capacidade de ler criticamente o mundo e de sentir-se parte de uma comunidade de vida (Gadotti, 2000).

Assim, a articulação entre a Educação Ambiental Crítica e a Educação Inclusiva fundamenta-se na compreensão de que ambas compartilham o compromisso com a transformação social e com o reconhecimento da diversidade humana. Conforme destaca Freire (1996), a educação deve promover a leitura crítica da realidade e a participação ativa dos sujeitos em processos emancipatórios, princípio que dialoga diretamente com a perspectiva inclusiva ao defender o direito de todos à aprendizagem significativa.





No campo da educação ambiental, Loureiro (2012) reforça que práticas pedagógicas críticas precisam considerar as dimensões sociais, culturais e educativas, valorizando diferentes sujeitos e contextos. Dessa forma, a educação ambiental crítica aproxima-se da educação inclusiva ao propor práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades dos estudantes e promovam a participação de todos nos processos de construção do conhecimento.

2.2 A INTERDISCIPLINARIEDADE ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO (AHSD)

A Educação Ambiental permite o desenvolvimento de competências críticas que, ao ser trabalhada de forma interdisciplinar, possibilita que os estudantes articulem diferentes áreas do conhecimento em prol da resolução de problemas ambientais. Conforme estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999), a EA deve ser desenvolvida como prática educativa integrada e interdisciplinar em todos os níveis e modalidades de ensino. Nessa perspectiva, Leff (2002) argumenta que:

O saber ambiental impulsionou novas aproximações holísticas e a busca de métodos interdisciplinares capazes de integrar a percepção fracionada da realidade, uma vez que a interdisciplinaridade por ele proposta requer a integração de processos naturais e sociais de diferentes ordens de materialidade e esferas de racionalidade (LEFF, 2002, p. 165).

Essa abordagem amplia as possibilidades de reflexão e ação, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades essenciais como o pensamento crítico, a resolução de problemas complexos e a criatividade na busca de soluções inovadoras (Guimarães, 2004).

Observando os princípios da Educação Inclusiva e da Educação Ambiental Crítica pode-se afirmar que ela se constitui num campo importante para a construção de práticas pedagógicas transformadoras para alunos da educação inclusiva, pois suas abordagens compartilham o compromisso com a formação de sujeitos críticos, autônomos e





comprometidos com a transformação social, ainda que historicamente tenham percorrido trajetórias separadas.

Neste texto, propomos um diálogo entre essas duas áreas a partir das contribuições de Paulo Freire (1996), Moacir Gadotti (2000), Carlos Frederico Loureiro (2006) e Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), visando evidenciar como a Educação Inclusiva para estudantes com altas habilidades podem ser ensinada por uma Educação Ambiental comprometida com a justiça socioambiental.

Para isso, Mantoan (2015) defende que a inclusão escolar exige uma transformação profunda do paradigma educacional vigente, rompendo com a lógica que divide os alunos em categorias e que sustenta práticas homogeneizadoras. Para a autora:

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno, segundo suas capacidades e seus talentos, e de um ensino participativo, solidário, acolhedor (Mantoan, 2003, p. 9).

Nesse sentido, a educação inclusiva, na perspectiva da autora, não se restringe à inserção de alunos com deficiência ou com Altas Habilidades ou Superdotação em escolas regulares; ela requer que a escola seja aberta "incondicionalmente a todos os alunos", reconhecendo e valorizando as diferenças como parte constitutiva do processo educativo (Mantoan, 2003, p. 9).

Nesse sentido, a educação inclusiva não se limita apenas a matricular estudantes com deficiência ou Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) em escolas comuns; ela exige que a instituição se abra "incondicionalmente a todos", valorizando as diferenças como parte essencial do aprender. Contudo, embora o Brasil tenha avançado na criação de leis que garantem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para este público, nota-se um distanciamento entre o papel e a realidade. Esse percurso histórico, apesar de consolidar direitos, ainda enfrenta barreiras na prática escolar, revelando um descompasso entre as normas vigentes e o que de fato chega ao aluno (Kassar, 2011; Virgolim, 2007).





Essa lacuna reforça o que Fleith (2007b), corrobora que em todas as formações continuadas voltadas para a inclusão dos alunos com altas habilidades ou superdotação mostram que estes alunos também têm necessidades educacionais especiais, precisam ser identificados e atendidos de modo especializado nas escolas."

Como processo da contradição, essa política que orienta a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, espaços pedagógicos que se destina a oferecer apoio complementar e enriquecimento curricular de forma meramente instrumental, também pode se dar na convergência com os princípios da educação ambiental, respeitando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. No caso das Altas Habilidades, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem por objetivo favorecer o desenvolvimento de potencialidades cognitivas, criativas, artísticas e socioemocionais, por meio de desafios, projetos e experiências que promovam a autonomia intelectual e o protagonismo estudantil (Pérez, 2021), como proposto por Loureiro (2006) no âmbito da educação ambiental crítica.

Guenther (2006) destaca que a capacidade e o talento humano se desenvolvem e se expressam em produção superior desde que o potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado, ressaltando que o aluno com altas habilidades necessita de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem seu potencial, uma vez que poucas são as oportunidades educacionais oferecidas a esse alunado para que desenvolva de forma mais plena suas habilidades.

Já Delou (2007), por sua vez, reconhece os avanços alcançados com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) no que diz respeito ao reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades ou superdotação, mas assinala que as políticas públicas nacionais nessa área vêm se caracterizando pela descontinuidade e pela fragmentação de suas ações. Nesse sentido, o desafio está em oferecer oportunidades que permitam ao estudante com Altas Habilidades desenvolver seu potencial de forma plena, reconhecendo e valorizando a diversidade humana. Assim, a Educação Ambiental se constitui em um vasto campo para a educação crítica para





alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, uma vez que se volta para fundamentos críticos e emancipatórios.

Nesse sentido, o desafio está em oferecer oportunidades que permitam ao estudante com altas habilidades desenvolver seu potencial de forma ética e solidária, e não apenas competitiva. Assim, a Educação Ambiental se constitui em um vasto campo na educação crítica para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, uma vez que ela se debruça sobre fundamentos críticos e emancipatórios (Loureiro, 2006; Freire, 2011). No âmbito dessa perspectiva, o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) constitui um dos eixos fundamentais das políticas inclusivas, uma vez que esses alunos "também têm necessidades educacionais especiais [...] precisam ser identificados e atendidos de modo especializado nas escolas" (Fleith, 2007b, p. 39).

Segundo Pérez (2011) Entre os principais equívocos identificados pela autora estão os mitos relacionados às características dos estudantes com AHSD, como a ideia de que são sempre os melhores alunos da turma, apresentam desempenho elevado em todas as áreas do conhecimento ou possuem, necessariamente, um Quociente de Inteligência muito acima da média. A autora ressalta ainda que o desempenho escolar nem sempre reflete o potencial desses estudantes, uma vez que fatores emocionais, pedagógicos e sociais podem interferir diretamente em sua expressão acadêmica. Além disso, a crença de que estudantes superdotados são sempre crianças prodígios que manifestam precocemente suas habilidades ignora trajetórias de desenvolvimento diferenciadas.

Outro grupo de equívocos refere-se aos mitos sobre as necessidades educacionais desse público. Segundo Pérez e Freitas (2011), ainda é comum a concepção de que estudantes com AHSD não necessitam de apoio pedagógico específico, pois seriam capazes de se auto educar e desenvolver seus talentos de forma autônoma. Essa visão distorcida reforça a ausência de estratégias de enriquecimento curricular planejadas e fundamentadas teoricamente. Os autores destacam que a representação cultural deturpada leva a pensar que o aluno com AHSD "não precisa de nada, que se auto educa" e que não é reconhecido como um aluno com necessidades educacionais especiais (Pérez; Freitas, 2011, p. 111).





Portanto, o potencial elevado não elimina a necessidade de mediação pedagógica, sendo essencial a oferta de oportunidades educacionais adequadas para o desenvolvimento pleno das habilidades. Também se destacam os mitos relacionados ao ajustamento socioemocional, como a crença de que estudantes com altas habilidades não apresentam dificuldades emocionais ou de aprendizagem e que são, necessariamente, populares entre os colegas (Kassar, 2011; Virgolim, 2007).

Pérez (2011) aponta que tais concepções simplificam a realidade desses estudantes e contribuem para a negligência de suas necessidades, uma vez que os mitos e crenças populares sobre as pessoas com AHSD tornam o tema um tabu e as invisibilizam, impedindo o reconhecimento de características como a assincronia entre o desenvolvimento cognitivo e emocional.

No entanto, os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação são frequentemente esquecidos nas políticas de inclusão, invisibilizados sob a falsa crença de que se viram sozinhos ou reduzidos a um atendimento meramente técnico. Pérez (2011) evidencia que essa invisibilização decorre justamente da persistência de mitos e crenças que deturpam a compreensão sobre quem são esses sujeitos e quais são suas reais necessidades educacionais, reforçando a omissão do poder público e das instituições escolares no que se refere ao atendimento educacional especializado.

Assim, o que se busca é a inclusão de estudantes com Altas Habilidades, para além do Atendimento Especializado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) embora tenha ampliado a compreensão da educação especial, integrando o público com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), como parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também tenha ampliado a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais³, espaços pedagógicos destinados a oferecer apoio

³ De acordo com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), essas salas integram o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Seu principal objetivo é complementar ou suplementar o processo de ensino desenvolvido nas classes regulares, proporcionando recursos e serviços pedagógicos adaptados ao perfil de cada aluno, promovendo a inclusão e a valorização de suas habilidades e potencialidades.





complementar e enriquecimento curricular, que respeitem os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, a educação inclusiva, na perspectiva de Mantoan (2003, 2015), não se restringe à inserção de alunos com AHSD em escolas regulares; exige uma transformação profunda do sistema educacional, que deve se organizar para acolher a diversidade humana em todas as suas manifestações.

No caso das Altas Habilidades, o AEE tem por objetivo favorecer o desenvolvimento de potencialidades cognitivas, criativas, artísticas e socioemocionais, por meio de desafios, projetos e experiências que promovam a autonomia intelectual e o protagonismo estudantil (Pérez, 2021). Embora as leis sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) no Brasil demonstrem um processo histórico de ampliação dos direitos e a consolidação de políticas públicas inclusivas esse caminho é marcado por contradições (Kassar, 2011),

Na prática, nota-se um distanciamento entre o que está previsto nas legislações do país e o que realmente acontece no dia a dia escolar, onde a invisibilidade desses estudantes e a falta de preparo dos professores ainda são muito presentes (Virgolim, 2007; Rech; Freitas, 2005). Assim, a Educação Ambiental se constitui em um vasto campo para a educação crítica para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, uma vez que ela se debruça sobre fundamentos críticos e emancipatórios.

2.3 PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE OS CAMINHOS PARA A CRIAÇÃO DE PONTES ENTRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

A articulação entre as duas áreas se dá, em primeiro lugar, pela superação de um modelo de inclusão que se limita ao acesso e à adaptação de conteúdos. Tanto a educação inclusiva quanto a educação ambiental crítica rejeitam o ensino bancário e apostam na centralidade do sujeito como protagonista de sua aprendizagem. O estudante com Altas





Habilidades, muitas vezes caracterizado por intensa curiosidade, capacidade de estabelecer relações complexas e sensibilidade para questões sociais e éticas, encontra na Educação Ambiental Crítica um campo privilegiado para desenvolver suas potencialidades de modo socialmente relevante.

a) A problematização como estímulo ao pensamento complexo

Freire (1996) insiste na importância da problematização da realidade como ponto de partida para a aprendizagem. Para o estudante com Altas Habilidades, cujo pensamento tende a buscar conexões não lineares e soluções inovadoras, a abordagem de problemas socioambientais concretos, como a poluição de um córrego local, o consumo desmedido ou as injustiças climáticas, oferece um desafio cognitivo adequado e ao mesmo tempo significativo. A investigação-ação participativa, inspirada em Loureiro (2006), permite que esse aluno atue como pesquisador e agente de transformação em sua comunidade, rompendo com o isolamento que muitas vezes marca sua trajetória escolar.

b) A diversidade como potência na construção coletiva

Mantoan (2015) destaca que a inclusão verdadeira exige a convivência entre pares diversos. A Educação Ambiental Crítica, por sua vez, valoriza a pluralidade de saberes (científicos, populares, tradicionais) e a construção coletiva de soluções (Loureiro, 2006). Ao unir essas duas perspectivas, cria-se um ambiente onde os estudantes com Altas Habilidades podem colocar suas capacidades a serviço do grupo, ao mesmo tempo em que aprende com as experiências e perspectivas dos colegas. Esse movimento contrapõe-se à visão meritocrática que muitas vezes recai sobre esses alunos, substituindo-a por uma ética da cooperação e da corresponsabilidade.

c) A formação crítica e o cuidado com o mundo





Gadotti (2000) afirma que a educação para a sustentabilidade exige uma mudança de paradigma, pois não se trata apenas de transmitir conhecimentos sobre o meio ambiente, mas de formar uma consciência ecológica que integre razão, emoção e ação. O estudante com altas habilidades, quando desafiado em sua sensibilidade ética e em sua capacidade de visão sistêmica, pode se tornar um protagonista na construção dessa nova cultura. A escola inclusiva, ao acolher sua forma peculiar de aprender e se engajar, contribui para que ele não apenas se realize individualmente, mas também se perceba como parte indissociável da comunidade de vida.

d) Desafios e caminhos para a prática

Conforme Barros, Marques e Silva (2022), a efetivação das políticas para AHSD esbarra em três eixos problemáticos: a invisibilidade dos sujeitos, a fragmentação das ações públicas e a carência de formação docente especializada. Os autores enfatizam que, apesar do arcabouço normativo avançado, ainda prevalece uma distância entre o que é prescrito nas leis e o que é implementado nas escolas. A articulação para uma Educação Ambiental Emancipatória para estudantes com Altas Habilidades exige, no entanto, que se superem alguns desafios:

- **Formação de professores:** Tanto a Educação Inclusiva quanto a Educação Ambiental Crítica demandam uma formação docente que vá além das técnicas e da educação bancária. O professor precisa ser capaz de identificar e valorizar as potencialidades dos estudantes com Altas Habilidades, ao mesmo tempo que domina estratégias de investigação ambiental participativa. A pedagogia freireana oferece um eixo formativo central: a pesquisa como princípio educativo e a reflexão crítica sobre a prática. (Freire, 1996)
- **Organização curricular:** É necessário romper com a compartimentalização do saber. A abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, defendida por Gadotti (2000) e Loureiro (2006), é igualmente indispensável para que o estudante com Altas





Habilidades possa explorar temas ambientais em sua complexidade, integrando ciências naturais, humanidades, artes e saberes locais.

- **Participação e autonomia:** A Educação Ambiental Crítica, ao propor experiências de aprendizagem centradas nos interesses e potencialidades dos estudantes, favorece o exercício da autonomia, que, segundo Freire (1996), se constrói na experiência de inúmeras decisões em um ambiente escolar democrático e participativo. Loureiro (2006) reforça que essa perspectiva pressupõe a participação ativa dos sujeitos na transformação de suas realidades, superando práticas educativas passivas. Esse ambiente é particularmente favorável para os estudantes com Altas Habilidades, uma vez que, conforme Renzulli e Reis (2014), o papel desses estudantes deve ser transformado de receptor passivo de conteúdos para o de investigador ativo, tornando-os coautores da transformação socioambiental.

Portanto, ressalta-se que a formação de professores assume papel relevante nesse processo, sendo esses sujeitos que podem promover a interdisciplinaridade entre essas áreas do conhecimento por meio de suas práticas pedagógicas que consideradas como um ato político tem por objeto a emancipação desses estudantes com AHSD.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articular a Educação Inclusiva voltada aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação à Educação Ambiental Crítica implica reconhecer que a escola não pode se limitar a um espaço de adequações técnicas ou respostas pontuais às diferenças, mas deve constituir-se como um ambiente formativo comprometido com a justiça social, a equidade e a sustentabilidade. Trata-se de superar uma inclusão meramente formal, avançando para práticas que efetivamente transformem os processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o estudante com Altas Habilidades deixa de ser compreendido apenas sob uma lógica de desempenho ou produtividade e passa a ser reconhecido como sujeito crítico, criativo e capaz de contribuir, de forma significativa, para a construção de





novas formas de relação entre sociedade e natureza. Esse deslocamento amplia o sentido da inclusão, ao valorizar não apenas as diferenças, mas o potencial transformador que delas emerge.

A aproximação entre Educação Ambiental Crítica e Educação Inclusiva evidencia que a efetivação de práticas pedagógicas mais consistentes depende do reconhecimento da educação como espaço de formação ética, social e política. Enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos exige a participação ativa dos estudantes, considerando suas singularidades, capacidades e modos de compreender o mundo.

Desse modo, a escola que acolhe a diversidade e promove o engajamento crítico dos estudantes com Altas Habilidades em problemáticas reais cumpre um papel essencial na formação de sujeitos autônomos e socialmente responsáveis. No entanto, essa proposta ainda enfrenta desafios importantes, como a necessidade de reorganização curricular, o fortalecimento da formação docente e a ampliação de práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo estudantil.

Conclui-se, portanto, que a integração entre Educação Ambiental Crítica e Educação Inclusiva amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as demandas contemporâneas, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira ética, crítica e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BARROS, J. S.; MARQUES, D. L.; SILVA, R. M. **Políticas públicas e educação de alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 35, p. 1-15, 2022.





BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 02 abr. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: atividades de estimulação de alunos.** Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 25-40.

FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver Capacidades e Talentos: Um Conceito de Inclusão.** 2. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2006. 183 p. (Coleção Educação Inclusiva, v. 3).

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2004.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: avanços e limites.** Plures Humanidades, Ribeirão Preto, 2011.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.





MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, Ângela (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2021. p. 307-330.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na educação básica: o cenário brasileiro**. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 103-117, 2011.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. **A invisibilidade dos alunos com altas habilidades/superdotação na formação de professores**. Revista Educação Especial, Santa Maria, 2005.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for educational excellence**. 2. ed. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development**. 3. ed. Waco, TX: Prufrock Press, 2014.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **A criança com altas habilidades/superdotação: uma antologia de diretrizes fundamentais**. Curitiba: Juruá, 2007.

Recebido em: 03/04/2026

Aprovado em: 07/04/2026

Publicado em: 13/04/2026

