



RAPHAEL ALEX SILVA

**OPORTUNIDADES E DESAFIOS PROFISSIONAIS PARA
JOVENS COM ALTAS HABILIDADES: ESTUDO COM OS
EGRESSOS DO CENTRO PARA DESENVOLVIMENTO DO
POTENCIAL E TALENTO (CEDET) - LAVRAS-MG**

**LAVRAS – MG
2026**

RAPHAEL ALEX SILVA

**OPORTUNIDADES E DESAFIOS PROFISSIONAIS PARA JOVENS COM ALTAS
HABILIDADES: ESTUDO COM OS EGRESSOS DO CENTRO PARA
DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL E TALENTO (CEDET) - LAVRAS-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Administração Pública, área de concentração em Administração Pública, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Eloisa Helena de Souza Cabral
Orientadora

**LAVRAS – MG
2026**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Silva, Raphael Alex.

Oportunidades e desafios profissionais para jovens com altas habilidades: estudo com os egressos do Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) - Lavras-MG / Raphael Alex Silva. - 2026.

117 p. : il.

Orientadora: Eloisa Helena de Souza Cabral

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Altas habilidades/superdotação. 2. Educação especial. 3. Políticas públicas. I. Cabral, Eloisa Helena de Souza. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

RAPHAEL ALEX SILVA

**OPORTUNIDADES E DESAFIOS PROFISSIONAIS PARA JOVENS COM ALTAS
HABILIDADES: ESTUDO COM OS EGRESSOS DO CENTRO PARA
DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL E TALENTO (CEDET) - LAVRAS-MG**

**PROFESSIONAL OPPORTUNITIES AND CHALLENGES FOR YOUTH WITH
HIGH ABILITIES: A STUDY OF GRADUATES FROM THE CENTER FOR THE
DEVELOPMENT OF POTENTIAL AND TALENT (CEDET), LAVRAS-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Administração Pública, área de concentração em Administração Pública, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 24 de fevereiro de 2026.

Profa. Dra. Bethania Bittencourt Costa e Silva UFLA

Prof. Dr. Valderi De Castro Alcantara UFLA

Profa. Dra. Eloisa Helena de Souza Cabral
Orientadora

**LAVRAS – MG
2026**

A minha mãe, Rosilane, pelo incentivo e me mostrar sempre o valor dos estudos.

Ao meu pai, Clélio, por ser o maior exemplo de dedicação que poderia seguir.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, pela vida, pela sabedoria e pela serenidade necessárias para seguir com propósito mesmo nos momentos de incerteza.

À Universidade Federal de Lavras e ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, pela oportunidade de formação e pela excelência acadêmica que moldou esta caminhada. Aos professores e colegas, que contribuíram com debates, críticas e aprendizados que extrapolaram a sala de aula.

À Professora Eloísa Helena de Souza Cabral, pela orientação atenta e sensível, pela confiança no projeto e pela generosidade intelectual em cada etapa deste percurso. Sua escuta, rigor acadêmico e apoio, foram fundamentais para transformar uma ideia pessoal em um trabalho inspirador.

Aos meus pais, pelo exemplo de caráter, honestidade e amor incondicional. À minha mãe, pela dedicação incansável e apoio diário, e ao meu pai, por me ensinar, com simplicidade e firmeza, o valor do trabalho e da honra. Aos meus irmãos, pela inspiração constante e por acreditarem no meu potencial mesmo quando eu duvidava.

Aos amigos que acompanharam essa trajetória, pela compreensão diante das ausências e pelas palavras de incentivo nos momentos mais exigentes.

Meu sincero agradecimento ao CEDET e a todos os seus educadores e colaboradores, que gentilmente contribuíram com este estudo, abrindo espaço para as entrevistas e o diálogo. Aos egressos do CEDET, que dedicaram tempo e confiança ao responder o questionário, permitindo que suas trajetórias se transformassem em conhecimento. Suas vozes deram vida a estas páginas e reafirmaram o valor de uma educação que reconhece o talento e respeita o tempo de cada um.

Por fim, registro minha gratidão à Dra. Zenita Cunha Guenther, cuja visão pioneira e compromisso com o desenvolvimento de potenciais humanos inspiram gerações. Como ex-aluno do CEDET, este trabalho é também um gesto de retorno, uma forma de honrar o espaço que despertou em mim a curiosidade, a disciplina e o desejo de compreender o impacto das oportunidades sobre o destino das pessoas.

RESUMO

Este estudo estuda a trajetória de egressos do Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), em Lavras-MG, com foco na inserção no ensino superior e no mercado de trabalho. Inserida nas políticas de Educação Especial para estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), o estudo teve abordagem mista, qualitativa e quantitativa e caráter exploratório, combinando questionário aplicado a egressos e entrevistas semiestruturadas com facilitadores do Centro. Buscou-se compreender em que medida a formação no CEDET influenciou decisões acadêmicas e profissionais e a construção de projetos de vida. Os resultados apontam efeitos consistentes, como a alta taxa de acesso ao ensino superior, elevada inserção ocupacional e diversificação de áreas e vínculos, acompanhados de ganhos em autoconhecimento, autonomia e clareza vocacional. As evidências apontam que planos individuais, experiências de práticas em oficinas, laboratórios e projetos associadas a mentoria operam como mecanismos centrais de mediação entre interesse e oportunidade, reduzindo barreiras típicas da transição de juventude para o trabalho. Como produto técnico, elaborou-se uma cartilha educativa para apoiar estudantes com AH/SD na exploração de áreas, no planejamento de estudos e na transição profissional. Conclui-se que o CEDET se configura como política pública exemplar de desenvolvimento de talentos e de equidade educacional, oferecendo insumos replicáveis para redes de ensino interessadas em integrar formação acadêmica, desenvolvimento socioemocional e inserção no mundo do trabalho.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação; educação especial; políticas públicas; inserção profissional; CEDET.

ABSTRACT

This study examines the trajectories of graduates from the Center for the Development of Potential and Talent (CEDET) in Lavras, Brazil, focusing on their access to higher education and integration into the labor market. Framed within the scope of Special Education policies for students with Giftedness and High Abilities (GHA), the research adopted a mixed, qualitative and quantitative, and exploratory approach, combining questionnaires administered to graduates with semi-structured interviews conducted with the center's facilitators. The objective was to understand to what extent CEDET's educational experience influenced academic and professional decisions and the construction of life projects. The findings reveal consistent effects, such as a high rate of access to higher education, strong occupational insertion, and diversification of fields and professional affiliations, accompanied by gains in self-knowledge, autonomy, and vocational clarity. Evidence indicates that individualized plans, hands-on experiences in workshops, laboratories, and projects, combined with mentorship, operate as key mechanisms mediating the relationship between interest and opportunity, reducing barriers typically observed in the transition from youth to the workforce. As a technical product, an educational guide was developed to support students with GHA in exploring career areas, planning their studies, and managing their professional transition. It is concluded that CEDET represents an exemplary public policy in talent development and educational equity, providing replicable insights for educational networks seeking to integrate academic training, socioemotional development, and entry into the world of work.

Keywords: giftedness and high abilities; special education; public policies; professional insertion; CEDET.

INDICADORES DE IMPACTO

A presente dissertação evidencia os impactos sociais, educacionais, institucionais e culturais do CEDET em Lavras-MG, a partir do acompanhamento de seus egressos. Os dados mostram que a formação vivida no centro influenciou escolhas acadêmicas e profissionais, favorecendo acesso ao ensino superior (91%), inserção ocupacional atual (91%), percepção de preparo para a vida adulta profissional (92%) e alinhamento entre interesses cultivados e escolha de curso e ocupação (54%). As trajetórias mapeadas são variadas e bem-sucedidas, com presença em universidades e centros de pesquisa, empresas privadas e instituições públicas, no Brasil e no exterior, sinal de portabilidade de competências e de redes ativas construídas ao longo do percurso. Os resultados qualificam o CEDET como política pública de desenvolvimento de talentos e de construção de projetos de vida, evidenciando a relevância do atendimento especializado e de práticas de personalização, mentoria e experimentação. O produto técnico desta dissertação, uma cartilha educativa para orientação de estudantes com AH/SD, amplia a transferência de método, fortalece a comunicação entre escolas, universidades e famílias e oferece insumos práticos para gestores e docentes. A natureza extensionista do arranjo, fundada na parceria entre a UFLA, CEDET e comunidade, mobiliza docentes, facilitadores, voluntários e gestores em processos de inovação educacional aplicada. O alcance do CEDET ultrapassa o município, onde a rede de ex-alunos ativa efeitos nacionais e internacionais, ampliando a representatividade da política. Em síntese, os achados alinham-se às políticas públicas de educação e trabalho e dialogam com as metas globais de desenvolvimento humano sustentável, ao expandir oportunidades, promover equidade e reconhecer o talento como vetor de transformação social e territorial.

IMPACT INDICATORS

This dissertation highlights the social, educational, institutional, and cultural impacts of the Center for the Development of Potential and Talent (CEDET) in Lavras, Brazil, based on the monitoring of its graduates. The data show that the educational experience at the center influenced both academic and professional choices, fostering access to higher education (91%), current occupational insertion (91%), perception of readiness for professional adult life (92%), and alignment between cultivated interests and chosen fields of study or occupation (54%). The mapped trajectories are diverse and successful, with graduates present in universities and research centers, private companies, and public institutions in Brazil and abroad — evidence of skill portability and the active networks built throughout their educational journeys. The results qualify CEDET as a public policy of talent development and life-project construction, underscoring the relevance of specialized educational support and practices of personalization, mentoring, and experiential learning. The technical product developed in this dissertation — an educational guide for students with Giftedness and High Abilities (GHA) — expands methodological transfer, strengthens communication among schools, universities, and families, and provides practical tools for educators and administrators. The extensionist nature of this initiative, grounded in the partnership among UFLA, CEDET, and the local community, mobilizes teachers, facilitators, volunteers, and managers in processes of applied educational innovation. The reach of CEDET extends beyond the municipality, as its alumni network activates national and international effects, broadening the representativeness of the policy. In summary, the findings align with public policies on education and labor and resonate with global goals for sustainable human development by expanding opportunities, promoting equity, and recognizing talent as a driver of social and territorial transformation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pintura realizada pelo autor durante sua formação no CEDET.....	20
Figura 2 - Três anéis de superdotação.	35
Figura 3 – Dados de saída dos egressos do CEDET.....	56
Figura 4 – Faixa etária dos egressos do CEDET.	57
Figura 5 – Permanência dos egressos no CEDET.	58
Figura 6 – Egressos que cursaram ou cursam o ensino superior.	59
Figura 7 – Estados/ residência dos egressos.	60
Figura 8 – Países de residência dos egressos.....	61
Figura 9 –Trabalho e/ou ocupação atual.....	63
Figura 10 – Tipo de ocupação atual.	64
Figura 11 – Área de escolha de ensino superior.	66
Figura 12 – Interesses dos egressos no CEDET e escolha profissional.	69
Figura 13 – Dificuldades de acesso ao mercado de trabalho.....	75
Figura 14 – Contribuição do CEDET.	77
Figura 15 – Contribuição do CEDET.	80
Figura 16 – Incentivo ao ensino superior pelo CEDET.....	82
Figura 17 – QR Code para acesso à cartilha didática.	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estruturação do questionário:	52
Quadro 2 – Categorias de análise dos egressos do CEDET. (Continua).....	53
Quadro 3 – Principais atividades exercidas no CEDET.....	72
Quadro 4 – Preferências de atividades.	73
Quadro 5 – Profissão dos egressos.	83
Quadro 6 – Síntese das experiências Brasileiras.	85
Quadro 7 – Síntese das experiências internacionais.....	86

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades ou Superdotação
ASPAT	Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais
CEDET	Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento
CNE	Conselho Nacional de Educação
ConBraSD	Conselho Brasileiro de Superdotação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAB	Força Aérea Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNEE P	Política Nacional de Educação Especial
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TI	Tecnologia da Informação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OBJETIVOS	18
2.1	Objetivo geral.....	18
2.2	Objetivos específicos.....	18
2.3	Justificativas.....	18
3	DISCUSSÃO HISTÓRICA DAS DEFICIÊNCIAS	22
4	Políticas públicas de educação especial	25
5	TERMINOLOGIAS E CONCEITOS	32
6	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	37
7	METODOLOGIA	43
7.1	Caracterização da natureza da pesquisa	43
7.2	Contextualização do ambiente de estudo.....	44
7.3	Caracterização da amostra	46
7.4	Contextualização histórica do ambiente de pesquisa	47
7.5	Instrumentos de pesquisa e coleta de dados	51
7.6	Procedimentos para a análise de resultados.....	52
8	RESULTADOS E DISCUSSÕES	55
8.1	Perfil sociodemográfico e trajetória educacional dos egressos.....	56
8.2	Inserção no Ensino Superior	66
8.3	Escolha Profissional e Construção de Projetos de Vida.....	68
8.4	Relação entre Atividades no CEDET e Ocupação Atual	71
8.5	Desafios na Inserção Profissional.....	74
8.6	Impacto do CEDET nas Escolhas Acadêmicas e Profissionais	77
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE A – Questionário – egressos do CEDET	99
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista – facilitadores do CEDET	103
	APÊNDICE C – Cartilha didática	105

1 INTRODUÇÃO

Paulo Freire, em seu livro, *Terceira Carta Pedagógica*, afirma: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 13). Com essa frase antológica, Freire destaca o poder da educação na condução e mudança de qualquer sociedade como catalizadora de mudanças sociais, econômicas e culturais. Porém, é necessário contar com outros fatores, como as políticas públicas de várias áreas.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a educação no Brasil foi oficialmente estabelecida como um direito assegurado pelo Artigo n. 205 (Brasil, 1988), tornando-se um dos direitos sociais destinados a promover a igualdade entre todos os cidadãos, passando a ser considerada uma obrigação do Estado e um direito inalienável de cada cidadão. Com a CF/88 o Brasil passa a contar com um sistema universalizado de educação o que permitiu a sua expansão, fazendo com que aqueles que antes não contavam com esse serviço pudessem agora acessá-lo dentro de um modelo padrão de escola e de instrução.

Em 1990, uma das leis significativas para garantir o direito à educação de todas as crianças foi a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990). Essa legislação garante o acesso das crianças na escola desde o nascimento até a formação superior, o que também está refletido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Entretanto, um sistema de ensino padronizado e universal não é suficiente para atender às diversas e diferentes necessidades de uma população em fase de crescimento e descoberta. Visando atender a essas demandas, sobretudo aquelas destinadas a uma maior atenção a alunos que venham a demonstrar potenciais habilidades se evidencia a necessidade de estudos de como as políticas públicas são conduzidas a fim de permitir que alunos dotados de capacidades singulares e distintas possam desenvolver suas habilidades. Nessa perspectiva, surge uma discussão a respeito da Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

O adjetivo especial é um vocábulo que pode trazer uma compreensão ambígua e diferente daquela que pretendemos nesse estudo. Aqui, e na política nacional de Educação Especial, esse adjetivo se refere a alunos com de capacidades e habilidades distintas, únicas, peculiares e raras.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), no parecer, CNE/CP Nº: 51/2023 (Brasil, 2023a), relata que os alunos com altas habilidades/superdotação fazem parte da Educação Especial desde o ano de 1960, e da educação inclusiva uma vez que foram

mencionados na declaração de Salamanca que ratifica a necessidade de atenção na individualidade de cada aluno.

Os alunos com altas habilidades/superdotação, possuem os mesmos direitos da Educação Especial, assim como os alunos com deficiências e transtornos do espectro autista. Isso inclui metodologias que o atenda suas especificidades e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entretanto, para muitos esses direitos têm sido negados, pelo déficit que se tem na identificação desse público (Silva, P. *et al.*, 2022).

Ainda segundo o CNE, as crianças com altas habilidades/superdotação por ter mais facilidade em uma ou mais áreas do conhecimento, progredem mais rápido que seus pares e alguns cuidados são necessários, como orientação, meio familiar e oportunidades para que esse progresso se mantenha na vida adulta. Acrescenta – se ainda, que as crianças com altas habilidades/superdotação não devem ser vistas como gênios ou habilidades excepcionais, além do que realmente apresentam.

A própria nomenclatura para designá-las é diversificada e diferentes autores, apesar de citá-las Altas Habilidades/superdotação na PNE, é comum a utilização de termos como talento ou mais capazes ou simplesmente dotado, conforme apontado em estudo de em Guenther (2007).

A Educação Especial, conforme delineada na proposta da Política Nacional de Educação Especial, é uma modalidade que atravessa todo o sistema educacional, desde a educação infantil até o ensino superior (Brasil, 2008). Essa abordagem abrangente se justifica pela necessidade de abordar uma realidade dos alunos em que a individualidade deve ser considerada, contemplando dessa forma as necessidades específicas de cada indivíduo. Essa é a preocupação central da Educação Especial (Guenther, 2007).

No Brasil, a escassez de políticas públicas destinada ao atendimento de estudantes dotados é evidente. De acordo com Silva, P. *et al.* (2022), mesmo que um aluno inicialmente identificado como AH/SD, posteriormente não se revele possuir tais características, ele ainda assim se beneficiará da assistência recebida para o desenvolvimento de suas capacidades. Isso significa que não há prejuízos ou perdas, mas sim ganhos no desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos.

A máxima comumente conhecida, “Nada sobre nós sem nós” resume, o princípio da participação ativa das pessoas com deficiência na formulação e implementação de políticas que as afetam diretamente. No campo da educação especial, esse lema representa um chamado à escuta qualificada e ao protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados nos espaços educativos. Ao considerar estudantes com altas habilidades/superdotação dentro dessa

perspectiva, reconhece-se que sua voz também precisa ser ouvida na construção de propostas pedagógicas e políticas públicas que contemplem suas singularidades. Tal abordagem contribui para o fortalecimento de práticas democráticas e inclusivas, que valorizam a diversidade como parte essencial do processo educativo (Diniz; Squinca; Medeiros, 2007).

Oliveira (2022), relata o crescimento dos debates de política pública para dotados apontando que o atendimento a esses alunos se iniciou em 1929 com a chegada da educadora Helena Antipoff, que a pedido do governo do estado de Minas Gerais, foi convidada a lecionar em Belo Horizonte, na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico.

Em 2003 temos a criação do Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD), uma Organização da Sociedade Civil (OSC) constituída por pessoas físicas e jurídicas em 2005 foram implantados em todos os estados e no Distrito Federal os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), para atendimento de alunos com AH/SD, suas famílias e professores. Os centros têm como propósito identificar estudantes com AH/SD e oferecer programas educacionais adicionais para enriquecimento da formação educacional e desenvolvimento das potencialidades, apoiando e orientando as famílias no convívio com essas crianças e capacitar os professores por meio de cursos, seminários e conferências focados na temática da superdotação.

Diante dessa realidade, observamos o surgimento de iniciativas locais promovidas pela sociedade civil que buscam implementar abordagens inovadoras. Para o atendimento desse público próprio e específico, que ainda requer atenção com políticas e ações consistentes e condizentes com as habilidades e capacidades também próprias e específicas é forçoso constatar que no Brasil esse caminho será longo.

Segundo a PNEE (Brasil, 2020b, p. 64), “Os serviços e recursos da Educação Especial também podem ser oferecidos por instituições privadas sem fins lucrativos, de maneira autônoma e ou por meio de convênios com secretarias de educação estaduais, distrital ou municipais.” Um exemplo de ações direcionadas ao público talentoso temos o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) situado na cidade de Lavras, em Minas Gerais, que opera por meio de uma parceria com a prefeitura municipal e com a Associação de Pais e Amigos ao Apoio e Talento (ASPAT).

Fundado em 1992 pela prof. Dra. Zenita Cunha Guenther, quando inicia suas atividades, e em 1993 é incorporado oficialmente à prefeitura de Lavras através de uma lei municipal. Desde então é visto como referência nacional e internacionalmente. Em sua metodologia, o CEDET, suplementa o ensino durante toda a fase do aluno até o final do ensino médio. No CEDET são ofertadas atividades que fomentam e desenvolvem os alunos em diversas frentes

às distintas formas de dotação e segmentos de acordo com as aptidões dos alunos. O CEDET atua em várias áreas, incluindo formação humanista, desenvolvimento pessoal, interação social e compreensão do cenário nacional e internacional. Concentra-se em auxiliar os alunos a construir uma visão de si mesmos (autoconceito), a entender e se relacionar com os outros (conceito do outro), e a compreender o ambiente ao seu redor (visão de mundo) (Guenther, 2007).

A teoria não se desvincula da prática e várias ações são direcionadas para a formação do cidadão crítico e cooperativo com a comunidade local e a sociedade motivando os alunos para o ingresso em universidades, cursos técnicos, e ou terceiro setor. Sendo assim, esperasse que esses egressos contribuam de forma ativa nos diversos ambientes de convivência.

Estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS), aponta que 5% da população possui as características de AH/SD. Partindo desse percentual, no Brasil, se todos os alunos fossem identificados e as políticas públicas fossem efetivas haveria aproximadamente 2,3 milhões de alunos mais capazes em sua rede de ensino dentre os 46,7 milhões de alunos cadastrados na rede de ensino, que abrange as matrículas em creches, pré-escolas, ensino fundamental, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, conforme dados do censo escolar do ano de 2022. Todavia, analisando os dados oficiais do INEP/MEC, nesse mesmo censo, havia 24.424 alunos registrados na Educação Especial com o perfil de AH/SD o que representa uma pequena parcela de 0,0523% (Brasil, 2023b).

Por outra via, Santos, Guenther e Zaniolo (2016), indicam que no ano de 2015 no censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontou 14.166 alunos identificados nesse nicho. No mesmo ano, o CEDET, atendeu 553 estudantes o que representa 3,9% dessa parcela, mesmo que a população local, nesse ano, representava 0,05% da população brasileira. Desse modo, os autores ressaltam: “que, no Brasil, somente o CEDET atende ao percentual estabelecido pela OMS em relação à identificação e ao oferecimento de espaços para o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes” (Santos; Guenther; Zaniolo, 2016, p. 663).

Abad e Abad (2021) trazem que, no Brasil, independente das porcentagens trilhadas sobre o volume da parcela da população com características de AH/SD faltam mais de dois milhões de estudantes identificados.

Segundo Pérez e Freitas (2014) os estudantes que demonstram talento excepcional em suas áreas de interesse e escolhem carreiras relacionadas a essas áreas têm maior probabilidade de alcançar sucesso em seus trabalhos e de encontrar satisfação no que fazem. Para Marchand (2022) é importante enfatizar que a identificação precoce de pessoas com altas

habilidades/superdotação (AH/SD) e a correta orientação dessas pessoas em suas vidas e carreiras profissional beneficia o sucesso individual, mas também contribui para o desenvolvimento da sociedade.

Segundo Silva, V. *et al.* (2022), tendo como grupo de controle alunos que não foram identificados com habilidades especiais e como grupo de tratamento aqueles que possuíam as habilidades, foi constatado que o grupo de tratamento apresentou maior facilidade e fizeram escolhas profissionais mais assertivas.

A autora ressalta que, apesar de considerarem a carreira precocemente, os superdotados também apresentam incertezas na escolha de uma profissão, não somente pela rápida transformação no mundo do trabalho, mas sobretudo porque em função de capacidades múltiplas podem se incluir em várias carreiras e áreas do conhecimento. Esses alunos incomuns demonstram curiosidade, criatividade, disciplina e talento que trazem questionamentos e gera incertezas, mas, são essas condições que possibilitam optar de forma adequada.

Diante desse cenário, observa-se que, embora a literatura aponte benefícios relevantes associados à identificação precoce e à orientação adequada de indivíduos com AH/SD, persiste uma lacuna quanto à compreensão dos desdobramentos concretos dessas condições ao longo da trajetória profissional. Em outras palavras, ainda são limitadas as evidências sobre como esses indivíduos, uma vez identificados e acompanhados por iniciativas específicas, como o CEDET, efetivamente se inserem no mercado de trabalho e constroem seus percursos ocupacionais. Essa lacuna torna-se ainda mais relevante no contexto brasileiro, marcado pela ausência de identificação desse público e pela escassez de políticas estruturadas de acompanhamento ao longo da vida.

Diante do exposto, esse estudo busca responder a seguinte questão de pesquisa: Como os egressos do CEDET se inserem no ambiente profissional?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar os fatores que influenciam as escolhas profissionais dos egressos do CEDET, bem como os caminhos percorridos em direção à inserção no mercado de trabalho.

2.2 Objetivos específicos

- a) Analisar a relação entre formação e escolha profissional e a inserção no universo profissional;
- b) Aprender como e de que formas a participação no CEDET impactou na vida profissional e pessoal;
- c) Elaborar uma cartilha com sugestões de inserção no mercado para os alunos do CEDET.

2.3 Justificativas

A justificativa acadêmica está na necessidade e importância de mapear os egressos e conhecer o investimento realizado pelo CEDET como uma ação de uma política pública de Educação Especial a superdotados. Os egressos do CEDET apresentam aptidões cognitivas que merecem atenção uma vez que podem ser aprimoradas e exploradas durante a formação educacional. Porém a literatura especializada ainda é incipiente, sobretudo no Brasil.

No campo acadêmico, observa-se que, embora existam estudos sobre identificação, características e atendimento educacional de estudantes com AH/SD, ainda são escassas as investigações que acompanham longitudinalmente esses indivíduos após sua formação, especialmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho e à aderência entre suas habilidades e escolhas profissionais. Ademais, há uma limitação de estudos empíricos que analisem, de forma sistemática, os impactos de programas específicos, como o CEDET, na trajetória ocupacional de seus egressos. Essa lacuna evidencia a necessidade de pesquisas que articulem a dimensão educacional com os desdobramentos profissionais desses sujeitos, contribuindo para o avanço teórico e para o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências.

A escassez de políticas públicas específicas para estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil compromete o desenvolvimento pleno de seus potenciais. Pesquisas orientadas por Pletsch (2014) indicam que, apesar de avanços na organização do Atendimento Educacional Especializado, persistem desafios significativos, como a limitação de recursos e a necessidade de formação continuada dos profissionais envolvidos. Esses fatores reforçam a importância de estudos que analisem a trajetória de egressos de instituições como o CEDET, visando aprimorar as práticas educacionais e as políticas públicas voltadas a esse grupo.

Segundo a OMS, estima-se que 5% da população se enquadre no diagnóstico de dotação. Todavia, pela insuficiência de uma política pública voltada para pessoas com AH/SD, o Brasil é um país que não usufruiu dos seus talentos (Matos; Maciel, 2016).

Diante desse fato, esse estudo visa conhecer e mapear egressos, e, analisar a inserção no mercado de trabalho se realiza condizente com a formação acadêmica, conhecendo, assim, a influência das atividades fornecidas pelo CEDET nessas decisões.

A relevância pessoal e profissional está diretamente associada à trajetória do pesquisador como egresso do CEDET, instituição que contribuiu para minha formação acadêmica, artística e humana. O CEDET proporcionou acesso a um ensino de qualidade, com metodologias diferenciadas, materiais didáticos adequados e espaços de aprendizagem que estimulam o desenvolvimento integral. Destacam-se, entre essas vivências, as aulas de pintura, que permitiram a expressão criativa e o fortalecimento de habilidades como foco, sensibilidade estética e disciplina.

A Figura 1 apresenta uma pintura realizada por mim, habilidade essa que mantenho em atividade até os dias atuais.

Figura 1 - Pintura realizada pelo autor durante sua formação no CEDET.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Tais experiências foram determinantes para a construção de competências socioemocionais, em especial a liderança, a autonomia e a capacidade de organização, elementos fundamentais que se refletiram positivamente na minha atuação profissional, sobretudo no exercício de funções de gestão de equipes de alto desempenho. Assim, esta investigação também representa um reconhecimento pessoal do papel das instituições voltadas à educação de estudantes com altas habilidades/superdotação na promoção de trajetórias pessoais e profissionais bem-sucedidas.

Diante dos desafios enfrentados na identificação e no atendimento de estudantes superdotados no Brasil, é essencial analisar a contribuição da formação oferecida pelo CEDET para escolhas profissionais alinhadas às habilidades desses alunos bem como perceber se essa formação facilita a transição para o mundo do trabalho. Além disso, entender as dificuldades e oportunidades encontradas pelos egressos pode fornecer subsídios para o aprimoramento de políticas educacionais e práticas institucionais.

A dimensão da relevância social está na necessidade de evitar a fuga de talentos, uma situação comum quando indivíduos superdotados não encontram oportunidades adequadas para desenvolver e aplicar suas habilidades. A falta de direcionamento profissional e de incentivos pode levar esses jovens à desmotivação, ao subaproveitamento de seu potencial ou até mesmo à busca por oportunidades no exterior, resultando em prejuízos para o desenvolvimento do país.

Além disso, quando não reconhecidos ou devidamente orientados, esses indivíduos podem se tornar vulneráveis a contextos de risco social.

Em cenários de negligência educacional e exclusão, há registros de jovens com altas habilidades que, sem apoio e pertencimento, acabam buscando meios alternativos de afirmação, o que pode incluir o envolvimento com práticas ilícitas. Isso reforça a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas que valorizem e acompanhem esses estudantes, garantindo que seus talentos sejam canalizados de forma ética e produtiva.

Além disso, ao elaborar uma cartilha com sugestões de inserção profissional para os alunos do CEDET, este estudo pretende oferecer um material prático e acessível que auxilie na transição da educação para o mundo do trabalho. Dessa forma, este estudo tem um papel relevante não apenas para a academia, mas também para gestores educacionais, famílias e, principalmente, para os próprios estudantes que buscam maximizar seu potencial e contribuir de forma significativa para a sociedade.

3 DISCUSSÃO HISTÓRICA DAS DEFICIÊNCIAS

As pessoas dotadas de capacidades e habilidades diferenciadas podem apresentar dificuldades para inserção social. Pela ótica da inclusão, esse movimento é volátil e manifestado em diversas formas ao que tange o contexto histórico que está inserido. Para Araujo e Nogueira (2023), em um mundo capitalista, onde a força de trabalho e o capital humano são moedas de troca, os indivíduos com deficiência – entenda-se aqueles que possuem potencial florescente quando cotejado a outras da mesma idade, vivências e universo, o autor indica que a lógica capitalista pode segregá-los, impondo formas diversas de discriminação e exclusão.

Nas sociedades antigas os membros que não podiam acompanhar os demais em guerras ou caças eram eliminados, além de toda uma cultura que os amaldiçoava por nascerem com essas limitações. A sociedade grega destaca-se pela alta valorização do intelecto e do físico, assim como a civilização romana que viam nas crianças com deficiência um mal, por vezes eliminadas e ou abandonadas nas margens de rios para que fossem cuidadas por famílias da plebe (Araujo; Nogueira, 2023).

No Brasil, essas práticas são vistas na contemporaneidade. Tribos indígenas brasileiras como Yanomâni, Suruwahás e Kamayurás também cometem assassinatos de crianças com deficiências, justificado culturalmente como maldição (Araujo; Nogueira, 2023).

Ainda no Brasil, o que se observa para atendimento das pessoas com deficiências, origina-se de “vultos” como apontado por Garcia e Barcelos (2021). Esses vultos são movimentos ainda no período imperial, no Brasil, onde por mobilizações sociais foram criadas duas instituições. A primeira voltada as pessoas com deficiência visual, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos que hoje é o Instituto Benjamim Constant (IBC) e a segunda para pessoas com deficiência auditiva que era o Instituto Imperial para Surdos-Mudos atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Garcia; Barcelos, 2021).

As pessoas com deficiências possuem um histórico tangente e excludente ao longo das sociedades. Um marco de ruptura ocorre com a Primeira Guerra Mundial 1914 – 1918 que deixou uma herança dolorosa para a população que a vivenciou, com sequelas que perpetuaram por muitos anos, como pessoas cegas, surdas, amputadas e diversos danos mentais. Com isso, houve a necessidade de ampliar as discussões para reintegrar essas pessoas na sociedade. Governos passaram a se empenhar para tratar e amenizar qualquer deficiência agindo não somente no campo da medicina, mas também pela via pedagógica (Araujo; Nogueira, 2023).

Pós segunda Guerra Mundial, 1939 a 1945, o tema ainda tem atenção quando manifestações reivindicam a inclusão, destacando-se o surgimento dos esportes adaptados, com fundação de clubes e organizações voltadas a prática esportiva (Garcia; Barcelos, 2021).

Garcia e Barcelos (2021), destacam que houve um aumento no número de instituições dedicadas ao atendimento de pessoas com deficiência mental ou intelectual, especialmente a partir dos anos 1960, impulsionado pelo apoio financeiro proporcionado pela Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME). Esse movimento, permitiu o financiamento, com recursos públicos, para as entidades instituições privadas para oferecer o atendimento aos alunos com deficiência. As campanhas realizadas não só ampliaram o acesso à educação para esses grupos, mas disseminaram o debate político sobre suas questões em todo o país.

Mais tardiamente, na educação, o Brasil, passa a tratar a educação de pessoas com deficiência a partir de dois importantes marcos: a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/96). Esses dois marcos declaram a educação como um direito universal, rompendo com a exclusão das pessoas com deficiência, alterando o entendimento sobre o tema e inserindo práticas educacionais inclusivas quando os alunos com deficiências integram salas de aula do ensino regular (Drulis; Jara; Bigarella, 2022).

Contudo, ao longo da história, tem-se muitos desafios que impediram e impedem que os alunos da Educação Especial, como os de Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), tenham acesso equitativo à educação. Em resposta a esses obstáculos, a sociedade civil pressionou o Estado a criar leis inclusivas, visando garantir que esses alunos sejam tratados com igualdade, respeitando suas diferenças. Compreender essas políticas educacionais para esse grupo específico requer uma análise histórica da legislação, que revela como os movimentos foram estabelecidos e as garantias legais foram desenvolvidas ao longo do tempo (Drulis; Jara; Bigarella, 2022).

Para Boff e Machado (2024), a Educação Especial no Brasil enfrenta desafios significativos apesar de haver um sólido arcabouço legal que garante o direito à educação inclusiva. Os autores consideram que, embora estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação tenham direito formal ao acesso à escola comum, sua efetiva participação e aprendizagem ainda encontram barreiras estruturais, pedagógicas e culturais. Ainda há uma distância entre o que está previsto nas leis e a realidade das salas de aula, o que reforça a necessidade de construir uma cultura escolar que valorize a inclusão.

Para tanto, é essencial investir na formação de professores, na adaptação das práticas pedagógicas e na eliminação de barreiras físicas e atitudinais. O modelo social da deficiência tem ganhado força, trazendo a perspectiva de que é a escola que deve se adaptar às necessidades dos estudantes e não o contrário. No entanto, ainda há resistências e desafios, especialmente quando persistem práticas que segregam ou excluem esses alunos. Assim, a concretização do direito à educação para todos depende de políticas públicas eficazes que transformem normativas em ações concretas, garantindo não apenas o acesso, mas a plena inclusão e aprendizagem dos estudantes da Educação Especial (Boff; Machado, 2024).

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

No Brasil, a ausência de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento e orientação correta das pessoas com AH/SD inviabiliza o desenvolvimento do seu potencial que pode ser um caminho para futuras inovações e contribuições exemplares para a sociedade. Abad e Abad (2021) recorda que dentro da história da Educação Especial, se tem o mesmo caminho para os alunos com deficiência e para os alunos com traços de dotação, que se inicia com a segregação.

Silva e Anjos (2022) reforçam que é necessário que o Estado busque alterar essa realidade oferecendo uma educação de qualidade e garantindo o direito integral à educação de crianças e jovens, voltada à otimização, desenvolvimento e enriquecimento das habilidades e potencialidades, sobretudo para aqueles que evidenciaram possuir essas capacidades. Como aponta Secchi (2016), a formulação de políticas públicas deve partir de uma definição clara do problema, o que não se observa de forma consistente na abordagem voltada ao público de AH/SD.

Na década de 1930, respaldada pelo decreto nº24.794, de 14 de julho de 1934, foi identificado um ensino emendativo com o propósito de atender aos “anormais”, por meio de adaptações ao meio social objetivando convertê-los em “cidadãos úteis e capazes” (Garcia; Barcelos, 2021, p. 4). Esse pensamento, à época, traduz a relação com esse público, visando baratear os custos dessa educação pois, o ensino, ofertado por instituições filantrópicas, em destaque a Sociedade Pestalozzi que possui um histórico na luta de políticas para esse fim (Garcia; Barcelos, 2021).

A mobilização empreendida pela Sociedade Pestalozzi, foi fundamental para os movimentos de inclusão da Educação Especial, na busca de direitos e recursos, que impactou e influenciou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024/1961 que trouxe a educação para os “excepcionais”, hoje traduzido para AH/SD, como parte da educação geral (Garcia; Barcelos, 2021).

Silva e Anjos (2022), trazem uma condensação de fatos e marcos legislativos a respeito do andamento da discussão das políticas públicas de Educação Especial no Brasil. O principal e último marco legal é a CF/88 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) onde contam incentivos para programas de reconhecimento, identificação e atendimento para as pessoas com AH/SD.

O terceiro artigo da LDB, afirma que o ensino deve considerar os princípios da igualdade de condições para que o aluno permaneça na escola e tenha em sua essência a liberdade de aprender. Outro marco é no ano de 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No ano seguinte, 2009, o Ministério da

Educação e Cultura - MEC, fortaleceu e direcionou recursos para a profissionalização do atendimento a necessidades especiais na educação básica (Silva; Anjos, 2022).

Silva e Anjos (2022) continuam o mapeamento, trazendo em 2010 a nota técnica nº11/2010/MEC/SEESP/GAAB (Brasil, 2010) que define e detalha o atendimento da Educação Especial em salas de recurso, entendido como o local onde alunos com necessidades especiais garantem o atendimento, que decorre no horário inverso as aulas de escolarização e não substitui as classes comuns. Segundo o decreto, possui direito a essa sala:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2010, p. 1).

Nas salas de recursos, também compete a interação entre os professores e os professores das classes comuns, que necessitam contar com disponibilidade de um espaço físico apropriado, incluindo móveis, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, garantindo condições de acessibilidade. Acrescenta-se ainda que a escola que não houver essa sala de recursos deve, além de constar no Projeto Político Pedagógico, direcionar para outra escola pública ou para um centro de AEE com disponibilidade.

Em 2011, com o Decreto nº7.611 (Brasil, 2011), afirma-se que as pessoas com AH/SD são consideradas parte interessadas na Educação Especial e, com isso, destinatários dos serviços de Educação Especial para que tenha sua formação adequada suplementada.

Um dos pontos centrais para a identificação desses alunos surge em 2014 pelas diretrizes da Nota Técnica nº 04/2014/MÊS/SECADI/DPEE (Brasil, 2014) que especifica que a avaliação para o reconhecimento do diagnóstico dos alunos com altas habilidades passa a ser de caráter pedagógico, saindo de laudos médicos e clínicos. Em 2015, outra Nota Técnica nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE (Brasil, 2015), amplia a formalização de políticas já existentes e autoriza e orienta para que projetos pedagógicos busquem parcerias com universidades, terceiro setor e outras instituições para o atendimento de AH/SD (Silva; Anjos, 2022). Esse tipo de articulação entre diferentes atores institucionais é um exemplo de governança em redes,

conceito discutido por Secchi (2010) como fundamental para a implementação de políticas públicas mais eficazes.

Nesse mesmo raciocínio, Rondini, Titon e Machado (2022) colocam alguns desafios relativos ao Decreto nº10.502/2020 (Brasil, 2020a) que objetiva instituir a Política Nacional de Educação Especial com os princípios de equidade, inclusão e aprendizado ao longo da vida. A crítica recai no que consideram um retrocesso e ameaça à negação de direitos, posto que, o público de altas habilidades ou superdotação não foi mencionado como foco de políticas específicas.

Esse decreto revoga todo o texto do Decreto nº9.665 do ano anterior, que instituiu a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio as Pessoas com Deficiência, que foi um marco importante e muito bem-visto no meio educacional, pois, garantia um espaço de formulação constante de PPE para o público de AH/SD (Silva; Anjos, 2022). Segundo Secchi (2016), a descontinuidade de estruturas institucionais e mudanças abruptas em marcos regulatórios prejudicam a consolidação de políticas públicas e enfraquecem sua capacidade de implementação.

Em defluência internacional, tem-se alguns movimentos que impactaram e auxiliaram o Brasil a alcançar aspectos mais elevados na discussão de Políticas Públicas de Educação Especial. Araujo e Nogueira (2023) trazem o recorte da Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, que objetivou, estabelecer compromissos mundiais para que todas as pessoas possuam conhecimentos básicos necessários para ter uma vida digna e, que convivam em uma sociedade mais humana e justa.

Em 1994, a declaração de Salamanca, que foi a Conferência Mundial sobre Educação Especial, traz como propósito prover diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Essas duas declarações corroboraram para que, em 1995, o MEC promulgasse as diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos com AH/SD, salientando a complexidade desse atendimento. Nesse sentido o MEC ficou responsável por proporcionar práticas educativas a instituição escolar para qualificação do corpo e formação de equipes multidisciplinares, avaliações periódicas e, auxílio para identificar outras assistências pedagógicas. O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação NAAH/S - foi uma das principais conquistas e resultado prático (Araujo; Nogueira, 2023).

Olhando outros países da América do Sul, percebe-se pouco investimento em políticas educacionais em relação a pessoas com AH/SD. Rondini, Titon e Machado (2022), mapearam, em cinco países da América Latina, os principais marcos relativos ao tema, apontando que

Argentina e Costa Rica, são países mais avançados no tema e que possuem legislação mais robusta com garantia de identificação e atendimento educacional.

En la Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.026 (2006), en su artículo N° 93, expresa que: “Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización”. La Ley Provincial de Educación n° 13. 688, en su Artículo 65, inciso h, estipula “realizar propuestas de contextualización y especificación curricular, para responder a las particularidades y necesidades de los alumnos y su contexto (Rondini; Titon; Machado, 2022, p. 4).

Em relação a Costa Rica os autores afirmam:

Costa Rica es el único país del área latinoamericana que cuenta con una LEY específica, dirigida a la validación de los Derechos Educativos de la población con sobredotación y talentos específicos desde el año 2010, esta ley se denomina: Ley para la Promoción de la Alta Dotación, Talentos Sobresalientes y Creatividad en el Sistema Educativo Costarricense, Ley 8899 (Rondini; Titon; Machado, 2022, p. 6).

O Peru de forma mais tardia, iniciou entre 2000 e 2015 políticas voltadas a identificação alunos com mais desempenho. Uruguai, por outra via, não possui políticas públicas para AH/SD (Rondini; Titon; Machado, 2022).

Uma perspectiva diferente se faz com a visão de Chagas-Ferreira (2021) ao tratar o desenvolvimento de talentos indígenas, especificamente na tribo Terena na percepção de seus líderes. Na ótica de desenvolvimento dessa cultura, todo o contexto muda em relação aos meios tradicionais de avaliação. O autor trata alguns pontos sobre o desenvolvimento dos talentos indígenas, como, a sua relação próxima com a natureza, a relação que mantem com seus antepassados pela sua vida espiritual, a sua relação com a comunidade e a maneira como os saberes são construídos que se faz pela observação e comunicação oral.

Desse modo, com toda sua particularidade, é importante que políticas públicas façam com que toda essas diversidades tornem parte de Educação Especial. O autor retrata a visão de um indígena com as características de AH/SD, que reforça que cada povo tem seu método de identificar habilidades. Em seu depoimento que ao ingressar na Força Aérea Brasileira (FAB) e se tornar o primeiro piloto indígena do país, retrata dois motivos, a pobreza e o fato que com uniforme, todos eram iguais, partindo do princípio que se sentia excludente a todo o formato de ensino que já havia recebido. Ressalta que é importante olhar para novas culturas e perceber que existem mais de uma forma de ensino e habilidades distintas entre si. Com toda essa vivência, o indígena relata: “posso ser o que você é, sem deixar de ser quem eu sou!” (Chagas-Ferreira, 2021, p. 13).

Chagas-Ferreira (2021), traz que talentos indígenas têm sido desperdiçados pelo fato da cultura e ensino serem diferentes e isso causa um obstáculo no desenvolvimento de habilidades. Para os indígenas, o talento emerge na evolução da vida e do cotidiano e na relação entre aluno e mestre. Ressaltando a necessidade do acompanhamento correto para seu devido desenvolvimento. Existem talentos que se afloram baseados em suas necessidades locais, como nas práticas de flecheiro, canoagem ou artesanato e que se estabelece na relação do indígena e seu mestre. Porém, essas práticas e talentos, ficam de fora das políticas, por não fazer parte do currículo base de educação, que deveriam ser incentivadas. Para Secchi (2013), a definição clara do problema e do público é a base sobre a qual se estruturam todas as etapas subsequentes da formulação de uma política pública.

Em síntese, é colocado pelo autor que não foram encontradas, nenhum serviço ou programa com o foco no desenvolvimento de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação em comunidades indígenas. Ademais, é necessário buscar e salientar que seja levado em consideração as especificidades e toda a diversidade cultural de comunidades tradicionais para esse fim (Chagas-Ferreira, 2021).

Apesar disso, o Brasil se coloca num patamar mais elevado e extenso quando se fala de legislação e políticas públicas para AH/SD em relação aos países da América Latina. Entretanto, o atendimento específico se concentra de forma externa ao cotidiano normativo escolar, pois as ações se competem fora do ambiente regular de ensino, como as salas de recursos e ações do terceiro setor, que visam sustentar essa necessidade.

Um outro ponto importante são as origens da oferta desse atendimento, que em sua maioria é realizado no Brasil, a cargo de programas, projetos ou núcleos privados com ou sem relação com as secretarias de educação, ou por iniciativas de pesquisadores vinculados a instituições de ensino superior (Rondini; Titon; Machado, 2022).

Sobre a formação de professores, importa ressaltar que o tema AH/SD ainda não consta, até esse momento, nas grades curriculares dos cursos de graduação. Assim, a formação depende da oferta de cursos de formação continuada como eventos, cursos e seminários. O que dificulta e torna limitado a efetividade de políticas e atividades sobre a temática (Rondini; Titon; Machado, 2022).

Para atender os estudantes com altas habilidades/superdotação, algumas universidades brasileiras têm desenvolvido trabalhos importantes. No estado de São Paulo, tanto a Universidade Estadual Paulista (UNESP) quanto a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), têm grupos de estudos e pesquisas, cursos de especialização e outras ações de referência na área. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), incentiva a pesquisa nessa

área e publica a Revista Educação Especial desde 1987, que contém diversos artigos sobre essa temática.

A Universidade Federal do Paraná - IFPR, desde 2007, promove encontros e seminários sobre AH/SD e apoia ações relacionadas ao tema em cursos de graduação, pós-graduação e em núcleos e laboratórios de pesquisas. Além disso, a Universidade Federal Fluminense (UFF), desde 2013, oferece o mestrado profissional em diversidade e inclusão. A Universidade de Brasília- UNB é reconhecida por renomadas pesquisas e vasta produção científica sobre altas habilidades/superdotação e criatividade (Rondini; Titon; Machado, 2022).

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) reforça seu compromisso com a formação de profissionais voltados à educação inclusiva ao inaugurar o curso de Licenciatura em Educação Especial, ofertado na modalidade a distância. Com 200 vagas distribuídas entre os polos de Seropédica, Campos dos Goytacazes, Nova Iguaçu, Presidente Vargas e Três Rios, o curso se estrutura a partir de uma proposta pedagógica que valoriza a acessibilidade em suas diversas dimensões.

Destacam-se, nesse contexto, o uso do desenho universal para a aprendizagem e a incorporação de tecnologias de apoio pedagógico, como ferramentas fundamentais à prática educativa. O currículo foi concebido para oferecer uma formação ampla e consistente, integrando saberes científicos, profissionais, éticos e humanísticos, em consonância com as exigências atuais e os desafios da educação especial no cenário brasileiro (Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro - UFRRJ, 2024).

Garcia e Barcelos (2021), expõem pontos dos movimentos políticos em relação ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Os autores ressaltam as organizações da sociedade civil (OSCs) na prestação dos serviços para a Educação Especial. Também apontam a mobilização em pautas específicas e não universais dentro da Educação Especial, ou seja, grupos que procuram unir forças para ter seus interesses reconhecidos como expressões coletivas de vontade, que nesse contexto, “são estudantes com deficiências (mental, visual, auditiva, física e múltipla), com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação”, definidos assim pela PAAE, em 2008 (Garcia; Barcelos, 2021, p. 2).

Acrescentam também, os movimentos políticos relacionados aos grupos de pessoas que fazem parte da Educação Especial que são representados por organizações e seus líderes. Esses grupos se conectam, em maior ou menor grau, com a sociedade política para garantir que seus interesses sejam incluídos nas políticas públicas de Educação Especial (Garcia; Barcelos, 2021).

Um outro destaque relativo à mobilização é a fragmentação dos movimentos políticos e sociais uma vez que, existe uma luta por áreas de grupos que defendem suas necessidades e interesses na formulação de políticas públicas, que pode causar maior ou menor permeação no estado. Isso posto, reforça-se a necessidade de uma luta com um denominador comum, que é a educação inclusiva para todas as necessidades, sem que essa luta se fragilize devido a fragmentação (Rondini; Titon; Machado, 2022).

5 TERMINOLOGIAS E CONCEITOS

As terminologias utilizadas para designar pessoas com AH/SD são divergentes e podem causar diferenças quando se trata da condução e da identificação do indivíduo com AH/SD, sobretudo na infância. Existe um mito a ser quebrado que é a criação do estereótipo que toda pessoa com AH/SD é um gênio, prodígio ou criança precoce. Com isso, usar terminologia correta evita divergências e contribui para unificar lutas e abordagens mais unitárias (Araujo; Nogueira, 2023).

Algumas terminologias paralelas confundem e dificultam esse entendimento. Alguns exemplos mais comuns são o de “criança precoce” que seriam aquelas que desenvolvem prematuramente alguma habilidade específica em arte, música matemática e outras. Outra terminologia é a prodígio, que seriam aquelas crianças com um alto desempenho em algum campo específico, a nível de um profissional adulto. Mas ambas divergem do conceito de AH/SD uma vez que os autores ressaltam que as diferenças e a precocidade, que pode ser algo temporário e não necessariamente indicar superdotação, pois o prodígio se sobressai em uma área específica, mas pode não demonstrar altas habilidades em outras. Por outro lado, a superdotação, dentro do conceito de AH/SD, refere-se a um potencial elevado em diversas áreas, o que demanda um suporte educacional adequado para estimular o desenvolvimento de forma abrangente (Abad; Abad, 2021).

Para essa vertente, no Brasil, na LDBEN/61 o termo usado é excepcionais ao identificar a educação das crianças acima da média. Essa iniciativa contou com o pioneirismo de Helena Antipoff (Garcia; Barcelos, 2021).

Helena Wladimirna Antipoff (1892 – 1974) foi uma educadora russa, pioneira na temática de Educação Especial, que viveu no Brasil por mais de 40 anos. Sua chegada em 1929, a convite do secretário de educação de Minas Gerais, quando foi convidada a lecionar em Belo Horizonte, na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico.

Helena Antipoff iniciou sua trajetória na Psicologia Educacional, introduzindo métodos inovadores para educar pessoas com deficiência propondo uma visão ampliada da Educação Especial, que ia além das práticas médicas e terapêuticas tradicionais (Rocha, 2021).

Durante a década de 1930, Helena Antipoff estabeleceu a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1932. No ano de 1939, fundou uma escola para crianças excepcionais na Fazenda do Rosário, visando integrar a escola à comunidade rural local. Em 1945, iniciou a Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro. Seus esforços resultaram em uma série de iniciativas

para formar e orientar pedagogicamente professores em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, buscando melhorar o atendimento às pessoas com deficiência (Rocha, 2021).

Com suas iniciativas pioneiras em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, Helena Antipoff exerceu uma profunda influência no cenário nacional. Ela desenvolveu modelos e métodos inovadores para a educação, enfatizando a necessidade de uma formação científica sólida para os educadores. Antipoff valorizava a criatividade, a reflexão e metodologias na abordagem educacional, que reconhecessem o potencial e as capacidades das pessoas com deficiência, que, portanto, deveriam ser cultivadas e desenvolvidas. Helena Antipoff defendia que, no lugar de isolar, era crucial integrar as pessoas com deficiência na comunidade. Ela incentivava o uso de jogos, atividades recreativas e criativas como métodos para promover a integração entre os alunos, incentivando um ambiente educacional inclusivo e participativo (Rocha, 2021).

Antipoff e Campos (2010) ressaltam que Helena Antipoff semeou críticas ao termo superdotado, uma vez que pode gerar estigmas originados pelo uso do prefixo super, vindo a ser adotado o termo “bem-dotado” o que não remete a algo raro e incomum. Todavia, segundo Garcia e Barcelos (2021), em seus registros na Sociedade Pestalozzi, Antipoff usava o termo superdotado em termos legais para facilitar a o entendimento de seus textos e chamar atenção as suas reivindicações.

Abad e Abad (2021) nessa discussão das terminologias trazem um resgate histórico, uma vez que as primeiras traduções foram equivocadas. Assim, a partir da década de 1950, se instaurou pesquisas sobre essa temática nos Estados Unidos, o que gerou debates e atritos sobre as terminologias. Diante disso, a tradução de “*giftedness*” e “*gifted*” que deveriam ser dotação e dotado uso dessa terminologia correta passou a ser debatido em vários países. Os autores também criticam o uso do prefixo super, uma vez que esse termo, permuta a compreensão de que essa pessoa tem que ser excelente em tudo que faz, além de colocá-las em uma posição acima, em excesso, o que parece ser exagero.

Nesse contexto, “*Giftedness*” é o termo mais amplo e mais utilizado. Todavia, Pocinho (2009) que elaborou um estudo sobre conceitos, adota a terminologia “superdotação”, mas deixa claro que o conceito é dinâmico, multidimensional e deve ser avaliado de forma ampla, considerando diferentes características além da inteligência acadêmica. A autora reforça novamente, que a superdotação não possui uma definição única e está longe de ser caracterizado apenas pelo QI, uma vez que engloba múltiplas inteligências, criatividade e liderança.

Zenita Guenther utilizou as terminologias introduzidas por Helena Antipoff até o ano de 2000, vindo a adotar posteriormente o termo dotação, justificado pela pesquisadora, quando percebeu que o problema não estava no grau conceitual de dotação, mas na tradução do termo

“*giftedness*”, ou seja, superdotação, passando a utilizar o termo "dotação" em seus estudos e no trabalho realizado no Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), difundindo-o amplamente (Garcia; Barcelos, 2021).

Zenita Cunha Guenther, nascida em 1937, no estado de São Paulo, é doutora em Psicologia da Educação e mestre em Orientação e Aconselhamento Psicológico pela Universidade South Florida. É professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Zenita idealizou o CEDET, estabelecido em 1993 em Lavras, Minas Gerais. O CEDET promove atividades destinadas a estimular os talentos de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica atuando como orientadora e consultora na implementação de outros CEDETs em diversas regiões do Brasil (Guenther *et al.*, 2021).

Guenther, atuou e trabalhou junto com Helena Antipoff no trabalho pioneiro sobre AH/SD. Assim refere-se a esse momento:

Dona Helena estudava os mais capazes justificada por uma dívida que ela tinha assumido por ter se dedicado muito tempo ao estudo da deficiência. [...], mas não havia chegado do outro lado, ou seja, do lado daqueles que têm potenciais superiores. Ela, então, me chamou e disse: “O que é que nós podemos fazer?”. Inicialmente fizemos um Seminário e, desse evento, a Dona Helena fez o que ela sempre fazia e é o que eu aconselho a fazer: procurem as crianças com potencial superior. Então nós pedimos aos pais que levassem as crianças para que pudéssemos observá-las. Depois disso, as escolas começaram a participar (Guenther *et al.*, 2021, p. 15).

Por outras vias, contudo, o termo legal adotado no Brasil pelo MEC é o Altas Habilidades e Superdotação – AH/SD que passa a ser utilizado oficialmente, em 1994, para se referir a “portadores de altas habilidades/superdotados, pessoas que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade nos domínios de capacidade intelectual e psicomotora; de liderança; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo e talento especial para artes” (Brasil, 1995, p. 12).

O termo AH/SD também foi reforçado no Conselho Brasileiro para Superdotação (COnBRASD) onde especialistas apontam que AH/SD era o mais condizente e comum aos pesquisadores (Garcia; Barcelos, 2021).

Na Argentina, utiliza-se o termo “*altas capacidades*” e tem como definição as pessoas que demonstram um nível de aptidão ou competência em um ou mais domínios, porém, com um parâmetro, que o coloque acima dos 10% melhores em relação a um grupo considerado normal.

Na Costa Rica é usado dois termos, “*alta dotación*” e “*talentos sobresalientes*”. O primeiro identifica “habilidades inatas acima da média; manifestado desde o desenvolvimento

inicial, de forma que as necessidades cognitivas da pessoa com esta condição superem a sua idade cronológica” (Rondini; Titon; Machado, 2022, p. 9).

O segundo, *talentos sobressalientes*, refere-se a capacidades inatas, altas habilidades, em relação a “produtos, ações e ou disciplinas específicas resultantes de processos educativos formais, não formais e ou de autoaprendizagem indicando elevado grau de especialização” (Rondini; Titon; Machado, 2022, p. 9).

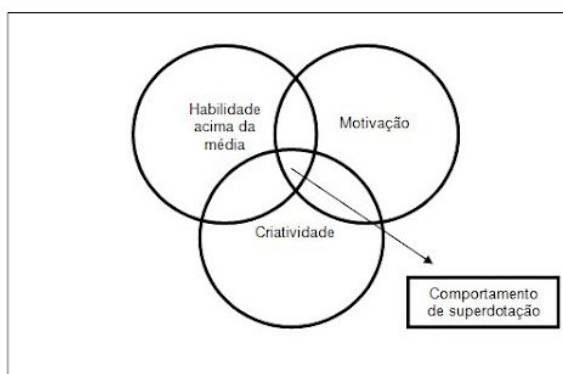
O português europeu, usa o termo Altas capacidades/Sobredotação que se assemelha mais com o termo “*high ability*” e “*giftedness*” e dos termos da língua espanhola como “*altas capacidades/superdotacion*” (Abad; Abad, 2021).

Virgolim (2007) define que a criança com AH/SD, progride mais rápido que as demais, evidenciando maior facilidade em uma das áreas do conhecimento. Para Gama (2006) as crianças superdotadas e com altas habilidades apresentam três características singulares: talento, dedicação e pensamento criativo. Aponta também que essas crianças têm mais dificuldades para conduzirem descobertas ao longo de seu processo de aprendizado sozinhas, como por exemplo os deveres casa do ensino regular.

Renzulli (2014) apresenta a concepção dos três anéis de superdotação. Assim, a superdotação é um conjunto constante de características que fazem parte da trajetória humana, compondo três itens: 1-habilidade acima da média, 2-envolvimento com a tarefa e 3-criatividade. O autor, aponta essas três características como três anéis entrelaçados resultando em uma interseção e nessa interação ocorre a presença de altas habilidades.

O autor ainda destaca: “Indivíduos capazes de desenvolver comportamento superdotado são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano” (Renzulli, 2014, p. 544). A Figura 1 apresenta a concepção dos três anéis de superdotação.

Figura 2 - Três anéis de superdotação.



Fonte: Adaptado de Renzulli (2014, p. 544).

Silva, P. *et al.* (2022) em sua pesquisa, traz as características individuais dos alunos com AH/SD que requerem uma atenção especial. São pessoas que possuem uma maior intensidade em seus posicionamentos; uma capacidade maior de responder a vários estímulos externos e internos ao mesmo tempo; são mais motivadas dentro das suas áreas de interesses e detêm a concentração e produtividade também como características. Além disso, se colocam em busca de perfeição nas atividades em que são inseridas apresentando um senso de justiça aflorado.

Uma crença equivocada sobre indivíduos com AH/SD é relativa à possibilidade de autodesenvolvimento de forma independente, e assim acredita-se que não é necessário um acompanhamento em seu desenvolvimento. Essa noção é refutada pelo fato de que nem todos os considerados superdotados se transformam em adultos produtivos. Portanto, é essencial proporcionar um ambiente que favoreça o desenvolvimento das capacidades, considerando e atendendo às necessidades educacionais específicas, próprias de cada pessoa (Fleith, 2007).

O atendimento especializado para AH/SD é questão tanto para a dignidade humana quanto para aspectos econômicos. Esses indivíduos são recursos humanos vitais, tornando essencial a implementação de políticas públicas que promovam a educação e incentivo dessa geração, capaz de impulsionar o desenvolvimento cultural, artístico, tecnológico e científico (Araujo; Nogueira, 2023).

Para Araujo e Nogueira (2023), na sociedade atual, há uma crescente necessidade demanda de pessoas com alta capacidade intelectual para fortalecer o capital humano e a produção científica. O talento e potencial dos brasileiros são altamente valorizados no mercado internacional, destacando a importância de estimular indivíduos dotados.

6 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

O cenário profissional segundo Marchand (2022), indica que o Brasil perde muitos recursos intelectuais devido à falta de condução correta com as pessoas com AH/SD. A autora traz um levantamento do Ministério das Relações Exteriores do Brasil do ano de 2017, que aproximadamente, mais de trezentos mil brasileiros dotados residem no exterior, o que representa 10% dos três milhões da população brasileira que vive em outro país.

Trata-se do desperdício de talentos que poderiam se desenvolver atuar no Brasil, contribuindo o desenvolvimento nacional. Para a autora, a criação de políticas públicas é uma medida que poderia alterar essa realidade, uma vez que AH/SD, sem contar com uma educação específica, não possibilita ao indivíduo garantir um futuro promissor requerendo a intervenção estatal para uma orientação específica, desde a educação básica, como condição imprescindível para promover o espaço de crescimento e desenvolvimento para esse público (Marchand, 2022).

É inevitável que o correto acompanhamento e orientação pode fazer com que se tornem exemplares profissionais. Vittorazzi (2020), aponta algumas percepções, que já são observadas nos alunos, sendo que essas são vitais no mercado de trabalho, como por exemplo, a produção textual com bons argumentos, a liderança nos grupos de trabalho, a qualidade dos questionamentos e a resolução de problemas complexos.

O mercado de trabalho atualmente demanda cada vez mais por profissionais no campo da Tecnologia da Informação (TI). E assim como em todas as áreas, mas em específico na área da TI, pode-se beneficiar muito dos profissionais AH/SD. Reis, Hazian e Madeira (2022), indicam a necessidade de identificar e desenvolver esses talentos em TI, contribuindo com o desenvolvimento do país de forma ética, engajada, inclusiva e comprometida socialmente com práticas sustentáveis.

Os jovens com os perfis de AH/SD, possuem competência para atender com itens complexos, visualizar facilmente padrões diferentes em programas e integrar dados. Além disso, podem desenvolver abordagens criativas. Todo esse perfil, faz com que tenhamos profissionais no campo da TI para suportar uma demanda crescente. O campo da TI vem alterando as formas de trabalhar, comunicar, aprender e se posicionar no mundo (Reis; Hazian; Madeira, 2022).

Marchand (2022), expõe uma preocupação, que vai além de privar-se de talentos que migram para outros países, apontando que perdê-los no interior do próprio país para as suas mazelas, como por exemplo, o crime organizado, que se apropria desses indivíduos alocando-os segundo suas potencialidades e capacidades executoras.

Silva, V. *et al.* (2022), enfatiza importância do atendimento as necessidades das pessoas AH/SD, em sua fase de amadurecimento, quando ocorrem as escolhas profissionais. O atendimento educacional próprio e específico geram nos adolescentes a percepção de habilidades e conhecimento das capacidades e aptidões, fazendo com que as escolhas profissionais sejam mais adequadas, uma vez que, adolescentes superdotados possuem maiores índices de determinação, autoconhecimento e maturidade, o que auxilia na tomada de decisão assertiva nas escolhas profissionais.

Contudo, a falta de atendimento que leve em consideração as necessidades desse público-alvo, pode gerar um paradoxo a essa escolha assertiva, uma vez que, é comum apresentar indecisões quanto as escolhas, pois pessoas com AH/SD possuem aptidões em mais de uma área do conhecimento, o que dificulta e torna o processo de decisão profissional mais exigente, uma vez que, com um acompanhamento e desenvolvimento próprio poderia torná-lo mais assertivo (Silva, V. *et al.*, 2022).

Um outro lado relativo ao ambiente profissional, segundo Manchard (2022), é a adaptação ao ambiente organizacional. Uma das características das pessoas com AH/SD se trata da insatisfação pela rotina, pela ausência de desafios e isso espelhado na sua vida adulta pode ocasionar na vida adulta uma pessoa com um currículo extenso devido as várias e sucessivas mudanças de empregos, sempre em busca de um cenário motivador e desafiante, o que pode gerar incompreensão em profissionais de atração e talentos das empresas, mesmo se tratando de um grande potencial, pois, muitas mudanças de empregos, em curtos períodos de tempo, não traz garantia que aquele profissional irá contribuir de forma permanente na empresa.

A relação com os gestores é uma outra realidade vivenciada pelas pessoas com AH/SD isso porque, podem representar uma ameaça para aquele gestor que não está preparado para o convívio com esses indivíduos. Assim, ao contrário do receio de perder o cargo para pessoas com altas habilidades e muito potencial, deve-se estimular a suprir uma deficiência que a empresa possui naquele momento (Marchand, 2022).

Marchand (2022), aponta que essas pessoas apresentam uma característica em comum que é o perfeccionismo exacerbado, que foge da normalidade, o que no ambiente corporativo ou em outros meios profissionais, os torna pessoas centralizadoras, com dificuldades de delegação, e para estabelecer atitudes de colaboração e cooperação, tornando-os não funcionais e por vezes, sobrecarregados e com dificuldade em cumprir prazos e metas.

A integração no mercado de trabalho é um desafio hoje quando se olha a atual conjuntura estudantil. Santos, Mont'Alverne e Silva (2024) investigaram a contribuição da escola para a formação de projetos de vida e escolhas profissionais de jovens, estudo realizado

em uma escola pública de Sobral, Ceará, tendo como foco os jovens do 3º ano do ensino médio, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Os autores apontam que, a escola é um espaço que, idealmente, deveria proporcionar autonomia e protagonismo juvenil, mas frequentemente falha ao abordar as complexidades da juventude e sua relação com o trabalho e os estudos, durante seu cotidiano e nos planos de ensino regulamentados. Desse modo, se reflete sobre as contribuições que a escola pode oferecer na orientação de escolhas profissionais e no apoio aos projetos de vida, considerando os desafios enfrentados pelos jovens em contextos de pobreza (Santos; Mont'Alverne; Silva, 2024).

Nesse estudo, os autores realizaram três oficinas com esse público-alvo: A primeira teve como tema a juventude e modos de vida. A segunda sobre profissão e projeto de vida e em sequência, potenciais da juventude. Os resultados mostram uma realidade já conhecida, mas pouco trabalhada para mudar (Santos; Mont'Alverne; Silva, 2024).

Os autores concluíram que os jovens necessitam trabalhar precocemente, tendo que conciliar trabalho e estudos e lidar com as limitações impostas pela pobreza sendo que muitos dos entrevistados expressaram frustração e dificuldade em imaginar suas vidas fora da atual realidade. Por parte da escola, os jovens apontam que deveria ser um local que proporcionasse oportunidades, mas os currículos, muitas vezes, não atendem às expectativas e necessidades reais dos jovens. No contexto de escolha profissional, a constatação foi de que muitos jovens têm uma compreensão limitada sobre profissões e projetos de vida, facilmente associando carreiras apenas à rentabilidade financeira e não considerando todo o contexto da escolha profissional. A crítica se faz sobre como a escola é vista como incapaz de oferecer orientações práticas sobre o mercado de trabalho e escolhas profissionais variadas. Apesar de todas essas críticas e pontos negativos, foi constatado que os jovens demonstram resiliência e vontade de superar desafios, ainda que faltem estruturas que os ajudem nesse processo.

A escola precisa acompanhar as realidades dos jovens de hoje, entendendo suas histórias, culturas e desafios econômicos. Mais do que ensinar conteúdos, é fundamental criar um espaço que inspire transformação e incentive cada estudante a ser protagonista de sua própria trajetória. Para isso, ouvir e considerar que habilidades e talentos de cada jovem são passos essenciais para ajudá-los a sonhar, planejar e construir seus projetos de vida com confiança e propósito (Santos; Mont'Alverne; Silva, 2024).

Ceribeli, Lourenço e Maranhão (2023) elaboraram um estudo sobre o comportamento da “geração Z” sob a temática de primeiro emprego. Previamente, as autoras definem a geração Z, como indivíduos nascidos entre 1990 e 2010 apresentando como características autonomia,

busca contínua pelo aprendizado, ambição, proatividade e flexibilidade. Diferentemente das gerações anteriores, essa parcela se desenvolveu em um contexto altamente digitalizado, demonstrando elevada adaptação às novas tecnologias e intensa conexão com as redes sociais.

Acrescentando ainda, esses jovens pertencentes a essa geração atribuem grande importância ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, buscam realização no ambiente de trabalho e tendem a organizações que ofereçam práticas inovadoras e flexíveis. No entanto, apesar do perfil otimista e determinado, esses indivíduos enfrentam desafios significativos no mercado de trabalho, como a exigência de experiência profissional e a precarização das atividades laborais, fatores que impactam a saúde mental e bem-estar emocional (Ceribeli; Lourenço; Maranhão, 2023).

Diante dos desafios enfrentados no mercado de trabalho, os jovens da geração Z adotaram diversas estratégias para aumentar as chances de empregabilidade. A principal alternativa identificada é a continuidade da formação acadêmica. A maioria dos entrevistados relatou investir em cursos de capacitação, especializações e até mesmo em novas graduações, com o objetivo de aprimorar o currículo e se destacar em um cenário altamente competitivo. Coloca-se, ainda, a intenção de muitos em desenvolver habilidades na área tecnológica, em razão da crescente demanda por profissionais qualificados nesse setor (Ceribeli; Lourenço; Maranhão, 2023).

Todavia, para além da formação acadêmica, outra estratégia adotada é o empreendedorismo e a inserção em atividades profissionais informais. Para suprir a ausência de um emprego fixo, muitos jovens recorrem a trabalhos temporários, iniciativas de vendas inovadoras e atividades mediadas por plataformas digitais, como serviços de entrega e transporte. No entanto, apesar de representar uma alternativa viável no curto prazo, essa forma de inserção no mercado de trabalho pode expor os jovens a condições laborais precárias, caracterizadas pela ausência de segurança financeira e benefícios trabalhistas (Ceribeli; Lourenço; Maranhão, 2023).

Diante desse contexto, as autoras ressaltam a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas à promoção da empregabilidade dos jovens. Entre as medidas sugeridas, destacam-se a criação de programas de estágio, a concessão de incentivos fiscais para empresas que contratem recém-formados e o aumento do investimento em capacitação profissional. Por fim, o estudo enfatiza a relevância de acompanhar a trajetória da geração Z no mercado de trabalho nos próximos anos, uma vez que os desafios enfrentados na atualidade podem gerar impactos de longo prazo, tanto no desenvolvimento profissional desses jovens quanto na produtividade e no crescimento econômico do país (Ceribeli; Lourenço; Maranhão, 2023).

Trazendo uma nova perspectiva, Lopes *et al.* (2024), apontam a ótica empresarial. Os autores analisaram os entraves enfrentados pelos jovens na obtenção do primeiro emprego, identificando como principais desafios a falta de comprometimento, disciplina, experiência profissional e qualificação, além da dificuldade dos jovens em aceitar remunerações iniciais mais baixas e seguir normas organizacionais. O estudo realizou entrevistas com gestores de diferentes empresas, os quais apontaram que a ausência de responsabilidades financeiras e o desinteresse por parte dos jovens contribuem para essas dificuldades. Para minimizar esses desafios, foram criadas estratégias como programas de estágio, adaptações no formato das vagas flexibilizando o trabalho de forma remota e a priorização da contratação de jovens de famílias em situação de vulnerabilidade.

Os resultados mostram que, embora a inserção de jovens no mercado de trabalho apresente desafios, ela pode trazer benefícios para as organizações, exigindo, assim, investimentos em capacitação e desenvolvimento profissional. O estudo reforça a importância de políticas públicas e práticas empresariais que incentivem a empregabilidade juvenil e sugere investigações futuras que analisem os desafios dessa inserção sob a perspectiva dos próprios jovens (Lopes *et al.*, 2024).

Em relação a dados atuais da empregabilidade e indicadores, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) – 4º trimestre de 2024, evidencia desafios significativos para a inserção dos jovens no emprego formal, apontados a seguir.

A taxa de desocupação para indivíduos entre 18 e 24 anos foi estimada em 12,9%, um patamar consideravelmente superior à média nacional de 6,2%. Regionalmente, a região Nordeste apresentou a maior taxa de desemprego juvenil, atingindo 18,2%, enquanto outras regiões registraram índices inferiores. No que se refere ao nível de ocupação, a taxa para jovens de 18 a 24 anos foi de 60,3%. As regiões Sul e Centro-Oeste apresentaram indicadores superiores à média nacional, comparados às regiões Norte e Nordeste registraram os menores percentuais, com 51,7% e 49,0%, respectivamente. A formalização do emprego também demonstrou diferenças regionais. O percentual de jovens empregados com carteira assinada no setor privado foi mais elevado na região Sul com 81,9% e mais baixo nas regiões Norte (60,3%) e Nordeste (58,1%), evidenciando desigualdades na qualidade das oportunidades de trabalho disponíveis para essa faixa etária (IBGE, 2025).

Adicionalmente, o nível de instrução mostrou-se um fator determinante para a empregabilidade juvenil. Enquanto apenas 24,9% dos jovens sem instrução ou com menos de

um ano de estudo estavam empregados, a taxa de ocupação entre aqueles com ensino superior completo atingiu 80,1%.

Esses dados reforçam a relevância da qualificação profissional como mecanismo de inserção no mercado de trabalho e a necessidade de políticas públicas que ampliem as oportunidades educacionais e profissionais para os jovens brasileiros (IBGE, 2025).

7 METODOLOGIA

A metodologia é o caminho que orienta uma pesquisa acadêmica, envolvendo as técnicas e os passos necessários para garantir que o estudo seja confiável, coerente e estruturado. Como explicam Lakatos e Marconi (2017), a metodologia é fundamental para organizar a pesquisa, pois determina como os dados serão coletados, analisados e interpretados, permitindo a construção do conhecimento de maneira clara e consistente.

Dessa forma, a metodologia conduz o estudo permitindo alcançar os objetivos analisando os egressos do CEDET em relação a inserção no mercado de trabalho.

7.1 Caracterização da natureza da pesquisa

Segundo Gil (2008, p. 8), “a Ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade”. Desse modo, a metodologia foi elaborada com o objetivo de alcançar a proposta do projeto, que é analisar os egressos do CEDET em relação a inserção no mercado de trabalho.

O trabalho, quanto a sua natureza é de caráter básico, entendida por Gil (1996) como pesquisa básica ou comumente chamada de pura, para estudos que desenvolvem conhecimentos científicos, sem a aplicação prática da mesma.

Sobre a forma de abordagem, é uma pesquisa qualitativa, partindo da perspectiva de que a pesquisa qualitativa tem a capacidade de “esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão” (Flick, 2009, p. 8).

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), uma pesquisa qualitativa foca nos aspectos da realidade que não podem ser medidos numericamente, uma vez que essa abordagem se concentra em entender e explicar a dinâmica das relações sociais. Os autores destacam que uma pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica dos dados, mas sim com a profundidade da compreensão de um grupo social, de uma organização ou de qualquer outro objeto de estudo.

Quanto à forma de abordagem, o estudo também assume base quantitativa, pois prevê a organização e análise de dados em termos mensuráveis, permitindo descrever padrões e comparar resultados entre grupos/variáveis do fenômeno investigado. Conforme Creswell

(2010), a pesquisa quantitativa se caracteriza pela mensuração de variáveis, pelo uso de procedimentos estruturados de coleta (como questionários, escalas e registros) e pela análise estatística, de modo a produzir evidências que auxiliem na identificação de tendências, frequências e relações entre elementos observados. Nesse sentido, a dimensão quantitativa do estudo contribui para mapear a distribuição das respostas e sistematizar indicadores do objeto investigado, funcionando de forma complementar à interpretação aprofundada proporcionada pela etapa qualitativa.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é de natureza exploratória. Para Gil (2008) a pesquisa exploratória, tem como objetivo principal proporcionar maior familiaridade com o problema, com possibilidade de torná-lo mais explícito ou a construir cenários, sendo um procedimento mais flexível e indicado em áreas nas quais o conhecimento ainda requer aprofundamento.

O procedimento do trabalho se trata de um estudo de caso caracterizado por buscar um estudo profundo e exaustivo de um tema. Esse procedimento permite que o conhecimento seja amplo e detalhado. Segundo Gil (2008) o estudo de caso, permite explorar situações da vida real e descreve a situação da condição em que está sendo estudada. É importante esclarecer que o estudo de caso é realizado com os egressos do CEDET, com o cuidado de não generalizar e ou comparar os resultados obtidos

7.2 Contextualização do ambiente de estudo

O lócus do estudo é o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET). Estabelecido em 1993, o CEDET opera de forma contínua em Lavras, situada no sul de Minas Gerais com uma população de 104.761 habitantes (IBGE, 2025). A cidade de Lavras é comumente conhecida no cenário educacional e reflete até mesmo em seu lema que é a cidade “terra dos ipês e das escolas” (Lavras, 2025), baseado na força educacional caracterizado pela quantidade de escolas e universidades na cidade estabelecida, embelezada pelas cores dos ipês.

A força da educação também reflete no hino municipal da cidade, “[...] Lavras, ó terra querida! Força e beleza de Minas Gerais, tuas escolas elevam teus filhos, és altaneira em teus ideais” (Lavras, 2025). Além disso, o CEDET, referência internacional sobre a temática de AH/SD se estabeleceu aqui e virou o caso de sucesso desde então.

No que se refere à qualidade da educação básica, indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) reforçam o posicionamento de Lavras como um município com desempenho educacional consistente. De acordo com dados do QEDu, com base

no INEP (2023), o município apresentou IDEB de 6,2 nos anos iniciais do ensino fundamental, 4,7 nos anos finais e 4,1 no ensino médio na edição mais recente disponível.

Esses resultados refletem um bom desempenho especialmente nas etapas iniciais, além de evidenciarem níveis elevados de aprovação escolar, com indicador de fluxo de 0,98, o que indica que, a cada 100 alunos, apenas 2 não foram aprovados.

Complementarmente, o indicador de aprendizado aponta média de 6,25, com proficiência média de 216,41 em Língua Portuguesa e 227,93 em Matemática, evidenciando desempenho consistente nas avaliações padronizadas.

Esses dados sugerem a existência de um ambiente educacional estruturado, com condições favoráveis ao desenvolvimento de talentos, reforçando a relevância de iniciativas complementares, como o CEDET, no contexto local.

Segundo o portal do Sebrae, O DataMPE, que consiste no uso de dados e informações para promoção do desenvolvimento sustentável dos pequenos negócios do Brasil (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - Sebrae, 2025), no ano de 2022 a cidade de Lavras-MG apresentou um crescimento no número de trabalhadores formais em 2022, totalizando 30.220 trabalhadores, o que somou um aumento de 14,1% em relação ao ano anterior. Os setores que mais empregaram foram o comércio varejista, com 5.219 empregados, o da administração pública, defesa e segurança social, que contabilizou 3.412 trabalhadores e o setor de educação, com 3.161 profissionais. O salário médio dos trabalhadores no município foi de R\$ 3.054,52.

A distribuição do emprego por porte de empresa revelou que 24,5% dos trabalhadores estavam vinculados às pequenas empresas, 7,41% às médias empresas, 27,1% às microempresas e 41% às grandes empresas. No que se refere às ocupações, as funções com maior número de trabalhadores foram vendedor de comércio varejista 1.845, assistente administrativo 1.267, motorista de caminhão 1.178, auxiliar de escritório 1.173 e operador de máquinas-ferramentas convencionais 918 (Sebrae, 2025).

Na área educacional, a cidade de Lavras registrou uma pontuação média de 389 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2022. No ensino superior, Lavras contabilizou 15.073 matrículas, sendo que as principais instituições de ensino superior em número de estudantes foram a Universidade Federal de Lavras (UFLA), com 9.298 alunos, o Centro Universitário de Lavras (Unilavras), com 3.382 alunos, e a Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, com 712 alunos (Sebrae, 2025).

Vale ressaltar que, embora o município conte com outras instituições de ensino superior, como a Faculdade Presbiteriana Gammon (FAGAMMON) e a Faculdade de Direito de Minas

(FADIMINAS), estas não foram mencionadas no relatório do Sebrae. Isso ocorre porque o documento tem como foco a análise de indicadores econômicos e estruturais, priorizando as instituições com maior volume de matrículas e impacto na dinâmica produtiva local. A ausência, portanto, não anula a importância acadêmica dessas instituições, mas reflete critérios metodológicos específicos adotados na construção do relatório (Sebrae, 2025).

Em relação à formação acadêmica, os cursos com maior número de graduados foram Pedagogia com 185 formandos, seguido de Direito com 171 e Administração com o total de 167. No total, 2.232 alunos concluíram o ensino superior em 2022, dos quais 58,2% eram mulheres e 41,8% eram homens. Esse panorama demonstra a relevância do setor educacional na cidade, tanto em termos de formação de capital humano quanto de empregabilidade, visto que a educação figura entre os setores que mais empregam na região (Sebrae, 2025).

7.3 Caracterização da amostra

População é o grupo de pessoas, elementos ou eventos que compartilham características em comum. Esse grupo pode ter um número limitado ou muito grande de integrantes, dependendo do tema e natureza da pesquisa. Como destaca Gil (2019), definir bem a população é essencial para garantir que os resultados sejam precisos e confiáveis.

O grupo dessas pessoas estudo é composto por egressos do CEDET-Lavras, que completaram e integralizaram a sua formação educacional no CEDET ao longo da educação básica.

A definição de seleção desses será o de selecionar egressos em fase da vida adulta, com pelo menos dois anos de término do ensino médio. Esse tempo é estabelecido para que esse egresso já tenha se envolvido com o mercado de trabalho ou esteja se encaminhando ao ensino superior, se assim foi planejado. Foi enviado questionário de forma online para uma base de dados disponibilizado pelo CEDET, bem como pela rede de contato do autor. Ao total 65 egressos responderam ao questionário e formou a base de dados.

Além dos egressos, foram entrevistados os facilitadores do CEDET, que se somam em 8 pessoas, com foco específico nas estratégias formativas adotadas para preparar os alunos para as demandas contemporâneas do mercado de trabalho. Os facilitadores desempenham papel central no planejamento individualizado e no acompanhamento sistemático dos estudantes. De acordo com Guenther (2007), cada facilitador realiza visitas semanais às escolas, sendo responsável pelo acompanhamento individualizado de aproximadamente 70 a 80 estudantes matriculados em duas ou mais instituições de ensino regular. Considerando que o corpo docente

do CEDET é composto por oito facilitadores, todos foram incluídos na pesquisa. Portanto, a amostra deste estudo compreende 65 egressos e oito facilitadores do CEDET.

7.4 Contextualização histórica do ambiente de pesquisa

O CEDET em Lavras foi criado em 1992 pela educadora e psicóloga Zenita Cunha Guenther, com o apoio do Rotary Club, com o objetivo de estabelecer um espaço comunitário voltado ao desenvolvimento de crianças com altas habilidades. Em 4 de junho de 1993, a instituição foi formalmente integrada à Prefeitura de Lavras por meio de uma lei municipal (Guenther, 2007). Dessa forma, fica sob responsabilidade da secretaria de educação e com isso, a prefeitura atua com a cobertura de despesas básicas de manutenção física e logística do centro, além de manter a maior parte da equipe de facilitadores que realizam atendimento e acompanham os alunos em âmbito escolar (Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento - CEDET, 2024).

O CEDET é um espaço de apoio e complementação educacional ao aluno dotado e talentoso, frequentando as diferentes escolas da comunidade, nos diversos níveis do ensino básico (Guenther, 2007).

Localizado no centro de Lavras, o CEDET funciona em uma casa adaptada, dividida em quatro ambientes para atividades pedagógicas realizadas em grupos ou individualmente. Cada aluno recebe anualmente um plano de trabalho individualizado, permitindo a formação de grupos de 5 a 15 alunos para realizar as atividades. Devido ao espaço limitado e à estrutura de materiais disponíveis, nem todas as atividades são realizadas na sede, algumas necessitam de ambientes específicos, como laboratórios as atividades são frequentemente realizadas nos locais onde os voluntários estão situados, para maior conveniência com suas instalações (Guenther, 2007).

A criação da Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (ASPAT) ocorreu em outubro de 1993, com a finalidade de oferecer suporte e promover a conscientização de seus associados e da comunidade sobre o desenvolvimento de talentos, além de contribuir para o processo educacional essencial a esse desenvolvimento e conduzir pesquisas voltadas à educação de indivíduos com altas habilidades e talentos. A ASPAT é uma organização civil sem fins lucrativos, regida por estatutos próprios, que visa apoiar e conscientizar seus membros e a comunidade sobre o desenvolvimento do talento. Além disso, acompanha o processo educacional necessário para esse desenvolvimento e realiza pesquisas na área da educação para pessoas dotadas e talentosas oferecendo suporte direto e indireto ao CEDET, atendendo alunos

de escolas públicas e privadas da região que demonstram sinais de dotação e talento (CEDET, 2024).

Além de fornecer suporte direto às crianças, a ASPAT também realiza um trabalho integrativo com as famílias para aprimorar a orientação dos filhos, estimulando talentos em diversas áreas como conhecimento intelectual, escolar, artístico, criativo, esportivo e social (CEDET, 2024).

O CEDET, sob a responsabilidade técnica da ASPAT, é um programa comunitário que opera externamente ao ambiente escolar, mas integrado ao sistema educacional (Guenther, 2007).

Assim, o CEDET foi concebido, a partir das experiências vividas pela sua fundadora, Zenita Cunha Guenther, em diversos contextos nacionais e internacionais. Como exemplos temos o programa "Sábados Diferentes" da Associação Portuguesa para Crianças Sobredotadas em Portugal e a inspiração nas Colônias da Associação para Desenvolvimento e Assistência a Vocações - ADAV, de Minas Gerais, fundada por Helena Antipoff em 1972. O CEDET desenvolveu uma metodologia única e própria para suas atividades diárias com alunos, escolas e a comunidade (Guenther, 2007).

O CEDET fundamenta sua construção no pensamento humanista, seguindo a linha de Helena Antipoff, que também adotava esse princípio em seus projetos educacionais. O centro busca proporcionar uma direção intencional ao projeto educativo, enfatizando não apenas o talento dos alunos, mas também as dimensões essenciais da formação humanista: o autoconceito pessoal, a convivência com os outros e as relações com o ambiente incorporado na visão de mundo de cada aluno (Guenther *et al.*, 2021).

A partir desses conceitos o CEDET organiza suas atividades em três grandes áreas de estimulação e enriquecimento, como cita a autora e fundadora Zenita Guenther:

1. Comunicação, Organizações e Humanidades, que cultiva experiências ligadas à vida social e inter-relações humanas, comunicação e vivência comum;
2. Ciência, Investigação e Tecnologia, que lida com o conhecimento científico, relações do homem com o meio ambiente, e caminhos pelos quais conhecer o mundo de forma organizada e racional;
3. Criatividade, Habilidades e Expressão, que abre espaço para a esfera pessoal dos sentimentos, apreciação da beleza, relações com o próprio corpo, estímulo a habilidades, autocontrole e convívio orientado para manejo pessoal de metas em comum (Guenther, 2007, p. 3).

O processo de seleção dos alunos beneficiados pelo CEDET envolve um trabalho individual em colaboração com professores e escolas para identificar os alunos mais capazes.

Após uma avaliação individual realizada durante um período determinado, os alunos começam suas atividades se forem identificados com dotação (Guenther, 2007).

Para sustentar suas operações, o CEDET conta com uma equipe multidisciplinar de professores de diversas áreas. A manutenção da equipe e da estrutura logística é principalmente financiada pela prefeitura, com apoio da Secretaria de Estado da Educação, além do suporte de voluntários (Guenther, 2007).

Toda a comunidade e grande parte da rede privada de ensino de Lavras contribui com o funcionamento do centro, disponibilizando equipamentos e trabalho voluntário para as várias solicitações providas dos alunos. A partir da demanda dos alunos, o CEDET procura um voluntário que é acompanhado pelos facilitadores das áreas relacionadas, ressaltando-se que a presença dos voluntários não é uma questão de economia de orçamento, mas sim, uma contingência de qualidade para o projeto pedagógico, uma vez que são especialistas que contribuem com o desenvolvimento dos alunos (Guenther, 2007).

Essa estrutura do CEDET permite que os alunos não apenas frequentem a escola regular junto com seus colegas da mesma idade, mas também desenvolvam as habilidades. Participar do centro significa estar em contato com outros grupos de crianças que compartilham interesses semelhantes, incluindo colegas de diferentes escolas. Além disso, proporciona oportunidades para interagir com diversos adultos em várias situações, como os voluntários que os ensinam, visitantes, estagiários e outros profissionais que trabalham no centro (Guenther, 2007).

Estudos ressaltam a importância do CEDET na formação de jovens dotados, bem como os desafios enfrentados para garantir a continuidade e expansão desse modelo de atendimento.

Mendonça, Mencia e Capellini (2015), investigam os programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação no Brasil, com ênfase na implementação e nos desafios dessas iniciativas. Dentre os programas examinados, os autores destacam o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), reconhecido como um modelo bem-sucedido na educação de alunos dotados e talentosos.

Os autores narram o CEDET, reforçando a metodologia adotada, sendo um modelo educacional que busca integrar alunos superdotados ao sistema escolar por meio de um programa estruturado para o desenvolvimento de seus talentos. A estrutura pedagógica do CEDET baseia-se em um referencial teórico de orientação humanista, considerando não apenas o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, mas também sua formação pessoal e socioemocional. Além disso, o programa envolve ativamente a família, a comunidade e a escola no processo educativo, proporcionando um suporte mais abrangente ao estudante (Mendonça; Mencia; Capellini, 2015).

Os resultados observados indicam que a participação no CEDET favorece o desenvolvimento acadêmico dos alunos, promovendo seu envolvimento em múltiplas áreas do conhecimento, além de estimular o interesse pelo crescimento pessoal e social. No entanto, o estudo ressalta desafios que ainda persistem na implementação dessas políticas, tais como a carência de diretrizes e políticas públicas efetivas, as dificuldades na identificação de alunos superdotados e a necessidade de formação continuada para os docentes que atuam com essa população. Dessa forma, o estudo evidencia a relevância dos programas de enriquecimento escolar para a educação de alunos superdotados e a necessidade de investimentos e aprimoramentos contínuos para garantir a efetividade dessas iniciativas no contexto educacional brasileiro (Mendonça; Mencia; Capellini, 2015).

Segundo Gonçalves e Stoltz (2021), o CEDET como o primeiro centro especializado em superdotação no Brasil, fundado em 1993 por Dra. Zenita Guenther em Lavras, Minas Gerais. O CEDET foi criado com o objetivo de oferecer complementação e suplementação educacional para alunos dotados e talentosos, atendendo estudantes de diferentes escolas e níveis de ensino, tanto do setor público quanto privado.

O CEDET se destaca por oferecer um ambiente estruturado para o desenvolvimento dos alunos, promovendo atividades que estimulam suas potencialidades. Seu modelo é reconhecido por integrar diferentes agentes educacionais no processo de ensino e aprendizado, incluindo a família e a comunidade escolar, ressaltando que o CEDET se insere na trajetória das políticas públicas brasileiras voltadas aos superdotados, destacando a necessidade de investimentos contínuos e ampliação de iniciativas para que programas desse tipo sejam mais acessíveis e eficazes (Gonçalves; Stoltz, 2021).

A escolha do CEDET como campo empírico deste estudo se fundamenta tanto em sua reconhecida atuação no atendimento a estudantes com AH/SD quanto na ampla visibilidade que a instituição tem conquistado nos meios de comunicação. Ao longo dos anos, o CEDET tem sido destacado como referência nacional na promoção de práticas educacionais voltadas ao desenvolvimento do potencial e talento de crianças e jovens, fortalecendo o debate sobre educação inclusiva e contribuindo para a reflexão sobre políticas públicas voltadas a esse público.

Essa notoriedade pode ser observada, por exemplo, em reportagens divulgadas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2024), que apontam o CEDET como um espaço de estímulo ao crescimento intelectual e emocional dos estudantes. Nessas matérias, são evidenciadas as estratégias pedagógicas adotadas para respeitar os ritmos e interesses dos alunos, reforçando a importância de ambientes educacionais especializados.

Em 2023, o CEDET celebrou 30 anos de atividades, com uma Noite Cultural que reuniu alunos, ex-alunos e autoridades, momento que simbolizou a relevância e importância de sua trajetória (UFLA, 2023a). A parceria contínua com a UFLA também tem proporcionado experiências inovadoras, como o projeto “EduCom Ciência” (2023), no qual estudantes do CEDET participaram da produção de conteúdos audiovisuais sobre ciência, ampliando suas competências comunicativas e tecnológicas (UFLA, 2023b).

Além do trabalho realizado pelo CEDET, outras instituições brasileiras têm se destacado na promoção de práticas voltadas ao atendimento educacional de estudantes com AH/SD, o que demonstra um avanço na consolidação de políticas públicas mais inclusivas e equitativas. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por exemplo, desenvolve o Grupo de Enriquecimento das Inteligências Múltiplas (GEIM), que oferece encontros quinzenais para crianças entre 7 e 13 anos. Nesses encontros, os participantes são estimulados em áreas como Biologia, realidade aumentada, robótica e Artes, em um ambiente dinâmico e colaborativo. O objetivo é ampliar o potencial desses estudantes por meio de estratégias que favorecem o desenvolvimento cognitivo, criativo e socioemocional (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2023).

De maneira semelhante, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) mantém o Programa para Cultivo de Capacidades Superiores (PROCUCAS), voltado à identificação precoce e ao acompanhamento de alunos da educação básica com indicadores de altas habilidades/superdotação. O programa oferece oficinas interativas, atividades extracurriculares e orientações específicas para famílias e professores, criando um ecossistema de apoio ao desenvolvimento pleno desses estudantes. Essas experiências institucionais reforçam a importância de que o atendimento às AH/SD esteja inserido em uma política educacional ampla, articulada e sensível à pluralidade de talentos presentes nas escolas públicas brasileiras (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, 2023).

7.5 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados

Para coleta de dados, foi utilizado de registros e documentos dos mapeamentos dos ex-alunos do CEDET e com isso será possível analisar a sua trajetória profissional.

A coleta de dados foi via aplicação de questionários buscando captar valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, em suma, sua trajetória e o que o CEDET contribuiu.

Com o questionário obteve-se informações do perfil do egresso, período de ingresso e saída do CEDET, formação educacional, a influência que o CEDET exerceu na decisão profissional, cargos ocupados atualmente, bem como dificuldade de conseguir o primeiro emprego na área desejada.

No questionário foram apresentadas perguntas de alternativa sim ou não, com justificativas, além de outras para escolha de alternativas, orientadas conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Estruturação do questionário:

QUESTIONÁRIO	PÚBLICO RESPONDENTE	OBJETIVO
Questionário 1	Egressos do CEDET	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o ano de desligamento do CEDET. • Analisar o perfil, como a idade do egresso e demais informações de caracterização. • Conhecer a formação educacional. • Conhecer a atual ocupação profissional ou; • Atual campo de estudo. • Analisar a relação das atividades executadas no CEDET e escolhas profissionais • Analisar as dificuldades na vida adulta profissional.
Questionário 2	Facilitadores do CEDET	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as atividades executadas para o direcionamento pós CEDET. • Identificar os aconselhamentos a ingressar em ensino superior. • Identificar o direcionamento a áreas de aptidões dos egressos no mercado profissional. • Conhecer os programas de incentivo dos egressos na vida adulta.

Fonte: elaborado pelos autores.

7.6 Procedimentos para a análise de resultados

O tratamento dos dados foi realizado por meio de análise de conteúdo. Para Gil (2008), a análise de conteúdo, é dividido em 3 partes. A primeira é a pré-análise, onde será feita toda a organização e separação do material coletado. A segunda fase é a de exploração, que é a fase mais longa, onde se estuda o material, recorta, enumera e classifica. E por fim, a terceira fase que é a de tratamento de dados, que faz com que tornem os dados validos e significativos.

Assim, para interpretar os dados, buscou-se compreender os significados que os egressos atribuíram às suas realidades entrevistas e vivencias. Os dados foram agrupados de acordo com as perguntas realizadas e analisados as respostas.

A primeira parte da análise dos resultados foi a avaliação do perfil dos egressos estabelecendo uma base de dados inicial de informações como idade, profissão, ano de conclusão do ensino médio, primeiro emprego e a situação em relação ao ensino superior.

A segunda análise foi na ocupação do egresso, verificando se o emprego atual ou sua trajetória no ensino superior corresponde à escolha profissional que ele teria como meta. Dessa forma, foi possível estabelecer uma conexão entre os interesses do egresso enquanto jovem no CEDET, as habilidades desenvolvidas no centro e a atual ocupação profissional ou acadêmica.

Para nortear a análise do conteúdo, apresenta-se, o Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de análise dos egressos do CEDET. (Continua)

CATEGORIAS	CONCEITO NORTEADOR
Perfil do egresso	<p>São pessoas com de altas habilidades ou superdotados são indivíduos que demonstram um desempenho excepcional e grande potencial em áreas como capacidade intelectual, habilidades psicomotoras, liderança, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo e talento especial para as artes (Brasil, 1995).</p> <p>As crianças superdotadas e com altas habilidades apresentam três características singulares: talento, dedicação e pensamento criativo (Gama, 2006).</p>
Escolha profissional	<p>Na sociedade contemporânea, há uma demanda crescente por indivíduos com alta capacidade intelectual, a fim de fortalecer o capital humano e impulsionar a produção científica (Araujo; Nogueira, 2023).</p> <p>Constatação de que muitos jovens têm uma compreensão limitada sobre profissões e projetos de vida, facilmente associando carreiras apenas à rentabilidade financeira e não olhando todo o contexto da escolha profissional (Santos; Mont’Alverne; Silva, 2024).</p>
Relação das atividades escolhidas no CEDET e atual ocupação	<p>O atendimento educacional especializado permite que adolescentes superdotados reconheçam suas habilidades e aptidões, facilitando escolhas profissionais mais assertivas. Isso ocorre porque eles tendem a apresentar maior determinação, autoconhecimento e maturidade, o que contribui para decisões mais bem fundamentadas na carreira (Silva, V. <i>et al.</i>, 2022).</p> <p>Ao comparar um grupo de controle formado por alunos sem habilidades especiais com um grupo de tratamento composto por alunos com essas habilidades, foi observado que o grupo de tratamento teve maior facilidade e realizou escolhas profissionais mais assertivas (Silva, V. <i>et al.</i>, 2022).</p>

Quadro 2 – Categorias de análise dos egressos do CEDET. (Conclusão)

CATEGORIAS	CONCEITO NORTEADOR
Dificuldades profissionais	<p>Aponta que o Brasil perde muitos recursos intelectuais devido à falta de uma abordagem adequada para lidar com pessoas com altas habilidades/superdotação (Marchand, 2022).</p> <p>Pessoas com altas habilidades ou superdotação tendem a se sentir insatisfeitas com a rotina e a falta de desafios, o que pode levar a mudanças frequentes de emprego. Embora isso reflita seu grande potencial, recrutadores podem interpretar essas mudanças como falta de compromisso, não compreendendo a busca por um ambiente mais estimulante (Marchand, 2022).</p>
Impacto do CEDET nas escolhas profissionais	<p>O centro tem como objetivo orientar de forma intencional o projeto educativo, focando não apenas nos talentos dos alunos, mas também nas dimensões fundamentais da formação humanista, como o autoconceito, a convivência com os outros e as relações com o ambiente, que estão integradas à visão de mundo de cada aluno (Guenther <i>et al.</i>, 2021).</p> <p>O impacto será percebido pelos relatos dos entrevistados e as trajetórias profissionais e educacionais.</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

8 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise a seguir, resulta da união entre dois conjuntos de dados que se complementam: o questionário respondido por 65 egressos do CEDET e as entrevistas realizadas com 8 facilitadores do centro. Com isso, é possível acompanhar, de maneira simultânea, a amplitude e a profundidade da experiência do CEDET sob dois aspectos: o questionário, que oferece uma perspectiva estatística sobre o percurso acadêmico e profissional dos egressos, e as entrevistas, que favorecem a compreensão da dimensão simbólica e pedagógica que fundamenta a atuação do CEDET. Dos 120 alunos que receberam o pedido para preencher o questionário, 54% responderam.

A análise fundamentada nessas duas fontes de dados dialoga com o que Secchi (2016) chama de formulação fundamentada de políticas públicas, na qual a compreensão adequada do problema requer diversas fontes de evidência. No que diz respeito à educação especial para alunos com AH/SD, esse desenho ganha ainda mais importância em face da lacuna entre o marco normativo legal e a implementação efetiva da política pública. Boff e Machado (2024) afirmam que, apesar de a CF/88 e a LDB/1996 garantirem o direito à educação inclusiva, as práticas pedagógicas ainda se deparam com obstáculos estruturais e culturais. Isso destaca a relevância de experiências concretas e personalizadas para o indivíduo, como as oferecidas pelo CEDET.

Nesse contexto, o CEDET se destaca como um espaço único devido à sua metodologia distinta. Em vez de seguir currículos rígidos, o CEDET se dedica à criação de planos individuais de desenvolvimento, elaborados com base nos interesses e nas habilidades de cada aluno. A entrevistada E1 explicou essa lógica ao afirmar que “não existe currículo pronto no CEDET, pois cada semestre é planejado conforme o que o aluno demonstra e deseja desenvolver”. Essa visão está alinhada ao pioneirismo, iniciada por Helena Antipoff e continuada por Zenita Guenther, que afirmam que o desenvolvimento de talentos vai além do âmbito cognitivo, devendo incluir também aspectos socioemocionais, criativos e éticos.

As entrevistas corroboram que a abordagem do CEDET é baseada em uma educação prática e humanista, voltada para a expansão de horizontes e proporcionando aos alunos vivências que o ensino regular não oferece. Como resumiu a entrevistada E3, “é preciso conhecer o estudante: saber o que ele gosta, mas também o que ele faz bem. Muitas vezes a gente acaba seguindo o que gosta, mas também passa a gostar do que faz bem”. Com essa perspectiva, o CEDET vai além da padronização da escola regular e valida trajetórias de

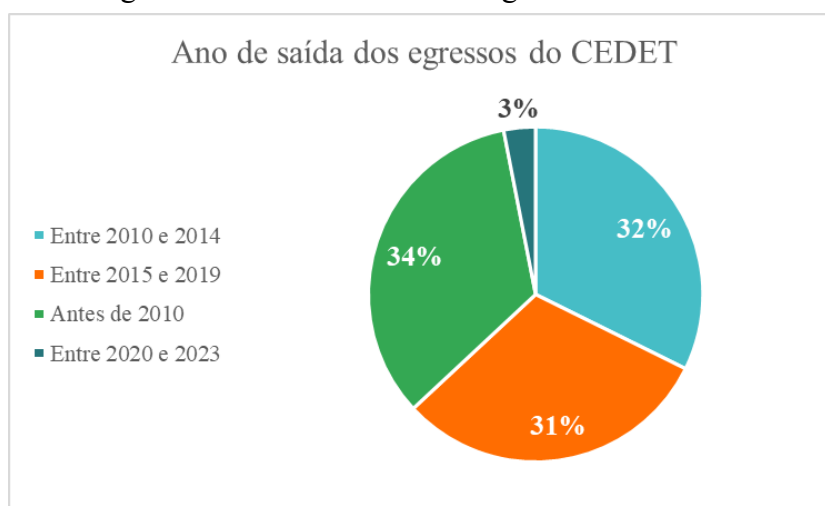
formação que reconhecem as particularidades, se colocando como um modelo para políticas públicas de inclusão.

Este capítulo será organizado em seis eixos de análise que se interligam: (i) perfil sociodemográfico e trajetória educacional dos egressos; (ii) inserção no ensino superior; (iii) escolha profissional e construção de projetos de vida; (iv) relação entre as atividades desenvolvidas no CEDET e a ocupação atual; (v) desafios encontrados na inserção profissional; (vi) impacto do CEDET nas escolhas acadêmicas e profissionais.

8.1 Perfil sociodemográfico e trajetória educacional dos egressos

De acordo com a Figura 3, o perfil dos egressos que responderam ao questionário evidencia a amplitude temporal e a consistência da atuação do CEDET. Entre os 65 respondentes, observa-se que parte significativa deixou a instituição antes de 2010 (22 casos, 34%) ou entre 2010 e 2014 (21 casos, 32%). Outros 20 egressos (31%) concluíram sua trajetória entre 2015 e 2019, e apenas dois (3%) saíram a partir de 2020, conforme ilustra a Figura 3.

Figura 3 – Dados de saída dos egressos do CEDET.



Fonte: elaborado pelos autores.

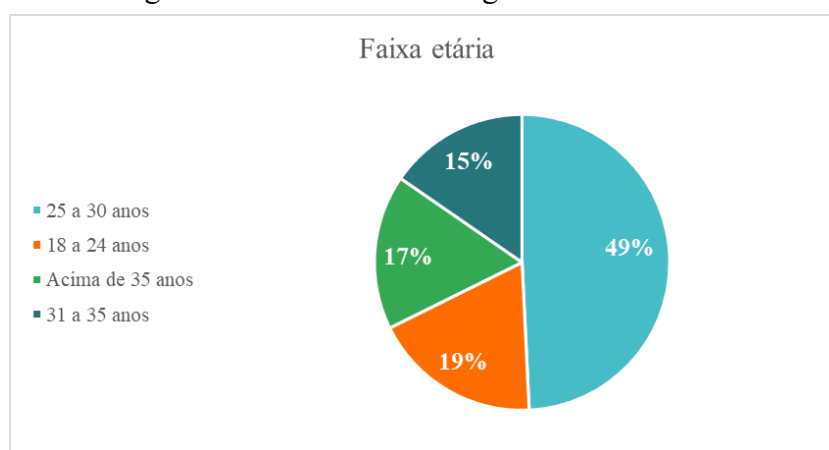
A distribuição temporal dos egressos indica que o CEDET consolidou sua presença em diversas fases, mantendo a relevância e a continuidade do apoio a estudantes com AH/SD. A notável presença de egressos que concluíram suas atividades antes de 2010 ou entre 2010 e 2014 aponta para a longevidade do programa e indica que suas estratégias pedagógicas estabeleceram vínculos duradouros, capazes de estimular a participação mesmo após longos períodos.

A permanência e o retorno dos egressos de diversas épocas evidenciam não só a durabilidade institucional do CEDET, como também a solidez de sua abordagem pedagógica. Ao implementar planos de desenvolvimento personalizados, o centro permite que cada aluno desenvolva sua própria trajetória de maneira única, alinhada aos seus interesses, ritmos e habilidades. Essa metodologia, ao valorizar a independência e o autoconhecimento, promove laços que vão além do período formal de permanência no centro.

A evidência dos dados, onde egressos de diferentes gerações ainda se registram e se conectam ao CEDET, aponta para o fato de que a experiência nesse espaço foi crucial para a formação integral dos envolvidos, tanto na trajetória acadêmica quanto na construção do pertencimento a uma comunidade educativa que se dedica ao desenvolvimento humano. Em suma, as informações sobre os egressos demonstram que, ao longo de mais de dez anos, o CEDET estruturou um modelo educativo pautado na individualização do ensino, na valorização das potencialidades e na harmonia entre o racional e emocional.

A idade dos participantes, reflete o intervalo temporal que foi observado nos dados. A maioria dos participantes tem entre 25 e 30 anos (32 pessoas, 49%), depois vêm os de 18 a 24 anos (12 pessoas, 19%), seguidos pelos que têm entre 31 e 35 anos (10 pessoas, 17%) e, por fim, os que têm mais de 35 anos (11 pessoas, 15%). É um grupo etariamente variado, que abrange desde jovens que estão se preparando para o ensino superior até adultos que já estão no mercado de trabalho e em fases mais consolidadas de suas carreiras.

Figura 4 – Faixa etária dos egressos do CEDET.



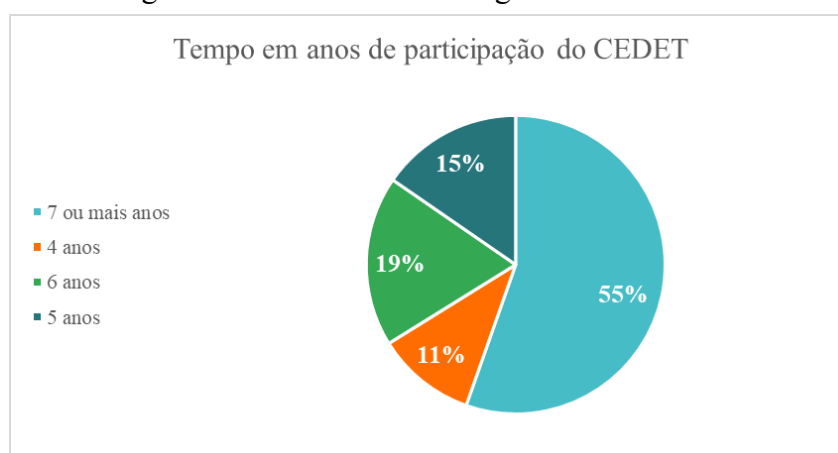
Fonte: elaborado pelos autores.

Essa variedade enriquece a análise da pesquisa, uma vez que possibilita tanto a observação dos efeitos imediatos quanto das repercussões no longo prazo da formação fornecida pelo CEDET. Dentro do escopo das políticas públicas de educação especial, essa

diversidade torna evidente a importância de vivências formativas que vão além das faixas etárias e dos currículos tradicionais, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que estejam alinhadas ao indivíduo quanto aluno em seu processo de desenvolvimento integral (Santos; Mont'Alverne; Silva, 2024).

O tempo de permanência dos egressos no CEDET é majoritariamente longo. Entre os 65 respondentes, 36 permaneceram 7 anos ou mais (55%), 12 relataram 6 anos (19%), 10, 5 anos (15%), e 7, 4 anos (11%), conforme a Figura 5. Esse é um padrão de alta retenção, difícil em programas de escolarização complementar, que indica estabilidade institucional e compromisso pedagógico com o projeto de formação.

Figura 5 – Permanência dos egressos no CEDET.



Fonte: elaborado pelos autores.

Em análise, a permanência prolongada é coerente com a lógica educacional defendida por Guenther (2007), onde trajetórias individualizadas, com planos de desenvolvimento que integram dimensões cognitivas, socioemocionais, criativas e éticas ao longo do ciclo formativo. Em vez de ações pontuais, o CEDET opera como ambiente continuado de enriquecimento, no qual autoconhecimento, autonomia e compromisso social vão sendo construídos de maneira cumulativa. Esse desenho explica por que muitos estudantes permanecem por vários anos, há progressão de desafios, vínculo com os facilitadores e projetos de longa duração que dão sentido à continuidade.

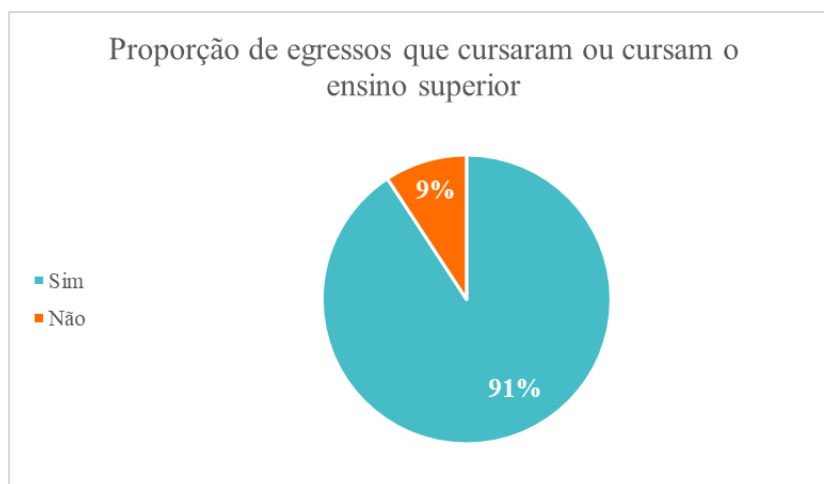
Avaliando como política pública, o perfil do egresso mencionado enriquece a análise do estudo, uma vez que, todos esses anos de participação possibilitam a identificação de efeitos imediatos que reflete durante a fase escolar, e de efeitos a longo prazo que são as escolhas acadêmicas e nas transições para o mercado de trabalho. Todavia, é importante fazer uma ressalva metodológica, já que permanências mais longas podem indicar uma identificação

precoce e um acesso desejável às oportunidades, como justifica Renzulli (2014), onde o aluno tem um envolvimento superior com as tarefas desejadas. Portanto, qualquer relação entre tempo de permanência e os resultados deve ser comprovada com cautela. Isso inclui um ambiente educacional adequado (Fleith, 2007) e a integração de dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas na formação (Guenther, 2007).

Ademais, as condições de acessos distintas e redes de suporte também influenciam o percurso (Garcia; Barcelos, 2021), de forma que uma parte do efeito observado pode ser atribuída às oportunidades e apoios oferecidos, e não somente à participação no programa.

Em relação à trajetória educacional, os dados mostram que a continuidade acadêmica dos egressos do CEDET é alta: 59 dos 65 respondentes cursaram ou estão cursando o ensino superior (91%), enquanto seis (9%) não seguiram esse percurso, conforme ilustrado na Figura 6. Nesse contexto comparativo, esse nível é significativamente mais alto do que as taxas nacionais de matrícula de jovens no ensino superior, conforme relatado pelo INEP para o período recente. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) indica que apenas cerca de 24% dos jovens brasileiros com idades entre 18 e 24 anos estão matriculados nesse nível educacional, o que destaca a singularidade do resultado observado no grupo analisado.

Figura 6 – Egressos que cursaram ou cursam o ensino superior.



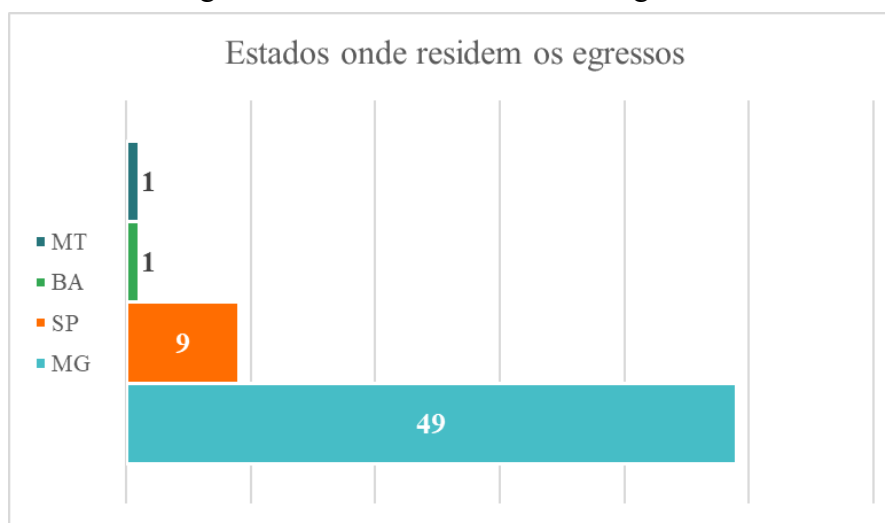
Fonte: elaborado pelos autores.

O elevado índice acadêmico observado dialoga com o modelo dos “três anéis” de Renzulli (2014), no qual envolvimento com a tarefa e criatividade operam, em conjunto com habilidade acima da média, como motores do desempenho e da continuidade formativa, fatores esses intensamente cultivados nas práticas de enriquecimento do CEDET.

Cabe lembrar que ambientes educacionais apropriados as diversidades são decisivos para converter potencial em realização, não basta o talento, é necessário suporte e mediações adequadas (Fleith, 2007), o que ajuda a explicar a trajetória de ingresso e permanência no ensino superior observada entre os egressos.

A Figura 7 apresenta informações quanto a residência dos egressos relacionada ao Estado de origem.

Figura 7 – Estados/ residência dos egressos.



Fonte: elaborado pelos autores.

Assim, entre as respostas válidas para esta pergunta ($n = 60$), observa-se forte concentração em Minas Gerais (49 casos, 81,7%), seguida por São Paulo (9 casos, 15,0%) e, residualmente, Bahia (1 caso 1,7%) e Mato Grosso (1 caso, 1,7%).

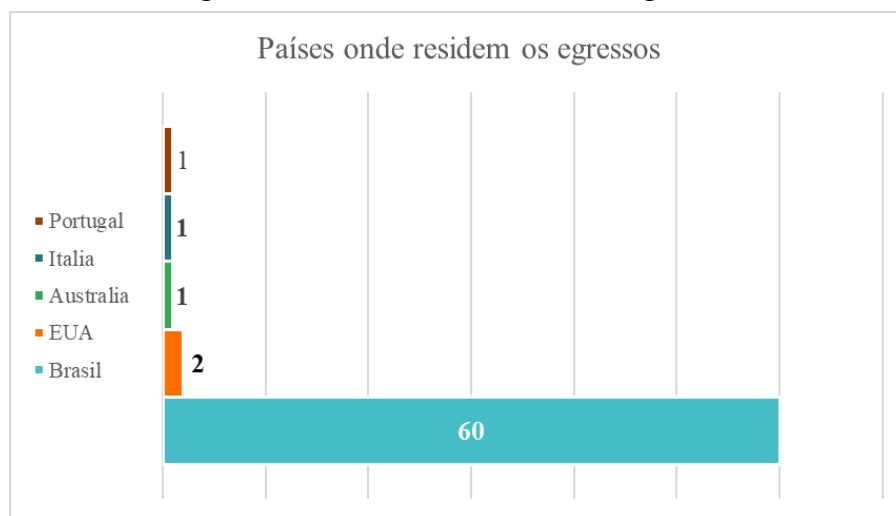
A maioria dos egressos reside em Minas Gerais, o que pode indicar um enraizamento no território e a manutenção de redes locais que foram formadas durante a formação no CEDET, por meio de parcerias, laços familiares e oportunidades na região (Guenther, 2007). A presença em São Paulo, apesar de ser a segunda colocada, ainda é pequena, o que sugere um fluxo seletivo de mobilidade em direção a um polo de ensino superior e mercado de trabalho mais denso, alinhado com as transições juvenis que integram expectativas acadêmicas e inserção no mercado, relacionando à literatura sobre transições juvenis condicionadas por recursos e escolares (Santos; Mont'Alverne; Silva, 2024) e à discussão sobre a migração de talentos para centros mais competitivos (Marchand, 2022). As alocações na Bahia e em Mato Grosso colocam a amostra em uma dispersão maior, porém, não estabelecer um padrão migratório específico.

Interpretativamente, os dados são consistentes com a proposta pedagógica do CEDET, onde uma vertente é fortalecer a autonomia com pertencimento comunitário, a pesquisa mostra que muitos egressos permanecem onde suas redes de apoio e oportunidades são mais tangíveis, enquanto uma parcela busca oportunidades acadêmicas e profissionais em centros mais competitivos.

Condições de acesso, oportunidades e arranjos institucionais são decisivas para a permanência ou migração (Garcia; Barcelos, 2021), assim como ambientes educacionais adequados e redes de apoio que facilitam a transformação do talento em realização, muitas vezes ligadas ao seu território de origem (Fleith, 2007). No entanto, é importante notar que a residência atual também é um reflexo das condições de acesso e de fatores socioeconômicos, que nem sempre são favoráveis, e devem ser consideradas em conjunto com o que foi encontrado sobre escolaridade, área de formação e inserção no trabalho.

A Figura 8 apresenta países de residência dos egressos.

Figura 8 – Países de residência dos egressos.



Fonte: elaborado pelos autores.

Entre os 65 respondentes, 60 residem no Brasil (92,3%) e 5 (7,7%) vivem no exterior, representados pelos países, Estados Unidos (2), Austrália (1), Portugal (1) e Itália (1).

A perspectiva pela análise, promove a autonomia e a construção de um futuro, sem, necessariamente, sair do seu território de origem. A parte que se transfere para o exterior se alinha com a literatura sobre migração de talentos e mobilidade do capital humano, o que proporciona oportunidades de ampliação acadêmica e profissional quanto o risco de fuga de

talentos quando os contextos locais não oferecem oportunidades de se equiparar (Araujo; Nogueira, 2023).

Do ponto de vista das transições juvenis, a chance de internacionalização geralmente depende de recursos materiais, informacionais e escolares, o que recomenda cautela analítica ao interpretar tais casos. Além do mais, condições de acesso e arranjos institucionais como parcerias, oportunidades, políticas educacionais, modulam a decisão de permanecer ou migrar (Garcia; Barcelos, 2021).

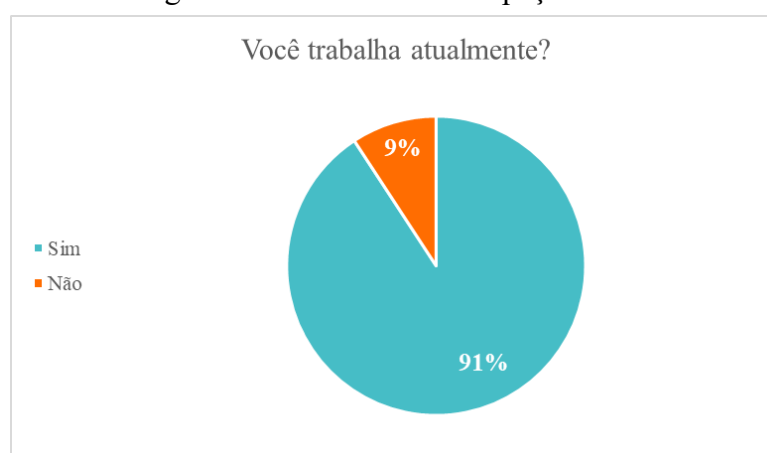
De maneira sucinta, a Figura 8 evidencia uma dispersão internacional que é selecionada, baixa em volume, mas de alta relevância como sinal de capacidade formativa para a atuação em contextos transnacionais, sem que isso fragilize o núcleo de pertencimento majoritário no país.

É preciso levar em conta tanto o potencial educativo do CEDET quanto os fatores estruturais que influenciam as transições para o trabalho dos jovens no Brasil, ao analisar a inserção dos egressos no mercado de trabalho. No Aspecto formativo, o CEDET adota uma abordagem humanista e personalizada, elaborando planos de desenvolvimento que integram aspectos cognitivos, socioemocionais e éticos, promovendo a autonomia, o projeto de vida e o amadurecimento profissional (Guenther, 2007). Em paralelo, a literatura indica que o Brasil lida com descompassos entre a legislação inclusiva e sua aplicação no dia a dia, o que compromete as chances de educação e trabalho para o público da educação especial (Boff; Machado, 2024).

Nesse sentido, tratar resultados de inserção laboral e trajetórias profissionais é aceitar que o capital humano desses jovens é atualizado e disputado, para dentro e para fora da região, correndo riscos de migração quando as condições locais de desenvolvimento não são satisfatórias (Araujo; Nogueira, 2023).

Olhando agora para a inserção profissional, ela se apresenta em resultados consistentes: 59 de 65 respondentes (91%) declararam trabalhar atualmente, enquanto 6 (9%) não estão inseridos no mercado no momento (Figura 9).

Figura 9 –Trabalho e/ou ocupação atual.



Fonte: elaborado pelos autores.

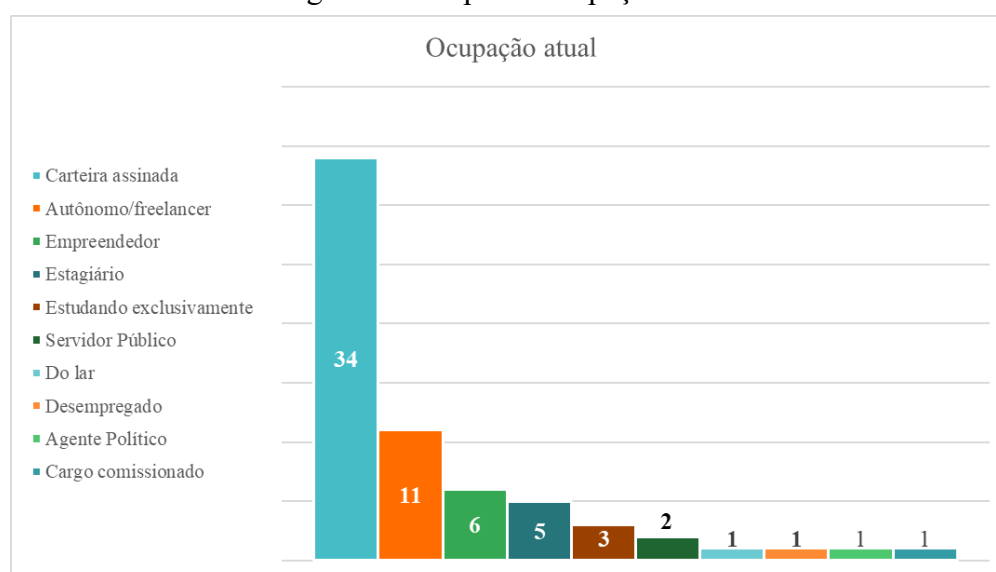
Os dados dos egressos se sobressaem positivamente, em comparação com o recente recorte nacional de desemprego entre jovens, sendo superiores à média geral e diminuindo uma eficácia formativa do CEDET. Mesmo com a taxa de desocupação nacional atingindo seu menor nível histórico (5,8% no 2º trimestre de 2025), o desemprego entre jovens de 18 a 24 anos continua cerca de duas vezes maior (12,0% no 2º trimestre de 2025 e 12,9% no 4º trimestre de 2024), o que evidencia a persistência de barreiras à primeira inserção e à seleção baseada em redes e experiência prática (IBGE, 2025).

A ocupação elevada pode ser vista como um sinal de que a habilidade acima da média, quando combinada com um bom envolvimento e criatividade, que são resultados de práticas de enriquecimento que o centro promove. A variedade de vínculos (formal, independente, empreendedor, estágio/bolsa) também se alinha com a literatura sobre transições juvenis no Brasil, na qual a inserção acontece de maneira gradual e influenciada por contextos institucionais e socioeconômicos, como oportunidades locais e redes de apoio.

O recorte do NEET (jovens que não estudam nem trabalham) evidencia o desafio estrutural: representou 22,3% da população de 15 a 29 anos em 2022, chegando a 21,2% em 2023. Isso ainda representa um número elevado, variando entre 10,3 e 10,9 milhões de indivíduos. Em uma análise comparativa, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta que, nas Américas, a taxa de desemprego juvenil em 2023 é de 11,8%, com uma tendência global de redução. Esses indicadores ajudam a posicionar os resultados do CEDET como uma anomalia positiva em relação ao contexto, sem esquecer que as condições de acesso e as redes de apoio influenciam as trajetórias dos jovens.

O tipo de ocupação esta apresentado na Figura 10.

Figura 10 – Tipo de ocupação atual.



Fonte: elaborado pelos autores.

Entre os 65 respondentes, prevalece o vínculo formal, 34 estão com carteira assinada (52%). Em seguida vêm autônomos/freelancers que somam 11 (17%), empreendedores são 6 (9%), estagiários 5 (8%), 3 na camada estudantil (5%), por fim, 2 servidores públicos (3%). Há ainda casos pontuais (2% cada) que se representa por agente político e cargo comissionado, do lar e desempregado.

Chama-se a atenção a casos de bolsistas e estagiários, sinalizando formas de inserção típicas de transição entre formação e mercado. No grupo sem ocupação atual, destaca-se apenas um caso de desemprego e um caso de dedicação às atividades do lar por opção.

Os números sugerem três análises. O primeiro com a predominância de vínculos formais indica capacidade de transitar para ocupações estruturadas. Em segundo, a presença de autônomos e empreendedores revela exploração de nichos profissionais e pôr fim a baixíssima desocupação sinaliza eficácia de orientação vocacional e redes de apoio. Tais padrões são compatíveis com a literatura sobre transições juvenis no Brasil com inserções escalonadas que combinam estudo, estágios/bolsas e primeiros empregos e com modelos que associam desempenho a engajamento sustentado e criatividade como aponta Renzulli (2014).

Essa diversificação está alinhada ao depoimento da entrevistada E4 quando questionada sobre as competências e habilidades essenciais no mercado de trabalho, ela relata, “É uma questão ampla, porque cada aluno tem habilidades diferentes. O mais importante é oferecer atividades que despertem interesse e permitam o desenvolvimento real. Não existe fórmula única; cada criança é única e individual”. Essa personalização ajuda a converter direito formal

em oportunidade concreta, respondendo à crítica de Boff e Machado (2024) sobre a distância entre normas inclusivas e a entrega escolar efetiva, mesmo que em baixa escala.

A afirmação da entrevistada E3, de que o estudante, ao “descobrir o que faz bem e aprender a gostar do processo, faz escolhas mais conscientes e menos ansiosas”, ilumina um mecanismo central dos resultados observados: a redução da incerteza vocacional por meio de autoconhecimento orientado.

Essa descoberta apontada, não é meramente casual, ela é estruturada por um trabalho individualizados e experiências de enriquecimento que expõem o jovem a desafios graduais e orientação qualificada. Em termos de formação, isso desloca o foco de uma escolha “por prestígio” ou “por pressão” para uma decisão situada, coerente com seus interesses, ritmos e valores. Em entrevista, a E6, coloca a seguinte reflexão: “Muitos sentem que, por estarem no CEDET, são obrigados a entrar em uma universidade e tirar notas excelentes no Enem, escolhendo cursos “renomados”. Considero isso um problema, porque não é o único caminho para o sucesso. O essencial é que façam o melhor dentro daquilo que escolherem, sem se perder em pressões externas”.

Essa fala e a exposição a realidade, ajuda o aluno e o tende a baixar ansiedade, elevar envolvimento com a tarefa e sustentar a persistência. Fato esse levantado pela entrevistada E1:

Semanalmente o facilitador visita a escola e faz a orientação com o aluno. Essa orientação é para levantar as demandas particulares e, junto com o aluno, pensar nos objetivos de vida. Eu acredito que ter alguém ao longo da trajetória, não para fazer por ele, mas para estar junto, refletir, reforçar valores de comprometimento e persistência é muito relevante. Isso ajuda não só na graduação, mas também depois, como valores cultivados para a vida toda.

Em termos de resultados, esse processo se manifesta na alta taxa de ocupação, na mais diversa relação de vínculos, sejam elas formais, autônomas, empreendedores, estágios ou bolsas e em transições mais planejadas, pois o jovem combina clareza de propósito com competências socioemocionais como autorregulação, foco, tolerância ao erro, que reduzem movimentos imediatistas, típicos da entrada no mercado.

O perfil dos egressos do CEDET reforça sua atuação como uma política pública inovadora. Mais do que simplesmente preparar os estudantes para ingressar na universidade ou no mercado de trabalho, o centro oferece uma formação integral e ajuda a construir os futuros dos alunos. A relação dos dados das pesquisas, dado os resultados dos questionários, tendo como resultados a alta taxa de permanência, grande número de matrículas no ensino superior, inserção ampla no mercado de trabalho e as evidências relatadas nas entrevistas, que ressaltam a descoberta de interesses, o incentivo e a mentoria e as experiências práticas, demonstram que

o CEDET não é apenas uma atividade complementar de ensino, mas sim um espaço de formação continuada. O planejamento individual, amplia o horizonte, direciona os talentos e fortalecem a autoconfiança dos alunos para escolhas assertivas em sua trajetória.

Os resultados também apontam para camadas de longo alcance, como o enraizamento territorial aliado à mobilidade seletiva quando necessária, a presença de inserções ocupacionais estruturadas combinadas a trajetórias empreendedoras e de transição entre o campo acadêmico e o profissional, além de uma taxa de desocupação mínima entre os participantes do grupo analisado.

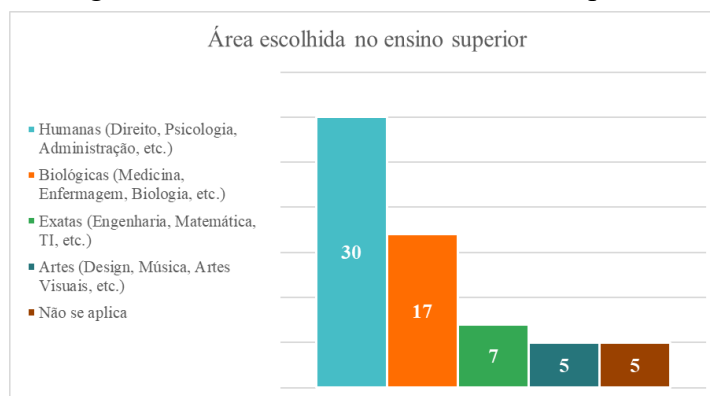
8.2 Inserção no Ensino Superior

Aqui investigamos, a entrada no ensino superior dos egressos, considerando essa etapa como momentos que se complementam em uma formação contínua. Começamos a partir da exposição de Guenther (2007) de que trajetórias específicas e experiências enriquecedoras promovem o desenvolvimento e estimulam a permanência nos estudos, estabelecendo condições para transições profissionais que sejam mais favoráveis.

Alinhado também, pela crítica de que existe uma distância entre marcos normativos e a realidade escolar efetiva, por isso, a análise combina indicadores quantitativos e narrativas para identificar em que medida o CEDET traduz os direitos educacionais no âmbito da educação especial em oportunidades reais de formação.

A análise se inicia avaliando a pluralidade das escolhas e da formação, a Figura 11 apresenta a área de escolha no ensino superior

Figura 11 – Área de escolha de ensino superior.



Fonte: elaborado pelos autores.

Os resultados confirmam a influência decisiva do CEDET na trajetória educacional, onde 59 dos 65 egressos cursaram ou cursam o ensino superior (91%), índice muito acima do padrão nacional recente. Para referência, a PNAD Contínua/IBGE indica que, em 2024, 27,1% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam na etapa adequada para a idade no ensino superior. Já no ano de 2023, a taxa geral de escolarização desse grupo era 30,5%, com parte ainda no médio e fora da etapa adequada. Em linha com esse quadro, o INEP (2024) reporta que apenas cerca de um quinto a um quarto dos jovens entre 18 e 24 anos estavam no ensino superior, a depender do indicador utilizado (taxas apresentadas nas Notas Estatísticas e na apresentação oficial do Censo 2023).

É preciso considerar que PNAD (IBGE) e Censo (INEP) usam metodologias diferentes, a PNAD mede frequência/etapa adequada por idade, enquanto o Censo do INEP se baseia nas matrículas do próprio sistema. Por isso, os percentuais variam, mas ambos mostram um patamar nacional muito inferior aos 91% observados no grupo em estudo.

Esse desempenho indica que a experiência no CEDET atua como impulsionadora de ensino, alinhando as experiências e com isso ampliando o leque de escolhas. As áreas de formação evidenciam diversidade de interesses cultivados ao longo da permanência no centro: Humanas (31 casos, 50%), Exatas (17 casos, 27%), Biológicas (8 casos, 13%) e Artes (6 casos, 10%) conforme Figura 11. Essa pluralidade somente reforça a metodologia pedagógica assentada em planos individuais e na curadoria de experiências que despertam curiosidade e engajamento.

Nesse sentido, observa-se também um esforço intencional do CEDET em aproximar os alunos de diferentes campos profissionais, ampliando horizontes e favorecendo escolhas mais conscientes para o ingresso no ensino superior. Como explica uma das entrevistadas:

Dependendo da carreira que o aluno deseja seguir, buscamos trazer profissionais para orientá-lo. Se ele quer cursar uma área de saúde, por exemplo, buscamos profissionais dessa área para conversar com ele. Essa é uma forma de ajudá-los a se preparar não só para a universidade, mas também para a vida profissional. (Entrevistada E8)

Essa abordagem personalizada se confirma também no relato da Entrevistada E6, ao destacar que o diferencial do CEDET está na elaboração de planos nos interesses de cada aluno. Segundo ela, o interesse é compreendido como um “indicativo de necessidade, e o contato com diferentes áreas permite tanto o aprofundamento quanto a revisão de preferências, ampliando a visão de mundo dos estudantes e tornando o processo de escolha profissional mais consciente e autônomo”.

A entrevistada E8 aprofunda esse mecanismo ao lembrar que “grande parte das atividades ocorre em espaços universitários como laboratórios e grupos de pesquisa”, complementando que essa “vivência antecipada da cultura acadêmica reduz incertezas, fortalece vínculos institucionais e ajuda a explicar taxas de ingresso muito superiores à média”.

Do ponto de vista das políticas públicas, os achados revelam um arranjo de implementação que preenche lacunas do ensino regular. Boff e Machado (2024) lembram a distância entre o marco normativo inclusivo e a entrega escolar efetiva, aqui, planos individualizados, mentoria e exposição a ambientes de alta exigência operam como dispositivos que transformam direitos em oportunidades concretas.

A entrevistada E5 corrobora afirmando que: “apesar de avanços na educação básica, universidades ainda oferecem suporte insuficiente aos estudantes com altas habilidades”, situação que demanda políticas articuladas para a transição da escola para a universidade.

Por fim, a experiência do CEDET pode ser lida também a governança em rede (Secchi, 2010) onde a escola, universidade, sociedade civil e famílias que se conectam para produzir oportunidades como visitas técnicas, integração com UFLA e demais universidades, projetos com voluntários.

Esse arranjo interinstitucional, ajuda a entender por que observamos diversificação de áreas, elevada continuidade formativa e boa inserção ocupacional, não se trata apenas de ingressar em uma universidade, mas de habitar ecossistemas de aprendizagem que legitimam talentos.

8.3 Escolha Profissional e Construção de Projetos de Vida

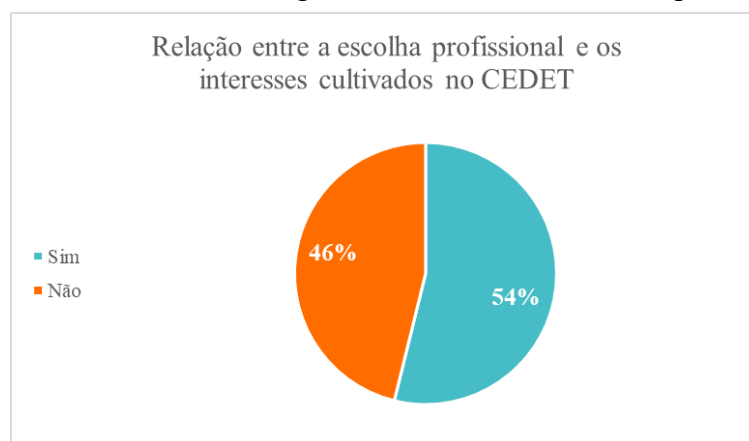
A escolha de uma profissão é um momento crucial na trajetória de vida, onde se conecta o autoconhecimento, o projeto de vida e a inserção social. No contexto da Educação Especial, e especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com AH/SD, essa dimensão se torna ainda mais complexa, uma vez que é preciso fazer a intermediação entre as capacidades individuais e as oportunidades reais de educação e trabalho (Silva *et al.*, 2022). O CEDET proporciona um espaço de experimentação guiada, onde os interesses dos alunos são observados e explorados através da sua metodologia, ajudando-os a tomar decisões mais conscientes e alinhadas com suas habilidades e valores. Estudos recentes reforçam que o desenvolvimento de talentos e a construção de projetos de vida dependem de ambientes pedagógicos que estimulem a autonomia, a criatividade e o enfrentamento de desafios reais.

Nesses contextos, o erro também é compreendido como parte do aprendizado e a curiosidade se transforma em motor do desenvolvimento pessoal e profissional (Vittorazzi, 2020).

Para Santos, Mont’Alverne e Silva (2024), a capacidade de fazer escolhas seguras e significativas resulta da combinação entre experiências educativas ricas e práticas de orientação que valorizam a escuta e o protagonismo juvenil. Sob essa perspectiva, analisar a escolha profissional dos egressos do CEDET permite compreender como um modelo baseado em planos individuais e práticas de enriquecimento pode se constituir em um instrumento de equidade educacional e de fortalecimento dos direitos de aprendizagem.

Essa relação entre experiências formativas e decisões vocacionais é evidenciada pelos dados coletados junto aos egressos. A Figura 12 apresenta a relação entre os interesses desenvolvidos no CEDET e as escolhas profissionais escolhidas, ilustrando o grau de alinhamento entre trajetória formativa e definição de carreira.

Figura 12 – Interesses dos egressos no CEDET e escolha profissional.



Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados indicam que a escolha profissional entre os egressos assume caráter de projeto de vida, e não apenas de seleção de curso ou ocupação. Conforme a Figura 12, 54% dos respondentes afirmam que sua decisão profissional se relaciona diretamente aos interesses cultivados no CEDET, enquanto 46% não identificam relação imediata. Esse resultado, ainda que dividido, aponta um efeito estrutural relevante, sendo que para a maioria, as experiências no centro orientaram o foco e reduziram a dúvida de escolha.

As narrativas ajudam a entender o mecanismo. A entrevistada E6 sintetiza: “ninguém escolhe sem conhecer”, o contato exploratório com áreas distintas confirma o desejo do aluno. A entrevistada E3 observa que “muitos estudantes com altas habilidades se cobram em excesso”; o CEDET, então, “coloca foco na realidade”, mostrando rotas plurais como

universidade, ensino técnico, iniciação científica, empreendedorismo, o que alivia pressões e fortalece autonomia. A narrativa da entrevistada E8 reforça que a competência principal desenvolvida é “andar com as próprias pernas”, buscar informação, comparar alternativas, costurar percursos. Esse tríplice movimento de explorar, enquadrar e criar autonomia, explica por que mais da metade ancora a decisão nas vivências do centro.

A níveis de comparação, existem no Brasil iniciativas que facilitam a transição entre escola e trabalho e ajudam a interpretar os resultados do CEDET, 54% dos egressos alinhando escolha aos interesses cultivados. Nos Institutos Federais, uma literatura de avaliação de impacto demonstra os efeitos econômicos locais da interiorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), evidenciando a capacidade de conectar formação e oportunidades locais. Trata-se de um modelo institucional em que a prática profissional está inserida ao percurso de formação, aproximando o estudante de ambientes de trabalho reais (Costa; Silva; Gomes, 2023).

De acordo com o Relatório de Gestão do Centro Paula Souza (CPS, 2024), na rede paulista gerida pelo Centro Paula Souza, que inclui as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), encarregadas de oferecer cursos técnicos de nível médio, e as Faculdades de Tecnologia (Fatecs), focadas na formação tecnológica superior, o acompanhamento de egressos indica que as taxas de empregabilidade são de 77% para as Etecs e 91% para as Fatecs, dados esses de 2020, mas avaliadas em 2023. Esses resultados demonstram que a rede é uma ponte eficaz entre a formação profissional e o mercado de trabalho.

A Lei da Aprendizagem, em nível nacional, se tornou uma das principais políticas públicas apresentadas para a inserção produtiva de jovens, integrando a formação teórica com a prática profissional supervisionada. A Agência Gov. (2025), afirma que o Brasil atingiu, em 2025, uma marca histórica de mais de 656 aprendizes ativos, o que demonstra a ampliação de uma via regulada de transição entre escola e trabalho, que une estudos, formação e primeira experiência profissional.

No grupo dos 46% que não veem uma conexão entre os interesses cultivados no CEDET e sua escolha profissional, há, no entanto, um fator analítico importante. Uma parcela desse grupo pode indicar transformações naturais de interesse ao longo do processo formativo, mas outro setor parece ser consequência de fatores externos, como oportunidades de bolsas, pressões familiares ou movimentações do mercado regional, que acabam alterando os percursos.

As entrevistas reforçam que o CEDET reconhece e legitima esse movimento como parte do amadurecimento vocacional, permitindo que a revisão de escolhas não represente uma ruptura, mas um processo de autoconhecimento contínuo. Como ilustra uma das entrevistadas:

Tenho o caso de uma orientanda excelente, que sempre teve notas perfeitas e muito potencial, mas no terceiro ano sofreu tanto com a cobrança para passar em medicina que preferiu não tentar. Isso mostra como a pressão pode ser prejudicial. Aqui, trabalhamos para que entendam seu potencial, mas também para que percebam que têm opções e que a escolha é fundamental (Entrevistada E8).

Por fim, analisando sob a perspectiva de política pública, o CEDET ilustra como um direcionamento organizado, a exposição a ambientes acadêmicos e a mentoria transformam os direitos formais em oportunidades concretas. Respeitando a diversidade existente, o centro transforma decisões em escolhas mais acertadas, convertendo o talento em trajetórias possíveis, sejam elas acadêmicas, técnicas, artísticas, tecnológicas ou empreendedoras, como revelam os dados encontrados. A seguir, falamos à discussão das áreas de atuação e da congruência entre formação e experiências das atividades no CEDET. Detalhando, assim, onde e de que maneira esse impacto se fez.

8.4 Relação entre Atividades no CEDET e Ocupação Atual

Para medir o quanto as experiências das atividades do CEDET se convertem em decisões profissionais, examinamos a relação entre interesses cultivados e ocupações dos egressos a atualidade de curso e emprego que estão inseridos.

O Quadro 3 sintetiza esse alinhamento percebido pelos próprios egressos.

Quadro 3 – Principais atividades exercidas no CEDET.

Atividades exercidas pelos egressos no CEDET	Resultado
Linguagens	42
Oficina de pintura e desenho	30
Mundo animal	26
Teatro	24
História	22
Esportes	19
Química	19
Oficina de música	16
Oficina de escrita	13
Anatomia humana	7
Conhecendo países	4
Informática	4
Inglês	4
Culinária	3
Dança	3
Biologia	2
Direito	2
Física	2
Maquetes	2
Matemática	2
Xadrez	2
Alemão	1
Cerâmica	1
Ciências	1
Engenharia	1
Jornalismo	1
Lógica	1
Microbiologia	1
Mundo das profissões	1
Primeiro Socorros	1
Programação	1
Robotica	1
Russo	1
Violão	1

Fonte: elaborado pelos autores.

O CEDET, é mais do que um centro de atividades para o público AH/SD, ele se configura como um território de descoberta, onde o aprendizado nasce do interesse genuíno e do desejo aluno. O currículo não se limita ao previsto pela escola regular, ou atividades comuns, ele se expande em direção às curiosidades de cada aluno, abrindo espaço para experiências singulares como Russo, Cerâmica, Xadrez ou Programação que se observa na coleta de dados acima.

Esse leque de opções, que foge aos modelos convencionais de ensino, revela uma concepção de educação pautada pela escuta e pela confiança no potencial individual. O CEDET, assim, não ensina apenas conteúdos, mas proporciona a liberdade de escolher, o prazer de aprender de fato o que quer e o sentido de pertencer a um projeto de vida que nasce do próprio aluno.

O que os dados mostram de acordo com o quadro 3 uma participação intensa em oficinas e projetos de artes visuais, música, teatro, linguagens e escrita e ciências, além de práticas nas

áreas de biologia e anatomia e aprofundamentos em matemática e redação. Como cada respondente listou até 5 atividades principais, o total de menções excede 65, sinal de amplitude das diversas atividades. Entre as preferências, destacam-se pintura e desenho, linguagens, música e biologia. Nas ocupações, as trajetórias atuais sugerem efeitos de transferência das experiências vividas.

Assim, egressos em Direito, Administração e serviço público referem que oficinas de comunicação e expressão fortaleceram argumentação, liderança e escrita estratégica, competências hoje mobilizadas no cotidiano profissional.

As carreiras nas áreas das Exatas e Tecnologia são associadas a oficinas de Matemática e Biologia, que despertaram interesse investigativo, treino de resolução de problemas e raciocínio analítico. Os percursos em Design, Arquitetura e campos culturais remetem às vivências em artes e música, que ampliaram sensibilidade estética, projeto autoral e trabalho colaborativo.

O Quadro 4 apresenta as preferências de atividades dos egressos em sua permanência no CEDET:

Quadro 4 – Preferências de atividades.

Atividade de preferência dos egressos	Resultado
Linguagens	15
Oficina de pintura e desenho	10
Teatro	9
Mundo animal	8
História	4
Oficina de música	4
Anatomia Humana	3
Biologia	2
Química	2
Conhecendo países	1
Culinária	1
Dança	1
Informática	1
Inglês	1
Maquete	1
Matemática	1
Oficina de escrita	1

Fonte: elaborado pelos autores.

O levantamento de preferências entre os egressos aponta foco em Linguagens (15 menções) e em experiências artísticas como Teatro (9 menções), Pintura e desenho (10 menções) oficina de música (4 menções), conhecimentos como Mundo animal (8 menções) História (4 menções), Artes/maquete (1 menção) e Oficina de escrita (1 menção), ao lado de

interesses científicos específicos como Anatomia Humana (3 menções), Química (2 menções) e Informática (1 menção), além de Culinária (1 menção).

Nas entrevistas, esse vínculo entre vivências e escolhas foi reiterado. A entrevistada E3 ressaltou que o CEDET “permite experimentar em profundidade diferentes campos, “testando” se o interesse escolar se confirma na prática”, movimento que reduz a incerteza na hora de decidir. A entrevistada E6 citou casos em que “oficinas práticas em biologia ou veterinária ou projetos autorais em artes funcionaram como ponto de virada na definição de curso”.

Em termos teóricos, o resultado é consistente com Renzulli (2014), talentos se consolidam quando habilidade encontra envolvimento com tarefas significativas e criatividade. Também converge com Fleith (2007), para quem não há “autodesenvolvimento” sem ambientes de apoio e mediações qualificadas.

Como referência nacional, vale notar que a distribuição dos concluintes no ensino superior evidencia perfis por área como por exemplo, maior presença feminina em Educação e Saúde e bem-estar, e masculina em Engenharia e Computação/TIC (INEP, 2024). Esses padrões ajudam a analisar o Quadro 4, o peso de linguagens e artes entre as preferências do grupo e o bloco de ciências e tecnologias espelham trajetórias concretas de continuidade acadêmica e ocupacional no Brasil, sobretudo quando a escola oferece exploração estruturada (oficinas, laboratórios, projetos) e mentoria, exatamente atividades que o CEDET promove.

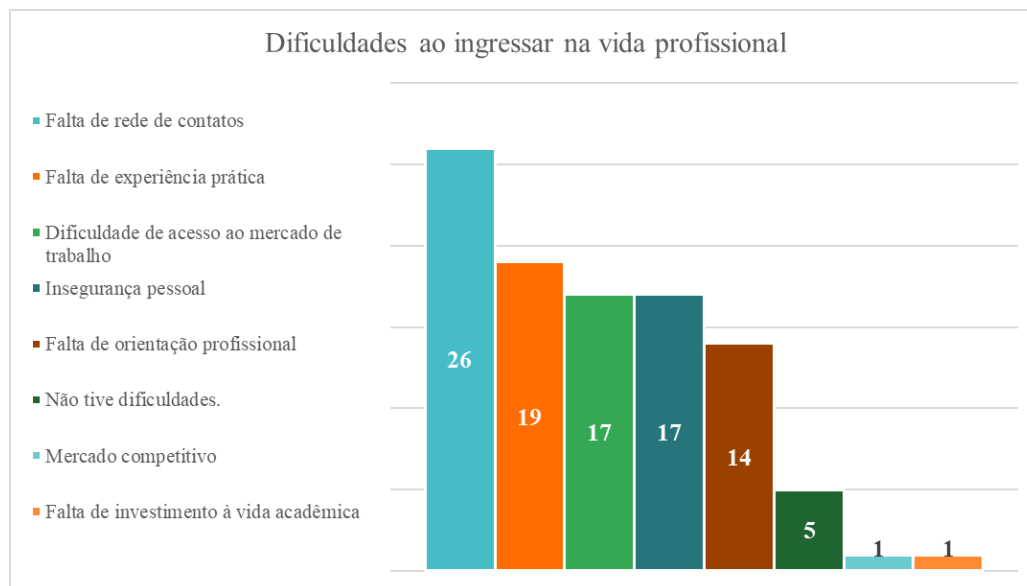
Em modo geral, as preferências revelam dois mecanismos formativos que se complementam, a primeira pela exploração guiada, que transforma interesses ainda difusos em propósitos definidos, e a transferência de competências transversais como comunicação, investigação e criação, que influenciam a escolha de curso e ocupação. Essa combinação ajuda a compreender tanto as trajetórias que permanecem alinhadas às vivências no CEDET quanto aquelas que resultam em redirecionamentos conscientes ao longo do tempo mediante as experimentações.

8.5 Desafios na Inserção Profissional

A transição para o trabalho costuma combinar incertezas, exigências de experiência prévia e fricções institucionais, especialmente para jovens em primeira inserção. Mesmo quando há bom desempenho escolar, déficits de rede de contatos, vivência prática e apoio socioemocional tendem a dificultar o início da trajetória ocupacional, como discutem estudos sobre transições juvenis no Brasil. Nesse contexto, interessa observar quais obstáculos aparecem entre os egressos do CEDET e como eles os enfrentam.

A Figura 13 apresenta as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho.

Figura 13 – Dificuldades de acesso ao mercado de trabalho



Fonte: elaborado pelos autores.

As respostas dos egressos mostram que a passagem para a vida profissional não foi isenta de obstáculos. O fator mais considerado (26 ocorrências) entre os questionários foi a falta de rede de contatos, o que mostra que, no início da carreira, não ter conexões profissionais ainda é um obstáculo de entrada significativa. Em seguida, a falta de experiência prática (19) surge como um obstáculo comum para quem está tentando ingressar no mercado de trabalho pela primeira vez, uma situação contraditória em que se pede experiência anterior para uma oportunidade inicial.

Outro ponto que aparece com destaque é a dificuldade de acesso às oportunidades (17), que, somada à insegurança pessoal (17), realça tanto as dificuldades estruturais do mercado quanto os desafios socioemocionais que os jovens enfrentam. A ausência de orientação profissional (14) evidencia a relevância da mediação pedagógica na escolha e direcionamento de carreira.

Apenas uma pequena parte dos indicados não encontrou dificuldades (5), indicando caminhos mais lineares. Por último, mencionasse o mercado competitivo (1) e a ausência de investimento na carreira acadêmica (1) são situações pontuais, mas refletem a visão particular de cada um sobre os obstáculos à inserção profissional.

Nesse sentido, pode-se inferir que a combinação entre rede de contatos e experiência prática concentra a maior parte dos entraves observados. Fatores socioemocionais, como

insegurança e autocobrança, aparecem com intensidade semelhante às barreiras impostas pelo mercado, enquanto a orientação profissional permanece como um elemento essencial de suporte ao egresso.

As entrevistas ajudam a explicar esses resultados, a análise revela que as barreiras à inserção não se restringem apenas às condições estruturais do mercado, mas também envolvem aspectos subjetivos e emocionais que afetam diretamente a trajetória dos jovens com altas habilidades. Entre as entrevistas realizadas, destaca-se um relato que evidencia justamente essa dimensão mais sensível do processo formativo, a E7, discorre:

Hoje tenho muitas dúvidas sobre isso. A capacidade acima da média traz desafios. Muitos são perfeccionistas e ansiosos, com pensamento acelerado. Estão sempre fazendo várias coisas ao mesmo tempo, e isso tira o foco, faz com que se percam. Vejo que o grande desafio é ajudar esses alunos a encontrar foco, traçar objetivos e manter a persistência para alcançá-los após o ensino médio. Porque, durante a escolarização, tudo fica muito tranquilo. Mas, quando chegam à universidade, é um peso para eles serem os ‘mais capazes’. Existe o mito de que o aluno superdotado precisa ter sempre ótimas notas e ser o melhor. Não é só isso. Ele pode ter notas boas, mas isso não significa que não enfrente dificuldades. Então, para mim, o desafio é auxiliar não apenas na parte acadêmica, mas também nos valores e no equilíbrio emocional.

Em paralelo, a E2 lembra que “a chegada à universidade de alta concorrência, sem preparo socioemocional, reverbera no início da vida profissional”.

Esses pontos conversam com Fleith (2007) quando indica que o potencial elevado não se traduz sozinho em adaptação e com Guenther *et al.* (2021), que defende integrar dimensões cognitivas e socioemocionais para reduzir isolamento e favorecer trajetórias sustentáveis.

A fala recorrente de egressos sobre autocobrança e dificuldade de lidar com erro reforça a necessidade de mentoria continuada e aprendizagem em contexto como estágios, projetos, laboratórios, dispositivos que o CEDET já aciona.

Embora os egressos apresentem alta inserção no mercado (91%), o padrão nacional mostra que os entraves continuam elevados para a juventude. Em 2024, a taxa de desocupação total foi 6,6%, mas entre 18 e 24 anos registrou-se o dobro nos trimestres finais (13,4% no 3º tri/2024; 12,9% no 4º tri/2024). Em 2025-T2 (segundo trimestre de 2025), a taxa total caiu a 5,8%, mas a defasagem jovem se manteve superior à média histórica (IBGE, 2024).

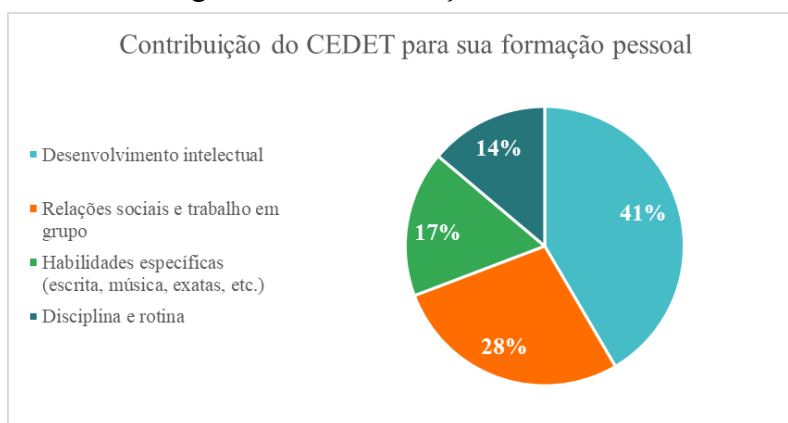
Esses números ajudam a enquadrar os nossos resultados, mesmo enfrentando dificuldades semelhantes às da juventude brasileira, os egressos do CEDET parecem mitigar parte desses obstáculos por meio de exposição guiada, rede e apoio socioemocional.

8.6 Impacto do CEDET nas Escolhas Acadêmicas e Profissionais

Neste tópico, examinamos o impacto do CEDET nas escolhas acadêmicas e profissionais, tomando como referência a principal contribuição percebida pelos egressos para a sua formação. Esse indicador é central porque evidencia quais dimensões da formação do CEDET, passando pelo cognitivo, socioemocionais e relacionais, sustentam decisões de curso e trabalho.

No questionário, ao apontarem a principal contribuição do CEDET, os egressos indicaram, desenvolvimento intelectual (41%), relações sociais e trabalho em grupo (28%), habilidades específicas como escrita, música e exatas (17%) e disciplina e rotina (14%), conforme Figura 14.

Figura 14 – Contribuição do CEDET.



Fonte: elaborado pelos autores.

O padrão indica que a influência se estende além da esfera cognitiva, uma vez que quase 50% dos participantes mencionam habilidades socioemocionais e relacionais, como trabalho em equipe, disciplina e rotina, como fundamentos de sua trajetória, exatamente aqueles que elevam o desempenho acadêmico e profissional quando combinado com o conhecimento intelectual.

A ênfase em habilidades específicas (17%) indica transferência direta das oficinas e projetos para repertórios técnicos como por exemplo, escrita acadêmica, práticas laboratoriais, competências artísticas. Já o reconhecimento de disciplina e rotina (14%) sinaliza a importância de mediações pedagógicas que estruturam hábitos de estudo e foco, ponto sublinhado por Fleith (2007) ao criticar o mito do “autodesenvolvimento” sem suporte.

As entrevistas confirmam a densidade desse tópico. A entrevistada E1 relata que, “ao estimular autonomia e a busca de respostas, o CEDET favorece pertencimento em áreas de

interesse, legitimando escolhas que, em contextos mais conservadores, poderiam ser desestimuladas”.

A entrevistada E5 descreve casos paradigmáticos: “um egresso migrou de veterinária para ciência da computação após vivências práticas, outro confirmou a opção por medicina ao aprofundar-se na área.” Esses exemplos mostram o CEDET como mediador de validação e revisão de escolhas, reduzindo incertezas, assim, evitando decisões por prestígio.

Evidências nacionais de que escolas públicas que articulam currículo, tempo ampliado e práticas de orientação e experiência contribuem para escolhas acadêmicas, profissionais mais qualificadas e melhores resultados ajudam a contextualizar o efeito formativo observado no CEDET.

De acordo com Theodoro *et al.* (2024), as escolas estaduais de tempo integral trazem resultados positivos para a aprendizagem e para a transição escolar. São evidentes os grandes avanços de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática que o Programa de Ensino Integral (PEI) de São Paulo trouxe, assim como a diminuição das taxas de evasão e o aumento das matrículas no ensino médio. Os resultados indicam que o modelo integral, ao unir a ampliação da jornada, a tutoria e o fortalecimento do vínculo com a escola, favorecendo a consolidação de projetos de vida e a continuidade dos estudos.

Segundo Menezes-Filho e Salomão (2024), o Ensino Médio Integral (EMI) é benéfico para a trajetória escolar dos alunos, o que se traduz em mais participação e desempenho no ENEM, além de uma taxa maior de ingresso no ensino superior. O Estudo mostra que estar matriculado em turmas da EMI é um diferencial que se traduz em ganhos de proficiência e no aumento das chances de continuidade educacional, principalmente para alunos cotistas. Há resultados convergentes em sínteses do Todos Pela Educação, período de 2016 a 2024, que registram a expansão e a consolidação desse modelo como política prioritária para a equidade e para o fortalecimento das articulações entre a educação básica e o ensino superior no país.

O estudo do Todos Pela Educação (2025) aponta expansão significativa do Ensino Médio Integral (EMI) no país entre 2016 e 2024, com o número de matrículas superior a três vezes e forte liderança da região Nordeste, especialmente Pernambuco, Piauí, Ceará e Paraíba, onde mais da metade dos alunos já cursa o modelo integral. Estados como Pernambuco e Ceará tornaram-se referência pela consolidação da política e pelos resultados superiores no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), evidenciando a capacidade do EMI de combinar equidade e qualidade educacional.

Escolas que se estruturam pedagogicamente, com acompanhamento próximo, tendem a ter bons resultados em engajamento e aprendizagem, segundo o Sistema de Avaliação da

Educação Básica (Saeb), que é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Isso também contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais e a definição de projetos de vida, que se relacionam de maneira direta às decisões acadêmicas e profissionais dos jovens.

Nesse sentido, o MEC também publicou materiais de apoio para a implementação da dimensão socioemocional nas redes de ensino, reforçando o papel das escolas na promoção de competências para a vida e o trabalho. Em reflexo as entrevistas, o tema de desenvolvimento socioemocional trazem mais informações sobre o assunto tratado no CEDET. Sobre a pergunta de como os facilitadores trabalham o desenvolvimento socioemocional dos alunos, a E4, relata:

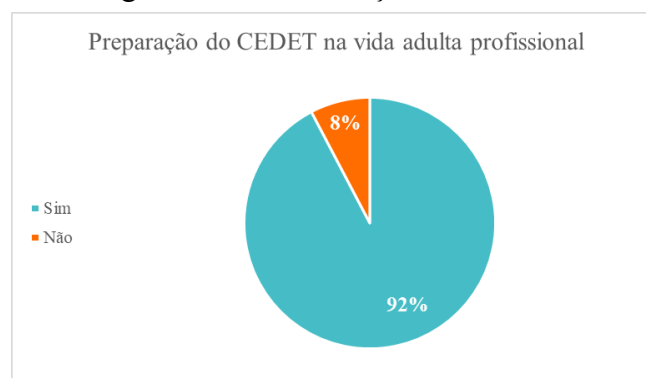
Como facilitadores, orientamos de acordo com o domínio de capacidade da criança. Também conversamos com ela sobre seus interesses. Apesar de muitas vezes não terem uma noção ampla de futuro, conseguimos orientar a partir desse domínio de capacidade, [...] Mais uma vez, reforço a importância da orientação escolar. A partir dela conseguimos mapear interesses acadêmicos e profissionais, e promover atividades que ofereçam experiências próximas da realidade que poderão enfrentar no futuro.

As evidências de Ensino Médio Integral e as demais iniciativas de uma educação que vai além do comum, convergem com o que foi detectado no CEDET, onde a exposição estruturada, reduz incertezas e melhorar a transição da escola para o trabalho. Em outras palavras, há no sistema público brasileiro experiências que produzem efeitos na mesma direção, quando a política prioriza tempo, contexto e suporte ao estudante.

Nesta subseção avaliamos em que medida o CEDET é percebido pelos egressos como preparação para a vida adulta profissional. O indicador é central porque sintetiza o efeito combinado de sua proposta de formação, planos individuais, experiências de experimentação e mediação constante. A leitura dialoga com a noção de orientação como processo (Marchand, 2022) e com a ênfase na implementação em rede das políticas públicas (Secchi, 2010).

A sua maioria dos respondentes afirma que o CEDET os preparou para a vida adulta profissional: 92% “Sim” (60 de 65) e 8% “Não” (5 de 65), conforme a Figura 15.

Figura 15 – Contribuição do CEDET.



Fonte: elaborado pelos autores.

Assim, tomamos a percepção dos egressos sobre a preparação para a vida adulta profissional como um indicador da eficácia do CEDET. Esse indicador permite observar, em conjunto, o efeito dos planos individuais, das experiências e da mediação mesmo que indireta dos facilitadores sobre essa transição.

Com base nas contribuições de Fleith (2007), que destaca o papel da educação no desenvolvimento integral de estudantes com AH/SD e de Vittorazzi (2020), que discute a importância da escola como mediadora entre talento e escolha profissional, aqui analisamos como dimensões cognitivas, socioemocionais e relacionais se combinam para sustentar decisões vocacionais fundamentadas em experiências reais.

Também são consideradas as perspectivas de Boff e Machado (2024) e Silva e Anjos (2022), que tratam da relação entre políticas educacionais inclusivas e orientação profissional, para discutir os resultados, seus mecanismos e implicações para práticas pedagógicas e políticas públicas. A partir desse enquadramento, descrevemos os resultados, interpretamos seus mecanismos e discutimos implicações para práticas e políticas:

- a) Formação integral que autoriza o erro e a exploração, Antipoff e Campos (2010) e Guenther *et al.* (2021), a identificação e o cultivo de talentos requerem oportunidades sistemáticas de experimentação em ambientes em que o erro seja parte do processo criativo. No CEDET, isso se materializa por planos individuais o que ajuda a explicar a adesão de 92%.
- b) Orientação como processo contínuo. Conforme Marchand (2022), a orientação não é um evento único, mas um processo de construção de sentido que articula experiências objetivas e atribuições subjetivas. A mediação dos facilitadores funciona como dispositivos de orientação, ainda que não formalizados como tal,

apoiando a articulação entre interesses, capacidades e oportunidades e gerando projetos de vida mais consistentes.

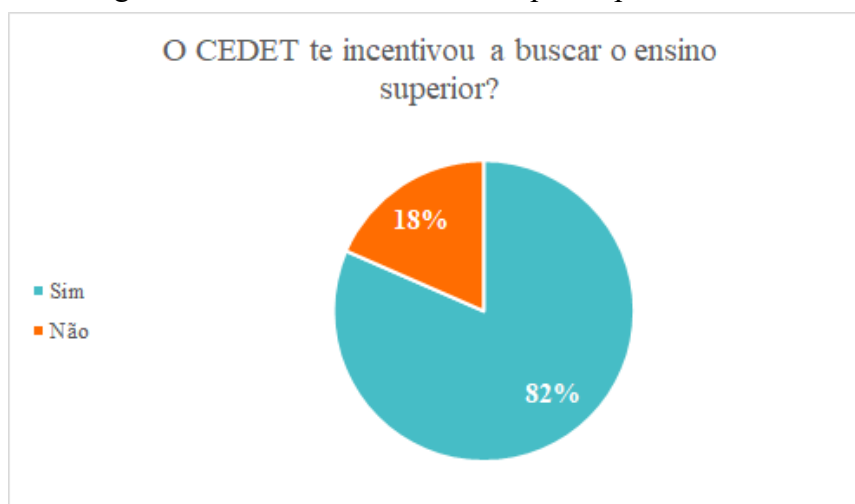
- c) Implementação e governança em rede. Do ponto de vista das políticas públicas, Secchi (2010) lembra que efetividade depende de implementação e continuidade. Parcerias com universidades, escolas e organizações da sociedade civil formam um ecossistema de oportunidades que amplia horizontes dos alunos e apoia e transforma escolhas em experiências, reduzindo a distância entre marco legal inclusivo e prática escolar, ponto também levantado por Boff e Machado (2024).
- d) Dimensão humanista e compromisso coletivo. As narrativas de E5 e E1 destacam que os estudantes saem não apenas com competências técnicas, mas com a noção de que suas escolhas devem dialogar com a coletividade, “eu, o outro e o mundo”. Essa visão converge com Freire (1967), para quem educar é um ato de liberdade orientado por compromisso ético.
- e) Efeito de equidade. O depoimento de um egresso que “revisitou a própria trajetória” ao responder o questionário, reforça o caráter transformador do CEDET, sobretudo para quem vem de escola pública e baixa renda: o centro amplia oportunidades que dificilmente estariam disponíveis, funcionando como política de equidade que torna visíveis talentos que o sistema regular tende a invisibilizar. Assim se expressou o egresso: “[...] reviveu em mim a certeza de que o CEDET foi fundamental para meu desenvolvimento, e me trouxe conquistas que eu nem poderia imaginar, [...] no meu caso, como aluno de escola pública, com família de baixa renda e baixa escolaridade média familiar, esse impacto com certeza foi ainda maior”.

Assim, o conjunto dos dados (92% de reconhecimento) e das narrativas indica que o CEDET integra intelecto, socioemocional e prática em um ambiente formativo continuado.

Além de mapear escolhas e percursos, é relevante identificar se o CEDET estimula ativamente a continuidade dos estudos. Este indicador capta o efeito do conjunto de experiências sobre a intenção de ingressar no ensino superior.

A Figura 16 apresenta essa realidade.

Figura 16 – Incentivo ao ensino superior pelo CEDET.



Fonte: elaborado pelos autores.

À pergunta “O CEDET incentivou a buscar o ensino superior?”, 82% responderam “Sim” e 18%, “Não”.

O resultado indica que, para a ampla maioria, o CEDET incentivou a vida acadêmica. O grupo que respondeu “Não” (18%) não invalida o resultado, parte desses egressos pode ter redirecionado a rota para caminhos técnicos, empreendedores ou artísticos, o que também é coerente com a lógica de projetos de vida plurais. Em suma, o CEDET não apenas sinaliza a universidade como uma via possível, mas também legitima que o caminho possa assumir múltiplos formatos, ajustados aos interesses e contextos dos estudantes.

Esses depoimentos estimularam esse pesquisador, egresso do CEDET, a redigir uma evidência reflexiva: Como pesquisador e egresso do CEDET, registro que meu percurso confirma esse efeito, ainda que por vias indiretas. Minhas atividades no CEDET concentraram-se nas artes (pintura, desenho, escultura). Elas não se converteram imediatamente em uma escolha acadêmica específica, mas foram decisivas para dimensões socioemocionais e relacionais: o diagnóstico de altas habilidades, a convivência com pares de perfil semelhante e o senso de coletividade moldaram minha identidade no ensino regular e facilitaram a entrada na universidade.

Em visita recente ao CEDET, pude observar melhorias estruturais e tecnológicas que preservam o papel formador da instituição. Hoje, atuando como gestor em uma empresa privada, reconheço que o desenvolvimento criativo cultivado no CEDET, ainda que em áreas distintas da minha atuação atual, sustenta competências que uso diariamente, como flexibilidade, criatividade na solução de problemas, inovação e segurança na decisão. Assim,

mesmo indiretamente, o CEDET foi determinante para minha formação pessoal e para consolidar competências que orientam meu desempenho acadêmico e profissional.

Tomados em conjunto, o índice de 82% que reconhece incentivo ao ensino superior e o depoimento reflexivo do pesquisador reforçam a tese central, de que o CEDET opera como mediador de futuros, convertendo experiências significativas em aspirações viáveis, seja pela via universitária, seja por trajetos alternativos igualmente legítimos.

As profissões são inúmeras e variadas, mostrando uma pluralidade de forte impacto tanto no mercado quanto a sociedade, uma vez que temos cargos públicos entre as amostragens, conforme o Quadro 5 demonstra:

Quadro 5 – Profissão dos egressos.

Qual sua profissão ou ocupação atual?	Quantidade
Professor	6
Pesquisador	5
Designer	4
Engenheiro Civil	4
Advogado	3
Empreendedora	3
Gerente de projetos	3
Administrador	2
Analista de Qualidade	2
Assistente Administrativo	2
Estudante	2
Estudante de Mestrado	2
Militar	2
Pedagoga	2
Agente de Vendas	1
Analista de Recursos Humanos	1
Analista Processual	1
Arquiteto	1
Assistente de apoio judiciário	1
Assistente social	1
Atendente/sorveteira	1
Chefe de Cozinha	1
Desenvolvedor	1
Enfermeira	1
Engenheira	1
Engenheira de materiais	1
Estagiário de Automação	1
Gerente de recursos humanos	1
Gestor Público - Agente Político	1
Gestora Pública - Secretária Municipal de Educação de Lavras	1
Mecânico	1
Médica	1
Médica Veterinária	1
Nutricionista	1
Policia Militar	1
Professor universitário	1
Promotora de vendas	1

Fonte: elaborado pelos autores.

As entrevistas confirmam que o diferencial do CEDET está na personalização das trajetórias. E1 destacou que “o centro rompe com a lógica de currículos padronizados ao

privilegiar a experimentação, o que se traduz em escolhas mais diversificadas e seguras”. Na percepção de E2 e E6, “o contato com múltiplas áreas desde cedo reduz ansiedades e amplia repertórios, permitindo decisões acadêmicas e profissionais mais realistas”. Já E7 ressaltou que o CEDET “funciona também como espaço de socialização, aspecto essencial para estudantes que, com frequência, apresentavam tendência ao isolamento”.

O entrevistado, E8, faz críticas à burocracia educacional revelam um paradoxo ainda pouco enfrentado pelas políticas públicas: “enquanto alunos em defasagem podem ser acelerados, aqueles com desempenho acima da média encontram barreiras legais para avançar no ensino superior, ou seja, conseguir antecipar a entrada do aluno na vida acadêmica superior”. Essa situação, que em alguns casos só é contornada por via judicial, demonstra a urgência de mecanismos de flexibilização curricular que acompanhem as necessidades dos estudantes com altas habilidades. O CEDET, nesse cenário, representa uma alternativa concreta, mas isolada, diante das lacunas normativas do sistema educacional.

Essa experiência demonstra que políticas públicas inclusivas podem ser efetivas quando fundamentadas em práticas personalizadas e em articulações interinstitucionais, configurando um modelo replicável em outros municípios.

Para contextualizar os achados deste estudo e indicar caminhos de replicabilidade, apresentamos a seguir um mapeamento sintético de experiências semelhantes ao CEDET no Brasil e em outros países. O objetivo é situar o centro no ecossistema de atendimento a estudantes com AH/SD, destacando iniciativas que combinam enriquecimento curricular, mentoria, parcerias com universidades e formação docente, elementos identificados como decisivos para converter interesses em projetos de vida e em inserção qualificada.

Com isso, ao comparar os resultados locais com as referências nacionais e internacionais, pretende-se realçar as semelhanças nos arranjos institucionais, mas também indicar oportunidades de ampliação em políticas públicas, sempre levando em conta as particularidades de cada localidade. A seguir, o painel vai sintetizar os achados:

Quadro 6 – Síntese das experiências Brasileiras.

Experiência	Quem coordena	Público-alvo	O que oferece / arranjo	Evidências/indicadores
NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Su perdotação	MEC em parceria com Secretarias Estaduais	Estudantes com AH/SD e professores da rede	Atendimento educacional especializado, formação docente, difusão de informações; rede estadualizada de núcleos	Política nacional instituída desde 2005; diretrizes e registros de implantação nos estados
Instituto Alpha Lumen (IAL)	Organização sem fins lucrativos (SP)	Estudantes com alto potencial; seleção nacional para EF/EM	Mentoria, projetos, eventos tecnológicos, parcerias com universidades e setor produtivo.	Programas e páginas oficiais descrevem trilhas de enriquecimento e ações de extensão
OBMEP – Programa de Iniciação Científica Jr (PIC) e PICME	IMPA/OBMEP com CNPq/CAPES	Medalhistas de olimpíadas de Matemática (rede pública e privada)	Aulas avançadas em polos presenciais/online	Bolsas e acompanhamento nacional, canal oficial detalha objetivos e regras
Centro Paula Souza – Etecs/Fatecs	Governo do Estado de SP	Jovens do ensino médio/técnico e ensino superior tecnológico	Formação técnica e tecnológica articulada ao setor produtivo; estágios e projetos aplicados	Empregabilidade 2023: 77,16% (Etecs) e 90,83% (Fatecs), segundo Relatório de Gestão

Fonte: elaborado pelos autores, com base em IAL (2025) e IMPA (2025).

É importante observar que as três primeiras linhas (NAAH/S, IAL e OBMEP/PIC–PICME) são as mais análogas ao CEDET por trabalharem com identificação, enriquecimento e mentoria de estudantes com altas habilidades/potencial. CPS e IFs aparecem como experiências adjacentes, úteis para a ponte formação–trabalho (estágios, laboratórios, inserção territorial).

Para situar o CEDET no cenário internacional, elaboramos um conjunto de centros e redes dedicadas ao atendimento de estudantes com AH/SD que combinam enriquecimento, mentoria, parcerias com universidades e, até mesmo em muitos casos, formação docente. As experiências a seguir, sediadas nos EUA, Europa, Israel e Austrália, ajudam a comparar desenhos institucionais, escopos de atuação e evidências públicas de programas que, assim como o CEDET, conectam exploração acadêmica, contexto real de aprendizagem e projeto de vida.

Quadro 7 – Síntese das experiências internacionais.

Experiência	País / Instituição	Público-alvo	O que oferece / arranjo	Evidências / indicadores públicos
CTY – Center for Talented Youth (Johns Hopkins)	EUA / Johns Hopkins University	Estudantes avançados do ensino médio	Cursos on-line e presenciais (verão e ano letivo), trilhas por interesse, identificação acima da série, comunidade acadêmica de alta exigência	Portfólio estável, campus e online com currículo avançado e “talent search” (JHU, 2025)
CTD – Center for Talent Development (Northwestern)	EUA / Northwestern University	Crianças e jovens de 4 a 18 anos	Enriquecimento e aceleração (verão, on-line, fim de semana), trilhas por idade, liderança e preparação para universidade	Catálogo amplo de cursos e modalidades para identificar, aprofundar e transformar talento (NU, 2025)
GERRIC – Gifted Education Research, Resource & Information Centre (UNSW)	Austrália / University of New South Wales	Estudantes, famílias e formação docente	Centro universitário de pesquisa, desenvolvimento profissional e programas para alunos; recursos e avaliação de programas	Centro de referência no hemisfério sul, histórico desde 1991, forte rede de pesquisa (UNSW, 2025)
IASA – Israel Arts and Science Academy (ICEE)	Israel / Israel Center for Excellence through Education	Ensino médio residencial para alunos de alta habilidade	Escola de excelência com pilares de excelência, liderança e serviço comunitário; currículo rigoroso e vida residencial	Escola nacional de referência (desde 1990) com missão de liderança cívica (IASA, 2025)
Potential Plus UK	Reino Unido / ONG	Crianças e jovens de alto potencial de aprendizagem e suas famílias	Apoio a famílias e escolas, materiais, aconselhamento; ênfase em “high learning potential”	Organização ativa desde 1967, terminologia e recursos amplamente utilizados no Reino Unido (Potential Plus UK, 2025)
ECHA / European Talent Support Network (ETSN)	Europa / Rede coordenada pela <i>European Council for High Ability</i> (ECHA)	Centros e pontos de talento em diversos países europeus	Rede continental que articula <i>Talent Centres</i> (centros de referência) e <i>Talent Points</i> (instituições locais), promovendo programas de identificação e desenvolvimento de talentos, formação docente e pesquisa aplicada	ETSN, criada em 2015, integra mais de 25 centros e aproximadamente 400 pontos de talento afiliados em 40 países (ETSN, 2025)

Fonte: elaborado pelos autores.

É oportuno registrarmos, como uma observação de convergência, que em todas essas experiências, aparecem padrões também observados no CEDET, como exposição estruturada a ambientes acadêmicos e profissionais, mentoria contínua, trilhas personalizadas e redes institucionais. Portanto, em comum com o CEDET, essas experiências combinam enriquecimento, mediação e mentoria e parcerias com universidades.

Os resultados desta pesquisa apontam para um panorama sólido do CEDET, que oferece acesso ao Ensino Superior em uma proporção muito superior à média nacional, apresenta uma alta taxa de inserção no mercado de trabalho e abrange diversas áreas e tipos de vínculos. Os testemunhos dos facilitadores esclarecem como se alcança esse ambiente, por meio de planos personalizados, exploração orientada em oficinas e laboratórios, apoio socioemocional e redes de suporte.

Em contraste com o cenário nacional, onde a transição da escola para o trabalho segue desafiadora, os resultados configuram um desvio positivo sustentado por implementação em rede e por práticas que outras iniciativas brasileiras e internacionais bem-sucedidas também mobilizam.

Em síntese, o CEDET oferece um modelo replicável, onde o tempo pedagógico qualificado, personalização, ponte com a universidade formam bases que explicam a qualidade e a consistência das trajetórias observadas nessa pesquisa.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou a trajetória dos egressos do Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) de Lavras-MG, ou seja, como as experiências que viveram no programa impactaram suas decisões acadêmicas, profissionais e pessoais. Os resultados mostram que o CEDET se consagra como política pública educacional estratégica para estudantes com AH/SD e para o desenvolvimento cognitivo, além de contribuir para o amadurecimento socioemocional e o direcionamento de um futuro com base em escolhas mais informadas.

Os achados indicam elevadas taxas de acesso ao ensino superior, diversidade nas ocupações e egressos trabalhando em instituições de várias regiões do país e do exterior. Essas conquistas destacam o CEDET como um espaço de formação abrangente, que transforma potencial em realização e direito em oportunidade. A leitura integrada da literatura, das entrevistas e da vivência pessoal converge para um mesmo diagnóstico, onde o CEDET atua como mediador de futuros.

O resultado prático confirma essa coerência, os egressos apresentaram elevadas taxas de acesso ao ensino superior, boa inserção ocupacional e ampla diversidade de trajetórias, com relatos que explicam o processo, em que se envolve, mentoria, projetos em contexto real, rede com universidades e rotinas formativas que estruturam hábitos, sentido e pertencimento. Os depoimentos das facilitadoras e dos egressos mostram que o CEDET não direciona todos para o mesmo destino, mas legitima caminhos plurais, sejam universitários, técnicos, artísticos, empreendedores ou públicos, recalibrando escolhas sem romper o propósito individual.

A própria trajetória do pesquisador, também egresso, reforça esse efeito por vias indiretas, as vivências artísticas e comunitárias transformaram-se em competências transversais, como criatividade, resolução de problemas, liderança e segurança decisória, hoje centrais no exercício profissional.

Reconhecem-se, contudo, cuidados e limites da pesquisa, efeitos de seleção, apoios familiares e contextos institucionais influenciam resultados, dessa forma, a replicação deve preservar o tempo pedagógico de qualidade, o atendimento personalizado com acompanhamento constante e a colaboração em rede com escolas, universidades e sociedade civil, elementos que compõem a essência do CEDET.

Outro aspecto que merece destaque é a pouca visibilidade do CEDET, inclusive em nível local. É fundamental fortalecer a divulgação e o reconhecimento dessa política junto à comunidade, para que todos entendam sua importância e possam colaborar ativamente na

melhoria de suas iniciativas. O engajamento social e institucional mais amplo contribui para a sustentabilidade do programa e expande seu alcance. Além disso, torna-se essencial o apoio mais efetivo e contínuo do poder público, uma vez que o centro desempenha funções que se inserem no campo de responsabilidade do Estado em relação à educação especial e à valorização dos talentos.

Por outro lado, o foco desta pesquisa é o ambiente laboral e os obstáculos para entrada e retenção de profissionais com AH/SD. Embora os egressos do CEDET tenham uma alta capacidade criativa, pensamento crítico e excelente resolução de problemas, ainda é um desafio para eles se adaptarem ao ambiente organizacional. De modo geral, falta conhecimento, sensibilidade e políticas internas nas empresas que reconheçam e valorizem plenamente esse tipo de profissional.

É fundamental que nos meios corporativos, se realizem discussões no âmbito corporativo sobre as particularidades, necessidades e estratégias de gestão de pessoas com AH/SD, visando criar ambientes que incentivem a autonomia, a inovação e o propósito. Quando essa compreensão não existe, pode resultar em desmotivação, frustração e desperdício de talentos. Já a adoção de práticas inclusivas e de estratégias de liderança que valorizem a diversidade, podem favorecer o crescimento individual, o reforço da cultura organizacional e o aumento da performance de todo um grupo.

Do ponto de vista de contribuições, o estudo avança na Administração Pública e no debate acadêmico ao trazer evidências sobre uma experiência pouco documentada no país e ao oferecer um produto técnico, a cartilha educativa, para apoiar exploração de áreas, planejamento de estudos e transição profissional de estudantes com AH/SD. Assim, o CEDET se apresenta como referência empírica para formulação e aprimoramento de políticas, com potencial de replicação responsável em outros territórios.

Sob a ótica da Administração Pública, os resultados deste estudo permitem compreender o CEDET não apenas como uma iniciativa educacional, mas como uma política pública de viés distributivo, voltada à promoção de equidade no desenvolvimento de estudantes com AH/SD. A análise evidencia que, embora apresente resultados positivos em termos de formação e inserção profissional, a política ainda carece de maior institucionalização de mecanismos de monitoramento e avaliação sistemática, especialmente no acompanhamento longitudinal de seus egressos.

Tal lacuna limita a capacidade do Estado de mensurar, de forma robusta, os efeitos de médio e longo prazo da intervenção, restringindo o uso de evidências para o aprimoramento do desenho da política. Nesse sentido, assim como observado em outras políticas públicas

educacionais, como o ProUni, a ausência de integração de dados, de articulação intersetorial e de instrumentos avaliativos estruturados compromete uma compreensão mais abrangente dos impactos da política ao longo do ciclo de vida dos beneficiários. Dessa forma, reforça-se a necessidade de avançar na construção de capacidades estatais voltadas à avaliação de políticas, incorporando dimensões de processo, resultados e impacto, como forma de garantir maior efetividade, transparência e sustentabilidade das ações direcionadas a esse público.

Este estudo resulta da análise integrada de dados empíricos e trajetórias formativas de egressos do CEDET. A investigação evidencia processos de desenvolvimento nos quais interesses iniciais se transformam em projetos estruturados, incertezas são convertidas em planejamento e habilidades identificadas passam a orientar escolhas acadêmicas e profissionais. A articulação entre evidências quantitativas e qualitativas demonstra que contextos educacionais que oferecem tempo pedagógico ampliado, acompanhamento sistemático e experiências formativas contextualizadas favorecem a construção de autonomia e de projetos de vida consistentes entre jovens com altas habilidades.

Os resultados apresentados não se limitam à mensuração da efetividade de uma política pública educacional. Eles indicam que a presença de mediação qualificada e de redes institucionais de apoio contribui para que o potencial identificado seja efetivamente convertido em trajetórias acadêmicas, profissionais e sociais sustentáveis.

Estudos futuros podem avançar na realização de avaliações, como o acompanhamento longitudinal dos egressos, por meio de painéis de médio e longo prazo, capazes de captar trajetórias de mobilidade educacional e profissional, variações de renda, reorientações de carreira, níveis de bem-estar e indicadores de permanência no ensino superior. Tal abordagem contribuiria para compreender não apenas resultados imediatos, mas também efeitos cumulativos do atendimento especializado ao longo do ciclo de vida.

No campo organizacional, investigações em empresas privadas e órgãos públicos podem examinar práticas de gestão de talentos voltadas a pessoas com AH/SD, abrangendo processos de seleção, desenvolvimento profissional, liderança e retenção. O mapeamento de barreiras institucionais e culturais, assim como o desenho de protocolos de inclusão, mostra-se fundamental para ampliar a efetividade da inserção desse grupo no mercado de trabalho.

A dimensão da equidade e da territorialidade constitui igualmente um campo fértil para pesquisas futuras. Análises comparativas por sexo, raça/cor, origem escolar e perfil socioeconômico, bem como investigações sobre as condições de acesso em contextos urbanos e rurais, podem contribuir para identificar desigualdades persistentes e orientar estratégias mais inclusivas.

Por fim, estudos sobre as continuidades pós-CEDET podem avaliar a efetividade de redes permanentes de apoio, como programas de mentoria entre egressos, estágios supervisionados e parcerias com universidades e institutos federais, além de dispositivos voltados à prevenção da evasão acadêmica. Nesse mesmo sentido, a avaliação sistemática do produto técnico desenvolvido, incluindo a cartilha e as formações associadas para docentes e famílias, por meio de pilotos controlados e métricas de uso, satisfação e resultados, pode fortalecer sua validação empírica e orientar aperfeiçoamentos futuros.

Como produto técnico deste estudo, foi elaborada uma cartilha com orientações voltadas à inserção profissional de estudantes com altas habilidades/superdotação. O material reúne diretrizes práticas para apoio à exploração de áreas, planejamento de carreira e transição para o mercado de trabalho.

A cartilha pode ser acessada por meio do QR Code apresentado na Figura 17. Disponível também em:

<https://drive.google.com/file/d/1zVYi6OUbqTRqqaKFeeXvO5sd9VsuGlgr/view?usp=sharing>

Figura 17 – QR Code para acesso à cartilha didática.



Fonte: Elaborado pelos autores.

REFERÊNCIAS

ABAD, A.; ABAD, T. M. Dotação e talento: um olhar na teoria de Gagné. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. e35339-e35339, 2021.

AGÊNCIA GOV. **Aprendizagem profissional bate novo recorde com mais de 656 mil jovens contratados no Brasil**. Brasília, DF, 3 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202506/aprendizagem-profissional-bate-novo-recorde-com-mais-de-656-mil-jovens-contratados-no-brasil>. Acesso em: 11 out. 2025.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul./dez. 2010.

ARAÚJO, V. F. de; NOGUEIRA, G. S. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades e superdotação: uma análise da função social da escola. **Revista Cocar**, Belém, n. 19, p. 1-17, 2023. Edição especial.

BOFF, A. P.; MACHADO, A. de B. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-17, 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 out. 2020a. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1995.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras disposições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 51, de 2023**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2023a.

BRASIL. Ministério da Educação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEEI**. Brasília, DF: MEC, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico**. Brasília, DF: MEC, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**: orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://www.crefono3.org.br/view/nota-tecnica-mec-042014/1438>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE, de 15 de junho de 2015**: o atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/sysfiles/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11/2010/MEC/SEESP/GAAB**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CENTRO PARA O DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL E TALENTO. **Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)**. Disponível em: <http://aspatlavras.blogspot.com.br/p/cedet.html>. Acesso em: 2 set. 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Relatório de gestão 2020-2024**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2024.

CERIBELI, H. B.; LOURENÇO, R. F.; MARANHÃO, C. M. S. de A. As dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho e o bem-estar da geração Z. **Revista Gestão & Conexões**, Vitória, v. 12, n. 2, p. 5-26, 2023.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. A educação escolar indígena e o desenvolvimento de talentos entre os Terena: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-24, 2021.

COSTA, S. M. de O.; SILVA, D. de S.; GOMES, A. L. R. Desigualdade de oportunidades e mercado de trabalho no Brasil: evidências recentes. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, v. 60, p. 7-32, jul./dez. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DINIZ, D.; SQUINCA, F.; MEDEIROS, M. **Deficiência, cuidado e justiça distributiva**. Brasília, DF: Letras Livres, 2007. (Série Anis, 48).

DRULIS, P. B. L.; JARA, G.; BIGARELLA, N. Políticas educacionais: direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, v. 6, n. 12, p. e612223-e612223, 2022.

EUROPEAN TALENT SUPPORT NETWORK. **Official website**. Brussels: ETSN, 2025. Disponível em: <https://etsn.eu>. Acesso em: 11 out. 2025.

FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: MEC, 2007.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARCIA, R. M. C.; BARCELOS, L. G. de. A constituição do público-alvo na política de educação especial brasileira: movimentos e disputas no interior do estado integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, p. e0170, 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, P.; STOLTZ, T. A trajetória das políticas públicas voltadas ao estudante superdotado no Brasil. **Sala Oito: revista internacional em políticas, currículo, práticas e gestão da educação**, Recife, v. 1, n. 1, p. 25-40, 2021.

GUENTHER, Z. C. Centros comunitários para desenvolvimento de talentos: o CEDET. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 30, nov. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4054/2447>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GUENTHER, Z. C. *et al.* Entrevista Zenita Cunha Guenther: filosofia, psicologia e experiências na educação de dotados e talentosos no Brasil. **Aprender**: caderno de filosofia e psicologia da educação, Candeias, n. 26, p. 14-25, 2021.

INSTITUTO ALPHA LUMEN. Disponível em: <https://www.alphalumen.org.br>. Acesso em: 11 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**: taxa de desocupação por faixa etária: 4º trimestre de 2024 e 2º trimestre de 2025. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD contínua**: resultados do 3º trimestre de 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2023**: resultados preliminares sobre matrículas no ensino superior por faixa etária: Brasil. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 5 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA. **Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)**: apresentação institucional. Rio de Janeiro: IMPA, 2025. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>. Acesso em: 11 out. 2025.

ISRAEL ARTS AND SCIENCE ACADEMY. **About IASA**. Jerusalem: IASA, 2025. Disponível em: <https://school.iasa.org.il/about-iasa>. Acesso em: 11 out. 2025.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. **Center for Talented Youth (CTY)**. Baltimore: Johns Hopkins University, 2025. Disponível em: <https://cty.jhu.edu>. Acesso em: 11 out. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAVRAS. Prefeitura Municipal. Disponível em: <https://lavras.mg.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

LOPES, M. V. *et al.* Entraves ao primeiro emprego sob a ótica empresarial: um caso explicativo acerca do desemprego de inserção. **Revista Eletrônica Multidisciplinar UNIFACEAR**, Araucária, v. 1, n. 13, p. 1-15, 2024.

MARCHAND, A. Altas habilidades/superdotação: desafios na educação básica e no mercado de trabalho. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 37, p. 57-74, 2022.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). **Revista Brasileira de**

Educação Especial, Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, abr./jun. 2016.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 721-733, 2015.

MENEZES-FILHO, N.; SALOMÃO, L. **Efeitos do ensino médio em tempo integral sobre indicadores econômicos e educacionais dos municípios e dos estudantes**. São Paulo: Insper; Instituto Natura, 2024.

NORTHWESTERN UNIVERSITY. **Center for Talent Development (CTD)**. Evanston: Northwestern University, 2025. Disponível em: <https://www.ctd.northwestern.edu>. Acesso em: 11 out. 2025.

OLIVEIRA, L. L. S. de. Histórico de políticas públicas de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil. **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 2, p. 212-238, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2021v27n2p212>.

PÉREZ, S. G. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso. **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2014. DOI: 10.5216/rpp.v12i1.31204. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/31204>.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, p. 3-14, 2009.

POTENTIAL PLUS UK. Disponível em: <https://potentialplusuk.org>. Acesso em: 11 out. 2025.

QEDU. Dados educacionais do município de Lavras (MG). Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3138203-lavras>. Acesso em: 19 mar. 2026.

REIS, J. T. da C.; HAZIN, I.; MADEIRA, C. A. G. Tecnologia da Informação, educação para superdotados e desenvolvimento de talentosos: uma revisão da literatura de 2010 a 2021. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-21, 2022.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014.

ROCHA, L. R. **Helena Antipoff e educação especial: narrativas das ex-alunas**. Curitiba: Appris, 2021.

RONDINI, C. A.; TITON, E. R.; MACHADO, A. B. L. Reflexões sobre altas habilidades/superdotação em países da América Latina. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-19, 2022.

SANTOS, F. P. dos; MONT'ALVERNE, J. M. D.; SILVA, A. M. S. Juventude e escola: articulações entre escolha profissional e projetos de vida. **Scientia**: revista de ensino, pesquisa e extensão, Sobral, v. 7, p. 1-12, 2024.

SANTOS, R. dos; GUENTHER, Z. C.; ZANIOLO, L. O. Efeitos da legislação para a educação de dotados e talentosos: o que dizem os gestores escolares. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 3, p. 643-667, set./dez. 2016.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SECCHI, L. Modelos de análise de políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 347-369, mar./abr. 2010.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Lavras**: município em números. Disponível em: <https://datampe.sebrae.com.br/profile/geo/lavras>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SILVA, P. R. de J. *et al.* Altas habilidades em conexão: desafios e proposições na escola pública. **Conjecturas**, Porto, v. 22, n. 3, p. 629-640, 2022.

SILVA, T. S. e; ANJOS, M. B. dos. Políticas públicas educativas, altas habilidades y superdotación: el enfoque en la educación vocacional y tecnológica. **Paradigma**, Maracay, v. 43, n. 3, p. 383-395, sept. 2022.

SILVA, V. A. P. da *et al.* Intervenção em orientação profissional para adolescentes com e sem superdotação. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 203-214, jul./dez. 2022.

THEODORO, M. I. A. *et al.* Impacto do Programa de Ensino Integral de São Paulo sobre proficiência e fluxo escolar dos estudantes de ensino fundamental. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 52., 2024, Salvador. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEC, 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Estudo de monitoramento sobre avanços do ensino médio integral no Brasil**: 2016-2024. São Paulo: Todos pela Educação, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Atuação da comunidade universitária recebe reconhecimento do Cedet em cerimônia de aniversário**. Lavras: UFLA, 15 jun. 2023a. Disponível em: <https://ufla.br/noticias/extensao/16019-atuacao-da-comunidade-universitaria-recebe-reconhecimento-do-cedet-em-cerimonia-de-aniversario>. Acesso em: 5 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **EduCom Ciência**: projeto da UFLA envolve jovens do ensino básico na produção de conteúdos audiovisuais sobre ciência. Lavras: UFLA, 15 mar. 2023b. Disponível em: <https://ufla.br/noticias/extensao/15826-educom-ciencia-projeto-da-ufla-envolve-jovens-do-ensino-basico-na-producao-de-conteudos-audiovisuais-sobre-ciencia>. Acesso em: 5 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Estudantes internacionais da UFLA atuam como voluntários no Cedet**. Lavras: UFLA, 20 dez. 2024. Disponível em: <https://ufla.br/noticias/extensao/17312-estudantes-internacionais-da-ufla-atuam-como-voluntarios-no-cedet>. Acesso em: 5 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **PROCUCAS**: projeto de extensão voltado a crianças com indicadores de altas habilidades/superdotação. Campo Grande: UFMS, 2023. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/procucas-projeto-de-extensao-voltado-a-criancas-com-indicadores-de-altas-habilidades-superdotacao/>. Acesso em: 5 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto da UFSM estimula o desenvolvimento intelectual de crianças com altas habilidades**. Santa Maria: UFSM, 2023. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2023/03/03/projeto-da-ufsm-estimula-o-desenvolvimento-intelectual-de-criancas-com-altas-habilidades>. Acesso em: 5 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Novo curso de licenciatura em Educação Especial da UFRRJ**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2024. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/novo-curso-de-licenciatura-em-educacao-especial-da-ufrj>. Acesso em: 5 maio 2025.

UNIVERSITY OF NEW SOUTH WALES. **Gifted Education Research, Resource and Information Centre (GERRIC)**. Sydney: UNSW, 2025. Disponível em: <https://www.unsw.edu.au/arts-design-architecture/our-schools/education/professional-learning/gerric-gifted-education>. Acesso em: 11 out. 2025.

VIRGOLIM, Â. M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília, DF: MEC, 2007. 70 p.

VITTORAZZI, D. L. Alunos com altas habilidades/superdotação: uma revisão bibliográfica introdutória ao papel da escola no desenvolvimento de talentos. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 8, p. e287985507-e287985507, 2020.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO – EGRESSOS DO CEDET

Meu nome é Raphael Alex Silva

Sou aluno do Mestrado Profissional em Administração Pública da Universidade Federal de Lavras-UFLA

Estou realizando a pesquisa de campo do meu mestrado profissional e sua contribuição e participação são muito importantes.

O presente questionário tem o objetivo de levantar informações sobre a sua inserção no mercado de trabalho como egresso do CEDET.

Por gentileza, responder as questões de acordo com a realidade considerando, ou seja, após a sua saída do CEDET.

Não serão identificados os participantes e nem a instituição.

O presente questionário é somente para levantamento de informações.

Questionário – Egressos do CEDET

1. **Em qual ano você saiu do CEDET?**

- Antes de 2010
- Entre 2010 e 2014
- Entre 2015 e 2019
- Entre 2020 e 2023
- Em 2024 ou mais recente

2. **Qual a sua faixa etária**

- 18 a 24 anos
- 25 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- Acima de 35 anos

3. **Onde você reside atualmente?**

4. **Por quantos anos você participou do CEDET?**

- 4 anos
- 5 anos
- 6 anos
- 7 ou mais anos

5. **Você cursou o ensino superior?**

- Sim
- Não

6. **Se respondeu SIM à pergunta 4, em qual área?**
- Exatas (Engenharia, Matemática, TI etc.)
 - Humanas (Direito, Psicologia, Administração etc.)
 - Biológicas (Medicina, Enfermagem, Biologia etc.)
 - Artes (Design, Música, Artes Visuais etc.)
 - Outro: _____
7. **Se NÃO cursou ensino superior pretende cursar?**
- Sim
 - Não
8. **Em qual área?**
- Exatas (Engenharia, Matemática, TI)
 - Humanas (Direito, Psicologia, administração.)
 - Biológicas (Medicina, Enfermagem, Biologia.)
 - Artes (Design, Música, Artes Visuais,)
 - Outro: _____
9. **Você trabalha atualmente?**
- Sim
 - Não
10. **Você está empregado atualmente?**
- Sim, com carteira assinada
 - Sim, como autônomo/freelancer
 - Sim, como empreendedor
 - Não, estou desempregado
 - Estudando exclusivamente
 - Outro: _____
11. **Qual a sua profissão ou ocupação atual?**
- _____
12. **Você se sente realizado com sua trajetória profissional até aqui? Por quê?**
- _____
13. **Quais dessas atividades você participou no CEDET? (marque até 5 opções)**
- Oficina de pintura e desenho
 - Oficina de escrita
 - Oficina de música
 - Linguagens
 - História
 - Mundo animal

- Teatro
- Esportes
- Química
- Outra: _____

14. Qual dessas atividades foi a sua favorita?

- Oficina de pintura e desenho
- Oficina de escrita
- Oficina de música
- Linguagens
- História
- Mundo animal
- Teatro
- Esportes
- Química
- Outra: _____

15. Sua escolha profissional seguiu a mesma linha de interesse das atividades que você mais gostava no CEDET?

- Sim
- Não

16. Sua escolha profissional seguiu a mesma linha de interesse das atividades que você mais gostava no CEDET?

- Disciplina e rotina
- Desenvolvimento intelectual
- Habilidades específicas (escrita, música, exatas etc.)
- Relações sociais e trabalho em grupo
- Outra: _____

17. Você considera que o CEDET o preparou para a vida adulta profissional?

- Sim
- Não

18. Se respondeu NÃO, o que você acredita que poderia ter sido feito de forma diferente?

(– campo aberto)

19. O CEDET incentivou a busca para o ensino superior?

- Sim
- Não

20. **Quais foram suas maiores dificuldades ao ingressar na vida profissional?**
(Múltipla escolha – **selecione até 3 alternativas**)

- Falta de experiência prática
- Insegurança pessoal
- Dificuldade de acesso ao mercado de trabalho
- Falta de orientação profissional
- Falta de rede de contatos
- Outra: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – FACILITADORES DO CEDET

Meu nome é Raphael Alex Silva

Sou aluno do Mestrado Profissional em Administração Pública da Universidade Federal de Lavras-UFLA

Estou realizando a pesquisa de campo do meu mestrado profissional e sua contribuição e participação são muito importantes.

A entrevista tem o objetivo de levantar informações sobre a realização do trabalho com os alunos do CEDET, em relação à preparação para a vida adulta, inserção no mercado de trabalho ou ingresso na vida acadêmica.

Por gentileza, respondam as questões a seguir de acordo com a realidade do CEDET, vivenciada por você

Observação: Não serão identificados os participantes e nem a instituição,

A entrevista é para fins de levantamento de informações.

- 1. Quais estratégias você utiliza para desenvolver os talentos dos alunos com AH/S no CEDET?**

- 2. De que maneira o currículo e a metodologia de ensino são adaptados para atender às necessidades dos alunos AH/S com foco no futuro?**

- 3. Como você avalia a preparação dos alunos com altas habilidades/superdotação para desafios acadêmicos e profissionais após a conclusão do ensino médio?**

- 4. Quais habilidades e competências você considera essenciais para o sucesso desses alunos no mercado de trabalho ou na faculdade?**

- 5. Como você trabalha o desenvolvimento socioemocional dos alunos altas habilidades/superdotação, especialmente no que diz respeito à adaptação ao ambiente universitário ou profissional?**

-
-
-
6. Existe algum programa ou parceria específica do centro que auxilie esses alunos na transição para o ensino superior ou para o mercado de trabalho?

7. Você percebe diferenças quanto a motivação ou expectativas dos alunos altas habilidades/superdotação em relação ao futuro profissional? Se sim, como lida com isso?

8. Quais desafios você encontra ao preparar esses alunos para carreiras acadêmicas e profissionais?

9. O sistema educacional regular atual, oferece suporte para que alunos altas habilidades/superdotação alcancem o seu potencial no mercado de trabalho ou na universidade? O que poderia ser melhorado?

10. CITE exemplos de ex-alunos altas habilidades/superdotação que obtiveram êxito profissional ou acadêmico?

11. Como o trabalho do CEDET contribuiu para esse sucesso?

APÊNDICE C – CARTILHA DIDÁTICA

Detinho & o Futuro

Conversas sobre sonhos, faculdade e trabalho



Talento é ponto de partida.
O caminho nós construímos.

Cartilha Educativa Detinho & Futuro: ideias, faculdades e primeiro emprego

Um guia prático para transformar
talento em projeto de vida

Produto técnico da dissertação:

OPORTUNIDADES E DESAFIOS PROFISSIONAIS PARA JOVENS COM
ALTAS HABILIDADES: ESTUDO COM OS EGRESSOS DO CENTRO PARA
DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL E TALENTO (CEDET) - LAVRAS-MG

Autor: Raphael Alex Silva – Mestrando em Administração
Pública (UFLA)

Orientadora: Dra. Eloisa Helena de Souza Cabral

Jovens chegam com perguntas nas mãos e saem com
mapas desenhados por eles. Onde havia silêncio, nasce
voz, onde havia dúvida, surge horizonte. O CEDET não
promete um destino, oferece bússola, tempo e companhia
para cada um inventar o próprio caminho

Quem é o Detinho?

Oi! Eu sou o Detinho, o mascote do CEDET. Meu nome vem de Cedetinho! Nasci neste lugar que mistura ideias, coragem e descobertas. Vem comigo transformar curiosidade em projeto de vida! Pronto pra essa jornada comigo?

Tô sim! Quero descobrir como usar o que aprendi no CEDET para construir meu futuro!



Com uma prancheta cheia de ideias, ele adora conversar, ouvir e dar conselhos sobre o futuro. Nesta cartilha, ele vai conversar com um aluno curioso e juntos vão falar sobre faculdade, trabalho e se conhecer melhor.



Ei, Detinho! Eu tô meio perdido... o que vem depois do CEDET?

Calma, jovem explorador! Vem o seu caminho. Aqui você treinou o que mais importa: pensar, criar e testar.

Ninguém escolhe sem conhecer. Experimente!







O que o mercado espera

O mercado muda o tempo todo, mas algumas coisas nunca saem de moda: curiosidade, criatividade e vontade de aprender.

Saber trabalhar em equipe e resolver problemas. E claro, ter disciplina. O talento abre portas, mas o esforço mantém você lá dentro.

E o trabalho, Detinho? Como sei o que o mercado quer?

Com certeza! As oficinas e projetos te ensinam a ser responsável, curioso e colaborativo, tudo que o mundo precisa hoje.

Então o CEDET me ajuda nisso também?



A importância de se conhecer

Sabe o que é mais importante?
Se conhecer.

Tipo, saber o que eu gosto?

Isso mesmo! Pense no que te dá brilho no olho. O CEDET é o lugar perfeito para descobrir isso antes de escolher um curso ou profissão.

Faz sim! Errar é aprender e cada tentativa te deixa mais perto do que é certo para você.

Então errar também faz parte?



Dicas do Detinho

As 6 dicas de ouro para o seu futuro:

Use o
CEDET para
experimen
tar coisas
novas.

Converse
com os
facilitadores,
eles podem
te inspirar.

Pesquise
cursos e
profissões.

Participe
de feiras e
visitas
técnicas.

Nunca pare de
aprender, o
conhecimento
é seu
superpoder!

Construa
sua rede.
Fale com
quem já
trilhou o
caminho.

Uau, Detinho, vou
guardar essas dicas
comigo!

Dica
de
Ouro

Faça isso! Quem
planta curiosidade,
colhe oportunidades.





Créditos

Produzido por: Raphael Silva – Mestrando em Administração Pública (UFLA)

Orientadora: Dra. Eloisa Helena de Souza Cabral

Apoio: CEDET – Lavras - MG

Ilustração e diagramação: Raphael Silva

Material educativo elaborado como produto técnico da dissertação - Distribuição gratuita



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

CEDET – Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento. Material institucional e histórico de atividades do CEDET. Lavras, MG, 2023.

GUENTHER, Z. C. Altas Habilidades/Superdotação: enriquecimento e aprendizagem criativa. Lavras: CEDET, 2011.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Competências empreendedoras e o futuro do trabalho. Brasília, DF: SEBRAE, 2023.

UFLA – Universidade Federal de Lavras. Processo de Avaliação Seriada (PAS/UFLA): guia do candidato 2024. Lavras, MG: UFLA, 2024.

