

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Daniela Ambrogi

**ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO: Identificação e Atendimento
Educacional Especializado na Perspectiva Sócio-histórica de Vigotski**

Taubaté – SP

2026

Daniela Ambrogi

**ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO: Identificação e Atendimento
Educativo Especializado na Perspectiva Sócio-histórica de Vigotski**

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Pessoal

Linha Pesquisa: Inclusão e diversidade sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha.

Taubaté – SP

2026

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

A495a Ambrogi, Daniela

Altas habilidades / superdotação : identificação e atendimento educacional especializado na perspectiva sócio-histórica de Vigotski / Daniela Ambrogi . -- 2026.
122 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Altas habilidades/superdotação. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Educação inclusiva. 4. Psicologia sócio-histórica. 5. Significações. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Daniela Ambrogi
ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO: Identificação e Atendimento
Educacional Especializado na Perspectiva Sócio-histórica de Vigotski

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Pessoal.

Linha Pesquisa: Inclusão e diversidade sociocultural.

Orientadora: Virginia Mara Próspero da Cunha.

Data: 06 de abril de 2026

Resultado: 06 de abril de 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) ____ Virginia Mara Próspero da Cunha ____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) ____ César Augusto Eugênio ____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) ____ Marli Amélia Lucas de Oliveira ____ Universidade Instituto Federal de São Paulo – Campos do Jordão

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) ____ Juliana Marcondes Bussolotti ____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Dedico esta dissertação ao estudante Renato, cuja inteligência e luz singulares acenderam em mim o compromisso com a temática desta pesquisa; e à sua mãe, Luzia, exemplo de coragem, amor e perseverança, todo o meu respeito e afeto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com todo o meu coração, aos meus pais, que são a base e o alicerce de toda a minha vida. Sem o amor, a presença constante, a participação ativa e o incentivo que sempre me ofereceram, certamente eu não teria chegado até aqui.

Aos meus filhos, minha eterna gratidão pela compreensão e paciência, pois muitas vezes precisei dedicar grande parte do meu tempo aos estudos, deixando a desejar em minhas funções de mãe.

Expresso também meu profundo agradecimento a todos os professores do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, especialmente à minha orientadora, Professora Virgínia, pela paciência, atenção, cuidado e constante disponibilidade ao longo desta caminhada.

Aos colegas de turma, que se tornaram amigos queridos, sou grata pelas trocas, pelo apoio mútuo e pelas aprendizagens compartilhadas. Com eles, aprendi o verdadeiro significado de parceria, coletividade e solidariedade. Nosso lema, “Ninguém larga a mão de ninguém!”, traduz perfeitamente a vivência que tivemos.

À Prefeitura Municipal de Taubaté, agradeço a concessão da bolsa auxílio, que foi essencial para a realização deste sonho.

Por fim, agradeço a Deus, o arquiteto e provedor de todas as coisas, por me sustentar em cada etapa desta jornada.

“Se olharmos apenas para um tipo de inteligência, perderemos muitos talentos. A educação deve identificar e cultivar as múltiplas formas de ser brilhante”.

(Gardner, 1994)

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU) cujo objetivo é investigar políticas de educação inclusiva, organizações escolares e práticas pedagógicas em instituições que promovem inclusão e diversidade sociocultural. Considerando que as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) fazem parte do público-alvo da Educação Especial. A identificação desses estudantes e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são, portanto, fundamentais. Esta pesquisa tem como objetivo apreender as significações atribuídas pelos professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais e pela Supervisora da Educação Especial Inclusiva de um município do Vale do Paraíba às práticas de identificação e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinadas a esses estudantes, à luz da perspectiva sócio-histórica, a qual Lev Vigotski é uma das principais referências. Essa perspectiva constitui a base teórico-metodológica adotada na pesquisa. Como produto final, objetiva-se propor um manual teórico-prático com conteúdo formativo que ofereça subsídios aos professores especialistas tanto na identificação quanto na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do Plano de Ensino Individual (PEI), ações que compõem o Atendimento Educacional Especializado. A população pesquisada foi composta pela Supervisora da Educação Especial Inclusiva do município e por 52 professores especialistas estatutários da rede pública de ensino do município pesquisado. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados para produção de informações foram: entrevistas semiestruturadas, questionário on-line e grupo de discussão. A análise das informações produzidas foi realizada com base na proposta dos Núcleos de Significação, conforme delineado por Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Sergio Ozella (2006, 2013). Os resultados apresentados evidenciam que o Sistema Municipal de Ensino pesquisado reconhece a importância do AEE para estudantes com AH/SD, mas ainda enfrenta desafios na identificação desse público, na formação docente, na disponibilização de recursos e na articulação institucional. Apesar desses desafios, os professores especialistas desenvolvem práticas inclusivas, buscando atender adequadamente às suas necessidades específicas. Constatou-se, ainda, que as políticas públicas existentes necessitam de maior efetivação, sendo fundamental a integração entre AEE e sala regular, a gestão escolar e as famílias, bem como investimentos contínuos em formação e valorização profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades/Superdotação; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Psicologia Sócio-histórica; Significações.

ABSTRACT

This research is linked to the research line Inclusion and Sociocultural Diversity of the Professional Master's in Education at the University of Taubaté (UNITAU), which aims to investigate inclusive education policies, school organizations, and pedagogical practices in institutions that promote inclusion and sociocultural diversity. Considering that individuals with High Abilities/Giftedness (HA/G), according to the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008), are part of the target audience of Special Education, the identification of these students and the provision of Specialized Educational Assistance (SEA) are, therefore, fundamental. This study aims to understand the meanings attributed by specialist teachers of Resource Rooms and by the Supervisor of Inclusive Special Education of a municipality in the Vale do Paraíba region to the practices of identification and SEA provided to these students, in light of the socio-historical perspective, with Lev Vygotsky as a key reference. This perspective constitutes the theoretical-methodological foundation adopted in the research. As a final product, the study aims to propose a theoretical-practical manual with formative content to provide support to specialist teachers both in the identification of students and in the development of the Individual Development Plan (IDP) and the Individual Teaching Plan (ITP), actions that comprise SEA. The research population consisted of the Supervisor of Inclusive Special Education in the municipality and 52 statutory specialist teachers from the municipal public school network. This is an exploratory and descriptive study with a qualitative approach. The instruments used to collect information were semi-structured interviews, an online questionnaire, and focus groups. The analysis of the information was conducted based on the Signification Nuclei framework, as outlined by Wanda Maria Junqueira de Aguiar and Sergio Ozella (2006, 2013). The results indicate that the municipal education system recognizes the importance of SEA for students with HA/G but still faces challenges in identifying this population, in teacher training, in the provision of resources, and in institutional articulation. Despite these challenges, specialist teachers develop inclusive practices, seeking to adequately meet the students' specific needs. Furthermore, it was found that existing public policies require greater implementation, making the integration between SEA and regular classrooms, school management, and families essential, as well as continuous investments in teacher training and professional recognition.

KEYWORDS: Giftedness / High Abilities; Specialized Educational Support; Inclusive Education; Socio-Historical Psychology; Meaning-Making.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo dos três anéis

24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Pesquisas Correlatas	38
Quadro 2 - Quantitativo de Referências Utilizadas	40
Quadro 3 - Sistematização dos Indicadores	65
Quadro 4 - Indicadores / Núcleos de Significação	76
Quadro 5 - Análise Internúcleos	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH / SD	Altas Habilidades / Superdotação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBi	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPE	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PNEEPEI Inclusiva	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
QI	Quociente de Inteligência
SciELO	Scientific Electronic Library On line
UNITAU	Universidade de Taubaté
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Políticas Públicas e Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil	21
1.2 Altas habilidades / superdotação: conceitos, características e implicações educacionais	23
1.3 Identificação e Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)	28
1.4 A Formação Docente e os Desafios para o Atendimento de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)	30
1.5 Justificativa e Relevância do Estudo	32
1.6 Delimitação do Estudo	33
1.7 Problema	34
1.8 Objetivos	35
<i>1.8.1 Objetivo Geral</i>	<i>35</i>
<i>1.8.2 Objetivos Específicos</i>	<i>35</i>
1.9 Organização da Pesquisa	36
2 REVISÃO DA LITERATURA	37
2.1 Considerações da revisão bibliográfica	40
2.2 A psicologia sócio-histórica: Fundamentos e Contribuições PARA A Compreensão do Desenvolvimento Humano em uma perspectiva inclusiva	42
2.3 Subjetividade, historicidade e significação na psicologia sócio-histórica: fundamentos em Vigotski e contribuições de Zoia Prestes	44
<i>2.3.1 A Dimensão Subjetiva no Atendimento Educacional Especializado dos Estudantes com AH/SD</i>	<i>44</i>
<i>2.3.2 A Historicidade e o Atendimento Educacional Especializado dos Estudantes com AH/SD</i>	<i>46</i>
<i>2.3.3 As Significações e o Atendimento Educacional Especializado dos Estudantes com AH/SD</i>	<i>47</i>
2.4 Pesquisas correlatas à identificação e Atendimento Educacional Especializado de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva sócio-histórica	50

3 METODOLOGIA	53
3.1 Instrumentos e procedimentos para a produção Das informações	54
3.1.1 <i>Entrevista semiestruturada (Apêndice B)</i>	54
3.1.2 <i>Questionário (Apêndice A)</i>	55
3.2.1.1 Procedimento	55
3.1.3 <i>Grupo de Discussão (Apêndice C)</i>	56
3.2 O uso da Inteligência artificial generativa na pesquisa e análise das informações produzidas	57
3.3 Procedimentos de Análise das informações produzidas	58
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
4.1 Contexto e Participantes da Pesquisa	61
4.2 Identificação dos pré-indicadores	62
4.3 Sistematização dos Indicadores à luz da psicologia sócio-histórica	67
4.4 Constituição de núcleos de significação - análise intranúcleos	74
4.4.1 <i>NÚCLEO 1</i>	77
4.4.1.1 Efeitos Subjetivos, Cognitivos, Culturais e Sociais da Invisibilidade	80
4.4.2 <i>NÚCLEO 2</i>	83
4.4.2.1 Efeitos Subjetivos, Cognitivos, Culturais e Sociais	84
4.4.3 <i>NÚCLEO 3</i>	87
4.4.3.1 Efeitos Subjetivos, Cognitivos, Culturais e Sociais da Invisibilidade	88
4.4.4 Síntese Integradora dos Núcleos de Significação	91
4.5 Análise internúcleos	92
4.5.1 <i>Relação entre invisibilidade/reducionismo e homogeneização pedagógica</i>	92
4.5.2 <i>Relação entre homogeneização pedagógica e lacunas formativas</i>	93
4.5.3 <i>Relação entre invisibilidade/reducionismo e lacunas formativas</i>	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A —PERGUNTAS DO FORMULÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES ESPECIALISTAS	102
APÊNDICE B — ROTEIRO UTILIZADO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM A SUPERVISORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DO MUNICÍPIO PESQUISADO	105
APÊNDICE C — TRANSCRIÇÃO DAS FALAS DO GRUPO DE DISCUSSÃO	106

APÊNDICE D — TRANSCRIÇÃO REVISADA DA ENTREVISTA COM A SUPERVISORA DO NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (NAPE)	113
ANEXO A - OFÍCIO	115
ANEXO B — TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL — TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	116
ANEXO C — TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO — TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	117
ANEXO D — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	118
ANEXO E — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	120

MEMORIAL

Trajetória Pessoal e Profissional

De acordo com André (2024), memorial é um documento pessoal do tipo diário em que o professor registra reflexões e sentimentos sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre seu exercício profissional. Partindo dessa perspectiva, inicio meu relato sobre uma trajetória repleta de momentos significativos, conquistas, crescimento pessoal e profissional, desafios, crises existenciais, e quase desistência do magistério.

Venho de uma família de classe média, com condições socioeconômicas e afetivas estáveis, que me proporcionaram uma infância tranquila. Nasci em Taubaté, São Paulo, filha de mãe mineira e pai de origem italiana. Meus pais se casaram jovens e se mudaram para Taubaté para estudar Educação Física na UNITAU, mas não concluíram o curso devido às demandas da vida de casados. Fui a primeira de dois filhos que tiveram.

Estudei sempre em escolas privadas, tive acesso a uma educação de qualidade e a diversos recursos culturais tais como livros, cinema, teatro, exposições e outros, através dos meus pais que sempre se preocuparam com meu pleno desenvolvimento, saúde e bem-estar. Iniciei minha vida escolar na Escola de Educação Infantil Pica-Pau, onde fui alfabetizada pela "tia" Bete. Mais tarde, estagiei nessa mesma escola, história essa, que relatarei mais detalhadamente a diante.

Da primeira série (hoje, 2º Ano) ao primeiro ano colegial (hoje, 1º ano do Ensino Médio) estudei na Escola Saad, uma unidade de ensino com valores bem tradicionais e tecnicistas, mas que nada deixava a desejar no acolhimento, nas relações pessoais e afetivas.

A decisão de ingressar no magistério foi quase um acaso em minha vida, se é que eles existem. Não foi algo planejado ou decidido de forma consciente. Conheci o curso normal/magistério por intermédio de amigas e logo nas primeiras aulas de Didática, Psicologia e História da Educação, já me encantei pelo curso. Iniciei meus estágios na Escola Pica-Pau onde frequentei a educação infantil. Era um estágio remunerado. Eu exercia a função de auxiliar de sala, ajudando a professora na elaboração e confecção de atividades, que na época eram feitas em estêncil e reproduzidas em mimeógrafo; elaborava e confeccionava painéis decorativos na escola e algumas vezes, “cobria” a falta de professores.

O segundo emprego, também como auxiliar, foi na escola onde cursei todo o ensino fundamental, a Escola Saad, já anteriormente citada também. As funções que exercia eram semelhantes às da primeira escola.

O quarto e último ano do magistério era destinado aos estágios e prática, mas eu já os tinha realizado durante todo o curso e isso facilitou bastante. Foi então que decidi prestar vestibular para o curso de Pedagogia. Em 1995 ingressei no curso de Pedagogia da UNITAU (Universidade de Taubaté), no turno da noite.

Cursava de manhã o último ano do Magistério, à tarde trabalhava na escola como auxiliar e à noite cursava o primeiro ano do curso superior. Ano intenso, mas que foi um divisor de águas, quase um rito de passagem da adolescência para a vida adulta.

Já no segundo ano do curso de Pedagogia entendi que a escolha pela docência carregava de forma implícita, a escolha de uma vida inteira a ser dedicada aos estudos, a um contínuo processo de construção e desconstrução ideológicas e uma constante concomitância de papéis entre “aquele que aprende” e “aquele que ensina”. Junto à isso, neste mesmo ano, me casei e assumi então mais um papel: o de esposa e dona de casa. Em 1998, no último ano da faculdade, nasceu meu primeiro filho, e concluí o curso com ele no colo.

Em 1999, após passar por um processo seletivo, comecei a trabalhar na rede pública de Santo Antônio do Pinhal como professora regente de uma sala multisseriada na zona rural. Foi um desafio, mas também um período de crescimento. Mais tarde, assumi uma sala de educação especial o que despertou meu interesse pela educação especial e pela luta por uma escola mais inclusiva.

Paralelamente, abri um Centro Educacional de Educação Infantil nesse mesmo município, e por um ano e meio tive a oportunidade de ter contato com questões mais administrativas e burocráticas da escola. Mantive o trabalho em ambos os seguimentos, me dedicando um período do dia à Escola Pública / sala especial e o outro período à minha pequena escola privada.

No segundo semestre de 2002 surgiu a oportunidade de assumir uma oficina de formação para o trabalho, na APAE de Taubaté. Era uma sala composta apenas por homens, em torno de 12, que aprendiam junto a um monitor, o trabalho de jardinagem.

Em 2005, ingressei na Rede Municipal de Tremembé / SP como professora de educação infantil. Havia na Rede uma equipe de gestão e coordenação pedagógica muito competente. Aos professores, eram disponibilizadas constantes oportunidades de formação profissional. Apesar do pouco tempo que permaneci nesse posto, considero ter aprendido muito sobre os meninos e meninas pequenos e seus processos de aprendizagem. Participei de muitos encontros, congressos e formações na área de alfabetização e habilidades referentes aos anos iniciais das crianças na escola.

Em 2006 passei em um concurso para professora de educação básica do Estado de São Paulo. Assumi uma sala de terceira série (quarto ano), em uma escola na periferia de São José dos Campos / SP. Essa Unidade atendia basicamente os estudantes residentes de uma favela, advindos de uma classe social muito desfavorecida, em situação de pobreza extrema. Era uma sala onde a indisciplina e a defasagem de aprendizagem dificultavam de forma muito significativa, o processo pedagógico. Para enfrentar o desafio, senti que precisava buscar mais conhecimentos, estudar mais, me capacitar para lidar com aquela realidade que precisaria enfrentar.

Me matriculei em um curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional (o qual concluí em dois anos), a fim de entender um pouco mais sobre os processos de aprendizagem, suas implicações e formas de intervenção que pudessem auxiliar esses estudantes a evoluírem e progredirem em suas potencialidades escolares. Fiz também a inscrição para o Mestrado em Psicologia e Educação da USP (Universidade de São Paulo), porém, meu projeto não foi aprovado.

Estava nessa época na minha segunda gestação e concluir o ano com tantas demandas e adversidades não foi algo fácil. Isso resultou em um momento de crise e questionamentos acerca da carreira e em relação as decisões futuras sobre quais caminhos gostaria de seguir.

Em 2007 prestei um concurso para professora especialista e aprovada, comecei a trabalhar no NAPE (Núcleo de Apoio Educacional Especializado) no Sistema Municipal de Ensino de Taubaté / SP. Minha atuação inicial era clínica, como psicopedagoga, junto a uma equipe multidisciplinar composta por fonoaudióloga, psicóloga e psicomotricista. O contato direto com as acentuadas dificuldades de aprendizagem, com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com pessoas com altas habilidades / superdotação, fez com que eu efetivamente direcionasse meu olhar para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa realidade foi importante motivadora para a minha introdução no mundo da pesquisa.

Passei a ler muito sobre o assunto, fui convidada a dar aula em um curso de Psicopedagogia no Município de Caçapava/ SP e percebendo que minha atuação estava novamente fazendo sentido, tive a autoestima e motivação resgatadas. No curso de pós-graduação *Latu Sensu* em Psicopedagogia, ministrava disciplinas referentes à avaliação e intervenção psicopedagógica clínica.

Ainda no NAPE, atuei como professora Especialista em Sala de Recursos Multifuncionais / AEE em diferentes unidades escolares. Tive também, a oportunidade de

representar o NAPE como psicopedagoga, dentro da Policlínica Infantil de Taubaté (Casa da Mãe Taubateana). Essa instituição atendia (ainda atende) bebês de alto risco, advindos de UTI Neonatal. Eu fazia parte de uma Equipe Multidisciplinar de reabilitação e estimulação precoce. Minha função era acompanhar os bebês, realizar intervenção referente à estimulação precoce de pré-requisitos à aprendizagem escolar, tais como funções psicomotoras, funções cognitivas como atenção, concentração e memória, entre outras habilidades.

Esse momento coincidiu com o recente nascimento da minha filha. Ao nascer, minha pequena bebê, devido a um episódio de pneumotórax (rompimento de alvéolo, no pulmão) ocorrido logo após o parto, teve uma anoxia (falta de oxigenação cerebral) e necessitou permanecer em incubadora na UTI (Unidade de Terapia Intensiva) neonatal por longos e angustiantes dezessete dias. Apesar de não ter havido nenhuma sequela e de ter recuperado de forma surpreendente a saúde, toda essa situação serviu para aguçar ainda mais o meu interesse pelas crianças atípicas, com deficiências, necessidades educativas especiais ou em situação de risco. Vida pessoal em total consonância com o exercício da profissão.

Estava sob minha responsabilidade ainda o acompanhamento de todo o processo de ingresso dessas crianças atendidas pela instituição, na escola. Fazia a “ponte” entre os setores públicos municipais de saúde e de educação, levando as devidas orientações à Equipe Escolar, famílias, verificando e propondo as adequações de acessibilidade necessárias ao acesso, permanência e qualidade de ensino na perspectiva inclusiva.

Foram 16 anos nesse segmento e atuando dentro do NAPE, construindo, desconstruindo e reconstruindo a cada experiência, minha identidade profissional, tanto de forma individual, como coletiva.

Foi então que no final de 2023 surgiu a oportunidade de assumir a Coordenação Pedagógica de uma Unidade Escola do Sistema Municipal de Ensino, também no Município de Taubaté, para exercício em 2024. Com intuito de sair da “zona de conforto” e ter uma visão dos processos educativos por outra perspectiva, fiz o processo seletivo e aprovada, assumi o cargo.

Concomitantemente, como se não bastassem os desafios já colocados pelo exercício da nova função, decidi também, após aprovação em processo seletivo, ingressar no Mestrado Profissional em Educação, o qual estou cursando e mesmo com tamanha demanda de novas e desafiadoras vivências, me sinto feliz por estar dando continuidade ao processo de formação e atuação profissionais, aumentando um pouquinho mais o capital cultural da profissão.

Já com quase 30 anos de jornada (entre formação inicial e atuação até os dias de hoje), ainda carrego o entusiasmo, amor e credibilidade na educação e nem passa pelos meus pensamentos querer parar, não ainda! Sendo assim, concluo essa produção autobiográfica não com um ponto final, pois não é o fim de uma história. Concluo com reticências, na ânsia de continuar a caminhada...

1 INTRODUÇÃO

O tema pesquisado insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas pelo grupo de Pesquisa intitulado Educação: Desenvolvimento Profissional, Diversidade e Metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa Políticas Educacionais e Inclusão Escolar, cujo objetivo é investigar as políticas de educação inclusiva e diversidade, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições que trabalham a inclusão e a diversidade sociocultural.

As discussões acerca da inclusão educacional vêm se intensificando nas últimas décadas, especialmente com a ampliação do conceito de diversidade no ambiente escolar e a garantia de direitos educacionais equitativos a todos os estudantes. Nesse contexto, as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) passaram a integrar o público-alvo da Educação Especial, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que aproximadamente 5% da população mundial possui Altas Habilidades/Superdotação. Contudo, mesmo com essa porcentagem significativa, pouco se discute sobre o tema nas instituições educacionais ou de formação de professores. Tal diretriz reforça a necessidade de identificação precoce, atendimento adequado e valorização das potencialidades desses estudantes, rompendo com visões estigmatizantes que historicamente invisibilizaram essa população no contexto escolar.

Apesar dos avanços legais e teóricos, observa-se ainda uma lacuna significativa entre o que preconizam as políticas públicas e as práticas efetivas nas redes de ensino, sobretudo no que se refere à identificação e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado a estudantes com AH/SD. Diante desse cenário, esta pesquisa buscou apreender as significações atribuídas pelos professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais e pela Supervisora da Educação Especial Inclusiva do município pesquisado sobre a identificação e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinados a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Com base na perspectiva da psicologia sócio-histórica cujo principal precursor é Vigotski, que compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado pelas interações sociais e pelo contexto histórico, a investigação também buscou analisar as significações atribuídas pelos docentes acerca das técnicas já utilizadas para a identificação e

atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no município pesquisado e avaliar a conformidade dessas práticas com as diretrizes das políticas públicas de Educação Especial.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, com coleta de dados realizada por meio de entrevista, questionário online, grupo focal e análise bibliográfica. Para a análise das informações coletadas foram utilizados os procedimentos teórico metodológicos correspondentes aos Núcleos de Significação, o que permitiu identificar os sentidos atribuídos pelos participantes às suas práticas e compreensões acerca da temática.

Os resultados alcançados atenderam os objetivos propostos pela pesquisa e serão divulgados em meios acadêmicos e junto aos profissionais do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado, com o propósito de contribuir para a melhoria das práticas educativas, para o atendimento educacional especializado e para a efetivação do direito à educação de qualidade para estudantes com AH/SD.

1.1 Políticas Públicas e Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil

A trajetória da educação inclusiva no Brasil é marcada por um conjunto de normativas legais e políticas públicas que visam assegurar o direito à educação de qualidade para todos, especialmente para os estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial. Entre eles, estão as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

A Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental ao estabelecer, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Já no artigo 208, inciso III, garante-se o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência “preferencialmente na rede regular de ensino”. Este princípio é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que, em seu artigo 58, define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação básica.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) constituem um dos primeiros documentos oficiais a reconhecer a necessidade de identificação e atendimento educacional aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, recomendando o desenvolvimento de programas de enriquecimento curricular e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Outro marco importante foi a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, que reafirma o direito das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

No tocante especificamente aos estudantes com AH/SD, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, representou um importante avanço ao reconhecer essa população como pertencente ao público-alvo da Educação Especial. A política enfatiza a necessidade de identificar, acompanhar e oferecer estratégias pedagógicas adequadas a esses estudantes, de modo a favorecer o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Destaca-se também a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, reafirmando que estudantes com Altas Habilidades/Superdotação integram o público-alvo da Educação Especial e devem receber atendimento complementar que favoreça o desenvolvimento de suas potencialidades.

A regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio do Decreto nº 7.611/2011, estabelece que esse serviço deve complementar ou suplementar a formação dos estudantes nas salas de aula comuns, sendo ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais. O decreto também reforça a importância da formação continuada dos profissionais da educação para atuação qualificada na perspectiva inclusiva.

Além desses marcos, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, vedando qualquer forma de discriminação e assegurando condições de acessibilidade, adaptações razoáveis e apoios necessários para garantir a participação plena dos estudantes. A lei também enfatiza o dever das instituições de ensino de promover práticas pedagógicas inclusivas e formação adequada para seus profissionais, ampliando a responsabilidade do Estado e da sociedade na garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Outro documento relevante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que embora trate de forma geral a diversidade, aponta para a importância de um currículo flexível e acessível, que respeite os diferentes ritmos, interesses e potencialidades dos estudantes. A BNCC, no entanto, ainda carece de diretrizes específicas voltadas ao atendimento de alunos com AH/SD, o que evidencia a necessidade de maior atenção a essa população nas políticas curriculares nacionais.

Também vale destacar os instrumentos legais que balizam o planejamento individualizado, como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano de Ensino Individual (PEI), orientados pelas diretrizes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Esses documentos têm como objetivo garantir o acompanhamento sistemático e o registro das adaptações curriculares que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

A Nota Técnica nº 04/2014, publicada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), também contribui para orientar os sistemas de ensino quanto à identificação, registro e acompanhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo aqueles com AH/SD.

Apesar do avanço normativo, a efetivação dessas políticas ainda encontra entraves na realidade das redes públicas de ensino. Muitas vezes, há lacunas na formação dos docentes, ausência de materiais pedagógicos apropriados, desconhecimento das diretrizes legais e pouca articulação entre os setores responsáveis pela educação especial e pelo ensino regular. No caso dos estudantes com AH/SD, a ausência de uma cultura de valorização da diversidade de talentos agrava a sua invisibilidade nos contextos escolares.

A ausência de políticas públicas mais específicas para o atendimento ao público com AH/SD evidencia uma tendência tecnicista e normativa que, como apontam Aguiar e Bock (2012), negligencia a complexidade subjetiva que permeia as relações escolares. Para as autoras, reconhecer a subjetividade como dimensão constitutiva da prática educativa é fundamental para promover transformações efetivas na escola. Assim, torna-se essencial fortalecer a implementação das políticas de inclusão, com atenção especial à formação dos professores, ao suporte técnico-pedagógico contínuo e à construção de uma cultura institucional que reconheça e valorize as diferentes expressões de potencialidades presentes entre os estudantes.

1.2 Altas habilidades / superdotação: conceitos, características e implicações educacionais

A concepção de superdotação proposta por Joseph Renzulli constitui um marco na ampliação da compreensão sobre o potencial humano. Para o autor, a superdotação não se restringe a um alto quociente de inteligência, mas emerge da interação dinâmica entre três traços centrais: habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Esses elementos, articulados em sua conhecida Teoria dos Três Anéis, evidenciam que a superdotação

deve ser compreendida como um fenômeno multifatorial e contextual, indo além de medidas puramente cognitivas (Renzulli, 2005).

Figura 1 - Modelo dos três anéis



#Paratodosverem: A imagem apresenta um gráfico intitulado "Figura 1 - Modelo dos 3 Anéis". O gráfico consiste em um Diagrama de Venn composto por três círculos pretos de mesmo tamanho que se sobrepõem no centro.

Os três círculos principais contêm os seguintes textos em letras maiúsculas:

Círculo Superior: "HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA"

Círculo Inferior Esquerdo: "CRIATIVIDADE"

Círculo Inferior Direito: "COMPROMETIMENTO COM A TAREFA"

No centro, onde os três círculos se interceptam, há uma área comum preenchida com o texto: "SUPERDOTAÇÃO"

O autor da imagem é Renzulli e o ano 2005.

Fonte: Renzulli, 2005.

A habilidade acima da média, nesse contexto, pode se manifestar de forma geral — como raciocínio lógico, memória, fluência verbal — ou específica, como em talentos nas áreas de matemática, música, artes ou esportes. Importante destacar que não se trata, necessariamente, de indivíduos com QI muito elevado, mas de pessoas que demonstram desempenho significativamente superior à média em determinadas áreas do conhecimento ou atuação (Alencar; Fleith, 2001).

A criatividade corresponde à capacidade de pensar de maneira original, propor soluções inovadoras e abordar problemas sob perspectivas não convencionais. Envolve também atributos como imaginação, flexibilidade cognitiva e disposição para correr riscos intelectuais, revelando uma postura de constante busca por novas possibilidades e interpretações. Como destaca Renzulli (2005):

A criatividade envolve sensibilidade a problemas, fluência de ideias, flexibilidade, originalidade e a capacidade de redefinir e transformar ideias existentes. Pessoas

criativas estão sempre questionando, investigando e procurando modos novos de fazer as coisas (Renzulli, 2005, p. 246).

O comprometimento com a tarefa refere-se à determinação, motivação, persistência e envolvimento intenso em atividades que despertam interesse. Esse traço está relacionado à capacidade de manter o foco e o esforço, mesmo diante de dificuldades, o que permite ao indivíduo transformar potencial em realizações concretas. Segundo Alencar e Fleith (2001):

Comprometimento com a tarefa implica em energia dirigida a um objetivo, perseverança diante de obstáculos e motivação intrínseca para realizar um trabalho de forma contínua e significativa. Esse fator é decisivo para que o potencial se manifeste como desempenho excepcional (Alencar; Fleith, 2001, p. 34).

De acordo com Renzulli (2005), a superdotação não é um estado fixo, mas sim um conjunto de comportamentos que se manifesta quando certas condições ambientais e pessoais estão presentes. Assim, um indivíduo com altas habilidades cognitivas somente será considerado superdotado se, concomitantemente, demonstrar criatividade e comprometimento com a tarefa. Essa perspectiva rompe com visões restritivas baseadas exclusivamente em testes de QI e propõe uma abordagem mais ampla, contextualizada e dinâmica.

Nesse mesmo movimento de ampliação conceitual, destaca-se a teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner (1983), que também questiona a noção tradicional e limitada de inteligência. Para o autor, existem diversas formas de inteligência, tais como: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial. Cada uma representa diferentes maneiras pelas quais os indivíduos processam informações e expressam competências. Gardner (1995) afirma:

A inteligência deve ser entendida como a capacidade de resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados em um ou mais contextos culturais. Não existe uma única inteligência, mas um conjunto de potencialidades relativamente autônomas. (Gardner, 1995, p. 20).

A articulação entre essas duas teorias — os Três Anéis de Renzulli (Figura 1) e as Inteligências Múltiplas de Gardner — permite compreender que a superdotação pode se expressar em múltiplos domínios do desenvolvimento humano, para além das habilidades acadêmicas convencionais. Essa integração teórica contribui para reconhecer talentos diversos, muitas vezes invisibilizados por critérios tradicionais de avaliação.

Essa visão mais ampla tem sido incorporada em políticas públicas brasileiras. As Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008) reconhecem o potencial em diferentes áreas, incluindo liderança, artes e criatividade, e

recomendam práticas pedagógicas que favoreçam a expressão dessas competências em contextos reais:

Esses alunos demonstram potencial elevado em qualquer uma ou em várias das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Apresentam também elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 7).

Na literatura brasileira, autores como Alencar e Fleith (2001) e Virgolim (2007, 2014) têm contribuído para o aprofundamento da discussão sobre as características desses estudantes, destacando aspectos como criatividade, pensamento crítico, senso de justiça aguçado, sensibilidade estética, capacidade de liderança e alta motivação para aprender. Tais características, no entanto, nem sempre são reconhecidas pela escola, muitas vezes por estarem acompanhadas de comportamentos considerados desafiadores ou por não se expressarem nos moldes tradicionais de desempenho acadêmico. Como apontam Alencar e Fleith (2001):

É comum que esses alunos apresentem características que, em vez de serem valorizadas, sejam vistas como problemáticas, tais como questionamento constante, impaciência com atividades repetitivas, sensibilidade emocional acentuada e comportamentos que desafiam a autoridade. Isso pode levar a interpretações equivocadas por parte dos educadores e à não identificação do potencial (Alencar; Fleith, 2001, p. 38).

No contexto brasileiro, as contribuições de Zenita Cunha Guenther também ampliam a compreensão sobre as Altas Habilidades/Superdotação ao enfatizar que o talento não deve ser entendido apenas como uma característica individual inata, mas como um potencial que se desenvolve em interação com oportunidades educacionais adequadas. Para a autora, cabe à escola criar ambientes estimuladores que possibilitem a identificação e o desenvolvimento das capacidades dos estudantes, reconhecendo a diversidade de talentos presentes no contexto escolar. Guenther (2014) destaca que a educação voltada ao desenvolvimento de talentos deve considerar as singularidades dos estudantes e oferecer experiências de aprendizagem desafiadoras, que promovam autonomia, criatividade e aprofundamento do conhecimento.

Além disso, há uma série de mitos e estereótipos que dificultam a identificação adequada dos alunos com AH/SD. Entre eles, destacam-se as ideias de que esses estudantes não necessitam de atendimento educacional especializado por “aprenderem sozinhos”, ou de que são bem-sucedidos em todas as áreas do conhecimento. Essas crenças contribuem para a invisibilidade dessa população e para a negligência de suas necessidades educacionais específicas (Pérez; Freitas, 2020).

Outro desafio recorrente é a ausência de instrumentos e procedimentos sistematizados para a identificação dos estudantes com altas habilidades nas redes públicas de ensino. Em muitos casos, a identificação ainda depende da percepção isolada de um professor, sem o suporte de equipes multidisciplinares ou de políticas institucionais claras para o reconhecimento e acompanhamento desses alunos. Rangel e Oliveira (2021) evidenciam esse cenário:

A falta de protocolos definidos e de equipes multiprofissionais torna a identificação dos alunos com AH/SD frágil e desigual entre as redes de ensino. Isso compromete o acesso equitativo ao atendimento, pois deixa a decisão à mercê de interpretações subjetivas e muitas vezes desinformadas (Rangel; Oliveira, 2021, p. 58).

Os métodos de identificação mais frequentemente empregados e conhecidos não são capazes de atender à variedade de habilidades e, assim, não permitem conhecer globalmente os indivíduos. São baseados em determinados conceitos e limitados a determinadas áreas, privilegiando algumas em detrimento de outras. Fatores culturais, morais e de acesso ao conhecimento e oportunidades podem influenciar na identificação.

Nesse sentido, a identificação dos estudantes com AH/SD deve ir além da aplicação de testes padronizados de inteligência, incorporando múltiplas fontes de informação e instrumentos qualitativos. Alencar e Fleith (2001) destacam que:

A avaliação deve ser um processo contínuo, que envolva observações sistemáticas do comportamento do aluno em diferentes situações, análise de produções, entrevistas com professores e familiares, além da consideração de indicadores como criatividade, motivação e liderança (Alencar; Fleith, 2001, p. 53).

Guenther (2014) ressalta que o processo de identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação deve considerar múltiplos indicadores de talento e não apenas resultados em testes padronizados. Para a autora, a observação sistemática do comportamento do estudante em diferentes contextos educacionais é fundamental para reconhecer potenciais que muitas vezes permanecem invisíveis nos critérios tradicionais de avaliação escolar.

Diante desses desafios, a Teoria dos Três Anéis de Renzulli citada no início desta seção apresenta implicações relevantes para a prática pedagógica e para a reconfiguração dos processos de identificação e atendimento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Nela, Renzulli (2005) defende que o ambiente escolar deve ser intencionalmente estruturado para ser estimulante e responsivo, oferecendo oportunidades concretas para que os três traços — habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa — possam emergir e se desenvolver. Isso implica na criação de contextos educacionais que

favoreçam a experimentação, o pensamento divergente, a iniciativa e o engajamento ativo dos estudantes.

Além disso, Renzulli propõe a implementação de programas de enriquecimento curricular, com o objetivo de atender às necessidades educacionais específicas desses estudantes. Tais programas consistem em oferecer experiências educativas diferenciadas, voltadas ao aprofundamento de interesses, ao desenvolvimento de competências específicas e à promoção do pensamento criativo e crítico. Para o autor:

O Enriquecimento é um processo que permite aos alunos aplicarem seus talentos e interesses em situações reais, de modo a produzir algo novo ou original, com valor pessoal ou social. Isso requer uma escola flexível, sensível às individualidades e aberta à inovação (Renzulli, 2005, p. 264).

Essas práticas não apenas reconhecem o potencial dos estudantes, mas também criam condições concretas para que ele se manifeste plenamente, respeitando suas singularidades e promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Ao adotar uma abordagem ampliada da superdotação, fundamentada no desenvolvimento de comportamentos e competências em contextos favoráveis, o modelo de Renzulli contribui para superar visões elitistas e segregadoras, avançando na direção de uma escola que valoriza as múltiplas formas de expressão da inteligência humana.

1.3 Identificação e Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço previsto na legislação brasileira com o objetivo de complementar ou suplementar a formação do público-alvo da Educação Especial, entre eles os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Sua finalidade é promover a eliminação de barreiras que dificultam a plena participação no currículo comum, favorecendo a autonomia e o protagonismo no processo de aprendizagem (Brasil, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece que o AEE deve ser ofertado preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais, no turno oposto ao do ensino regular, por professores com formação específica. No caso dos estudantes com AH/SD, o AEE deve contemplar atividades que favoreçam a ampliação de seus talentos, interesses e capacidades, com propostas pedagógicas desafiadoras e que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia.

Contudo, a implementação efetiva do AEE para esse grupo ainda é marcada por inúmeros desafios. Um dos principais obstáculos é a dificuldade na identificação precoce desses estudantes. Diferente do que ocorre com deficiências mais visíveis, a AH/SD muitas vezes passa despercebida no ambiente escolar por se manifestar de formas diversas e nem sempre associadas ao bom desempenho acadêmico tradicional (Pérez; Freitas, 2020).

É importante ressaltar que a identificação de estudantes com AH/SD não se restringe à aplicação de testes psicométricos ou avaliações de quociente de inteligência. Conforme orientações do Ministério da Educação, trata-se de um processo pedagógico contínuo, que envolve a observação sistemática do desempenho do estudante, análise de suas produções, interesses, criatividade e capacidade de resolução de problemas, além da articulação entre professores, equipe pedagógica e família.

Além disso, observa-se que muitas Salas de Recursos Multifuncionais ainda operam com uma lógica voltada majoritariamente às deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, sem oferecer condições adequadas – metodológicas, materiais ou formativas – para o atendimento de estudantes com AH/SD. Em diversos municípios, falta uma política educacional local que contemple ações específicas para esse público, o que evidencia uma lacuna entre as normativas federais e a realidade escolar cotidiana (Rangel; Oliveira, 2021).

Outro ponto crítico está na formação dos professores do AEE, que muitas vezes desconhecem as particularidades da AH/SD e carecem de repertório teórico-prático para planejar intervenções significativas. A formação continuada aparece, nesse sentido, como elemento-chave para a qualificação das práticas pedagógicas, possibilitando o reconhecimento da AH/SD como uma condição de ensino-aprendizagem que exige estratégias individualizadas, interdisciplinares e criativas (Almeida; Prado, 2019).

É fundamental que o AEE para estudantes com AH/SD esteja articulado com o currículo da escola regular, respeitando os interesses e ritmos de aprendizagem dos estudantes e propondo itinerários que estimulem sua autonomia intelectual e social. A elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do Plano de Ensino Individual (PEI) é uma das estratégias que permite esse alinhamento, garantindo o acompanhamento sistemático e individualizado do processo educacional.

Entre as estratégias pedagógicas frequentemente indicadas para o atendimento de estudantes com AH/SD destacam-se o enriquecimento curricular, os projetos investigativos, a flexibilização de percursos formativos e outras práticas que estimulem o aprofundamento de interesses e talentos. Conforme destacam Renzulli (2014) e Guenther (2014), o

desenvolvimento do potencial de estudantes com AH/SD depende de oportunidades educacionais que estimulem a criatividade, o pensamento investigativo, o engajamento em atividades desafiadoras e a valorização das singularidades de cada aluno.

Diante desse cenário, torna-se urgente investir na consolidação de práticas de AEE que reconheçam a diversidade de talentos presentes no ambiente escolar, favorecendo não apenas a inclusão, mas também o florescimento das potencialidades de estudantes com AH/SD. Isso implica em uma mudança de paradigma educacional: da homogeneização para a valorização da singularidade, da compensação de dificuldades para a promoção de talentos.

1.4 A Formação Docente e os Desafios para o Atendimento de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, especialmente quando se trata do atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Embora esses estudantes integrem o público-alvo da Educação Especial desde a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a formação inicial e continuada dos professores ainda não contempla, de modo satisfatório, os conhecimentos e competências necessários para a identificação, compreensão e atendimento de suas necessidades educacionais específicas (Almeida; Prado, 2019).

Estudos apontam que muitos docentes, tanto do ensino comum quanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sentem-se inseguros e despreparados para lidar com estudantes com AH/SD, apesar das recomendações da PNEEPEI (Brasil, 2008) para a formação de professores capacitados para atender esse público. Essa insegurança decorre da ausência de conteúdos sobre o tema nos cursos de licenciatura, bem como da escassez de oportunidades formativas voltadas à superdotação nos programas de formação continuada promovidos pelas redes públicas (Freitas; Pérez, 2020).

Além disso, há uma tendência recorrente de associar a superdotação a um desempenho acadêmico excepcional, o que pode contribuir para a invisibilidade de estudantes cujas manifestações de altas habilidades ocorrem em áreas não tradicionais, como artes, liderança ou criatividade. Essa visão reducionista prejudica o processo de identificação e, consequentemente, o acesso desses alunos ao AEE. É preciso, portanto, ampliar o olhar docente para as múltiplas expressões da inteligência e da criatividade, conforme propõem modelos teóricos contemporâneos, como o de Renzulli (2004), que considera a superdotação como

resultado da interação entre habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

A formação docente voltada à AH/SD deve proporcionar a compreensão dos aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais que envolvem esses estudantes, bem como desenvolver competências para planejar práticas pedagógicas desafiadoras, flexíveis e colaborativas. Isso inclui o domínio de estratégias de enriquecimento curricular, aceleração, agrupamentos por interesse e projetos interdisciplinares, além da elaboração de planos individualizados que atendam às singularidades dos alunos com altas habilidades (Guenther, 2014). Conforme Guenther (2014), a formação docente deve ir além do conhecimento conceitual sobre altas habilidades, incluindo o desenvolvimento de competências para planejar e implementar estratégias pedagógicas diferenciadas que favoreçam o florescimento de talentos diversos no ambiente escolar.

As significações atribuídas pelos Professores Especialistas sobre os estudantes com AH/SD revelam elementos da subjetividade docente, constituída no interior de uma prática pedagógica marcada por estereótipos, lacunas formativas e pressões institucionais. Nesse sentido, Aguiar e Bock (2012), ao tratarem da dimensão subjetiva do processo educativo, enfatizam que as práticas pedagógicas são permeadas por valores, concepções e sentidos construídos socialmente, e que esses elementos impactam diretamente a forma como o professor enxerga o estudante e sua aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a necessidade de promover a articulação entre os Professores do AEE e os docentes do Ensino Regular, de forma a construir uma rede de apoio pedagógico integrada, comprometida com a valorização da diversidade e a superação de práticas excludentes. Para tanto, é essencial que os gestores educacionais fomentem políticas locais de formação continuada e criem espaços coletivos de reflexão e planejamento pedagógico. A ampliação da formação docente nessa área também contribui para o aprimoramento dos processos de identificação pedagógica de estudantes com AH/SD, permitindo que seus potenciais sejam reconhecidos e estimulados no contexto escolar.

Diante desse contexto, é evidente que o enfrentamento dos desafios relacionados à formação docente para o atendimento de estudantes com AH/SD demanda investimentos institucionais, atualização curricular nos cursos de licenciatura, ampliação das ações de formação continuada e valorização da atuação dos professores como agentes fundamentais para a efetivação de uma escola inclusiva, equitativa e de qualidade.

1.5 Justificativa e Relevância do Estudo

A escolha do objeto de estudo fundamentou-se na hipótese de possíveis lacunas existentes entre as normativas legais que orientam a política de Educação Especial na perspectiva da inclusão e a efetivação prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no âmbito das redes públicas de ensino. Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) tenha consolidado o reconhecimento desse público como parte do público-alvo da Educação Especial, ainda são observáveis os desafios relacionados à identificação precoce, ao acompanhamento pedagógico e à implementação de práticas educacionais voltadas ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Dados de pesquisas recentes indicam que a maior parte dos sistemas educacionais municipais carece de formação específica para os docentes que atuam com estudantes com AH/SD, bem como de instrumentos metodológicos adequados à identificação e à intervenção pedagógica com esse grupo (Freitas; Pérez, 2020). No contexto do Vale do Paraíba, a escassez de estudos e de políticas locais voltadas a essa população reforça a necessidade de investigação aprofundada sobre as práticas de AEE e os sentidos atribuídos pelos profissionais da educação às suas ações pedagógicas com esses estudantes.

A relevância acadêmico-profissional deste trabalho reside na possibilidade de contribuir para o aprimoramento das práticas desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais, a partir da escuta qualificada de professores especialistas e gestores educacionais. O estudo fundamenta-se na perspectiva da psicologia sócio-histórica, da qual Vigotski é uma das principais referências, compreendendo o desenvolvimento humano como um processo mediado pelas interações sociais, pela linguagem e pelo contexto cultural. Essa abordagem evidencia que as funções psíquicas superiores se constituem historicamente, por meio da participação ativa do sujeito em práticas sociais e da apropriação de instrumentos e signos culturais. Assim, pensar, aprender e tornar-se sujeito são processos indissociáveis das experiências vividas em coletividade, destacando a centralidade das práticas educativas como condições essenciais para a formação humana.

No plano técnico operacional, esta pesquisa objetiva propor um manual (teórico-prático) com conteúdo formativo que ofereça subsídios aos professores especialistas tanto na identificação quanto na composição do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do Plano de Ensino Individual (PEI), ações estas que compõem o Atendimento Educacional Especializado.

A pesquisa se alinha aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS - ONU) de número 4 (Educação de Qualidade), 10 (Redução das Desigualdades) e 16 (Paz, Justiça e Instituições Fortes), reforçando o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e socialmente justa. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil (ONU, 2019).

1.6 Delimitação do Estudo

A presente pesquisa focaliza a atuação e as significações atribuídas por professores especialistas estatutários que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do sistema público de ensino do município investigado. Do total de 105 professores especialistas que compõem esse quadro profissional, 52 responderam ao questionário online elaborado pela pesquisadora e encaminhado a todos os docentes, constituindo, portanto, a amostra desta investigação. Assim, participaram do estudo aqueles profissionais que voluntariamente responderam ao instrumento de produção de informações. Além desses participantes, também integra a pesquisa a Supervisora da Educação Especial Inclusiva do referido município, considerando suas contribuições no que se refere aos processos de identificação e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

O município pesquisado possui um total de 148 unidades escolares, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e Ensino Médio. Em todas essas unidades, o AEE em Sala de Recursos é ofertado no contra turno do Ensino Regular, em caráter complementar ou suplementar, não substitutivo, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996). O quadro total de professores especialistas estatutários é composto por 105 docentes; contudo, nem todos consentiram em participar da pesquisa.

A educação especial no município é orientada pela perspectiva inclusiva e é de responsabilidade do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), da Secretaria Municipal de Educação. O núcleo é composto por uma coordenadora de área, uma supervisora, seis professoras coordenadoras, 105 professores especialistas e uma equipe técnica de apoio pedagógico formada por três psicólogos, uma fonoaudióloga, uma terapeuta ocupacional e uma

assistente social. Para esta pesquisa, optou-se pelo recorte populacional que contempla os professores especialistas e a supervisora do segmento.

No que se refere à revisão bibliográfica, foram consideradas produções acadêmicas publicadas nos últimos 25 anos, que tratam da temática das AH/SD, com ênfase nos processos de identificação, nas práticas de intervenção no âmbito do AEE, nas dinâmicas de ensino e aprendizagem e nas políticas públicas que orientam essa área. A escolha desse recorte temporal fundamenta-se na necessidade de contemplar a consolidação das discussões advindas do movimento internacional pela educação inclusiva, intensificado a partir da década de 1990, bem como o avanço das legislações e diretrizes brasileiras que reconhecem o direito ao AEE para estudantes com AH/SD.

Além disso, esse período contempla a ampliação do debate teórico-metodológico acerca da identificação e do atendimento a esse público, especialmente após a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que configuraram novos referenciais para a atuação docente, para a organização das Salas de Recursos Multifuncionais e para o papel do professor especialista. Dessa forma, a delimitação temporal adotada assegura a contemporaneidade, a relevância e a consistência do referencial teórico, mantendo-o alinhado aos objetivos e ao escopo desta pesquisa.

1.7 Problema

Apesar dos avanços normativos e conceituais no campo da Educação Especial, sobretudo após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), permanece uma lacuna significativa entre as diretrizes legais e a efetiva implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) direcionado a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nas redes públicas de ensino. Tal descompasso manifesta-se na dificuldade de identificação precoce desses estudantes, na escassez de metodologias específicas para intervenção pedagógica e na insuficiente formação continuada dos docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais.

No município do Vale do Paraíba investigado, evidenciou-se a ausência de um protocolo estruturado para a identificação dos estudantes com AH/SD, bem como a fragilidade na sistematização das práticas de AEE voltadas ao desenvolvimento integral de suas potencialidades. Essa realidade suscita questionamentos acerca da forma como os professores

especialistas e os gestores educacionais compreendem e operacionalizam o atendimento a esse público no contexto escolar.

Diante do exposto, a presente pesquisa foi norteadada pela seguinte questão problema: Como os professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais e a Supervisora da Educação Especial Inclusiva de um município do Vale do Paraíba significam as práticas de identificação e de Atendimento Educacional Especializado desenvolvidas com estudantes com altas habilidades/superdotação, à luz da perspectiva sócio-histórica de Lev Vigotski?

1.8 Objetivos

1.8.1 Objetivo Geral

Apreender as significações atribuídas pelos professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais e pela Supervisora da Educação Especial Inclusiva de um município do Vale do Paraíba às práticas de identificação e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinadas a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), à luz da perspectiva sócio-histórica de Lev Vigotski.

1.8.2 Objetivos Específicos

- Identificar práticas desenvolvidas pelos professores especialistas das salas de recursos multifuncionais com vistas a identificação e atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação;
- Avaliar a conformidade dessas práticas com as diretrizes das políticas públicas de Educação Especial vigentes;
- Investigar quais as dificuldades encontradas pelos professores especialistas no AEE aos estudantes com altas habilidades/superdotação realizado nas salas de recursos multifuncionais e as significações por eles atribuídas acerca da formação inicial para a atuação profissional;
- Analisar as significações atribuídas pela Supervisora da Educação Especial Inclusiva do município aos processos de identificação e à organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD);
- Propor um manual (teórico-prático) com conteúdo formativo que ofereça subsídios aos professores especialistas tanto na identificação quanto na composição do Plano de

Desenvolvimento Individual (PDI) e do Plano de Ensino Individual (PEI), ações estas que compõem o Atendimento Educacional Especializado.

1.9 Organização da pesquisa

Esta pesquisa está organizada em seções que apresentam, de forma articulada, o percurso teórico e metodológico realizado. Na Introdução, são apresentados o panorama geral do estudo, uma análise da legislação e das políticas públicas vigentes relacionadas às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), bem como uma discussão acerca dos processos de identificação desses estudantes e das intervenções pedagógicas desenvolvidas por professores especialistas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos Multifuncionais. Ainda na introdução é apresentada a relevância da temática, a justificativa da investigação, bem como a delimitação do objeto de pesquisa, o problema investigado, o objetivo geral e os objetivos específicos que orientam o desenvolvimento do trabalho.

A Revisão de Literatura contempla a análise de produções acadêmicas relacionadas ao tema, fundamentada em levantamento bibliográfico realizado em repositórios acadêmicos, bibliotecas virtuais e plataformas digitais, explicitando-se os descritores e critérios utilizados na seleção das obras.

Na seção de Metodologia, descrevem-se a abordagem adotada na pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção das informações, os procedimentos de coleta e as estratégias de análise dos dados.

Na Apresentação dos Resultados, são apresentados a caracterização dos participantes, a identificação de pré-indicadores e a sistematização de indicadores à luz da psicologia sócio-histórica de Vigotski e baseada na proposta de Aguiar e Ozella. Também são descritos os processos de constituição dos núcleos de significação, contemplando as análises intranúcleos e internúcleos, que subsidiam a interpretação das informações produzidas.

As Referências reúnem as obras e documentos que fundamentaram teoricamente o estudo.

Por fim, nos Anexos e Apêndices são apresentados os instrumentos elaborados para a produção das informações, a transcrição da entrevista realizada com a Supervisora, registros de aspectos relevantes emergidos durante os encontros do grupo de discussão, além de documentos complementares fornecidos pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e aqueles relacionados ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão bibliográfica tem como propósito apresentar e discutir os principais referenciais teóricos, legais e conceituais que fundamentam o estudo sobre a identificação e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no âmbito da educação inclusiva. Considerando que a pesquisa está inserida na linha de Inclusão e Diversidade Sociocultural, e tem como base a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, este capítulo busca situar o leitor nas múltiplas dimensões que envolvem o tema, integrando a análise de políticas públicas, concepções pedagógicas e práticas escolares.

Para a realização da revisão de literatura foram consultadas dissertações de mestrado e teses de doutorado no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), artigos científicos, no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), artigos e dissertações do repositório acadêmico da UNITAU, obras literárias de teóricos renomados, selecionadas através do Google Acadêmico e sites oficiais pertinentes ao tema os quais estão descritos na apresentação das referências ao final deste trabalho. Foram utilizados também, livros, revistas, artigos e dissertações físicos.

Com a finalidade de delimitar a busca pelo assunto escolhido, foram aplicados alguns critérios de seleção conforme descritos abaixo:

- Considerando que as políticas públicas sobre o tema da inclusão escolar e referentes ao atendimento educacional especializado para pessoas com AH ou SD se fizeram mais evidentes nos últimos anos, e com o objetivo de se buscar dados mais atualizados foi feito um recorte temporal, considerando-se apenas os textos publicados nos últimos vinte e cinco anos (1999 a 2024);
- Para a escolha das obras, artigos, dissertações e teses, foram selecionados inicialmente através de um primeiro filtro, os títulos que se aproximaram do tema, e então realizada a leitura dos seus resumos;
- Após a realização da leitura dos resumos, um segundo filtro foi feito de acordo com o que era pretendido estudar e posteriormente, realizada a leitura integral e minuciosa dos textos selecionados.
- Quanto aos descritores utilizou-se primeiramente: “Superdotação e identificação” (Descritor 1), partindo do pressuposto que esta pesquisa tem como objetivo discutir os saberes docentes e as dificuldades por eles apresentadas no que se refere à identificação desses estudantes;

- Como segundo descritor, foram utilizadas as palavras: “Superdotação e atendimento especializado” (Descritor 2) visando buscar informações que possam compor uma coletânea de técnicas e práticas pedagógicas que irão servir de base para a elaboração de um produto técnico ao final da pesquisa, que possa ser útil aos professores especialistas em seus processos de formação inicial e continuada acerca do tema;
- O último descritor utilizado foi: “Superdotação e políticas públicas” (Descritor 3). A escolha deste descritor partiu do princípio de que essas palavras podem trazer pesquisas importantes relacionadas às políticas públicas vigentes que contemplam o atendimento as necessidades educacionais dos estudantes com AH / SD.

Quadro 1 - Quadro de Pesquisas Correlatas

PLATAFORMA	Descritor 1	Descritor 2	Descritor 3
CAPES	28	34	29
GOOGLE ACADÊMICO	20.900	27.200	27.500
REPOSITÓRIO UNITAU	2	2	2
SCIELO	10	16	4

Fonte: Produzido pela autora (2026).

Além disso, foram examinados os marcos legais que sustentam o direito à educação inclusiva e de qualidade, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto nº 7.611/2011, e os documentos orientadores da atuação do AEE, como as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, entre outros, no site oficial do Governo Federal. Essas normativas foram analisadas à luz das práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas públicas, com destaque para as contradições e desafios enfrentados por docentes e gestores na implementação de ações voltadas aos estudantes com AH/SD.

A seguir, é apresentado um breve resumo da análise bibliográfica: referência, contribuições à pesquisa e fonte de acesso.

Inicialmente foi analisado o arcabouço legal e normativo que orienta as práticas e políticas públicas voltadas à inclusão educacional no Brasil, disponível no portal do Diário Oficial da União e no Site do Ministério da Educação (MEC): a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que define as aprendizagens essenciais, reconhecendo a diversidade

e o direito de todos os estudantes ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. O Decreto nº 7.611/2011 que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo apoio complementar e recursos pedagógicos para estudantes com necessidades específicas, incluindo aqueles com Altas Habilidades/Superdotação. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2008) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que reafirmam o compromisso com a inclusão, destacando a importância da identificação e do atendimento adequado desses alunos. A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que assegura o direito à educação inclusiva e à valorização das diferenças como parte da cidadania. Por sua vez, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevendo a oferta de serviços de apoio especializado. Em conjunto, esses documentos formam a base legal que orienta a identificação, o reconhecimento e o atendimento educacional especializado de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, reafirmando o papel da escola na promoção da equidade e do desenvolvimento integral.

Em seguida, as referências selecionadas nas bases e repositórios acadêmicos fundamentaram teórica e metodologicamente a pesquisa, oferecendo uma visão abrangente sobre os aspectos históricos, conceituais, pedagógicos e subjetivos do tema. As obras de Alencar (2001), Fleith (2007, 2019), Renzulli (2004, 2005) e Virgolim (2007, 2014) forneceram bases essenciais para compreender as concepções de superdotação, os modelos de identificação e as estratégias de desenvolvimento de talentos, consolidando uma abordagem científica e educacional voltada à potencialização das capacidades individuais. Nesse mesmo movimento de ampliação conceitual, destaca-se a teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner (1983), que questiona a noção tradicional e limitada de inteligência. Aguiar e Bock (2012) aprofundam a compreensão da dimensão subjetiva no processo educacional, essencial para pensar a inclusão a partir da singularidade de cada sujeito. As discussões de Mantoan (2011), Campos (2002) e Rosa e Machado (2016) reforçaram o papel das políticas públicas e da inclusão escolar, destacando desafios e possibilidades no atendimento especializado.

Por conseguinte, estudos como os de Freitas e Pérez (2020), Rangel e Oliveira (2021) e Menecucci (2021) atualizam o debate ao abordar a formação docente e as práticas inclusivas nas redes públicas. Tardif (2014), Nóvoa (1992) e Morgado (2011) complementaram o referencial ao discutir os saberes e a identidade profissional docente, fundamentais para a efetivação do AEE. Minayo (2001) sustenta o percurso metodológico da pesquisa qualitativa, e Santos (2005) e Fonseca e Mattos (2015) destacaram estratégias pedagógicas voltadas ao

reconhecimento e valorização das potencialidades dos alunos com AH/SD. Zoia Prestes, uma das principais pesquisadoras brasileiras responsáveis pela difusão e interpretação rigorosa da obra de Lev Vigotski, especialmente das bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas da teoria sócio-histórica traz contribuições fundamentais para que a teoria seja compreendida em sua profundidade original, e não de forma superficial ou distorcida, como muitas vezes ocorre na literatura educacional.

No Banco de Dissertações da UNITAU, a busca ocorreu através da consulta no site, onde foram pesquisadas dissertações que versassem sobre a temática das AH/SD. Foram encontradas e selecionadas duas pesquisas correlatas das mestrandas egressas do Mestrado Profissional em Educação: Marina Rocha Abrami Menecucci e Nilda Silvia de Andrade Batalha (2025) que trouxeram significativas contribuições para a composição e organização desta pesquisa.

Quadro 2 — Quantitativo de Referências Utilizadas

FONTE / PLATAFORMA	QUANTIDADE
Google Acadêmico	10
Scielo	6
CAPES (Banco de Teses e Dissertações)	2
Repositório UNITAU	2
MEC / Diário Oficial da União	6
Obs: as demais obras utilizadas correspondem a obras literárias físicas tais como livros, revistas e artigos.	

Fonte: Produzido pela autora (2026).

Além das referências selecionadas nas plataformas de conteúdos acadêmicos, das bases legais vigentes e das obras físicas, também foram coletadas informações nos sites oficiais da Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotados: www.altashabilidades.com.br e da Associação Paulista para Altas Habilidades / Superdotação: www.apahsd.org.br, onde é possível encontrar artigos, teses, entrevista e links que tratam sobre o tema pesquisado.

2.1 Considerações da revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica possibilitou delinear um panorama abrangente sobre as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no contexto da Educação Especial, com ênfase no

Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado nas redes públicas de ensino. A análise das políticas públicas e diretrizes normativas evidenciou importantes avanços no reconhecimento dos direitos educacionais desse público, especialmente a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que incluiu os estudantes com AH/SD como público-alvo da educação especial.

Entretanto, também ficou evidente a distância entre as normativas e sua efetivação prática, sobretudo no que se refere à identificação precoce, à formação dos profissionais da educação e à implementação de estratégias pedagógicas adequadas. A escassez de formação continuada e de materiais específicos voltados ao atendimento desse público impacta diretamente a qualidade do AEE e limita as possibilidades de pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

As contribuições teóricas analisadas forneceram fundamentos sólidos para uma abordagem mais sensível e contextualizada do processo de aprendizagem dos estudantes com AH/SD. Ao enfatizar o papel da mediação, das interações sociais e da cultura no desenvolvimento humano, tal perspectiva indica caminhos promissores para o planejamento de práticas educativas inclusivas, criativas e desafiadoras.

Nesse sentido, a presente pesquisa sustenta-se em um referencial teórico que articula as dimensões legais, pedagógicas e psicossociais do AEE, buscando compreender, de forma crítica, como professores especialistas e gestores significam e operacionalizam suas ações junto aos estudantes com AH/SD. A construção de materiais técnicos, como os modelos de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e Plano de Ensino Individual (PEI), pretende justamente responder às lacunas identificadas, oferecendo subsídios para práticas mais qualificadas e alinhadas às necessidades reais desse público.

À luz da psicologia sócio-histórica, este estudo propõe o rompimento com concepções inatistas e excludentes, favorecendo a construção de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam as AH/SD como parte constitutiva da diversidade humana. Essa abordagem fornece instrumentos para compreender a identificação e o AEE como processos dinâmicos, interativos e transformadores, capazes de potencializar tanto o desenvolvimento do estudante quanto o papel mediador da escola. Trata-se de um aspecto essencial, pois aproxima ciência e prática educativa, fortalecendo uma educação crítica e eficaz. Além disso, oferece fundamentos teóricos consistentes para a compreensão do estudante em sua totalidade, assegurando-lhe condições reais de desenvolvimento, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

2.2 A psicologia sócio-histórica: Fundamentos e Contribuições PARA A Compreensão do Desenvolvimento Humano em uma perspectiva inclusiva

A psicologia sócio-histórica que embasa esta pesquisa, desenvolvida por Lev Semionovitch Vigotski (1896–1934), emerge no início do século XX em um contexto de profundas transformações políticas, sociais e intelectuais na Rússia. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, essa perspectiva teórica compreende o desenvolvimento humano como um processo histórico, social e culturalmente mediado, no qual as funções psicológicas superiores se constituem por meio das relações sociais e da apropriação de instrumentos e signos culturalmente produzidos. Ela constitui um dos pilares da Psicologia e da Educação contemporâneas por compreender o desenvolvimento humano como um processo dialético, histórico e socialmente determinado. Em oposição às concepções inatistas e mecanicistas de sua época, Vigotski afirma que as funções psicológicas superiores — como o pensamento abstrato, a memória voluntária e a atenção intencional — não emergem de modo natural ou espontâneo, mas se constroem nas relações sociais, mediadas por ferramentas e signos culturais, entre os quais a linguagem ocupa posição central (Vigotski, 1998).

Zoia Prestes, uma das principais pesquisadoras brasileiras responsáveis pela difusão e interpretação rigorosa da obra de Lev Vigotski, especialmente das bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas da psicologia sócio-histórica, traz contribuições fundamentais para que a teoria seja compreendida em sua profundidade original e não de forma superficial ou distorcida. Ela reforça a importância de compreender Vigotski no contexto soviético e marxista em que viveu, de respeitar os conceitos originais de suas produções, sua intencionalidade e seu rigor científico e de evitar interpretações psicologizantes ou aplicacionistas.

Uma das contribuições centrais de Zoia é destacar que a teoria de Vigotski não é apenas uma “teoria de aprendizagem”, mas parte de uma concepção de ser humano fundamentada no materialismo histórico e dialético. Para ela (2010), compreender Vigotski exige entender a relação indissociável entre desenvolvimento, cultura e história; reconhecer a centralidade da mediação social e da atividade humana e compreender a formação de funções psicológicas superiores como processo histórico. Prestes (2010) enfatiza que compreender o desenvolvimento humano implica reconhecer a multiplicidade de possibilidades presentes nas relações sociais, exigindo uma postura pedagógica aberta ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento.

Nessa perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes. A aprendizagem, entendida como fenômeno social, antecede e impulsiona o desenvolvimento, possibilitando a emergência de novas formas de funcionamento psicológico. Esse princípio se concretiza no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), termo amplamente difundido nas traduções ocidentais da obra vigotskiana, ou Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), denominação defendida por Prestes (2010) a partir de uma revisão filológica dos textos originais em russo — definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (Vigotski, 2001). Como esclarece Prestes (2010), a ZDP ou ZDI não deve ser reduzida a um espaço de simples assistência ou tutoria, mas compreendida como um processo de colaboração intencional, situado historicamente, no qual a mediação humana possibilita a apropriação dos signos culturais e a formação das funções psicológicas superiores. Assim, o papel do educador é fundamental, pois atua como mediador que organiza condições concretas para que o estudante avance rumo a formas mais complexas de pensamento e ação.

A mediação constitui, portanto, o princípio estruturante da abordagem sócio-histórica. Por meio desse processo, instrumentos e signos culturalmente produzidos são internalizados, convertendo-se em recursos psicológicos que passam a orientar a atividade e a consciência do sujeito. Desse modo, o desenvolvimento humano não pode ser compreendido fora de seu contexto histórico e cultural, pois é nas condições concretas da vida social que se configuram as possibilidades de aprendizagem, constituição de significados e formação da subjetividade. Ao apropriar-se da cultura, o sujeito transforma-se e transforma o meio, num movimento dialético de constituição individual e coletiva.

O processo educativo se configura, portanto, como espaço privilegiado de humanização. O professor, ao planejar situações de ensino que favoreçam a interação, a colaboração e o uso intencional da linguagem, cria oportunidades de desenvolvimento que ultrapassam a mera transmissão de conteúdo. Assim, o conhecimento é entendido como produção coletiva, resultado das trocas simbólicas e da participação ativa do sujeito na atividade socialmente compartilhada.

Zoia Prestes também destaca a centralidade da linguagem no processo de humanização, evidenciando que a relação entre palavra, significado e pensamento constitui o núcleo da formação da consciência. Para a autora, a linguagem não é apenas um instrumento comunicativo, mas o meio pelo qual o sujeito se apropria da cultura, elabora sentidos e transforma qualitativamente suas funções psicológicas superiores. Como afirma Prestes (2010, p. 191), “trata-se sim de conhecer as diversas possibilidades para o desenvolvimento humano e

de estar aberta a elas numa relação dialógica genuína”, enfatizando que é na interlocução mediada pela palavra que emergem novos modos de pensar, de significar e de agir no mundo. A linguagem constitui, portanto, papel estruturante no processo educativo, especialmente no contexto da Educação Especial e no atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, nos quais a qualidade das interações dialógicas é decisiva para potencializar o desenvolvimento.

Sob essa ótica, a psicologia sócio-histórica oferece fundamentos sólidos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado a esses estudantes por compreender que o desenvolvimento humano se realiza nas relações sociais e na mediação intencional do ensino. Essa perspectiva orienta práticas pedagógicas que reconhecem a singularidade dos sujeitos, valorizam seus modos próprios de aprender e ampliam suas potencialidades por meio de desafios cognitivos significativos e experiências culturais ricas. Assim, o AEE deixa de ser um espaço compensatório e passa a constituir-se como um ambiente privilegiado de produção de sentidos, criação e desenvolvimento, reafirmando uma concepção de inclusão verdadeiramente humanizadora. À luz desse referencial, a escola assume o compromisso ético e social de promover o pleno desenvolvimento de todos, tomando a diversidade não como obstáculo, mas como princípio estruturante do processo educativo.

2.3 Subjetividade, historicidade e significação na psicologia sócio-histórica: fundamentos em Vigotski e contribuições de Zoia Prestes

A psicologia sócio-histórica compreende o desenvolvimento humano como um processo essencialmente mediado pela cultura, pela linguagem e pelas relações sociais. Nesse horizonte teórico, conceitos como subjetividade, historicidade e significação assumem centralidade, pois permitem compreender como cada sujeito se constitui nas e pelas relações sociais que estabelece ao longo de sua existência.

A autora Zoia Prestes, em seus estudos e traduções da obra de Vigotski, aprofunda a compreensão desses princípios, destacando a inseparabilidade entre indivíduo, cultura e história na construção da consciência.

2.3.1 A Dimensão Subjetiva no Atendimento Educacional Especializado dos Estudantes com AH/SD

A subjetividade, nessa perspectiva, não é entendida como uma entidade interna, individual e isolada, mas como um processo permanentemente constituído nas interações

sociais. Para Vigotski (2001), o sujeito humano forma-se a partir da incorporação dos modos culturalmente desenvolvidos de agir, pensar e sentir, que são apropriados por meio da mediação simbólica, especialmente da linguagem. Prestes (2010) reforça que a subjetividade deve ser compreendida como dinâmica e relacional, atravessada pelas condições sociais concretas que possibilitam ou limitam determinadas formas de vivência. Assim, subjetivar-se implica apropriar-se dos significados socialmente produzidos e, simultaneamente, produzir novos sentidos a partir das experiências singulares.

A abordagem sócio-histórica adotada neste estudo é fortalecida ainda pelas contribuições de Aguiar e Bock (2012), que discutem a constituição do sujeito a partir das mediações sociais, históricas e culturais, destacando a dimensão subjetiva como elemento indissociável do processo educacional. Esse referencial permite compreender as singularidades dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) para além de interpretações reducionistas, centradas apenas em fatores biológicos ou em traços individuais isolados. Como afirmam as autoras:

A subjetividade é histórica, social e culturalmente construída. Não é um dado da natureza humana, mas um processo contínuo, atravessado pelas condições materiais, pelas relações sociais e pelas experiências simbólicas que os sujeitos vivenciam nas instituições. A escola, como espaço social, participa ativamente dessa constituição (Aguiar; Bock, 2012, p. 27).

Sob essa perspectiva, reconhecer a dimensão subjetiva implica compreender que cada estudante com AH/SD elabora modos próprios de perceber, sentir, pensar e se relacionar com o mundo, modos esses constituídos nas interações que estabelecem ao longo de sua trajetória escolar e social. Assim, as altas habilidades não se manifestam apenas na forma de desempenho cognitivo elevado, mas integram aspectos emocionais, afetivos, motivacionais e identitários que emergem das experiências individuais e coletivas. Consequentemente, ignorar a subjetividade desses estudantes pode levar a práticas pedagógicas que desconsideram seus interesses, ritmos, potencialidades criativas e necessidades específicas de desafio intelectual.

A obra de Aguiar e Bock (2012) contribui para evidenciar que a subjetividade — de estudantes, professores, gestores e demais participantes da vida escolar — influencia diretamente a forma como os processos de ensino e aprendizagem se concretizam. As concepções, expectativas e representações sociais dos educadores podem, por exemplo, favorecer o reconhecimento das altas habilidades ou, ao contrário, reforçar invisibilidade, estigmas ou equívocos, especialmente quando prevalecem concepções meritocráticas, patologizantes ou elitistas. Assim, compreender a subjetividade docente é tão importante quanto

compreender a subjetividade discente, pois é nesse encontro entre sujeitos que se definem possibilidades reais de inclusão ou exclusão.

Incorporar a dimensão subjetiva ao debate educacional, portanto, não é um complemento periférico, mas uma condição essencial para o fortalecimento de práticas pedagógicas equitativas, sensíveis à complexidade humana e comprometidas com a formação integral dos estudantes. No contexto do Atendimento Educacional Especializado, essa perspectiva orienta intervenções que valorizam o diálogo, o reconhecimento das singularidades e a criação de ambientes culturalmente ricos e afetivamente seguros, nos quais estudantes com AH/SD possam desenvolver suas capacidades de forma plena, crítica e criativa.

Assim, compreender a subjetividade na perspectiva sócio-histórica implica reconhecer que o desenvolvimento dos estudantes com AH/SD não pode ser reduzido a indicadores de desempenho cognitivo, mas deve ser analisado à luz das mediações sociais, culturais e simbólicas que constituem suas trajetórias escolares e pessoais.

2.3.2 A Historicidade e o Atendimento Educacional Especializado dos Estudantes com AH/SD

A historicidade, por sua vez, refere-se ao entendimento de que o desenvolvimento psicológico não é um fenômeno natural ou espontâneo, mas histórico. Vigotski (2001) evidencia que aquilo que caracteriza o humano — pensamento abstrato, linguagem interior, imaginação, memória lógica — é resultado de um longo processo cultural que se materializa nas relações sociais. Zoia Prestes (2010) destaca, em suas análises, que a obra de Vigotski só pode ser compreendida em sua totalidade quando situada no contexto histórico em que foi produzida, marcado por transformações sociais profundas e por um compromisso ético-político com a construção de uma psicologia voltada para a emancipação humana. Da mesma forma, cada sujeito carrega em sua constituição as marcas de sua própria história e das condições socioeconômicas, culturais e políticas de seu tempo.

Ao relacionar esse princípio ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes com AH/SD, compreende-se que o desenvolvimento de suas potencialidades não pode ser interpretado como resultado exclusivo de características inatas ou de talentos individuais isolados. Na perspectiva sócio-histórica, as manifestações de altas habilidades emergem e se transformam nas condições concretas de vida, nos contextos culturais que valorizam determinados saberes e práticas, e nas oportunidades educativas que possibilitam ou restringem seu desenvolvimento. Assim, a historicidade ilumina a compreensão de que o

estudante com AH/SD não nasce pronto; ele se constitui historicamente nas interações sociais, nas mediações pedagógicas e nos instrumentos culturais que lhe são acessíveis.

Nesse sentido, o AEE deve reconhecer que o desenvolvimento desses estudantes é profundamente influenciado pelas experiências educativas anteriores, pelas mediações que tiveram acesso e pelas condições socioculturais que moldaram sua trajetória. Um estudante com potencial criativo ou lógico-matemático, por exemplo, só poderá desenvolver plenamente tais funções superiores se estiver inserido em práticas escolares que valorizem a investigação, a elaboração conceitual e a expressão criadora — práticas estas social e historicamente construídas.

Com base nessa compreensão, o AEE passa a assumir um papel fundamental: o de criar condições históricas de desenvolvimento, ampliando o acesso a instrumentos culturais sofisticados, a desafios intelectuais significativos e a interações qualitativas que favoreçam a expansão da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) desses estudantes. Isso implica superar visões naturalizantes ou biologizantes da superdotação, reconhecendo que as altas habilidades se desenvolvem no encontro entre o sujeito e seu contexto histórico, sendo o AEE um espaço privilegiado para a mediação de experiências culturais ricas, diversificadas e intencionalmente orientadas para a promoção da potencialidade humana.

Dessa forma, compreender a historicidade no AEE de estudantes com AH/SD significa reconhecer que cada trajetória é singular, marcada pelas oportunidades — ou pela ausência delas — ao longo do percurso escolar. Significa também assumir um compromisso ético-político de transformar as condições educativas para que todos, especialmente aqueles cujos potenciais muitas vezes permanecem invisibilizados, possam desenvolver-se de maneira plena e emancipadora.

Desse modo, a historicidade permite compreender que as altas habilidades não representam uma condição estática ou exclusivamente inata, mas um potencial que se desenvolve nas relações sociais, nas oportunidades educativas e nas mediações culturais historicamente construídas.

2.3.3 As Significações e o Atendimento Educacional Especializado dos Estudantes com AH/SD

O conceito de significação ocupa lugar estruturante na teoria vigotskiana. Vigotski (2001) afirma que o significado é o elo entre o pensamento e a linguagem, constituindo-se como um fenômeno social internalizado pelo sujeito. É por meio dos significados historicamente

construídos — e não de percepções individuais isoladas — que o ser humano organiza o pensamento, atribui sentidos às experiências e atua no mundo. Prestes (2010) destaca que a significação é sempre coletiva em sua origem, ainda que cada sujeito produza sentidos singulares a partir dos significados socialmente compartilhados. Essa distinção entre significado e sentido, frequentemente enfatizada pela autora, revela que a constituição subjetiva está profundamente ligada à forma como cada indivíduo vive, interpreta e ressignifica a realidade, ainda que dentro dos limites históricos e culturais que o antecedem. Vigotski (2001) distingue significado e sentido ao afirmar que o significado corresponde ao conteúdo relativamente estável compartilhado socialmente, enquanto o sentido refere-se à vivência subjetiva e dinâmica que cada sujeito produz nas situações concretas de vida.

Ao relacionar esse princípio ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), compreende-se que as significações desempenham papel decisivo na forma como esses estudantes percebem a si mesmos, suas capacidades e o próprio processo de aprendizagem. Em uma perspectiva sócio-histórica, o reconhecimento ou a invisibilidade da superdotação não é apenas um diagnóstico técnico, mas um processo de construção de significados que envolve a escola, os professores, a família e o próprio estudante. Assim, a maneira como a escola atribui significado às manifestações de altas habilidades — seja como potencial, seja como “excesso”, comportamento inadequado ou mera facilidade — influencia diretamente os sentidos que o estudante produzirá sobre sua identidade e seu desenvolvimento.

Nesse contexto, o AEE torna-se um espaço privilegiado de ressignificação. Ao oferecer atividades desafiadoras, oportunidades de criação, investigação e aprofundamento, o AEE contribui para que novos significados sobre o aprender, o pensar e o criar sejam construídos socialmente e apropriados pelo estudante. Quando o estudante com AH/SD vivencia práticas pedagógicas que valorizam sua curiosidade, sua autonomia intelectual e sua originalidade, ele pode produzir sentidos positivos sobre seu próprio potencial, fortalecendo sua autoestima, seu engajamento e seu desejo de aprender.

Por outro lado, quando as significações construídas no ambiente escolar reforçam estereótipos, como a ideia de que estudantes com altas habilidades “não precisam de apoio” ou “são bons em tudo”, isso pode gerar sentidos restritivos, levando a sentimentos de inadequação, isolamento ou desmotivação. A teoria vigotskiana, tal como interpretada por Prestes (2010), destaca que os sentidos subjetivos se transformam nas relações sociais. Assim, o AEE deve ser um espaço de mediação intencional, no qual os estudantes possam construir sentidos que lhes

permitam compreender suas habilidades como parte de um processo histórico, dinâmico e compartilhado – e não como uma característica fixa ou isolada.

Dessa forma, as práticas do AEE precisam apoiar a constituição de significações que ampliem o repertório cultural do estudante, potencializando o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Isso inclui oferecer instrumentos culturais diversos, linguagens variadas, desafios cognitivos e oportunidades de expressão criativa que permitam ao estudante participar ativamente da produção de novos significados sobre si e sobre o mundo.

Assim, compreender as significações no atendimento a estudantes com AH/SD significa reconhecer que o desenvolvimento de suas potencialidades depende, sobretudo, das possibilidades de mediação e de construção simbólica presentes no contexto educativo. O AEE, ao assumir essa dimensão, contribui não apenas para o enriquecimento curricular, mas para a formação de sujeitos capazes de produzir sentidos emancipadores sobre sua própria singularidade.

Nessa perspectiva, o AEE pode constituir-se como um espaço privilegiado de produção de novos significados sobre aprender, criar e pensar, contribuindo para que estudantes com AH/SD desenvolvam sentidos emancipadores acerca de suas próprias capacidades. A compreensão da subjetividade na perspectiva da psicologia sócio-histórica é aprofundada por autores que, a partir das bases teóricas formuladas por Lev Semionovitch Vigotski, desenvolveram importantes contribuições para a investigação dos processos de significação no contexto educacional. Nesse sentido, os estudos de Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Ana Mercês Bahia Bock destacam a centralidade da dimensão subjetiva na constituição do sujeito, compreendida como processo histórico, social e culturalmente mediado.

Em diálogo com essas autoras, as contribuições de Fernando González Rey ampliam a compreensão da subjetividade ao enfatizar a produção de sentidos subjetivos nas relações sociais, evidenciando que os processos psicológicos não podem ser analisados de forma fragmentada, mas devem ser compreendidos em sua complexidade e dinâmica. Nesse horizonte teórico, a análise por núcleos de significação constitui um caminho metodológico consistente para apreender os sentidos produzidos pelos sujeitos em suas experiências, permitindo compreender como as significações construídas no contexto escolar influenciam os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

2.4 Pesquisas correlatas à identificação e Atendimento Educacional Especializado de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva sócio-histórica

As pesquisas correlatas a identificação e o (AEE) de estudantes com AH/SD têm avançado no sentido de problematizar concepções reducionistas e naturalizantes historicamente presentes nesse campo. À luz da psicologia sócio-histórica, tais estudos evidenciam que tanto a identificação quanto o atendimento desses estudantes não podem ser compreendidos como processos neutros, técnicos ou exclusivamente individuais, mas como práticas social e historicamente mediadas.

Fundamentadas na obra de Vigotski, diversas pesquisas apontam que as AH/SD não se expressam como atributos inatos isolados, mas se constituem nas relações sociais e nas oportunidades culturais concretas oferecidas aos sujeitos. Vigotski (2001) afirma que as funções psicológicas superiores são produto da história social do indivíduo, uma vez que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (Vigotski, 2001, p. 114). Essa concepção tem sido mobilizada por estudos que questionam modelos de identificação baseados exclusivamente em testes psicométricos, defendendo abordagens que considerem o contexto escolar, as mediações pedagógicas e as práticas sociais nas quais o estudante está inserido.

Pesquisas no campo da Educação Especial indicam que processos de identificação centrados apenas no desempenho cognitivo tendem a invisibilizar estudantes cujas potencialidades se manifestam em dimensões como criatividade, sensibilidade artística, pensamento crítico ou liderança social. Estudos qualitativos ressaltam a importância da observação pedagógica, da análise das produções simbólicas e do diálogo com professores e famílias, em consonância com a concepção vigotskiana de desenvolvimento como processo relacional e histórico (Vigotsk, 1998).

Nesse debate, as contribuições de Zoia Prestes ocupam lugar central. A autora problematiza a apropriação superficial da teoria vigotskiana no campo educacional, alertando para o risco de interpretações psicologizantes ou aplicacionistas. Prestes (2010) destaca que a Zona de Desenvolvimento Proximal — ou, conforme sua defesa filológica, Zona de Desenvolvimento Iminente — não deve ser compreendida como espaço de simples ajuda, mas como um processo social de colaboração historicamente situado. Segundo a autora, “trata-se de conhecer as diversas possibilidades para o desenvolvimento humano e de estar aberta a elas numa relação dialógica genuína” (Prestes, 2010, p. 191). Pesquisas que se apoiam nessa

concepção enfatizam que estudantes com AH/SD também necessitam de mediações qualificadas e desafios intelectuais intencionais para avançar em seu desenvolvimento.

Estudos sobre o AEE fundamentados nessa perspectiva indicam que práticas pedagógicas baseadas na investigação, na problematização e no uso intencional da linguagem favorecem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Essas pesquisas ressaltam que o atendimento especializado não deve se configurar como espaço de aceleração ou compensação, mas como ambiente de ampliação do repertório cultural e de produção de sentidos, articulado ao ensino comum e às experiências coletivas (Prestes, 2010; Vigotski, 2001).

No campo da subjetividade, as pesquisas desenvolvidas por Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Ana Mercês Bahia Bock oferecem contribuições fundamentais para compreender os processos de identificação e atendimento das AH/SD. As autoras afirmam que a subjetividade é constituída historicamente e atravessada pelas condições sociais e institucionais, não sendo um dado natural ou individual. Conforme destacam: “A subjetividade é histórica, social e culturalmente construída. Não é um dado da natureza humana, mas um processo contínuo, atravessado pelas condições materiais, pelas relações sociais e pelas experiências simbólicas que os sujeitos vivenciam nas instituições” (Aguiar; Bock, 2012, p. 27).

Pesquisas que dialogam com esse referencial evidenciam que as concepções e expectativas dos professores influenciam diretamente os processos de identificação das AH/SD. Representações sociais marcadas por visões meritocráticas ou biologizantes tendem a restringir o reconhecimento das potencialidades dos estudantes, enquanto concepções fundamentadas na mediação social e na historicidade ampliam as possibilidades de inclusão.

Em diálogo com essas autoras, os estudos de Fernando González Rey aprofundam a compreensão da subjetividade ao enfatizar a produção de sentidos subjetivos nas relações sociais. González Rey (2005) afirma que os processos psicológicos devem ser compreendidos em sua complexidade e dinâmica, considerando a forma como os sujeitos significam suas experiências. Pesquisas que utilizam a análise por núcleos de significação revelam que estudantes com AH/SD constroem sentidos diversos sobre suas capacidades, oscilando entre reconhecimento, invisibilidade e estigmatização, dependendo das experiências vivenciadas no contexto escolar.

Esses estudos convergem ao afirmar que o AEE pode se constituir como espaço privilegiado de ressignificação, desde que organizado a partir de práticas pedagógicas que valorizem a singularidade, a criatividade e o diálogo. Quando o atendimento especializado

promove experiências culturais ricas e desafios intelectuais significativos, ele contribui para a construção de sentidos emancipadores sobre o aprender e o desenvolver-se, fortalecendo a autonomia intelectual e o engajamento dos estudantes com AH/SD (Aguiar; Bock, 2012; Gonzáles Rey, 2005).

Fernanda Cardoso Fraga Fonseca, egressa do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (2017), realizou a dissertação intitulada *Características de qualidade do professor na percepção de alunos com altas habilidades/superdotação*. A pesquisa investigou, por meio de questionários com perguntas abertas e análise de conteúdo, as características docentes consideradas por estudantes com altas habilidades/superdotação como facilitadoras para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados indicaram que atributos como boa didática, relação interpessoal positiva, senso de humor, clareza nas explicações e postura acolhedora são percebidos pelos alunos como elementos que favorecem significativamente seu aprendizado em sala de aula (Fonseca, 2017).

Outro aporte relevante sobre o tema é a obra *Vozes – Altas Habilidades ou Superdotação*, de Nilda Silvia de Andrade Batalha e Virginia Mara Próspero da Cunha (2024), publicada pela Editora da Universidade de Taubaté (edUNITAU). Trata-se de uma obra técnica vinculada ao Mestrado Profissional em Educação que reúne relatos de egressos de um programa de atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação, contribuindo para a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas e das experiências formativas relacionadas ao atendimento educacional especializado no contexto da AH/SD (Batalha; Cunha, 2024).

Dessa forma, as pesquisas correlatas analisadas evidenciam que a identificação e o Atendimento Educacional Especializado de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação constituem processos historicamente situados, atravessados por concepções teóricas, significações sociais e condições institucionais concretas. À luz da psicologia sócio-histórica, essas investigações reforçam a necessidade de práticas educacionais comprometidas com a promoção do desenvolvimento humano em sua complexidade, reconhecendo a diversidade como princípio estruturante de uma educação inclusiva e emancipadora.

3 METODOLOGIA

A escolha da metodologia em uma pesquisa científica é imprescindível, pois define o percurso a ser seguido durante o processo investigativo e orienta a busca pelos objetivos traçados. O conceito de metodologia refere-se a um conjunto de procedimentos lógicos e técnicas operacionais que possibilitam ao pesquisador compreender as relações entre causas e fenômenos.

O método adotado nesta pesquisa é o qualitativo. Como explica Campos *et. al.* (2018, p. 31), “a investigação qualitativa tem um foco multimetodológico, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos temas estudados. O pesquisador qualitativo realiza suas investigações em ambiente natural e interpreta os fenômenos segundo os significados atribuídos pelos participantes”. Nas pesquisas qualitativas, o detalhamento das escolhas teóricas e metodológicas garante maior rigor e confiabilidade aos resultados obtidos. Assim, quanto mais claros forem os critérios de análise e os procedimentos adotados, maior será a relevância científica da investigação.

Considerando que este estudo tem como objetivo apreender as significações atribuídas por professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais e pela Supervisora da Educação Especial Inclusiva sobre a identificação e o AEE destinados a estudantes com AH/SD, a abordagem qualitativa revela-se a mais adequada. Esse enfoque possibilita a produção de dados significativos, capazes de auxiliar na compreensão dos resultados, responder às questões norteadoras e indicar caminhos para o alcance dos objetivos propostos.

Segundo Minayo (2006, p. 22), a metodologia qualitativa é:

[...] aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas encaradas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Nesse tipo de investigação, há interação entre pesquisador e participantes, de modo que os sujeitos têm voz e espaço para se expressarem. Ao pesquisador, cabe observar, interpretar e analisar criticamente os dados produzidos, favorecendo a emergência de novas compreensões que possam contribuir para a reorientação das práticas relacionadas ao objeto de estudo. Esta pesquisa caracteriza-se, ainda, como um estudo exploratório e descritivo, uma vez que busca compreender e analisar o fenômeno investigado sob múltiplas dimensões. Conforme Zikmund (2000, *apud* Oliveira, 2011, p. 21), “os estudos exploratórios, geralmente, são úteis para diagnosticar situações, explorar alternativas ou descobrir novas ideias”.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o tema, tornando-o mais claro e delimitado — o que se mostra adequado em áreas nas quais ainda há escassez de estudos sistematizados, como a identificação e o atendimento de estudantes com AH/SD no sistema público de ensino. Já a abordagem qualitativa, conforme Minayo (2001), permite compreender os fenômenos em sua complexidade, considerando os sujeitos em seus contextos sociais, culturais e históricos, o que converge com os pressupostos da perspectiva sócio-histórica adotada neste trabalho.

Nessa perspectiva, a pesquisa contemplou o levantamento de relatos, a exploração de alternativas e a proposição de possíveis soluções para os problemas identificados, que poderão, posteriormente, ser aplicadas na prática dos professores especialistas participantes junto aos estudantes atendidos. Além disso, as informações produzidas subsidiarão a elaboração de um produto técnico, um Manual de Apoio sobre AH/SD, buscando estabelecer uma correlação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade), o ODS 10 (Redução das Desigualdades) e o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes).

3.1 Instrumentos e procedimentos para a produção Das informações

A produção de informações foi realizada por meio dos instrumentos que serão apresentados abaixo.

3.1.1 Entrevista semiestruturada (Apêndice B)

A entrevista semiestruturada parte de um roteiro básico de perguntas, mas admite flexibilidade na interação com o participante, possibilitando o surgimento de novas questões conforme o desenvolvimento da conversa. Para Minayo (2012), esse tipo de entrevista é essencial nas pesquisas qualitativas, pois permite compreender o universo de significados e valores atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

Procedimento: a entrevista com a supervisora da Educação Especial foi realizada via chamadas de vídeo no Whats App, possibilitando uma escuta qualificada sobre as práticas, concepções e desafios relacionados ao atendimento de estudantes com AH/SD no município pesquisado. Foi disponibilizado previamente a ela um roteiro (Apêndice B) com intuito de orientar e conduzir melhor os encontros. A entrevista foi gravada e posteriormente transcritas. Algumas informações e esclarecimento de dúvidas posteriores as chamadas de vídeo foram solicitadas via mensagens e áudios no WhatsApp.

3.1.2 Sondagem através de Questionário (Apêndice A)

De acordo com Gil (2008), o questionário constitui um instrumento amplamente utilizado nas pesquisas sociais por possibilitar a coleta de informações de modo padronizado e eficiente junto a um número significativo de participantes. Nessa mesma perspectiva, Lakatos e Marconi (2003) destacam que o uso desse instrumento favorece a agilidade e a confiabilidade na coleta de dados, garantindo a uniformidade das respostas e o anonimato dos participantes.

Para Minayo (2012), quando o questionário é composto por questões abertas, ele se torna um recurso importante na pesquisa qualitativa, pois permite captar significados, interpretações e sentidos atribuídos pelos sujeitos à realidade investigada. Aguiar e Ozella (2006; 2013) apontam que instrumentos qualitativos (entrevistas e questionários com questões abertas) possibilitam apreender os sentidos e significados que os sujeitos atribuem à sua experiência, fornecendo material empírico para a construção de núcleos de significação. A aplicação do questionário nesta pesquisa contribuiu para identificar como os profissionais da educação compreendem o atendimento aos estudantes com AH/SD no contexto da educação inclusiva, articulando as dimensões objetivas e subjetivas do processo educativo à luz da perspectiva sócio-histórica. Esse instrumento possibilitou reunir informações de forma organizada e sistematizada, favorecendo a obtenção de dados tanto objetivos quanto subjetivos, indispensáveis à análise qualitativa proposta nesta pesquisa.

3.2.1.1 Procedimento

O questionário foi elaborado por meio de um formulário online (Apêndice A). O link de acesso foi enviado para a supervisora, que o compartilhou com os professores especialistas através de um grupo de WhatsApp, com o objetivo de realizar sondagem e coletar algumas informações sobre formação, atuação profissional, percepção sobre a demanda de AH/SD na rede e significações por eles atribuídas acerca desses estudantes.

Dos 124 professores especialistas estatutários do Sistema Municipal de Ensino, 52 responderam ao formulário, mesmo após várias tentativas e orientações da supervisora.

Todos os 52 professores que responderam receberam um e-mail de agradecimento. Entre eles, seis foram convidados a participar de um grupo de discussão sobre a temática da pesquisa. A seleção desses seis docentes seguiu os seguintes critérios:

- Dois professores em início de carreira (menos de cinco anos de experiência em Educação Especial);
- Dois professores com experiência entre cinco e dez anos;

- Dois professores com mais de dez anos de experiência docente.

3.1.3 Grupo de Discussão (Apêndice C)

O grupo de discussão constitui uma estratégia metodológica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para compreender experiências, significações e práticas de um grupo específico frente a determinado fenômeno (Morse; Field, 1995; Kruege; Casey, 2015).

Procedimento: neste estudo, dos seis profissionais convidados, quatro se dispuseram a participar, e os encontros ocorreram de forma remota, por meio do aplicativo Meet, em três momentos distintos. Optou-se por três encontros para que em cada um deles fosse tratado um aspecto referente ao tema pesquisado: O primeiro encontro teve como objetivo identificar percepções iniciais dos professores sobre o reconhecimento e a identificação de estudantes com AH/SD. As falas revelaram dificuldades conceituais e indícios de invisibilidade no cotidiano escolar. No segundo encontro, os participantes foram convidados a refletir sobre a formação docente e os desafios enfrentados no AEE. As discussões evidenciaram lacunas formativas, dificuldades de articulação entre teoria e prática, e a percepção de que a formação contínua exige condições institucionais que ainda não estão garantidas. O terceiro encontro buscou aprofundar as contradições entre a política inclusiva e a prática escolar, e refletir sobre caminhos possíveis para o fortalecimento do AEE no atendimento a estudantes com AH/SD.

Os encontros foram pautados na criação de um espaço de diálogo coletivo sobre experiências, estratégias e dificuldades vivenciadas no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O formato do grupo de discussão permitiu investigar de maneira aprofundada as práticas docentes, identificar hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa e promover a troca de experiências entre os participantes, favorecendo a construção compartilhada de conhecimentos.

A dinâmica utilizada seguiu preceitos metodológicos reconhecidos na pesquisa qualitativa, considerando que a interação entre os participantes possibilita a exploração de diferentes perspectivas, amplifica a riqueza dos dados e contribui para a triangulação das informações (Morse, 2015; Bogdan; Biklen, 1994). Todos os encontros foram gravados, com prévia autorização dos participantes, garantindo a fidelidade das informações e permitindo a sistematização das anotações sobre os pontos mais relevantes emergidos nas discussões. Assim, o grupo de discussão desempenhou um papel central na coleta de dados qualitativos, possibilitando compreender em profundidade a experiência dos docentes especializados na Educação Inclusiva, particularmente em relação ao atendimento de estudantes com Altas

Habilidades/Superdotação, além de subsidiar a análise crítica das práticas pedagógicas e das estratégias de identificação e intervenção adotadas no sistema municipal de ensino, bem como evidenciar as fragilidades ainda presentes nesses processos.

Todas as informações foram coletadas ao longo de um período previamente agendado com a Secretaria Municipal de Educação, por meio do NAPE (Núcleo de Apoio Educacional especializado), na figura da supervisora da Educação Especial, respeitando a rotina dos profissionais e as diretrizes éticas da pesquisa em educação.

3.2 O uso da Inteligência artificial generativa na pesquisa e análise das informações produzidas

A presente pesquisa reconhece a Inteligência Artificial Generativa (IAG) como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento da pesquisa acadêmica, especialmente no que se refere à ampliação do pensamento criativo, à organização preliminar de conceitos e ao aprimoramento da qualidade textual. Sua utilização, no entanto, foi conduzida de maneira criteriosa, em conformidade com as diretrizes éticas e normativas do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, estando subordinada à autonomia intelectual da pesquisadora.

O código de conduta da UNITAU foi elaborado com base nas diretrizes apresentadas nos documentos “Diretrizes Éticas para Pesquisa em Educação” (Bera, 2022), “Diretrizes para o Uso Ético e Responsável da Inteligência Artificial Generativa” (Sampaio, Sabbatini e Limongi, 2024), “Código de Integridade Acadêmica no Uso de ChatGPT e Outras Formas de Inteligência Artificial Generativa” (PUC Minas, 2024) e “Relatório de Avaliação do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU” (2024).

Referendado pelos docentes em 2024 e pela Comissão Departamental do Programa, o documento busca estabelecer diretrizes claras e detalhadas para o uso ético da IAG no âmbito acadêmico, garantindo a integridade dos trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade.

As ferramentas de IAG foram empregadas com finalidades específicas, a saber: apoio à organização e sistematização inicial de ideias; elaboração de quadros e tabelas; aprimoramento da coesão e coerência textual; revisão ortográfica e gramatical; adequação do texto às normas da escrita acadêmica. Destaca-se que tais recursos foram utilizados exclusivamente como instrumentos auxiliares, não configurando, em nenhuma hipótese, substituição da autoria humana.

Cabe destacar, contudo, que o uso da Inteligência Artificial Generativa apresenta limitações que foram consideradas ao longo desta pesquisa. Entre elas, destacam-se a possibilidade de geração de informações imprecisas ou desatualizadas, a ausência de compreensão contextual aprofundada e o risco de reprodução de vieses presentes nos dados de treinamento dos modelos. Ademais, tais ferramentas não substituem a análise crítica, a interpretação teórica nem o rigor metodológico exigidos na pesquisa acadêmica. Diante disso, seu uso foi sempre mediado por avaliação criteriosa da pesquisadora, com verificação das informações geradas e constante articulação com o referencial teórico adotado, de modo a assegurar a qualidade, a fidedignidade e a originalidade do estudo.

Em consonância com os princípios que regem a integridade acadêmica, todo o conteúdo produzido com o auxílio de IAG foi submetido a rigoroso processo de validação crítica, envolvendo análise teórica, verificação da consistência conceitual e adequação ao referencial metodológico adotado. Assim, assegura-se que as interpretações, inferências e conclusões apresentadas neste estudo são de inteira responsabilidade da pesquisadora.

Adota-se, portanto, o princípio da integridade e do rigor acadêmico, compreendido como o compromisso com a produção de conhecimento original, pautado na responsabilidade científica.

3.3 Procedimentos de Análise das informações produzidas

A análise das informações produzidas foi realizada com base na proposta dos Núcleos de Significação, conforme delineado por Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Sergio Ozella (2006, 2013) e aprofundada em estudos posteriores (Aguiar; Aranha; Soares, 2021), fundamentada nos princípios da psicologia sócio-histórica. Essa abordagem compreende que os significados produzidos pelos sujeitos são construídos social e historicamente, emergindo das interações e práticas coletivas. Assim, a interpretação dos discursos deve considerar os contextos educacionais, culturais e institucionais em que ocorrem, em consonância com as contribuições de Lev Semionovitch Vigotski (1998) e Alexander Romanovich Luria (2000).

A dinâmica de produção de informações seguiu preceitos metodológicos reconhecidos na pesquisa qualitativa, considerando que a interação entre os participantes possibilita a exploração de diferentes perspectivas, amplia a riqueza dos dados e contribui para a triangulação das informações (Morse, 2015; Bogdan; Biklen, 1994).

Todos os encontros foram gravados, com prévia autorização dos participantes, garantindo a fidelidade das informações e permitindo a sistematização das anotações sobre os pontos mais relevantes emergidos nas discussões.

Após a transcrição das gravações foram selecionados alguns momentos das falas dos participantes emergidas durante os encontros e o material foi submetido ao procedimento de análise dos Núcleos de Significação, ancorado na perspectiva sócio-histórica. Essa metodologia busca compreender o processo de constituição dos sentidos e significados produzidos pelos sujeitos nas interações sociais, considerando as contradições e mediações presentes nas falas. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 304) “os significados constituem o ponto de partida”, mas não podem ser reduzidos a si mesmos e por isso é preciso “passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61), ou seja, elas contêm mais do que demonstram superficialmente.

Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante do material, com o objetivo de apreender o conteúdo global e identificar expressões ou ideias chave relacionadas ao fenômeno estudado. Essas expressões foram agrupadas como pré-indicadores, ou seja, elementos iniciais que apontam para sentidos emergentes, revelando aspectos relevantes da realidade investigada. Para a obtenção dos pré-indicadores, observou-se atentamente a fala dos sujeitos, buscando identificar palavras e expressões com carga significativa, pois estas evidenciam a forma como o indivíduo pensa, sente e age diante da realidade. Os pré-indicadores, portanto, foram articulados e organizados a partir dessas palavras que expressam significações e afetos, com base nos critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição (Aguiar; Ozella, 2006, 2013). Esse movimento deu origem sequencialmente aos indicadores, compreendidos como unidades de significado mais consistentes e articuladas, capazes de expressar sentidos compartilhados entre os participantes.

Os indicadores constituem, portanto, o agrupamento temático de diferentes pré-indicadores. A partir da articulação entre eles, foram elaborados os Núcleos de Significação, que configuram as categorias analíticas da pesquisa.

Esses núcleos, interpretados à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski e dos aportes de Aguiar e Bock (2012), permitiram compreender de forma aprofundada as percepções dos docentes especializados e da supervisora do NAPE sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Também possibilitaram uma análise crítica das práticas pedagógicas, dos processos de identificação e das estratégias de intervenção adotadas no sistema municipal de ensino.

Desse modo, as entrevistas e o grupo de discussão não apenas possibilitaram a produção de informações, mas também se constituíram em espaços de produção de sentidos, fundamentais para revelar as tensões, potencialidades e fragilidades presentes nas práticas inclusivas voltadas aos estudantes com AH/SD.

A análise dos núcleos evidenciou contradições e semelhanças que expressam o movimento do sujeito em seu contexto. Tais contradições nem sempre se manifestam na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise interpretativa do pesquisador, que busca compreender o indivíduo em sua totalidade, articulando suas falas às dimensões sociais, econômicas, políticas e, portanto, históricas. Esse processo constitui a análise intranúcleos que tem como objetivos investigar e compreender como são construídos os sentidos (agrupados), modificados e expressos pelos participantes da pesquisa dentro de cada núcleo de significação, especificamente.

Posteriormente, foi realizada uma leitura relacional entre os núcleos de significação constituídos (análise internúcleos). Nessa etapa, buscou-se compreender como os diferentes núcleos se articulam, dialogam e se tensionam entre si, evidenciando relações de complementaridade, contradição e interdependência no conjunto dos dados. Conforme ressaltam Aguiar, Aranha e Soares (2021), essa análise deve considerar o movimento dialético das significações, identificando como elas se constroem, se modificam e se influenciam mutuamente dentro do processo coletivo de produção de sentidos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Contexto e Participantes da Pesquisa

Após a emissão do Parecer Consubstanciado nº 7.503.458 pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o estudo foi conduzido no Sistema Municipal de Ensino de um município do Vale do Paraíba, estado de São Paulo, cuja identidade, assim como a dos participantes, foi preservada para assegurar o sigilo ético.

Participaram da pesquisa profissionais da Educação Especial atuantes na rede municipal. Dentre eles a Supervisora da Educação Especial Inclusiva, responsável pela coordenação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com mais de 15 anos de experiência na área. Sua formação inclui graduação em Pedagogia e especializações em Psicopedagogia e Educação Especial, além de participação sistemática em programas de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. A supervisora possui papel estratégico na implementação de políticas inclusivas, na orientação pedagógica dos professores especialistas e na articulação das ações entre as escolas, famílias e outros setores da Secretaria de Educação.

Além da supervisora, compuseram o estudo 52 professores especialistas que responderam ao questionário (amostragem), vinculados ao Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), unidade responsável pela organização e realização do AEE no município. A faixa etária predominante entre os participantes variou entre 30 e 45 anos, sendo a maioria do gênero feminino (50). Todos com formação inicial em Pedagogia, acrescida de especializações em Educação Especial, Psicopedagogia ou áreas correlatas, e experiência docente entre 5 e 20 anos, sendo grande parte dessa trajetória voltada ao atendimento educacional especializado.

Observou-se que aproximadamente um terço dos docentes concluiu ou está em processo de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), ou cursos de aperfeiçoamento voltados às políticas de inclusão e processos educativos de estudantes público-alvo da Educação Especial. Tal dado evidencia o investimento do grupo na formação continuada e na atualização teórico-prática, bem como o interesse em aprofundar conhecimentos sobre as AH/SD.

Do total de participantes, seis professores foram selecionados para integrar o grupo de discussão. Os critérios de seleção incluíram experiência mínima de cinco anos na Educação Especial, atuação direta na organização e desenvolvimento do AEE e disponibilidade para participação. A escolha desses sujeitos configurou uma amostragem intencional qualitativa,

conforme Bogdan e Biklen (1994), buscando assegurar a presença de profissionais com vivências significativas e consolidadas no campo da inclusão escolar.

A diversidade de trajetórias profissionais, experiências formativas e tempo de atuação no AEE contribuiu para ampliar a compreensão acerca das práticas pedagógicas, dos desafios institucionais e das potencialidades no atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no contexto investigado. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos e possíveis implicações do estudo, declarando concordância formal por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a síntese das respostas ao questionário de sondagem e posterior realização e transcrição da entrevista e de falas emergentes durante os encontros do grupo de discussão, foi dado início às “leituras flutuantes” de todo material. As leituras flutuantes são orientadas pelo objetivo de compreender e se apropriar das falas dos participantes da pesquisa, ou seja, a “identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61-62).

4.2 Identificação dos pré-indicadores

Os resultados foram analisados, utilizando os pressupostos do movimento de apreensão das significações por meio dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Nesta etapa foi empregada a base teórico e metodológica da psicologia sócio-histórica, procedendo o levantamento de informações e dos pré-indicadores, no qual palavras ou expressões com significações relevantes ao objetivo da pesquisa foram destacadas.

Para obter os pré-indicadores foi necessário observar cuidadosamente as falas dos participantes da pesquisa e identificar as palavras com significações que se relacionam com os objetivos da investigação, pois elas geralmente são importantes para o indivíduo e revelam indícios de sua forma de pensar, sentir e agir. Os pré-indicadores foram, portanto, constituídos a partir dessas palavras e expressões, que possuem significações e afetos.

Seguindo os passos propostos por Aguiar, Aranha e Soares (2021), todo o material coletado foi transcrito, relido, buscando não categorizar, mas sim aprofundar o conhecimento sobre o material analisado. No passo seguinte foram destacados aspectos que despertaram interesse ou chamaram a atenção, por exemplo falas que se alinhavam com o objetivo da pesquisa, por sua frequência, reiteração, algo que enfatizasse a apreciação, pela ênfase de algo

importante, carga emocional envolvida no relato, pelas insinuações, ou pela qualidade e importância da reflexão (Aguilar; Ozella, 2006, 2013).

A partir desse momento partiu-se para o processo de identificação das unidades de análise, que são o recorte das falas dos sujeitos, compreendido como significação, ou seja, a articulação dos sentidos e dos significados, como a síntese entre o objetivo e o subjetivo.

Com o intuito de preservar a identidade dos professores participantes do grupo de discussão, suas falas foram identificadas com as siglas P1, P2, P3 e P4. Já as falas da supervisora coletadas durante a entrevista, foram identificadas com a sigla Sup.

O primeiro encontro do grupo de discussão teve como objetivo identificar as significações iniciais dos professores sobre o reconhecimento e a identificação de estudantes com AH/SD. As falas revelaram dificuldades conceituais e indícios de invisibilidade no cotidiano escolar.

No segundo encontro, os participantes foram convidados a refletir sobre a formação docente e os desafios enfrentados no AEE. As discussões evidenciaram lacunas formativas e a necessidade de articulação entre teoria e prática.

No terceiro encontro buscou-se aprofundar as contradições entre a política inclusiva e a prática escolar, e refletir sobre caminhos possíveis para o fortalecimento do AEE no atendimento a estudantes com AH/SD.

À luz da perspectiva sócio-histórica, as contradições expressas pelos participantes revelaram o caráter dialético e transformador da prática educativa: ao nomear as limitações, os sujeitos também constroem possibilidades de superação. O AEE, nesse contexto, é compreendido como um espaço de mediação entre teoria e prática, sujeito e instituição, política e cotidiano, capaz de promover o desenvolvimento integral e a valorização da diferença como princípio educativo.

A seguir, são apresentados os pré-indicadores identificados, que emergiram dos três momentos de encontro do grupo de discussão, baseados nas falas dos participantes e na entrevista realizada com a supervisora NAPE conforme transcritas nos Apêndice C e D ao final da pesquisa:

- Dificuldade em reconhecer potencial para além do desempenho acadêmico;
- Visão restrita de AH/SD como: "nota alta" ou excelência escolar;
- Invisibilidade no cotidiano (não se observa, não se discute, não se registra);
- Associação entre rapidez e avanço de série / nível de ensino;

- Falta de sensibilidade para múltiplas manifestações (criatividade, liderança, interesses intensos);
- Crença de que estudantes com AH/SD “não precisam de apoio”;
- Escola estruturada para a homogeneização;
- Estudantes que destoam de padrões pré-estabelecidos são vistos como problema;
- Avaliação baseada na média, não na singularidade;
- Confusão entre igualdade e equidade;
- Crenças docentes que deslegitimam a diferença;
- Formação inicial insuficiente sobre AH/SD;
- Formação continuada fragmentada e pontual;
- Aprendizagem baseada no esforço individual;
- Insegurança docente na atuação e planejamento;
- Fragilidade na articulação entre AEE e sala comum;
- Ausência de suporte teórico consistente;
- AEE percebido como espaço separado da sala regular;
- Planejamento coletivo pouco frequente;
- Dependência da motivação/interesse individual do professor;
- Ações improvisadas, não sistematizadas;
- Gestão escolar pouco atuante na articulação institucional;
- Políticas inclusivas avançam no discurso, mas não na prática;
- Carência de recursos materiais, estruturais e formativos;
- Falta de diretrizes específicas para AH/SD;
- Distanciamento entre proposta de enriquecimento e realidade do AEE;
- AEE como espaço de troca, estudo e fortalecimento coletivo;
- Emergência da coautoria pedagógica;
- Reconhecimento da contradição como motor de transformação;
- Busca por fundamentação teórico-prática crítica.

A sistematização dos pré-indicadores revelou um movimento marcado por tensões e contradições presentes no cotidiano escolar no que se refere ao reconhecimento e atendimento dos estudantes com AH/SD. De um lado, observa-se a invisibilidade desse público, sustentada por concepções restritas acerca da temática, vinculadas ao desempenho acadêmico elevado e a comportamentos considerados excepcionais e facilmente observáveis. De outro, emergem

indícios de sensibilidade e abertura para a ampliação do olhar pedagógico, especialmente quando os profissionais têm oportunidades de reflexão coletiva, estudo e troca de experiências.

As falas analisadas evidenciaram que as barreiras institucionais — como a organização homogênea do ensino, a avaliação padronizada e a fragilidade das ações intersetoriais — contribuem para a manutenção da invisibilidade. Tais barreiras se relacionam diretamente às lacunas na formação docente, que permanece fragmentada, pontual e frequentemente dependente de iniciativas individuais. Esse cenário produz insegurança profissional, dificultando a elaboração de práticas pedagógicas sistematizadas e o desenvolvimento de ações compartilhadas entre o AEE e a sala de aula comum.

Entretanto, os relatos também apontaram para o potencial transformador do AEE como espaço de mediação, especialmente quando ele é compreendido como lócus de estudo, diálogo e coautoria pedagógica, em consonância com a perspectiva histórico-cultural. Nesse contexto, a contradição não é entendida apenas como obstáculo, mas como motor de transformação, indicando que o reconhecimento das tensões pode impulsionar processos de ressignificação profissional e institucional.

Assim, os pré-indicadores revelaram um movimento dialético entre: invisibilidade e reconhecimento; insegurança prática e busca de fundamentação teórica; fragmentação institucional e desejo de coautoria pedagógica. Esse movimento anuncia a existência de condições concretas para a emergência de práticas mais efetivas, inclusivas e críticas, embora ainda dependentes do fortalecimento da formação, da gestão participativa e da construção de uma cultura escolar acolhedora da diferença.

Com base nesse movimento de significação, tornou-se possível avançar para a identificação dos indicadores propriamente ditos, que expressam os sentidos mais amplos e estruturantes das práticas e concepções que atravessam o trabalho pedagógico com estudantes com AH/SD no município investigado. Esses indicadores sintetizam as unidades de significado que emergiram das falas e orientam a análise interpretativa aprofundada do material empírico, conforme será apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3 — Sistematização dos Indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
• Dificuldade em reconhecer potencial para além do desempenho acadêmico; • Visão restrita de AH/SD como 'nota alta' ou excelência	1- Invisibilidade do estudante com AH/SD no cotidiano escolar.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
escolar; • Invisibilidade no cotidiano (não se observa, não se discute, não se registra); • Associação entre rapidez e avanço de série/nível de ensino; • Falta de sensibilidade para múltiplas manifestações (criatividade, liderança, interesses intensos); • Crença de que estudantes com AH/SD “não precisam de apoio”.	
• Escola estruturada para a homogeneização; • Estudantes que destoam dos padrões pré-estabelecidos são vistos como problema; • Avaliação baseada na média, não na singularidade; • Confusão entre igualdade e equidade; • Crenças docentes que deslegitimam a diferença.	2- Concepções pedagógicas pautadas na homogeneização.
• Formação inicial insuficiente sobre AH/SD; • Formação continuada fragmentada e pontual; • Aprendizagem baseada no esforço individual; • Insegurança docente na atuação e planejamento; • Fragilidade na articulação entre AEE e sala comum; • Ausência de suporte teórico consistente.	3- Fragmentação institucional do trabalho pedagógico.
• AEE percebido como espaço separado da sala regular; • Planejamento coletivo pouco frequente; • Dependência da motivação/interesse individual do professor; • Ações improvisadas, não sistematizadas; • Gestão escolar pouco atuante na articulação institucional.	4- Contradição entre políticas inclusivas e condições reais de implementação.
• Políticas inclusivas avançam no discurso, mas não na prática; • Carência de recursos materiais, estruturais e formativos; • Falta de diretrizes específicas para AH/SD; • Distanciamento entre proposta de enriquecimento e realidade do AEE; • AEE como espaço de troca, estudo e fortalecimento coletivo; • Emergência da coautoria pedagógica; • Reconhecimento da contradição como motor de	5- Possibilidade de transformação pela mediação e coautoria pedagógica.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
transformação; •Busca por fundamentação teórico-prática crítica.	

Fonte: Produzido pela autora (2026).

4.3 Sistematização dos Indicadores à luz da psicologia sócio-histórica

A psicologia sócio-histórica compreende o desenvolvimento humano como processo constituído na relação com o outro, nas práticas sociais e na apropriação dos instrumentos simbólicos disponíveis culturalmente. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das potencialidades, incluindo aquelas identificadas como AH/SD, depende de oportunidades reais de participação, mediação qualificada e reconhecimento das singularidades. Os indicadores identificados expressam, portanto, as condições que favorecem ou limitam tais processos no contexto escolar.

Indicador 1 — Invisibilidade do estudante com AH/SD no cotidiano escolar:

A invisibilidade do estudante com AH/SD no cotidiano escolar está associada à forma como a instituição define e reconhece o que considera ser desempenho legítimo. Quando as AH/SD são reduzidas ao rendimento acadêmico, características como criatividade, curiosidade investigativa, pensamento divergente, sensibilidade estética ou capacidade de liderança deixam de ser reconhecidas como manifestações de potencial. Esse recorte restritivo produz um apagamento da singularidade, pois direciona o olhar pedagógico apenas para aquilo que é mensurável e comparável, desconsiderando modos singulares de subjetivar a experiência de aprender.

Na perspectiva sócio-histórica, o desenvolvimento humano ocorre pela apropriação ativa de formas culturais mediada pela interação. Nesse sentido, a escola só se constitui como espaço de desenvolvimento quando oferece condições para que o estudante participe de práticas culturais que mobilizem novas formas de pensar, sentir e agir. Contudo, quando o potencial de estudantes com AH/SD não é identificado ou validado, o trabalho pedagógico deixa de promover mediações capazes de ativar a ZDI, compreendida como a distância entre o que o indivíduo já realiza de forma autônoma e aquilo que pode alcançar com orientação e colaboração (Vigotski, 2007). Sem essa mediação, o potencial não se converte em desenvolvimento.

A ausência de desafios intelectuais, de interlocutores capazes de dialogar com sua intensidade criativa e de experiências culturalmente significativas resulta em um processo de

empobrecimento da atividade escolar. O estudante passa a desempenhar apenas o mínimo esperado, sem que sua capacidade de elaboração elevada seja mobilizada. Nesse contexto, funções psicológicas superiores deixam de se expandir, a curiosidade se retrai e a autoria intelectual é silenciada, produzindo fenômenos como desmotivação, isolamento, apatia e, em alguns casos, até mesmo fracasso escolar.

Assim, a invisibilidade não se configura como ausência do estudante, mas como ausência de reconhecimento. Estar presente fisicamente não garante participação subjetiva no processo educativo. Quando a escola não vê seu potencial de desenvolvimento, também não cria condições para que ele se expresse. A singularidade, que é motor do desenvolvimento, transforma-se em inadequação. Desse modo, a invisibilidade de estudantes com AH/SD é produzida institucionalmente, na medida em que a escola mantém práticas voltadas à média, desconsiderando que aprender é sempre um movimento singular de significar o mundo.

Indicador 2 — Concepções pedagógicas pautadas na homogeneização:

A persistência de concepções pedagógicas centradas na homogeneização parte da ideia de que todos os estudantes devem aprender da mesma forma, no mesmo tempo e pelos mesmos percursos. Essa lógica deriva de um modelo escolar tradicional, normativo, que historicamente tomou como referência um “estudante ideal”, geralmente abstrato, descontextualizado e desvinculado das reais condições de vida dos sujeitos. Esse modelo produz efeitos de apagamento da singularidade, uma vez que desconsidera as trajetórias culturais dos estudantes, seus modos próprios de significar o mundo, reduz o currículo à transmissão de conteúdos padronizados, priorizando a repetição e a memorização, valoriza a avaliação classificatória, que mede desempenho por comparação e não por processos de produção de sentido.

De acordo com Vigotski, o desenvolvimento humano é um processo histórico, social e culturalmente mediado, no qual o estudante se constitui como sujeito ao participar ativamente de práticas culturais. Porém, quando a escola adota práticas homogenizadoras, ela limita a mediação a um único modelo de ação e resposta; restringe a ZDI, pois não reconhece diferentes modos de aquisição do conhecimento; produz fracasso escolar como efeito institucional, não como incapacidade individual, ou seja, a diferença não é tomada como potência, mas como problema e isso bloqueia processos de aprendizagem porque a subjetividade precisa participar, interpretar e ressignificar culturalmente aquilo que aprende.

Não há desenvolvimento sem participação ativa e situada no coletivo. Quando o ambiente pedagógico não permite a diferença, ele interrompe a formação da consciência e a

emergência da autoria. Quando a escola funciona sob o paradigma da uniformidade os estudantes passam a reproduzir respostas, em vez de construir significados, o conhecimento perde sua dimensão de diálogo, tornando-se algo externo, imposto e a subjetividade deixa de ser condição para aprender e passa a ser vista como obstáculo.

Nesse contexto, o estudante não se reconhece em seu processo de aprender e sem reconhecimento, não há apropriação cultural, apenas adaptação. De acordo com a perspectiva sócio-histórica a singularidade não é exceção, mas é o motor do desenvolvimento, pois é pela relação entre aquilo que cada sujeito traz e aquilo que encontra na cultura que novos sentidos emergem. Portanto, romper com a homogeneização não é apenas questão de inclusão, mas de fundamento epistemológico: o conhecimento só se torna desenvolvimento quando mediado a partir da experiência viva do sujeito.

No caso dos estudantes com AH/SD, as concepções pedagógicas pautadas na homogeneização produzem um duplo apagamento: primeiro, porque tais estudantes são frequentemente reduzidos à categoria de “alunos acima da média”; segundo, porque essa leitura se dá a partir da própria lógica da média, que é normativa e padronizadora. Como a escola organiza seus tempos, conteúdos e avaliações para atender a um “estudante padrão”, aqueles que se movimentam de forma diferente, seja por ritmos acelerados, interesses profundos, modos singulares de produzir sentido ou formas criativas de solucionar problemas, tornam-se invisíveis ou incompreendidos.

Isso pode resultar em desinteresse e desengajamento, fruto da ausência de desafios intelectuais reais; empobrecimento da subjetividade, pois sua maneira singular de pensar e sentir não encontra lugar de expressão e fragilização do sentido da atividade escolar, que deixa de se constituir como espaço de autoria e passa a ser vivida como imposição.

Quando a escola não reconhece a singularidade como princípio do desenvolvimento, ela transforma o potencial de desenvolvimento e aprendizagem em silenciamento e o talento em inadequação. Nesse cenário, a diferença não é tomada como potência criadora, mas como desvio a ser contido, o que explica porque muitos estudantes com AH/SD experienciam solidão intelectual, baixa participação e, paradoxalmente, até fracasso escolar, mesmo apresentando alto repertório cognitivo. Assim, superar concepções homogeneizadoras não se limita a adaptar práticas: exige reconhecer a singularidade como condição constitutiva do aprender, abrindo espaço para que o estudante crie, proponha, investigue e ressignifique dimensões fundamentais para o desenvolvimento humano e, de forma ainda mais intensa, para aqueles cuja curiosidade, imaginação e sensibilidade intelectual constituem o eixo de sua relação com o mundo.

Indicador 3 — Lacunas na formação docente sobre AH/SD:

A ausência de formação específica sobre AH/SD fragiliza o papel mediador do professor e compromete a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e mobilizem o potencial desses estudantes. Sem acesso a referenciais teóricos que orientem a identificação e a compreensão das manifestações do potencial tais como criatividade, curiosidade ampliada, pensamento divergente, sensibilidade estética ou capacidade de liderança, o docente tende a interpretar esses indicadores de forma imprecisa, desvalorizando-os ou tomando-os como comportamentos atípicos, dispersos ou desajustados ao padrão escolar esperado.

Diante disso, a insegurança pedagógica transforma-se em insegurança mediadora. A falta de instrumentos conceituais e metodológicos impede que o professor organize situações didáticas que provoquem deslocamentos na ZDI do estudante, isto é, que ofereçam desafios capazes de ampliar suas funções psicológicas superiores mediante interação orientada (Vigotski, 2007). Sem fundamentação teórica, o docente tende a recorrer a estratégias genéricas, centradas na repetição ou no aprofundamento superficial de conteúdos, o que não garante a expansão do pensamento, da imaginação criadora e da autoria intelectual.

Quando o professor não se reconhece como agente de desenvolvimento e compreende sua prática apenas como transmissão de conteúdos, o trabalho pedagógico deixa de se constituir em espaço de produção de sentidos. Como resultado, o estudante com AH/SD permanece sem experiências formativas que mobilizem sua capacidade de investigação, sua necessidade de complexidade e sua busca por significados, o que pode levar à desmotivação, ao desengajamento, ao isolamento e, por vezes, ao sofrimento subjetivo.

Assim, as lacunas na formação docente não se limitam a um aspecto técnico, mas tocam o núcleo do processo educativo: a mediação. O professor é o sujeito que cria condições para que a ZDI se atualize e se transforme em desenvolvimento. Quando esse papel é fragilizado, o potencial permanece latente, não por ausência de capacidade, mas por ausência de condições de emergência. Reconhecer essa dimensão implica compreender que formar o professor é formar possibilidades de existência e de expressão para o estudante.

Indicador 4 — Fragmentação institucional do trabalho pedagógico

A fragmentação institucional do trabalho pedagógico manifesta-se na falta de articulação entre sala comum, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e gestão escolar. Quando esses segmentos atuam de forma desvinculada, cada professor ou setor assume

responsabilidades isoladas, sem construção de sentidos compartilhados sobre o estudante e sobre o próprio projeto educativo da escola. Na perspectiva sócio-histórica, o conhecimento é produzido nas relações e na participação em práticas coletivas; portanto, a desarticulação fragiliza a dimensão cooperativa do processo de aprendizagem e impede que se constituam redes de mediação capazes de sustentar o desenvolvimento dos sujeitos.

Nesse contexto, prevalecem ações descontínuas e dependentes de esforços individuais, frequentemente marcadas pela improvisação e pela sobrecarga docente. O AEE, quando não dialoga com o currículo da sala comum, corre o risco de se tornar um espaço paralelo, sem impacto nas experiências formativas cotidianas. Da mesma forma, a sala comum, quando não reconhece o AEE como parceiro metodológico, perde a oportunidade de construir estratégias que valorizem a singularidade dos estudantes. A gestão, por sua vez, quando se limita à dimensão administrativa, não assume seu papel de articuladora e mobilizadora de sentidos coletivos, o que mantém a escola operando como uma soma de setores e não como um organismo formativo integrado.

Essa fragmentação compromete diretamente a constituição de processos de mediação, pois cada espaço atua a partir de diagnósticos, expectativas e práticas que não se comunicam. Para os estudantes com AH/SD, essa desarticulação produz rupturas no percurso de desenvolvimento, uma vez que não há continuidade entre identificação, acompanhamento e proposição de desafios intelectuais. O potencial aparece em um contexto, mas não é reconhecido ou mobilizado em outro; o estudante circula entre espaços que não dialogam sobre seu processo, o que resulta em perda de sentido e de autoria. Entende-se aqui “potencial” como as possibilidades de desenvolvimento que emergem na relação social e que se atualizam por meio de processos de mediação, conforme aponta Vigotski ao distinguir a ZDI (Vigotski, 2001). Assim, quando esse potencial não é continuamente nutrido e reconhecido nos diferentes ambientes educativos, tende a se dissipar ou permanecer latente.

À vista disso, a escola deixa de funcionar como coletividade formativa e passa a operar como conjunto de iniciativas pontuais. A ausência de projeto pedagógico compartilhado reduz a potência criadora do trabalho educativo e limita a expressão da singularidade dos sujeitos, que necessitam de ambientes culturais integrados para que sua aprendizagem e desenvolvimento possam se constituir de forma plena.

Indicador 5 — Contradição entre políticas inclusivas e condições reais de implementação:

A presença de políticas inclusivas nos documentos orientadores da educação brasileira expressa um compromisso institucional com o reconhecimento da diversidade e com a garantia de direitos. Contudo, a distância entre o discurso normativo e as condições materiais concretas de implementação revela contradições estruturais que atravessam o cotidiano escolar. De um lado, afirma-se a necessidade de promover práticas que valorizem a singularidade e ampliem o acesso à cultura; de outro, a ausência de tempo, recursos, formação continuada e espaços de planejamento coletivo fragiliza as possibilidades reais de efetivação dessas políticas.

Na perspectiva sócio-histórica, a contradição não é sinal de falha, mas um movimento constitutivo da vida social, capaz de impulsionar transformações quando reconhecida como problema a ser enfrentado. Vigotski compreende a contradição como tensão dinâmica entre o que existe e o que pode vir a ser, condição necessária para o desenvolvimento de novas sínteses. Entretanto, quando a contradição não é nomeada, discutida e problematizada no coletivo, ela deixa de operar como força transformadora e passa a atuar como elemento de paralisia institucional. Nesse caso, instala-se um cenário de descrédito, desmotivação e desmobilização, no qual professores e equipe gestora sentem-se responsáveis por demandas às quais não têm condições concretas de responder.

Para estudantes com AH/SD, essa contradição impacta diretamente o direito ao enriquecimento cultural, previsto em políticas de educação especial na perspectiva inclusiva. A escola afirma, em suas diretrizes, o compromisso com o desenvolvimento do potencial desses estudantes, mas, sem condições de implementação como formação específica, tempos institucionais para planejamento, estratégias metodológicas diferenciadas e articulação entre sala comum e AEE, o enriquecimento não se efetiva. Sendo assim, o direito existe no documento, mas não se materializa na experiência educativa.

A contradição, quando naturalizada, produz um efeito de manutenção: políticas inclusivas permanecem no nível do discurso, enquanto a prática cotidiana continua orientada pela homogeneização, pela invisibilidade e pela fragmentação institucional. Desse modo, a não efetivação do direito não é resultado de ausência de políticas, mas da impossibilidade de fazê-las operar sem condições materiais e simbólicas que sustentem a ação pedagógica. Reconhecer essa contradição como problema coletivo e não como falha individual de professores ou estudantes é passo fundamental para que a escola possa reorientar sua prática, reconstruir sentidos e assumir a inclusão como projeto político-pedagógico, e não como cumprimento formal de exigências externas.

Indicador 6 — Possibilidade de transformação pela mediação e coautoria pedagógica:

Este indicador evidencia que, mesmo diante de limites estruturais e formativos, há movimentos institucionais capazes de produzir deslocamentos qualitativos. Quando o AEE deixa de ser compreendido apenas como espaço de atendimento compensatório e passa a se constituir como espaço de estudo, interlocução e reflexão conjunta, estabelece-se um processo de coautoria pedagógica. Nessa perspectiva, a mediação não é apenas transmissão de conteúdos, mas criação de sentidos compartilhados e reorganização das práticas educativas à luz de fundamentos teóricos. Ao reconhecer o estudante com AH/SD como sujeito de desenvolvimento e não como exceção ou “caso isolado”, professores constroem, colaborativamente, estratégias que ampliam desafios, promovem interlocução e possibilitam experiências culturalmente significativas. Dessa maneira, a escola começa a configurar-se como ambiente capaz de ativar processos de desenvolvimento superiores, favorecendo o reconhecimento, a participação e o enriquecimento intelectual e subjetivo do estudante.

A análise dos indicadores evidenciou um movimento complexo em torno da escolarização de estudantes com AH/SD no contexto investigado. Observou-se que a invisibilidade desse estudante no cotidiano escolar não é resultado apenas da ausência de identificação sistematizada, mas de uma lógica institucional que reduz as AH/SD ao desempenho acadêmico e desconsidera dimensões como criatividade, imaginação, pensamento divergente e sensibilidade intelectual. Essa redução limita o reconhecimento do estudante como sujeito de potencial e impede a escola de tornar-se espaço de mediação capaz de ativar processos de desenvolvimento em sua ZDI.

Em continuidade, a fragilidade na formação docente emerge como elemento estruturante desse cenário. Sem referenciais teóricos e metodológicos consistentes, o professor encontra dificuldades para identificar manifestações das AH/SD, planejar intervenções e sustentar práticas de enriquecimento cognitivo e cultural. A ausência de fundamentos compromete o papel mediador, produz insegurança pedagógica e dificulta o estabelecimento de interações intencionais e formativas.

Esse quadro se intensifica em um contexto marcado pela fragmentação institucional do trabalho pedagógico. A separação entre sala comum, AEE e gestão resulta em ações isoladas, pouco comunicadas e dependentes de iniciativas individuais. A ausência de articulação coletiva fragiliza a construção de sentidos compartilhados sobre a inclusão e dificulta o estabelecimento de redes de apoio que possam garantir ao estudante experiências contínuas de desenvolvimento.

Assim, a escola corre o risco de operar em uma lógica de soma de esforços, e não de projeto educativo coletivo.

Outrossim, emergem também tensões que revelam contradições entre o discurso político inclusivo e as condições reais de implementação. Normativas e diretrizes reconhecem o direito ao enriquecimento cultural e à ampliação do potencial, porém tais direitos não se concretizam quando não há condições materiais, formativas e organizacionais para sustentá-los. Quando essa contradição não é tematizada, instala-se um processo de imobilização e descrédito institucional. No entanto, quando reconhecida, pode tornar-se motor de transformação, conforme a perspectiva dialética que orienta a compreensão de Vigotski.

Nesse movimento, destaca-se a possibilidade de transformação a partir da mediação e da coautoria pedagógica. Nos momentos em que o AEE é compreendido como espaço de estudo, diálogo e elaboração conjunta, observa-se o surgimento de práticas que constroem redes de apoio, ampliam repertórios docentes e permitem reconhecer e acompanhar o estudante em seu percurso singular de desenvolvimento. Esses indícios apontam para a construção de práticas que superam o imprevisto e se aproximam da intencionalidade pedagógica pressuposta pela perspectiva sócio-histórica.

Portanto, os indicadores analisados revelam um cenário marcado por tensões entre invisibilidade e reconhecimento, fragilidade e possibilidade, continuidade e ruptura. O entrelaçamento dessas dimensões permite compreender que o desafio não se restringe à identificação dos estudantes com AH/SD, mas envolve a constituição de um projeto educativo capaz de reconhecer o potencial como dimensão do desenvolvimento humano e, sobretudo, como direito.

4.4 Constituição de núcleos de significação - análise intranúcleos

A análise dos indicadores emergentes da entrevista com a supervisora e do grupo de discussão com os professores especialistas evidencia tensões, sentidos e contradições presentes no processo de reconhecimento e atendimento aos estudantes com AH/SD no contexto investigado. A partir da perspectiva sócio-histórica, entende-se que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais, mediado por práticas, discursos e condições concretas que podem favorecer ou dificultar o surgimento das funções psicológicas superiores, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, a forma como a escola nomeia, interpreta e intervém diante das manifestações de potencial elevado não é neutra; pelo contrário,

constitui um elemento estruturante das possibilidades de aprendizagem e participação desses estudantes.

No campo das políticas públicas, a identificação e o atendimento educacional especializado aos estudantes com AH/SD são assegurados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que estabelece, em seu Art. 59, inciso III, a necessidade de “programas de enriquecimento curricular para atender às necessidades dos alunos com altas habilidades ou superdotação”. Entretanto, a efetivação dessas diretrizes depende de condições institucionais, formativas e culturais que nem sempre estão presentes no cotidiano escolar, o que pode gerar invisibilização, homogeneização pedagógica e fragilidade nas mediações didáticas.

Nesse contexto, a análise dos sentidos produzidos pelos participantes buscou compreender não apenas suas concepções, mas também os modos pelos quais as políticas públicas se materializam — ou não — no cotidiano escolar. A organização dos indicadores e a constituição dos núcleos de significação apresentados a seguir baseiam-se nos significados construídos dialogicamente, considerando regularidades discursivas e afetivo-valorativas que atravessam as falas. Trata-se, portanto, de um movimento interpretativo que articula teoria, política e prática, reconhecendo a complexidade do fenômeno educacional.

Os Núcleos de Significação, segundo Aguiar e Ozella (2006), são unidades analíticas utilizadas na pesquisa qualitativa para organizar e interpretar dados textuais, como entrevistas, questionários e relatos. Eles funcionam como “centros de sentido” que agrupam ideias, percepções ou informações semelhantes dentro de um conjunto maior de dados, possibilitando uma análise dialética das significações produzidas coletivamente, conforme aprofundado por Aguiar, Aranha e Soares (2021).

A constituição dos núcleos de significação iniciou-se com a identificação das unidades significativas no material de pesquisa, ou seja, trechos que continham informações ou sentidos relevantes para a questão investigada. Cada um desses trechos foi considerado uma unidade de registro, que serviu de base para a organização das informações produzidas.

Em seguida, as unidades de registro que apresentaram conteúdos semelhantes ou que se relacionam entre si foram agrupadas em núcleos de significação. Cada núcleo representa, portanto, um tema, uma ideia ou uma percepção central que emergiu do conjunto das respostas, permitindo organizar o material de forma sistemática.

Dentro de cada núcleo, é possível identificar relações internas, conhecidas como intranúcleos, que detalham nuances e aspectos específicos do tema central.

Por fim, a análise interpretativa dos núcleos permitiu destacar padrões, semelhanças, divergências e tendências presentes nas informações produzidas. Esse processo transforma o material bruto em conhecimento estruturado, oferecendo uma compreensão aprofundada dos sentidos atribuídos pelos participantes ao fenômeno estudado.

A seguir, são apresentados os três núcleos de significação constituídos e realizada análise intranúcleos:

- 1 - Invisibilidade e Reducionismo das AH/SD, que problematiza a prevalência de concepções restritas ao rendimento acadêmico;
- 2 - Homogeneização Pedagógica e Barreiras Institucionais, que discute as limitações das práticas escolares que privilegiam a padronização em detrimento da singularidade; e
- 3 - Lacunas Formativas e Fragilidade na Mediação Teórico-Prática, que evidencia a necessidade de formação docente contínua para que o atendimento inclusivo seja efetivamente implementado.

Ao longo da análise, fica evidente que o reconhecimento e o desenvolvimento das AH/SD não podem se limitar à seleção de indivíduos considerados “acima da média”. Trata-se de um processo relacional, socialmente construído e dependente de uma mediação pedagógica qualificada. Essa perspectiva rompe com visões naturalizantes e meritocráticas, reafirmando o papel da escola como espaço de promoção do desenvolvimento cultural de todos os estudantes.

Quadro 4 — Indicadores / Núcleos de Significação

Indicadores	Núcleos de Significação
- Invisibilidade do estudante com AH/SD no cotidiano escolar - Concepções pedagógicas pautadas na homogeneização	Invisibilidade e Reducionismo das Altas Habilidades/Superdotação. : “Na prática, o aluno com altas habilidades quase não é percebido” (P1).
- Fragmentação institucional do trabalho pedagógico - Possibilidade de transformação pela mediação e coautoria pedagógica. - Contradição entre políticas	Homogeneização Pedagógica e Barreiras Institucionais ao Desenvolvimento. “Sem mediações que expandam a ação, o sujeito não se reconhece como alguém que pode criar, transformar ou significar o mundo [...]” (P1).

Indicadores	Núcleos de Significação
inclusivas e condições reais de implementação	
- Lacunas na formação docente sobre AH/SD - - Fragmentação institucional do trabalho pedagógico	Lacunas Formativas e Fragilidade na Mediação Teórico-Prática. “não sabemos exatamente como trabalhar” (P1).

Fonte: Produzido pela autora (2025).

4.4.1 NÚCLEO 1

Invisibilidade e Reduccionismo das Altas Habilidades/Superdotação: "Na prática, o aluno com altas habilidades quase não é percebido" (P1)

A invisibilidade das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) não pode ser atribuída apenas ao desconhecimento individual do professor; trata-se de uma construção social e institucional que orienta quais formas de inteligência são legitimadas na escola e quais permanecem invisíveis ou desqualificadas. Conforme emergiu nas falas do grupo, essa invisibilidade é produzida por concepções hegemônicas de inteligência, por práticas avaliativas normalizadoras e pela ausência de mediações pedagógicas capazes de reconhecer a singularidade como valor educativo.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva sócio-histórica de Vigotski (2007), ao evidenciar que o desenvolvimento humano é mediado socialmente e que barreiras institucionais podem restringir a apropriação de instrumentos culturais necessários à constituição do sujeito. Também se articula às contribuições de Aguiar e Bock (2012), ao apontar que práticas escolares que negam a singularidade produzem processos de desqualificação da experiência subjetiva, comprometendo a autoria intelectual e afetiva dos estudantes. P3 sintetiza essa compreensão ao afirmar que:

Essa invisibilidade tem raízes institucionais. O sistema de avaliação ainda é voltado para a homogeneização. Os estudantes que destoam, por cima ou por baixo, são vistos como ‘problema’. O olhar avaliativo não considera a singularidade como um valor educativo. Isso reflete o que Vigotski chamaria de barreira social ao desenvolvimento.

Na teoria sócio-histórica, toda significação é construída socialmente (Vigotski, 2007). Portanto, a escola atua como mediadora ideológica: ela define o que conta como inteligência, talento ou capacidade. O grupo explicitou que essa definição é reduzida e seletiva. P1 e P2 destacaram que a formação docente reforça visões estreitas, centradas em rendimento escolar padronizado.

Na prática, o aluno com altas habilidades quase não é percebido. Quando aparece um estudante que termina rápido as atividades, já se pensa em adiantar de série, mas não se investiga de fato o potencial dele. Falta sensibilidade para perceber outras manifestações, como criatividade, liderança, envolvimento em projetos... tudo isso também é inteligência (P1).

Eu confesso que até pouco tempo eu também achava que superdotado era aquele que tirava dez em tudo. A gente foi formado com essa visão muito limitada. A escola reconhece o aluno com deficiência, mas não o aluno com talento diferenciado. É como se ele não precisasse de nada, e isso é uma grande contradição (P2).

Nesse cenário, estudantes que expressam potencial por meio da imaginação criativa, do pensamento divergente, da sensibilidade estética, da produção original ou da investigação autodirigida confrontam o modelo escolar normativo, que privilegia a repetição, a rapidez e a exatidão. Quando essas formas singulares de funcionamento intelectual não são reconhecidas como legítimas, o estudante é submetido a processos de desqualificação simbólica, sendo interpretado como desinteressado, desobediente ou inadequado, o que constitui uma forma de violência simbólica (Bourdieu, 1998), silenciosa e invisível, porém profundamente estruturante.

Assim, a invisibilidade surge como:

- Efeito de um modelo escolar homogêneo, voltado para a igualdade formal, não para a equidade (P4);
- Resultado de práticas avaliativas que privilegiam rapidez, acerto e repetição;
- Produto de uma cultura institucional que entende diferença como desvio.

Quando o reconhecimento do potencial depende de critérios rígidos, apenas certas expressões cognitivas — sobretudo as linguístico-lógicas — são consideradas válidas.

As falas do grupo apontam que estudantes que expressam potencialidade por meio de criatividade, imaginação, elaboração estética, pensamento divergente ou liderança são frequentemente reinterpretados como inadequados, dispersos ou desinteressados. Esse processo produz o que Bourdieu (1998) chama de violência simbólica: um tipo de silenciamento institucional que não precisa ser declarado, pois está naturalizado nas práticas escolares.

A redução das manifestações complexas de inteligência a comportamentos problemáticos produz, nos termos de Aguiar e Bock (2012), um processo de negação da experiência subjetiva de potência — aspecto central desse núcleo. Sob a perspectiva sócio-histórica, esse processo tem efeitos diretos sobre o desenvolvimento. Considerando que Vigotski (2007) afirma que o potencial humano se realiza nas relações sociais, por meio de mediações que promovem deslocamentos na ZDI, a ausência de reconhecimento impede a

constituição de um outro significativo capaz de provocar o movimento da potência à realização. Ou seja, sem reconhecimento, não há mediação; sem mediação, não há desenvolvimento a possibilidade permanece apenas como virtualidade subjetiva.

Sem mediações que expandam a ação, o sujeito não se reconhece como alguém que pode criar, transformar ou significar o mundo, ou seja, a homogeneização pedagógica atua como barreira ao desenvolvimento psicológico e cultural, o que se agrava no caso dos estudantes com AH/SD, cuja potência de ação requer enriquecimento, complexidade e abertura ao inusitado (P1).

Além disso, a invisibilidade impede a construção da experiência subjetiva de potência. Para que o estudante se perceba capaz, é necessário que suas produções recebam validação social. Quando a escola não legitima essas manifestações, o sujeito tende a elaborar imagens de si marcadas pela dúvida, pelo retraimento, pelo silenciamento ou por estratégias de adaptação para “não destoar”. Trata-se de um processo de negação da autoria intelectual.

Neste Núcleo, portanto, a invisibilidade deve ser compreendida não apenas como falha no olhar, mas como um dispositivo de normalização, que define quais expressões da inteligência são aceitáveis, um mecanismo de regulação subjetiva, que orienta como o estudante pode se perceber e como um limite para a emergência da singularidade, afetando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o desafio que emerge não é apenas ampliar instrumentos de identificação, mas reconstruir culturalmente o que a escola entende como inteligência, aprendizagem e valor. O grupo avançou em direção a uma crítica à própria cultura docente. P4 argumentou que:

Muitos professores pensam que todos têm o mesmo ritmo e que dar atenção extra para um aluno com talento seria injusto. [...] Falta compreensão de que igualdade e equidade não são a mesma coisa.

Essa crença, compartilhada institucionalmente, reforça o caráter seletivo do reconhecimento. O atendimento especializado passa a ser visto como “favor” ou “benevolência”, não como direito educacional — a fala emergente de P4 sobre a confusão entre equidade e privilégio aprofunda esse aspecto.

Outro ponto é que se confunde equidade com privilégio. Atender um estudante com AH/SD não significa ‘dar vantagem’, e sim evitar que ele seja subestimado. Sem desafios, esse estudante pode desmotivar, desengajar e até apresentar comportamentos que a escola lê como ‘problema’, quando na verdade é frustração.

Diante disso, compreende-se que a invisibilidade das AH/SD não opera apenas como ausência de reconhecimento, mas como um mecanismo institucional que regula modos de ser,

de aprender e de perceber a si mesmo. Ao delimitar quais expressões de inteligência são legitimadas, a escola produz efeitos subjetivos que atravessam o estudante, sua relação com o conhecimento e suas possibilidades de desenvolvimento. Esse cenário nos conduz a próxima análise, na qual examinamos justamente os efeitos subjetivos, cognitivos, culturais e sociais dessa invisibilidade, evidenciando como tais processos impactam a constituição da experiência de potência, a participação escolar e a emergência da singularidade.

4.4.1.1 Efeitos Subjetivos, Cognitivos, Culturais e Sociais da Invisibilidade

A invisibilidade das manifestações singulares de capacidade não opera apenas no plano pedagógico; ela produz efeitos profundos na constituição subjetiva do estudante. Conforme a perspectiva sócio-histórica (Vigotski, 2007), o sujeito se constitui nas relações sociais, na medida em que internaliza significações e posições simbólicas. Assim, quando a escola não legitima determinadas expressões de potencialidade, ela interfere diretamente na formação da imagem que o estudante constrói de si.

Sem o reconhecimento, o estudante não encontra no outro (professor, instituição, pares) uma figura que espelhe, valide e sustente sua experiência de singularidade. A potência criadora pode então ser vivida como inadequação; o pensamento divergente, como erro; a sensibilidade, como exagero; a curiosidade intensa, como incômodo. Esse processo configura o que Aguiar e Bock (2012) denominam de negação da experiência subjetiva de potência, comprometendo a emergência da autoria intelectual e afetiva.

Do ponto de vista subjetivo, os efeitos podem ser observados em:

- Baixa autoestima intelectual, decorrente da ausência de validação simbólica;
- Retraimento expressivo, como forma de evitar o conflito com o modelo normativo;
- Estratégias de camuflagem, nas quais o estudante reduz intencionalmente seu desempenho para “não destoar”;
- Desinvestimento do próprio desejo, substituindo interesses profundos por tarefas escolares mecânicas e sem sentido.

Do ponto de vista cognitivo, a invisibilidade gera impactos que ultrapassam o plano emocional e incidem diretamente sobre a constituição das funções psicológicas superiores. Entre esses efeitos, destacam-se:

- Estagnação do desenvolvimento cognitivo, uma vez que a ausência de desafios adequados impede a expansão da ZDI, limitando a apropriação de novos instrumentos intelectuais;

- Empobrecimento das operações de pensamento como análise, síntese, elaboração conceitual e resolução criativa de problemas, que deixam de ser exercitadas em situações de complexidade crescente;
- Descontinuidade no processo de formação de interesses cognitivos profundos, já que a escola não oferece condições para que o estudante investigue, explore e sistematize áreas de conhecimento que mobilizam sua curiosidade;
- Distorções na autopercepção como sujeito pensante, levando o estudante a associar rapidez ou acerto mecânico a inteligência, sem acesso a práticas pedagógicas que desenvolvam reflexão metacognitiva, argumentação ou pensamento divergente.

No plano cultural, os efeitos da invisibilidade se articulam àquilo que Vigotski compreende como empobrecimento das mediações simbólicas necessárias à constituição do sujeito. A ausência de reconhecimento institucional e pedagógico produz:

- Restrição do acesso a sistemas culturais complexos, já que o estudante não é introduzido a campos de conhecimento, linguagens e práticas sociais que poderiam ampliar suas formas de significar o mundo;
- Redução da participação em atividades culturais de maior elaboração, como projetos científicos, artísticos ou tecnológicos, privando o sujeito de experiências que ampliam repertórios e funcionam como mediadores do desenvolvimento psíquico;
- Desvalorização das expressões culturais não normativas, fazendo com que produções originais, inventivas ou esteticamente singulares sejam interpretadas como inadequadas ou irrelevantes;
- Fragilização da identidade cultural, pois o estudante não encontra na escola espaços que legitimem sua forma particular de atuar, pensar e criar, comprometendo a construção de pertencimento.

No plano social, a invisibilidade reforça processos de homogeneização e padronização, que naturalizam a ideia de que aprender bem significa aprender igual. Diante disso, singularidades cognitivas e criativas são interpretadas como desvios em relação ao esperado, e não como variações legítimas da experiência humana.

A escola, nesse movimento, deixa de ser um espaço de produção de cultura e torna-se instância de reprodução de modelos, limitando a circulação de sentidos, o diálogo entre diferenças e a ampliação de repertórios coletivos. O resultado é um empobrecimento da vida

escolar — não apenas para o estudante com AH/SD, mas para o grupo como um todo —, que perde a oportunidade de conviver com modos alternativos de pensar, imaginar e solucionar problemas. A invisibilidade, portanto, possui efeitos sistêmicos, que atravessam distintas dimensões do desenvolvimento e da vida escolar, configurando um processo de regulação subjetiva e cultural que limita tanto o estudante quanto o coletivo.

P3 sintetizou esse movimento ao afirmar que:

O que a escola reconhece como inteligência não é neutro. É fruto de uma cultura que valoriza a homogeneização. O que foge disso vira problema.

Da mesma forma, a P1 destacou as consequências dessa lógica para o desenvolvimento:

Sem mediações que expandam a ação, o sujeito não se reconhece como alguém que pode criar ou transformar. E isso afeta diretamente a trajetória de desenvolvimento.

Desse modo, compreender a invisibilidade das AH/SD como fenômeno subjetivo, cognitivo, cultural e social permite evidenciar que o desafio não reside apenas em identificar estudantes, mas em transformar as próprias bases que sustentam o olhar pedagógico. A superação desse dispositivo exige condições institucionais, epistemológicas e formativas que permitam ao professor construir outras formas de significar a inteligência e de organizar práticas mediadoras.

Considerando esses fatores, a Supervisora do Município pesquisado informou na entrevista:

Quanto à formação docente, o NAPE promoveu, em 2024, ações formativas abordando as características das Altas Habilidades/Superdotação, a legislação vigente e exemplos de recursos e estratégias de intervenção. Além disso, os professores especialistas das escolas oferecem orientações contínuas aos professores regentes. Quando necessário, a equipe multiprofissional do NAPE — composta por dois psicólogos, uma fonoaudióloga, uma terapeuta ocupacional e uma assistente social — também atua no processo de orientação, fortalecendo e subsidiando o atendimento.

Tais ações indicam a existência de esforços institucionais voltados à formação docente e à qualificação do atendimento, os quais podem favorecer o enfrentamento da invisibilidade dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. No entanto, sua efetividade depende de como essas mediações se traduzem em práticas pedagógicas cotidianas capazes de reconhecer, legitimar e sustentar as singularidades cognitivas e criativas no contexto escolar.

A verificação da eficácia das ações ocorre por meio do acompanhamento contínuo do processo educativo, observando-se se o estudante está sendo atendido em suas necessidades específicas e se as estratégias planejadas estão de fato sendo

implementadas em sala de aula. Esse acompanhamento é realizado principalmente pelos professores coordenadores, com apoio direto da professora especialista do AEE (S).

É justamente nesse ponto que se abre o caminho para o próximo núcleo de análise, no qual emergem as tensões relacionadas à formação docente e às mediações pedagógicas. Se a invisibilidade opera como barreira estrutural, é na formação — inicial e continuada — que se localizam as possibilidades de ressignificação das práticas e de construção de novos sentidos para o trabalho com estudantes com AH/SD. A seguir, discute-se como os professores participantes significam a questão da homogeneização pedagógica e as barreiras institucionais ao desenvolvimento, o que constitui o Núcleo 2.

4.4.2 NÚCLEO 2

— **Homogeneização Pedagógica e Barreiras Institucionais ao Desenvolvimento: “Sem mediações que expandam a ação, o sujeito não se reconhece como alguém que pode criar, transformar ou significar o mundo [...]” (P1)**

A homogeneização funciona como mecanismo de contenção: ela regula o que pode emergir, o quanto pode emergir e de que modo pode emergir. Estudantes que apresentam capacidades cognitivas ampliadas, curiosidade intelectual intensa ou necessidade de aprofundamento encontram pouco espaço para deslocamento, investigação e autoria. Quando expressam inquietações, perguntas complexas ou divergência criativa, suas manifestações tendem a ser interpretadas como dispersão, ansiedade, agitação ou desafio à autoridade docente. Sob a perspectiva histórico-cultural, tal dinâmica pode ser compreendida como a produção de barreiras sociais ao desenvolvimento (Vigotski, 2007), uma vez que as mediações pedagógicas oferecidas não se orientam pela ZDI do estudante, mas pela manutenção de um padrão médio de aprendizagem.

As barreiras não decorrem apenas do desconhecimento individual dos professores, mas de dispositivos organizacionais da escola, tais como: planejamento curricular rígido e padronizado; avaliações centradas na reprodução de conteúdo e na velocidade de resposta; organização escolar em turmas numerosas e com tempo didático fragmentado; e ausência de espaços pedagógicos destinados à diferenciação e ao enriquecimento curricular.

Esses dispositivos operam, assim, como formas institucionais de silenciamento da heterogeneidade. A escola tende a adaptar o estudante ao modelo, e não o modelo ao estudante, reforçando uma lógica que, conforme Aguiar e Bock (2012), produz a negação da experiência subjetiva de potência. Como efeito, observa-se o desinvestimento subjetivo por parte do aluno,

que passa a conter-se para caber no que é previsto, comprometendo processos de autoria, criação e envolvimento significativo com o conhecimento.

Quando o contexto escolar se organiza para nivelar e não para mobilizar, a ZDI deixa de ser provocada. Ao invés de ser desafiado de forma qualitativamente nova, o estudante permanece na zona do já dominado. O efeito não é apenas estagnação cognitiva, mas empobrecimento do processo de subjetivação.

Sem mediações que expandam a ação, o sujeito não se reconhece como alguém que pode criar, transformar ou significar o mundo, ou seja, a homogeneização pedagógica atua como barreira ao desenvolvimento psicológico e cultural, o que se agrava no caso dos estudantes com AH/SD, cuja potência de ação requer enriquecimento, complexidade e abertura ao inusitado (P1).

No fim das contas, o que todos nós queremos é que a escola enxergue o estudante com AH/SD como parte da diversidade humana, e não como exceção. Que o potencial seja visto como direito, e não como privilégio (P2).

Sobre as intervenções pedagógicas e recursos disponíveis para o AEE aos estudantes com AH/SD identificados no Município pesquisado, disse a Supervisora:

O principal recurso disponível é o Atendimento Educacional Especializado no contraturno, realizado pela professora especialista, que organiza o trabalho a partir da avaliação pedagógica do estudante e a análise de possíveis documentos externos apresentados pela família. A Secretaria Municipal de Educação orienta as equipes gestoras e os professores coordenadores em relação às adaptações curriculares, que devem ser planejadas conforme as necessidades específicas de cada estudante. No caso das Altas Habilidades/Superdotação, enfatiza-se a suplementação curricular, considerando que o estudante pode apresentar habilidades elevadas em áreas específicas, e não necessariamente em todas. Assim, a adaptação curricular é realizada de maneira direcionada, ajustando conteúdos e ampliando desafios na área em que o estudante demonstra maior potencial.

4.4.2.1 Efeitos Subjetivos, Cognitivos, Culturais e Sociais

A repetição de experiências escolares que não acolhem a singularidade tende a produzir retraimento criativo, conformação ao esperado, redução da curiosidade intelectual, sentimentos de inadequação ou de “não pertencimento” e desmobilização da própria potência. Tais efeitos podem ser compreendidos à luz da Psicologia Histórico-Cultural, como resultantes de mediações sociais empobrecidas, que limitam a constituição do sujeito como autor de sua atividade intelectual (Vigotski, 2007). Em alguns casos, o estudante aprende que pensar diferente tem custo subjetivo e passa a regular sua expressão para não destoar, naturalizando a homogeneização como norma de convivência.

Do ponto de vista da constituição subjetiva, tais experiências configuram o que Aguiar e Bock (2012) denominam de negação da experiência subjetiva de potência, uma vez que o

estudante deixa de reconhecer suas capacidades como valor socialmente legitimado, comprometendo o investimento no próprio desejo de aprender e criar. Embora o cotidiano escolar ainda seja marcado pela homogeneização pedagógica, o marco legal brasileiro orienta explicitamente para a flexibilização curricular e para a oferta de práticas pedagógicas enriquecedoras que atendam às singularidades dos estudantes com AH/SD, evidenciando uma tensão entre as normativas educacionais e as práticas efetivamente instituídas no contexto escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define o atendimento a esses estudantes como processo que deve: “Oportunizar atividades de enriquecimento curricular que possibilitem o aprofundamento e a complexificação de conhecimentos” (Brasil, 2008, p. 16). Essa orientação evidencia que o desenvolvimento do estudante com AH/SD é favorecido não pela repetição do currículo comum, mas pela expansão de experiências, desafios e campos de criação. No entanto, conforme revelado nas falas analisadas, a escola tende a manter o percurso didático para todos, bloqueando a emergência da singularidade.

Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) reforçam a necessidade de diferenciação pedagógica, ao afirmarem que: “As propostas curriculares devem prever adaptações e flexibilizações que garantam o acesso e a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2001, p. 38). No entanto, a prática cotidiana revela um movimento inverso: o currículo funciona como medida de controle, e não como campo de criação. A flexibilização prevista na política converte-se em rigidez pedagógica na escola.

De modo ainda mais direto, as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (2011) orientam que a organização do atendimento deve: “Ampliar e enriquecer as experiências curriculares, considerando as capacidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos estudantes com altas habilidades/superdotação” (Brasil, MEC/SEESP, 2011, p. 7). Esse trecho é particularmente significativo: onde a política prevê ampliação e enriquecimento, a homogeneização escolar produz contenção e nivelamento. O descompasso não é apenas metodológico, mas filosófico: a política reconhece a singularidade como condição de desenvolvimento, enquanto a prática ainda a entende como desvio da norma.

Por fim, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, esclarece que o AEE não é um reforço escolar, mas: “Compreende atividades, recursos e estratégias de natureza pedagógica que ultrapassam o

currículo regular, com vistas à autonomia e ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes” (Brasil, 2009, Art. 2º). Ou seja, a própria legislação demarca que o estudante com AH/SD necessita de processos de aprendizagem que transcendam a padronização justamente o contrário da lógica homogeneizadora identificada no núcleo.

A análise deste núcleo revela que a escola opera, predominantemente, segundo uma lógica de homogeneização pedagógica, orientada pela necessidade de manter o grupo sob um mesmo ritmo, uma mesma sequência de conteúdos e um mesmo padrão de desempenho. Essa organização, aparentemente neutra e funcional, atua como um dispositivo de regulação da diferença, produzindo barreiras para a expressão e o desenvolvimento das singularidades cognitivas, afetivas e criativas dos estudantes com AH/SD.

Do ponto de vista da psicologia sócio-histórica, a aprendizagem constitui o motor do desenvolvimento, e a mediação pedagógica deve criar condições para que o estudante se desloque daquilo que já domina para novas formas de pensar e agir. Entretanto, quando a escola mantém o estudante na zona do já conhecido, reduzindo sua experiência escolar à repetição de tarefas padronizadas, a ZDI deixa de ser mobilizada, inviabilizando a emergência de processos de significação mais complexos. O efeito não é apenas cognitivo, mas subjetivo: a potência criadora é contida, o interesse é desmobilizado e o sujeito pode passar a autorregular-se para caber no esperado, naturalizando o silenciamento de suas possibilidades.

No plano normativo, observa-se um distanciamento significativo entre o que estabelecem as políticas públicas e o que se concretiza na prática escolar. Documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Operacionais do AEE (2011) defendem a flexibilização curricular, o enriquecimento e a complexificação das experiências de aprendizagem. Porém, o cotidiano escolar analisado mantém uma lógica de padronização e controle, que converte o currículo em régua de nivelamento, e não em campo de criação.

Assim, a homogeneização não deve ser compreendida como falta de recursos ou desconhecimento individual, mas como estrutura institucional que sustenta uma cultura escolar de normatização da diferença. Reconhecer esse aspecto é fundamental para deslocar o debate da responsabilização individual do professor para a necessidade de reorganização coletiva, envolvendo formação docente, reconfiguração do planejamento curricular, revisão dos instrumentos de avaliação e criação de espaços institucionais que acolham a heterogeneidade como princípio pedagógico.

4.4.3 NÚCLEO 3

— Lacunas Formativas e Fragilidade na Mediação Teórico-Prática: “não sabemos exatamente como trabalhar” (P1)

Este núcleo evidencia que a compreensão das AH/SD na escola é atravessada por lacunas formativas que dificultam a apropriação conceitual e a elaboração de práticas pedagógicas intencionalmente orientadas ao desenvolvimento desses estudantes. Nas falas dos profissionais, emergem expressões como: “não sabemos exatamente como trabalhar” (P1), “não temos formação para isso” (P3), ou “não aprendemos isso na nossa graduação” (P2). Essas narrativas revelam que a ausência de formação específica não é um elemento pontual, mas estrutural, produzindo fragilidade na mediação pedagógica. Diz a P2:

Durante minha graduação, nunca ouvi falar de Altas Habilidades. Tudo que aprendi foi buscando por conta própria, em cursos rápidos ou lendo textos de autores como Renzulli e Virgolim. A formação inicial não prepara o professor para lidar com essa diversidade.

A formação docente, quando se concentra predominantemente na transmissão de conteúdos curriculares, tende a orientar a prática para o cumprimento de tarefas e metas, deixando pouco espaço para a observação, interpretação e valorização das singularidades. Nessa lógica, professores e equipes gestoras permanecem sem instrumentos conceituais que lhes permitam distinguir manifestações de potencialidade de comportamentos interpretados como desajustes, dispersão ou inquietação. Tal situação pode ser compreendida à luz da perspectiva histórico-cultural, segundo a qual a mediação pedagógica exige intencionalidade, reflexão e apropriação de conceitos teóricos capazes de orientar a leitura do desenvolvimento do estudante (Vigotski, 2007).

A fragilidade na mediação não se configura, portanto, como falha individual do professor, mas como expressão de dificuldades estruturais na articulação entre teoria e prática no contexto escolar. Assim, a escola pode até reconhecer formalmente a existência de estudantes com AH/SD, porém não dispõe de critérios compartilhados de identificação, carece de referências metodológicas para o enriquecimento curricular e não se organiza em espaços coletivos de análise de casos e planejamento pedagógico, o que limita a construção de práticas mediadoras efetivas (Aguilar; Bock, 2012).

Vejo que falta um projeto de formação institucionalizado. Quando o professor busca conhecimento sobre o tema, é por iniciativa pessoal. E isso faz com que o AEE dependa muito do interesse individual, não de uma política educacional consistente. Fica tudo fragmentado (P4)

O resultado é um vazio de ação pedagógica: o estudante é reconhecido “em potencial”, mas não é acompanhado de modo a expandir sua própria potência. Sob a perspectiva histórico-cultural, tal situação evidencia a fragilidade das mediações pedagógicas, uma vez que o desenvolvimento não ocorre de forma espontânea, mas a partir da organização intencional de práticas que provoquem a ampliação das funções psicológicas superiores (Vigotski, 2007).

Essa condição pode ser compreendida como a ausência de uma didática da singularidade, isto é, de um modo de ensinar que considere ritmos de aprendizagem, interesses, modos de pensar e produções próprias dos estudantes. Do ponto de vista da constituição subjetiva, tal ausência de práticas diferenciadas produz o que Aguiar e Bock (2012) denominam de negação da experiência subjetiva de potência, comprometendo a emergência da autoria intelectual e afetiva.

Na perspectiva sócio-histórica, a mediação é o eixo do desenvolvimento humano. O professor não é apenas transmissor de conteúdos: ele é o mediador das relações culturais que constituem, ampliam e complexificam o pensamento. Para Vigotski, o desenvolvimento não ocorre na ausência de instrumentos simbólicos — e a teoria é um instrumento cultural fundamental.

Sendo assim, quando há lacunas formativas a escola não produz mediações capazes de ativar a ZDI, e o que poderia emergir como elaboração criadora permanece latente, não elaborado, não simbolizado. Disse a P1:

Eu também tive essa experiência. A formação continuada que chega nas escolas é muito voltada às deficiências mais visíveis. AH/SD quase nunca aparece. E quando aparece, é de forma superficial, sem discussão teórica. A gente acaba aprendendo com a prática, mas isso gera muita insegurança.

4.4.3.1 Efeitos Subjetivos, Cognitivos, Culturais e Sociais da Invisibilidade

A ausência de mediação qualificada gera efeitos tanto para os estudantes quanto para os profissionais.

Para o estudante:

- Pode surgir o sentimento de não ser compreendido;
- Experiências de frustração diante de tarefas pouco desafiadoras;
- Retraimento ou descontinuidade do investimento criativo.

Para os professores:

- Insegurança diante do desconhecido;

- Tendência a reproduzir práticas padronizadas;
- Sentimento de impotência ou sobrecarga.

Para a instituição:

- A responsabilidade pela educação inclusiva é diluída, não compartilhada;
- As AH/SD aparecem como caso “à margem” do trabalho pedagógico;
- O desenvolvimento deixa de ser projeto coletivo.

Assim, o núcleo revela que a lacuna formativa não é apenas ausência de informação: ela constitui um impedimento concreto ao desenvolvimento de subjetividades potentes, tanto de estudantes quanto de profissionais. As lacunas formativas identificadas no núcleo contrastam diretamente com as orientações estabelecidas nos documentos oficiais que regulamentam o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) estabelecem que os sistemas de ensino devem: “Promover formação continuada dos professores da educação básica, de modo a capacitá-los para identificar e atender às necessidades educacionais especiais dos alunos” (Brasil, 2001, p. 21). A presença dessa diretriz evidencia que a formação docente não é uma opção ou ação complementar, mas um dever do sistema educacional. Contudo, as narrativas analisadas indicam que tal formação não tem sido sistematizada, permanecendo fragmentada ou ausente, o que inviabiliza a tradução da política em prática pedagógica.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça esse compromisso ao afirmar que: “A oferta do Atendimento Educacional Especializado deve estar articulada à formação de professores, garantindo condições para a construção de práticas pedagógicas inclusivas” (Brasil, 2008, p. 12). Ou seja, o AEE é um processo educacional complementar, mas não pode ser reduzido a isso; ele deve também orientar e sustentar a prática docente na sala regular, o que exige formação teórico-prática consistente. Entretanto, conforme revelado nas falas durante os encontros do grupo de discussão e da entrevista, o AEE aparece frequentemente isolado da dinâmica curricular da escola, sem ação integrada, o que reforça a fragilidade mediadora.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, ao regulamentar o AEE, determina que: “Os sistemas de ensino devem assegurar processos permanentes de formação visando à prática colaborativa entre professores do AEE e da sala comum” (Brasil, 2009, Art. 13).

A palavra-chave aqui é permanentes: não se trata de cursos esporádicos, mas de um movimento institucional contínuo de análise, reflexão e criação de estratégias. A ausência dessa continuidade leva à burocratização da identificação e à manutenção de práticas pedagógicas padronizadas, como mostrado nos núcleos anteriores. Portanto, a lacuna formativa não decorre de ausência de legislação, mas da não efetivação das condições estruturais, pedagógicas e coletivas necessárias para que a escola assuma a singularidade como eixo do trabalho educativo.

A análise do núcleo evidenciou que a dificuldade em identificar e desenvolver as potencialidades dos estudantes com AH/SD não se restringe ao nível conceitual, mas se inscreve em processos institucionais de formação e mediação. A ausência de repertório teórico e de instrumentos metodológicos compartilhados fragiliza a ação docente e produz um vazio na mediação pedagógica, no qual o estudante é reconhecido em seu potencial, mas não é convocado a desenvolvê-lo.

Na perspectiva sócio-histórica a teoria é um instrumento cultural fundamental para a constituição da prática: sem apropriação conceitual, não há mediação qualificada, e sem mediação, a ZDI não se realiza. Desse modo, a lacuna formativa limita tanto o desenvolvimento do estudante quanto a subjetivação docente, produzindo sentidos de impotência, insegurança e desresponsabilização coletiva.

No plano das políticas públicas, observa-se que as normativas garantem a formação continuada e a articulação entre sala regular e AEE, porém a prática escolar analisada revela uma distância entre previsão legal e efetivação institucional. Assim, este núcleo mostra que enfrentar a invisibilidade e a homogeneização (núcleos 1 e 2) implica reorganizar processos formativos, construir espaços de análise colaborativa e reconhecer o professor como sujeito que também necessita de mediação para mediar.

A análise dos núcleos constituídos demonstrou que a inclusão de estudantes com AH/SD não depende apenas da identificação de suas potencialidades, mas de condições institucionais, formativas e culturais que possibilitem sua expressão e desenvolvimento. As contradições presentes no cotidiano escolar evidenciam tanto os limites quanto as possibilidades de transformação: quando tomadas como objeto de reflexão e diálogo, tornam-se ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à singularidade, à criatividade e à diversidade humana, reafirmando a escola como espaço de desenvolvimento culturalmente mediado.

A sistematização dos indicadores em núcleos de significação permitiu compreender os sentidos mais amplos das falas dos participantes e identificar as contradições que atravessam a

prática pedagógica com estudantes com AH/Sd. Os três núcleos evidenciam dimensões centrais da realidade escolar: desde a invisibilidade e o reducionismo das AH/SD até as possibilidades de transformação mediante mediação, coautoria pedagógica e reflexão coletiva.

4.4.4 Síntese Integradora dos Núcleos de Significação

A análise conjunta dos três núcleos de significação permitiu compreender que o processo de identificação e atendimento aos estudantes com AH/SD é atravessado por dimensões estruturais, formativas e culturais que operam de maneira interdependente. No Núcleo 1, evidenciou-se a invisibilidade das AH/SD quando estas são reduzidas ao desempenho escolar elevado, restringindo o reconhecimento a indicadores meritocráticos e descartando outras formas de expressão do potencial humano, como criatividade, liderança, engajamento e sensibilidade estética. Tal redução impede que a escola ative processos de mediação capazes de expandir a Zona de Desenvolvimento Proximal, resultando em potenciais não reconhecidos e, por consequência, não desenvolvidos.

No Núcleo 2, verificou-se que essa invisibilidade opera em um contexto de homogeneização pedagógica, sustentada por práticas escolares baseadas na padronização curricular, na organização do tempo e na cultura escolar que privilegia o “igualar” em detrimento da acolhida das diferenças. Nesse cenário, a instituição tende a produzir barreiras ao desenvolvimento dos estudantes com AH/SD, uma vez que a singularidade é percebida como exceção, exigência adicional ou desvio da norma. A ausência de espaços institucionais que legitimem e sistematizem práticas pedagógicas diferenciadas reforça a manutenção da invisibilidade diagnosticada no primeiro núcleo.

Por fim, o Núcleo 3 demonstrou que tais processos são agravados por lacunas formativas e pela fragilidade na mediação teórico-prática. Embora as políticas públicas assegurem o direito ao atendimento especializado, a ausência de formação continuada consistente e de acompanhamento institucional dificulta que os professores se apropriem de referenciais teóricos capazes de orientar ações pedagógicas significativas. Assim, mesmo quando há intenção de acolher e estimular esses estudantes, faltam instrumentos conceituais, metodológicos e organizacionais para sustentar essa prática.

Em conjunto, os três núcleos revelam um movimento circular: a invisibilidade (Núcleo 1) se consolida na cultura escolar homogênea (Núcleo 2) e se perpetua pela ausência de formação docente mediadora (Núcleo 3). Esses elementos não atuam de forma isolada, mas se

retroalimentam, configurando um sistema de sentidos que orienta as práticas e decisões cotidianas da escola.

A partir dessa compreensão, faz-se necessário avançar para a análise dos internúcleos, buscando identificar as articulações, tensões e contradições que emergem da relação entre esses sentidos. Esse movimento permitirá compreender como e onde se constituem as possibilidades de ruptura, ressignificação e transformação das práticas escolares relacionadas ao atendimento de estudantes com AH/SD.

4.5 Análise internúcleos

Com base na proposta de Aguiar e Ozella (2006), a análise internúcleos busca compreender as relações entre os diferentes núcleos de significação, identificando padrões, tensões, contradições e complementaridades que atravessam o conjunto dos dados. Essa etapa vai além da análise intranúcleos, permitindo articular os temas de forma integrada e sistêmica, revelando como os significados construídos pelos participantes se conectam e se influenciam mutuamente (Aguiar; Ozella; Aranha; Soares, 2021).

No contexto desta pesquisa, essa abordagem evidencia que questões como a homogeneização pedagógica, as barreiras institucionais e a fragilidade na mediação teórico-prática não ocorrem de forma isolada (Renzulli, 2014; Guenther, 2014). Pelo contrário, estão interligadas, reforçando concepções restritas sobre estudantes com AH/SD, impactando a visibilidade de seus potenciais e a efetividade das práticas inclusivas (Alencar; Fleith, 2001; Pérez; Freitas, 2020). A análise inter-núcleos, portanto, permite compreender o fenômeno de forma sistêmica, articulando concepções, práticas e condições institucionais que atravessam o processo de reconhecimento e desenvolvimento desses estudantes (Aguiar; Ozella, 2006; Aguiar; Aranha; Soares, 2021; Minayo, 2014).

A articulação entre os três núcleos constituídos revelou que o reconhecimento e o desenvolvimento das AH/SD não ocorrem de forma isolada, mas são atravessados por condições institucionais, formativas e culturais que se inter-relacionam e impactam a experiência escolar dos estudantes.

4.5.1 Relação entre invisibilidade/reducionismo e homogeneização pedagógica

O núcleo Invisibilidade e Reducionismo das AH/SD mostra como concepções restritas ao rendimento acadêmico dificultam a percepção das potencialidades dos estudantes. Esse fenômeno se conecta diretamente com o núcleo Homogeneização Pedagógica e Barreiras

Institucionais, pois a padronização das práticas escolares reforça a invisibilidade, criando um ciclo em que os estudantes com alto potencial são pouco reconhecidos e têm poucas oportunidades de desenvolver suas competências de forma diferenciada.

Em termos interpretativos, percebe-se que a estrutura institucional e a cultura escolar atuam como mediadoras que podem tanto inibir quanto possibilitar o reconhecimento das AH/SD.

4.5.2 Relação entre homogeneização pedagógica e lacunas formativas

O núcleo Homogeneização Pedagógica e Barreiras Institucionais está fortemente conectado com o núcleo Lacunas Formativas e Fragilidade na Mediação Teórico-Prática. A falta de formação contínua e qualificada para o atendimento de estudantes com AH/SD contribui para que a escola adote práticas homogêneas, limitando intervenções pedagógicas diferenciadas.

Assim, as barreiras institucionais e a ausência de suporte formativo não são eventos isolados, mas partes de um sistema que reforça padrões pedagógicos e dificulta a mediação adequada.

4.5.3 Relação entre invisibilidade/reducionismo e lacunas formativas

A invisibilidade dos estudantes e o enfoque restrito no rendimento acadêmico também se articulam com as lacunas na formação docente. Professores que não receberam orientação adequada sobre identificação e atendimento de AH/SD tendem a não perceber potenciais e talentos, reproduzindo concepções reducionistas.

A inter-relação entre invisibilidade e lacunas formativas reforça a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas, como enriquecimento curricular, agrupamentos por interesse e acompanhamento individualizado, permitindo que o potencial de cada estudante se manifeste plenamente (Alencar; Fleith, 2001; Renzulli, 2014). Essa inter-relação evidencia que as concepções pedagógicas e a qualificação docente estão intrinsecamente ligadas, mostrando que mudanças em uma dimensão dependem de transformações na outra.

Quando considerados conjuntamente, os três núcleos apontam para uma tensão central entre potencialidade individual e estrutura institucional:

Enquanto os estudantes apresentam competências diferenciadas, as práticas pedagógicas homogêneas, a invisibilidade e a falta de formação docente dificultam o desenvolvimento dessas competências.

Quadro 5 — Análise Internúcleos

Núcleo	Núcleo Relacionado	Tipo de Relação / Interdependência	Indicador / Trecho de Fala
Invisibilidade e Reducionismo das AH/SD	Homogeneização Pedagógica e Barreiras Institucionais	A invisibilidade dos estudantes com alto potencial é reforçada por práticas pedagógicas homogêneas; a padronização institucional limita o reconhecimento e a valorização da diversidade de competências.	“Na prática, o aluno com altas habilidades quase não é percebido” (P1)
Invisibilidade e Reducionismo das AH/SD	Lacunas Formativas e Fragilidade na Mediação Teórico-Prática	A percepção reduzida das potencialidades dos estudantes é agravada pela falta de formação docente específica sobre AH/SD; professores sem preparação adequada tendem a reproduzir concepções restritivas	“Não sabemos exatamente como trabalhar” (P1)
Homogeneização Pedagógica e Barreiras Institucionais	Lacunas Formativas e Fragilidade na Mediação Teórico-Prática	A ausência de formação contínua limita a implementação de práticas diferenciadas, reforçando a padronização pedagógica e dificultando intervenções efetivas.	“Sem mediações que expandam a ação, o sujeito não se reconhece como alguém que pode criar, transformar ou significar o mundo [...]” (P1)
Integração dos três núcleos		Todos os núcleos convergem para evidenciar que o desenvolvimento de AH/SD depende de articulação entre reconhecimento, mediação pedagógica e condições institucionais. Há tensão entre potencialidade individual e práticas escolares homogêneas, com impacto direto no processo de aprendizagem e participação dos estudantes.	Conjunto dos indicadores e falas: necessidade de coautoria pedagógica, formação contínua e atenção às singularidades

Fonte: Produzido pela Autora (2026).

Em síntese, a análise internúcleos evidenciou que o reconhecimento e o desenvolvimento das AH/SD não dependem de iniciativas isoladas, mas da articulação entre concepções pedagógicas, práticas institucionais e formação docente. A invisibilidade, a homogeneização e as lacunas formativas constituem barreiras significativas, ao mesmo tempo em que apontam caminhos de intervenção, como a mediação pedagógica qualificada e ações

inclusivas que valorizem a singularidade de cada estudante. Esses resultados reafirmam o papel central da escola e destacam a importância do AEE na promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

Como propõe Renzulli (2014), o desenvolvimento do potencial depende não apenas das habilidades do estudante, mas também de oportunidades educativas que estimulem a criatividade e o engajamento. As barreiras institucionais e a homogeneização pedagógica identificadas na análise internúcleos comprometem essas oportunidades, corroborando os achados de Guenther (2014) sobre a necessidade de mediação pedagógica qualificada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo apreender as significações atribuídas pelos professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais e pela Supervisora da Educação Especial Inclusiva de um município do Vale do Paraíba às práticas de identificação e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinadas a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), à luz da perspectiva sócio-histórica de Lev Vigotski. Para tanto, buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: Como os professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais e a Supervisora da Educação Especial Inclusiva de um município do Vale do Paraíba significam as práticas de identificação e de Atendimento Educacional Especializado desenvolvidas com estudantes com altas habilidades/superdotação, à luz da perspectiva sócio-histórica de Lev Vigotski?

Os resultados evidenciaram que as significações atribuídas às práticas de identificação e de AEE são atravessadas por tensões entre o reconhecimento institucional da importância do atendimento aos estudantes com AH/SD e as limitações estruturais e formativas vivenciadas no cotidiano escolar. Embora o Sistema Municipal de Ensino pesquisado reconheça a relevância do AEE para esse público, a identificação dos estudantes ocorre, majoritariamente, a partir do olhar sensível dos professores e da atuação dos especialistas, em função da ausência de protocolos sistematizados e de procedimentos de identificação consistentes.

A análise revelou ainda que a carência de formação continuada específica constitui um obstáculo significativo para a consolidação de práticas pedagógicas mais seguras e fundamentadas teoricamente, repercutindo na dificuldade de planejamento e de implementação de estratégias pedagógicas adequadas às singularidades dos estudantes com AH/SD. Apesar dessas limitações, os professores especialistas desenvolvem intervenções diversificadas, centradas no enriquecimento curricular, no estímulo à criatividade e no respeito ao ritmo de aprendizagem, mesmo diante de restrições relacionadas a recursos materiais, tempo disponível e articulação com os docentes da sala regular.

A supervisão da educação especial ressaltou a necessidade de fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, destacando que a articulação entre o AEE e a sala de aula comum é fundamental para a elaboração e o acompanhamento dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), bem como para a efetivação de adaptações curriculares que atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes com AH/SD. À luz da perspectiva sócio-histórica, tais achados reforçam a compreensão de que o desenvolvimento

das altas habilidades é um processo socialmente mediado, dependente das condições institucionais, das práticas pedagógicas e das interações estabelecidas no contexto escolar.

No âmbito das políticas públicas, a pesquisa demonstrou que embora existam diretrizes nacionais que amparam a educação inclusiva dos estudantes com AH/SD, sua efetivação demanda investimentos contínuos, planejamento estruturado e ações formativas que promovam a sensibilização de gestores e profissionais da educação. Esses aspectos evidenciam a necessidade de políticas que transcendam o plano normativo e se materializem em práticas pedagógicas sustentáveis no cotidiano das redes de ensino.

Em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade), o ODS 10 (Redução das Desigualdades) e o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Fortes), esta pesquisa contribui para o fortalecimento de uma educação inclusiva que valorize as potencialidades dos estudantes com AH/SD e assegure seus direitos educacionais.

Como contribuição prática, coerente com a natureza do mestrado profissional, o estudo resultou na elaboração de um manual teórico-prático, destinado a subsidiar os professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais no processo de identificação de estudantes com AH/SD, no planejamento e acompanhamento dos Planos de Desenvolvimento Individual, na organização do AEE e na implementação de adaptações curriculares na sala regular. Esse material busca responder diretamente às demandas evidenciadas pelos participantes da pesquisa, fortalecendo a rede de atendimento especializado e promovendo maior segurança teórico-metodológica na atuação docente. O manual será publicado pela edUNITAU e disponibilizado no site do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (mpe.unitau.br).

Dessa forma, reafirma-se a importância da continuidade e do aprimoramento das ações educacionais, visando garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, capaz de potencializar as habilidades singulares de cada estudante e promover o pleno exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise de S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ALMEIDA, Maria Aparecida. Altas habilidades/superdotação: estratégias de enriquecimento e desenvolvimento de potencialidades. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2019, p. 73-91.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. **Pesquisa, formação e prática docente**. Papirus, 2024.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Portfólio e memorial como instrumentos de avaliação e formação**. São Paulo: Papirus, 2024.
- BATALHA, Nilda Silvia de Andrade; CUNHA, Virginia Mara Próspero da. *Vozes – Altas Habilidades ou Superdotação*. Taubaté: Editora da Universidade de Taubaté (edUNITAU), 2024. Disponível em: <https://editora.unitau.br/index.php/edunitau/catalog/book/40>. Acesso em: 25 out. 2025.
- BOGDAN, r.; BIKLEN, s. **Investigação em educação**: Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- BUENO, Belmira Oliveira. O Método Autobiográfico e os Estudos com Histórias de Vida de Professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.
- CADERNOS de Pesquisa, São Paulo, v. 51, n. e07305, 2021.
- CAMPOS, Juliana Souza de; SOUSA, Fernanda Pereira de; ROCHA, Tereza Cristina Ribeiro da. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2018.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Políticas Públicas para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2002.
- DMITRUK, Hilda Beatriz (Org.). **Cadernos metodológicos**: diretrizes da metodologia científica. 5 ed. Chapecó: Argos, 2001. 123 p.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educação**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

FALEIROS, Fabiana. *Et. al.* Uso de Questionário Online e Divulgação Virtual Como Estratégia De Coleta Dedados em Estudos Científicos. **Texto Contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 25, n. 04, e3880014, 2016.

FLEITH, Denise de Souza. **Altas Habilidades/Superdotação: Conceitos, Identificação e Atendimento Educacional.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

FONSECA, V.I.; MATTOS, J.R. de. **Altas habilidades/superdotação: um olhar inclusivo na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

FONSECA, Fernanda Cardoso Fraga. *Características de qualidade do professor na percepção de alunos com altas habilidades/superdotação.* 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/5471>. Acesso em: 15 out. 2025.

FREITAS, S.N. de; PÉREZ, S.g.v. Altas habilidades/superdotação e a formação docente: um panorama das redes públicas de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, p. 483-502, 2020.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente. **A Teoria das Inteligências Múltiplas.** 12 ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thomson, 2005.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Educação de alunos com altas habilidades / superdotação: identificação e desenvolvimento.** São Paulo: Editora X, 2014.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. *In:* NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

LEMO, Iramaia Regina de Araújo Lemos. **A Autonomia no Processo de Autoformação – Contributo do Método Biográfico.** Portugal: Universidade de Lisboa, 2016.

MANTOAN, M.t.e. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2011.

MENECUCCI, Marina Rocha Abrami. **As dificuldades encontradas por professores especialistas na identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação.** Taubaté - SP, 2021 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Unitau, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC/SEMESP. **Diário Oficial da União.** Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ano 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC/SEMESP. **Diário Oficial da União.** Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Regulamenta o Atendimento Educacional Especializado no âmbito da Educação Básica, ano 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC/SEMESP. **Diário Oficial da União.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ano 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC/SEMESP. **Diário Oficial da União**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), ano 2015, p. 2.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC/SEMESP. **Diário Oficial da União**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ano 1996, p. 27833.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC/SEMESP. **Diário Oficial da União**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ano 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC/SEMESP. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 2008.

MORGADO, J.c. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações dom Quixote, 1992.
OLIVEIRA BUENO, Belmira. **O Método Autobiográfico e os Estudos com Histórias de Vida de Professores**: a questão da subjetividade, v. 28. 2002, p. 11-30 Trabalho de Conclusão de Curso.

OLIVEIRA, M.K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Silvana Aparecida de. **Metodologia da pesquisa científica**: fundamentos e técnicas. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: O que são os ODS?, 2019.

PRESTES, Zóia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionavitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. Brasília, 2010 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2010.

PÉREZ, Sylvia D.; FREITAS, Sandra M. de. Altas Habilidades/Superdotação: reflexões sobre mitos e verdades. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 7, n. 1, p. 9-14, 2020.

RANGEL, A.c.s.; OLIVEIRA, M.j.d. A construção do PEI e do PDI no contexto da inclusão: orientações práticas para professores. **Revista Educação e Pesquisa**, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7QpT4YYC6CbZ7c6pDScbN8y>, v. 47, n. e222706, 2021.

RANGEL, Ana Paula F. M.; OLIVEIRA, Valéria C. R. de. **A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação**: desafios para o atendimento educacional especializado, v. 27. 2021, p. 53-66. Trabalho de Conclusão de Curso.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma visão baseada nos três anéis. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **Temas em psicologia educacional: altas habilidades/superdotação**. Campinas: Alínea, 2005, p. 229-270.

RENZULLI, Joseph S. Os Três Anéis da Superdotação: uma abordagem para identificar e desenvolver talentos. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.); ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Org.). **Temas sobre desenvolvimento de talentos**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 77-95.

RIBEIRO, S.I.s. Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico metodológica. **Revista Ciências Humanas**, v. 14, n. 1, 2021. DOI: 10.32813/2179-1120. 2021. v14.n1. a724.

ROSA, M.G. da; MACHADO, M.e. Educação inclusiva e superdotação: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 53, p. 123-134, 2016.

SANTOS, Maria Lúcia. **Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais dos Alunos Superdotados e Talentosos**. São Paulo: Loyola, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, L.s.a. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/superdotação: políticas, práticas educacionais e formação docente**. MEC/SEESP, 2007.

VIRGOLIM, Angela M. R. Características socioemocionais de alunos superdotados e as implicações para a identificação e o atendimento educacional especializado. In: FLEITH, Denise de S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 85-105.

APÊNDICE A —Perguntas do Formulário respondido pelos Professores Especialistas

Seção 1: Perfil do Entrevistado

1. Qual é a sua formação acadêmica? (Licenciatura, pós-graduação, especialização etc.).
2. Há quanto tempo você trabalha na área de educação?
3. Quantos anos de experiência você tem com o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
4. Você possui alguma formação específica sobre altas habilidades/superdotação? Se sim, qual?

Seção 2: Identificação de Altas Habilidades/Superdotação

1. Como você define altas habilidades/superdotação em estudantes?
2. Quais sinais ou características você observa em alunos que podem indicar altas habilidades/superdotação? (Selecione todas as opções que se aplicam)
 - A) Raciocínio rápido e resolução de problemas complexos
 - B) Interesse profundo em tópicos específicos
 - C) Facilidade de aprendizagem e retenção de informações
 - D) Habilidades sociais e de comunicação acima da média
3. Quais métodos ou instrumentos você utiliza para identificar estudantes com altas habilidades/superdotação? (Selecione todas as opções que se aplicam)
 - A) Testes de inteligência e habilidades
 - B) Observações de professores
 - C) Entrevistas com os pais e familiares
 - D) Análises de desempenho acadêmico
4. Como você avalia a colaboração entre professores regulares e especialistas em AEE na identificação de estudantes superdotados?
 - A) Muito boa
 - B) Boa
 - C) Razoável
 - D) Insatisfatória
5. Quais são os principais desafios que você encontra na identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação?
 - A) Falta de recursos e ferramentas adequadas
 - B) Falta de treinamento para professores
 - C) Resistência por parte dos pais

• D) Dificuldade em diferenciar entre altas habilidades e comportamento típico Seção 3: Intervenções e Estratégias

6. Quais estratégias você considera mais eficazes no ensino de estudantes com altas habilidades/superdotação? (Selecione todas as opções que se aplicam)

- A) Aceleração de ano ou de matéria
- B) Enriquecimento curricular
- C) Projetos extracurriculares e de pesquisa
- D) Mentoria e orientação especializada

7. Como você costuma orientar os professores do ensino regular para adaptar o currículo de forma a atender às necessidades dos estudantes superdotados?

- A) Diferenciação de instrução
- B) Uso de materiais didáticos avançados
- C) Propostas de projetos independentes
- D) Todas as opções acima

8. Quais recursos ou materiais didáticos você utiliza no AEE para estudantes com altas habilidades/superdotação? (Selecione todas as opções que se aplicam)

- A) Jogos e atividades desafiadoras
- B) Livros e materiais de leitura avançada
- C) Tecnologia e software educacional
- D) Materiais de pesquisa e experimentação

9. Como você avalia o progresso e o desenvolvimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação ao longo do tempo?

- A) Avaliações periódicas de desempenho acadêmico
- B) Observações de comportamento e participação
- C) Feedback de professores e especialistas
- D) Relatórios de progresso para os pais

10. Que tipos de suporte ou orientação você oferece aos pais de estudantes superdotados? (Selecione todas as opções que se aplicam)

- A) Sessões de orientação e aconselhamento
- B) Encontros regulares para discutir o progresso
- C) Informações sobre recursos e atividades extracurriculares
- D) Nenhum suporte específico oferecido

11. Você acha que os professores do ensino regular estão preparados para identificar e apoiar estudantes superdotados?
- A) Sim, a maioria está bem preparada
 - B) Alguns estão preparados, mas outros não
 - C) Poucos estão preparados
 - D) Não, a maioria não está preparada
12. Quais são as formas mais eficazes de promover a colaboração entre professores de sala regular e especialistas em AEE? (Selecione todas as opções que se aplicam)
- A) Reuniões regulares de planejamento conjunto
 - B) Workshops de formação e desenvolvimento profissional
 - C) Sessões de feedback e troca de experiências
 - D) Utilização de plataformas colaborativas online
13. Que tipo de formação continuada você considera essencial para professores que trabalham com altas habilidades/superdotação? (Selecione todas as opções que se aplicam)
- A) Cursos sobre identificação de altas habilidades
 - B) Estratégias de ensino diferenciadas
 - C) Desenvolvimento socioemocional dos alunos
 - D) Uso de tecnologia no ensino
14. Como as políticas educacionais atuais impactam o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação?
- A) Positivamente, oferecendo suporte e recursos adequados
 - B) Moderadamente, com algumas limitações
 - C) Pouco impacto, devido à falta de implementação efetiva
 - D) Negativamente, por não abordar adequadamente as necessidades
15. Que sugestões você daria para melhorar o atendimento educacional de estudantes com altas habilidades/superdotação nas escolas? (Selecione todas as opções que se aplicam)
- A) Maior investimento em formação de professores
 - B) Desenvolvimento de mais programas e recursos especializados
 - C) Fortalecimento da colaboração entre escola e família
 - D) Criação de políticas específicas para educação de superdotados

APÊNDICE B — Roteiro utilizado para entrevista semiestruturada realizada com a Supervisora da Educação Especial Inclusiva do Município pesquisado

Políticas Públicas e Monitoramento:

Como o município define e implementa políticas públicas para apoiar estudantes com altas habilidades/superdotação, e quais são os mecanismos utilizados para monitorar e avaliar a eficácia dessas políticas nas escolas municipais?

Identificação e Capacitação:

Quais são os critérios e protocolos utilizados para identificar estudantes com altas habilidades/superdotação, e como o município capacita e apoia os professores, tanto de sala regular quanto de AEE, para reconhecer e atender adequadamente esses estudantes?

Intervenção e Recursos:

Que programas, serviços e recursos especializados estão disponíveis para o atendimento de estudantes superdotados, e como a secretaria de educação promove a adaptação curricular, a colaboração entre educadores e o envolvimento das famílias no processo educacional desses alunos.

APÊNDICE C — Transcrição das falas do Grupo de Discussão

Momento 1 – Reconhecendo as Altas Habilidades/Superdotação na escola

Anotação do pesquisador

O primeiro encontro teve como objetivo identificar percepções iniciais dos professores sobre o reconhecimento e a identificação de estudantes com AH/SD. As falas revelaram dificuldades conceituais e indícios de invisibilidade no cotidiano escolar.

P1:

“Na prática, o estudante com altas habilidades quase não é percebido. Quando aparece um estudante que termina rápido as atividades, já se pensa em adiantar de série, mas não se investiga de fato o potencial dele. Falta sensibilidade para perceber outras manifestações, como criatividade, liderança, envolvimento em projetos... tudo isso também é inteligência”.

“Outra questão é que a escola tende a valorizar muito a produtividade: terminar rápido, fazer mais exercícios, copiar tudo. Mas muitos estudantes com AH/SD têm um modo de pensar mais investigativo, mais questionador. Às vezes eles não se encaixam nesse modelo produtivista e acabam sendo vistos como ‘desatentos’ ou ‘indisciplinados’. É uma leitura completamente distorcida”.

“Sem mediações que expandam a ação, o sujeito não se reconhece como alguém que pode criar, transformar ou significar o mundo, ou seja, a homogeneização pedagógica atua como barreira ao desenvolvimento psicológico e cultural, o que se agrava no caso dos estudantes com AH/SD, cuja potência de ação requer enriquecimento, complexidade e abertura ao inusitado”.

P2:

“Eu confesso que até pouco tempo eu também achava que superdotado era aquele que tirava dez em tudo. A gente foi formado com essa visão muito limitada. A escola reconhece o aluno com deficiência, mas não o aluno com talento diferenciado. É como se ele não precisasse de nada, e isso é uma grande contradição”.

“E existe ainda um certo desconforto entre os professores: quando aparece um aluno que sabe mais sobre um tema, que faz perguntas complexas, alguns se sentem ameaçados. Parece que ter um estudante com AH/SD expõe nossas limitações. Mas, na verdade, deveria ser o contrário: uma oportunidade de aprender junto, de tensionar a prática”.

“Também percebo que há uma falta de diálogo entre a equipe. Às vezes um professor nota algo, mas isso não circula, não vira estratégia coletiva. O estudante acaba ficando restrito à percepção individual de um docente, o que impede um acompanhamento consistente”.

P3:

“Essa invisibilidade tem raízes institucionais. O sistema de avaliação ainda é voltado para a homogeneização. Os estudantes que destoam, por cima ou por baixo, são vistos como ‘problema’. O olhar avaliativo não considera a singularidade como um valor educativo. Isso reflete o que Vigotski chamaria de barreira social ao desenvolvimento”.

“E tem um ponto importante: a escola ainda opera com a ideia de ‘dom’ ou ‘vocação natural’. Isso impede um olhar processual sobre o desenvolvimento. Então, se a escola não oferece mediação intencional, não adianta classificar o aluno, porque nada se transforma”.

“Sem contar que os instrumentos avaliativos não captam aspectos qualitativos, como pensamento divergente, curiosidade investigativa ou capacidade de elaborar hipóteses complexas. São elementos fundamentais para reconhecer AH/SD, mas que ficam fora da pauta institucional”.

P4:

“E tem também uma questão de crença. Muitos professores pensam que todos têm o mesmo ritmo e que dar atenção extra para um aluno com talento seria injusto. Falta compreensão de que igualdade e equidade não são a mesma coisa. O atendimento especializado é justamente para garantir que cada um desenvolva seu potencial”.

“Outro ponto é que se confunde equidade com privilégio. Atender um estudante com AH/SD não significa ‘dar vantagem’, e sim evitar que ele seja subestimado. Sem desafios, esse estudante pode desmotivar, desengajar e até apresentar comportamentos que a escola lê como ‘problema’, quando na verdade é frustração”.

“Acredito que também precisamos de uma formação que nos ajude a observar nuances do comportamento e do pensamento dos alunos. Às vezes o talento aparece num comentário, num desenho, numa solução criativa. Não é algo explícito, rotulado. Requer disposição para ver o que ainda não está nomeado”.

Momento 2 – Formação docente e mediações pedagógicas

Anotação do pesquisador:

No segundo encontro, os participantes foram convidados a refletir sobre a formação docente e os desafios enfrentados no AEE. As discussões evidenciaram lacunas formativas, dificuldades de articulação entre teoria e prática, e a percepção de que a formação contínua exige condições institucionais que ainda não estão garantidas.

P2:

“Durante minha graduação, nunca ouvi falar de Altas Habilidades. Tudo que aprendi foi buscando por conta própria, em cursos rápidos ou lendo alguns textos sobre o assunto. A formação inicial não prepara o professor para lidar com essa diversidade”.

“E mesmo quando buscamos por iniciativa própria, muitas vezes encontramos materiais muito técnicos, que falam de modelos, mas não articulam com a realidade da sala de aula. Fica parecendo um conhecimento descolado do cotidiano. Isso dificulta transformar teoria em ação concreta”.

“Outro ponto é que a formação continuada nem sempre dialoga com os desafios reais que vivemos. Às vezes participamos de cursos com conteúdo muito gerais, mas que não ajudam a resolver a questão central: como identificar o potencial e como planejar mediações que realmente ampliem o desenvolvimento?”

P1:

“Eu também tive essa experiência. A formação continuada que chega nas escolas é muito voltada às deficiências mais visíveis. AH/SD quase nunca aparece. E quando aparece, é de forma superficial, sem discussão teórica. A gente acaba aprendendo com a prática, mas isso gera muita insegurança”.

“E a insegurança não vem só da falta de conteúdo, mas do medo de errar com o estudante. Quando não temos clareza teórica, ficamos presos a práticas que podem até limitar o potencial dele. É como se estivéssemos sempre ‘tateando no escuro’”.

“Eu sinto falta de espaços em que possamos estudar casos, analisar experiências, refletir coletivamente. Se a formação é só informativa, ela não transforma o olhar. Para trabalhar com AH/SD, a gente precisa de formação problematizadora, que mexa na forma como entendemos desenvolvimento”.

P3:

“Na perspectiva sócio-histórica, a formação é uma forma de mediação. Quando o professor não tem acesso aos fundamentos teóricos, ele fica refém da improvisação. Aguiar e Bock (2012) tratam disso ao falar da apropriação consciente da prática pedagógica. Sem esse movimento, o trabalho com AH/SD se reduz a uma ação técnica, e não formativa”.

“E a improvisação não é necessariamente negativa, mas quando ela vira regra — e não exceção — ela impede o professor de ter intencionalidade pedagógica. Para estudantes com AH/SD, isso é crítico, porque a intervenção precisa ser planejada, complexa, desafiadora”.

“Além disso, a formação precisa permitir que o professor ressignifique sua própria prática. Se não compreendemos teoricamente o fenômeno das AH/SD, acabamos reproduzindo crenças equivocadas, como a ideia de que o estudante ‘se vira sozinho’.”

P4:

“Vejo que falta um projeto de formação institucionalizado. Quando o professor busca conhecimento sobre o tema, é por iniciativa pessoal. E isso faz com que o AEE dependa muito do interesse individual, não de uma política educacional consistente. Fica tudo fragmentado.”

“A gente percebe isso quando compara escolas da mesma rede: algumas têm práticas muito boas, outras não têm nenhuma ação estruturada. Isso mostra que não existe uma diretriz clara que ampare o trabalho. A política pública precisa garantir a continuidade da formação.”

“E mais: sem uma formação comum, o diálogo entre AEE e sala comum fica prejudicado. Cada professor tem uma compreensão diferente, alguns baseada em leituras isoladas, outros sem nenhuma formação. Fica difícil construir uma linguagem compartilhada”.

P2 (retoma):

“Exatamente. E essa falta de base teórica acaba impactando até a nossa capacidade de dialogar com os colegas da sala comum. Muitos ainda veem o AEE como ‘reforço escolar’, e a gente não consegue romper essa visão sem um suporte teórico e coletivo”.

“Às vezes eu tento explicar que o objetivo com AH/SD não é ‘acelerar conteúdo’, mas criar desafios cognitivos. Porém, sem formação, isso soa estranho para alguns colegas. Falta um entendimento comum sobre o papel das mediações e sobre o próprio conceito de desenvolvimento”.

Momento 3 – Contradições institucionais e perspectivas de transformação

Anotação do pesquisador:

O terceiro encontro buscou aprofundar as contradições entre a política inclusiva e a prática escolar, e refletir sobre caminhos possíveis para o fortalecimento do AEE no atendimento a estudantes com AH/SD.

P3:

“Percebo que há um grande descompasso entre o que as políticas públicas dizem e o que acontece na escola. Temos leis muito avançadas — a LDB, a LBI, o Decreto 7.611, a BNCC —, mas, na prática, não há investimento em formação, nem em estrutura. O discurso é inclusivo, mas as condições de trabalho não são”.

“E algumas dessas políticas são interpretadas de maneira muito superficial. Muitas vezes a escola lê a legislação como se fosse apenas uma exigência burocrática, e não como um orientador de práticas. Assim, a política se esvazia no cotidiano, perde sua potência transformadora”.

“Isso gera um paradoxo: existe garantia legal, mas a efetivação depende de condições que não são dadas. Como resultado, a escola acaba responsabilizando individualmente o professor, como se coubesse a nós resolver problemas estruturais”.

P1:

“A gente vive esse paradoxo diariamente. O AEE deveria ser um espaço de enriquecimento, mas muitas vezes se limita à aplicação de atividades complementares. Falta material, falta tempo de planejamento e, principalmente, falta diálogo com a gestão. Parece que cada um trabalha por conta própria”.

“Além disso, o tempo do AEE é muito curto para tudo que precisamos fazer. Para estudantes com AH/SD, que demandam projetos, investigação, criatividade, não basta um atendimento fragmentado. A gente precisa de continuidade, precisa de coautoria pedagógica.”

“E há ainda um problema: quando não existe clareza institucional sobre o papel do AEE, ele é reduzido a uma prática compensatória”.

P2:

“Essa falta de coautoria é um problema sério. A escola ainda é muito segmentada. O AEE está de um lado, a sala comum de outro, e a coordenação pedagógica em outro. Não há momentos

coletivos de planejamento. Sem esse espaço de colaboração, o AEE perde sua função transformadora”.

“E, quando tentamos fazer esse diálogo, sentimos resistência. Parece que há uma cultura individualista: cada professor cuida ‘do seu’. Mas um estudante com AH/SD não se desenvolve dentro dessa lógica de ilhas. Ele precisa de continuidade curricular, de projetos integrados, de acompanhamento coletivo”.

“Às vezes penso que isso acontece porque as práticas colaborativas não fazem parte do tempo oficial da escola. Colaborar vira ‘favor’, não obrigação institucional”.

P4:

“Concordo. As contradições fazem parte do processo, mas precisam ser reconhecidas para que a mudança aconteça. Como Vigotski e Luria nos mostram, é nas contradições que surgem as possibilidades de transformação. Talvez o caminho seja pensar o AEE como espaço de formação também para os professores, não apenas para os alunos”.

“O AEE pode funcionar como um laboratório pedagógico: um espaço em que experimentamos estratégias, discutimos hipóteses sobre o desenvolvimento, analisamos as mediações feitas na sala comum. Isso exige que o AEE seja legitimado pela gestão, que deixe de ser um ‘lugar à parte’”.

“Se conseguirmos institucionalizar essa visão ampliada, o AEE deixa de ser um serviço isolado e passa a integrar o projeto político-pedagógico da escola”.

P1 (retoma):

“Sim, o AEE pode ser um lugar de troca, de reflexão coletiva. Quando a gente compartilha experiências, surgem ideias novas, projetos interdisciplinares. Acho que o que falta é institucionalizar esses espaços, garantir que essa prática colaborativa faça parte do cotidiano da escola”.

“E, quando esses espaços existem, percebemos que os professores começam a olhar para os estudantes de maneira mais singular. Eles passam a identificar potencialidades que antes passavam despercebidas”.

P3 (retoma):

“E isso só será possível quando houver uma política pública que olhe de fato para as Altas Habilidades. Ainda é uma área muito esquecida. Precisamos de diretrizes específicas, de

programas de formação continuada, de acompanhamento pedagógico e de valorização do profissional que atua com esse público”.

“Não podemos continuar dependendo da ‘boa vontade’ do professor. AH/SD precisa entrar na agenda formativa das redes de ensino, nos materiais pedagógicos, na gestão escolar”.

P2 (conclusão):

“No fim das contas, o que todos nós queremos é que a escola enxergue o estudante com AH/SD como parte da diversidade humana, e não como exceção. Que o potencial seja visto como direito, e não como privilégio”.

“Se a escola conseguir romper com essa lógica seletiva e reconhecer o potencial como algo que precisa ser cultivado, aí sim estaremos caminhando para uma educação verdadeiramente inclusiva”.

APÊNDICE D — Transcrição revisada da entrevista com a Supervisora do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE)

Políticas públicas e monitoramento

No município, o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo aqueles com Altas Habilidades/Superdotação, é realizado pelo Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), vinculado à Secretaria Municipal de Educação. O NAPE acompanha e orienta as escolas no processo de identificação, encaminhamento e atendimento desses estudantes.

O professor especialista é responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar e atua orientando os professores regentes acerca da organização pedagógica e das estratégias de intervenção. Os professores coordenadores das unidades escolares igualmente oferecem suporte aos professores regentes, especialmente no que se refere às adaptações curriculares.

Assim, quando há a identificação de um estudante com Altas Habilidades/Superdotação, cabe ao professor regente realizar a suplementação curricular, em diálogo com o professor coordenador e o professor especialista, que contribuem com estratégias e orientações.

Monitoramento da eficácia do atendimento

A verificação da eficácia das ações ocorre por meio do acompanhamento contínuo do processo educativo, observando-se se o estudante está sendo atendido em suas necessidades específicas e se as estratégias planejadas estão de fato sendo implementadas em sala de aula. Esse acompanhamento é realizado principalmente pelos professores coordenadores, com apoio direto da professora especialista do AEE.

Critérios de identificação e formação dos professores

A identificação de um estudante com Altas Habilidades/Superdotação pode ocorrer tanto pelo professor da sala regular quanto pela própria família, quando há sinais de necessidades diferenciadas. Nesses casos, o estudante é encaminhado para avaliação na Sala de Recursos, onde o professor especialista realiza um estudo pedagógico da situação.

Quanto à formação docente, o NAPE promoveu, em 2024, ações formativas abordando as características das Altas Habilidades/Superdotação, a legislação vigente e exemplos de recursos e estratégias de intervenção. Além disso, os professores especialistas das escolas oferecem orientações contínuas aos professores regentes. Quando necessário, a equipe

multiprofissional do NAPE — composta por dois psicólogos, uma fonoaudióloga, uma terapeuta ocupacional e uma assistente social — também atua no processo de orientação, fortalecendo e subsidiando o atendimento.

Intervenções e recursos disponíveis

O principal recurso disponível é o Atendimento Educacional Especializado no contraturno, realizado pela professora especialista, que organiza o trabalho a partir da avaliação pedagógica do estudante e de possíveis documentos externos apresentados pela família. A Secretaria Municipal de Educação orienta as equipes gestoras e os professores coordenadores em relação às adaptações curriculares, que devem ser planejadas conforme as necessidades específicas de cada estudante.

No caso das Altas Habilidades/Superdotação, enfatiza-se a suplementação curricular, considerando que o estudante pode apresentar habilidades elevadas em áreas específicas, e não necessariamente em todas. Assim, a adaptação curricular é realizada de maneira direcionada, ajustando conteúdos e ampliando desafios na área em que o estudante demonstra maior potencial.

ANEXO A – OFÍCIO



ANEXO A: OFÍCIO À INSTITUIÇÃO

Universidade de Taubaté

Autarquia Municipal de Regime Especial Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76

Recredenciada pelo CEE/SP

CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG

Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP

(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício nº SPG –

Taubaté, xxx de xxx de 2024

Prezado (a) Senhor (a)

Vimos por meio deste solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de mestrado, xxxx, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2024/2025, intitulada **xxx**

Serão participantes desse projeto a professora pesquisadora e xxxx. A construção de dados ocorrerá por meio de xxx. A pesquisa é orientada pela Profa. Dra.xxxxxxx. Será mantido o anonimato dos participantes e da Instituição.

Certos de que poderemos contar com Vossa colaboração, colocamo- nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12020-040, telefone (12) 36241657 e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,



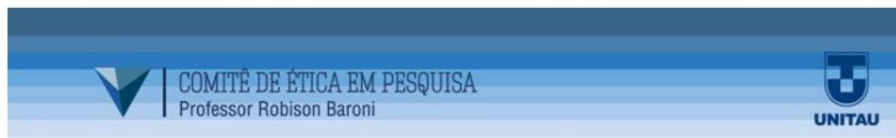
Documento assinado digitalmente

JULIANA MARCONDES BUSSOLOTTI

Data: 24/10/2023 10:39:45-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ANEXO B — TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL —
TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



MODELO

(deverá ser preenchido e assinado pelo pesquisador responsável)

TERMO DE COMPROMISSO
DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu _____, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado _____, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução Resolução 510/16). Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Mantereí um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

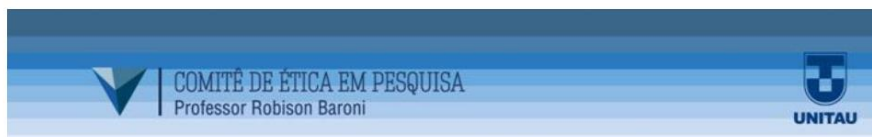
O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Local, data

Nome e assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO C — TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO — TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO



O documento deverá ser elaborado em papel timbrado com a identificação da Instituição coparticipante da pesquisa)

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu “**Nome do responsável**”, na qualidade de responsável pela “**Nome da Instituição**”, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**Título da pesquisa**” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador “**Nome do pesquisador responsável/equipe**”; com o objetivo “**descrever os objetivos da pesquisa**”.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo. **(Deverá explicitar o apoio ao desenvolvimento da pesquisa).**

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de ____/____/____ a ____/____/____.

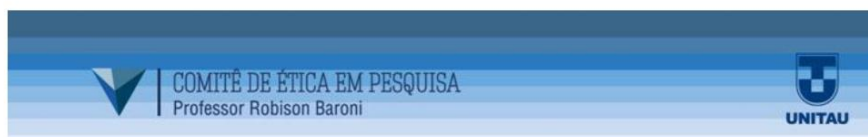
Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS nº 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

(Cidade), _____ de _____ de 20____

Assinatura

ANEXO D — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) —
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



(O documento deverá ser preenchido e assinado pelo pesquisador responsável)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**inserir o título da pesquisa**”, sob a responsabilidade do pesquisador “**inserir o nome do pesquisador responsável**”. Nesta pesquisa pretendemos “**inserir o objetivo da pesquisa**” por meio de “**descrever detalhadamente a metodologia envolvendo o participante da pesquisa (incluir grupo controle e experimental quando aplicável)**”.

Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção de sua imagem serão adotados os seguintes procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações: “**incluir os procedimentos para garantir a manutenção do sigilo e do anonimato das suas informações (utilização de codificação dos dados da pesquisa, senhas de acesso, a não publicação de imagens, etc.)**”.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em “**inserir os benefícios**” e os riscos “**explicitar os riscos**”. Entretanto para evitar que ocorram danos “**incluir providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano**”. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, pois será garantido o direito ao ressarcimento de despesas que forem necessárias. O Sr.(a) não receberá qualquer vantagem financeira.

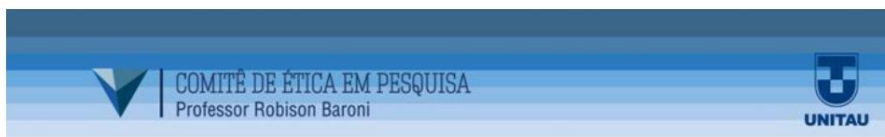
O Sr.(a) receberá mais esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e tem liberdade para recusar-se a ingressar no estudo ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o



pesquisador responsável “**inserir nome do pesquisador responsável**” por telefone (telefone do pesquisador com a observação “inclusive ligações à cobrar”), por e-mail (endereço eletrônico) ou presencialmente no endereço “**inserir endereço**”.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

NOME DO PESQUISADOR (deverá ser assinado pelo pesquisador responsável)

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**inserir o título da pesquisa**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

ANEXO E — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO E INTERVENÇÃO ATRAVÉS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

Pesquisador: DANIELA AMBROGI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87475925.7.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.503.458

Apresentação do Projeto:

O projeto investiga a atuação de professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais e da Supervisora de Educação Especial Inclusiva no processo de identificação e atendimento educacional especializado (AEE) de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Ao analisar as práticas e significações desses profissionais, a pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de políticas públicas que promovam a equidade, o respeito às diferenças e o pleno desenvolvimento desses estudantes, ainda pouco contemplados nas ações de inclusão escolar.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a demanda de estudantes que apresentam esse diagnóstico no Sistema Municipal de Ensino de um município do Vale do Paraíba, estado de São Paulo, as técnicas e métodos utilizados para identificação desses estudantes e as formas de intervenção utilizadas pelos professores especialistas no AEE, nas Salas de Recursos Multifuncionais

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados de maneira clara e objetiva

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa muito relevante. A proposta de investigação demonstra um comprometimento com a

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3622-4005

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep.unitau@unitau.br

UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 7.503.458

ampliação da efetividade das políticas públicas voltadas à inclusão escolar de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), a partir de uma análise contextualizada da realidade educacional do município de Taubaté. Ao articular dados quantitativos por meio do mapeamento de matrículas e qualitativos com base nas contribuições de professores experientes e da supervisão técnica, a pesquisa estrutura-se de maneira consistente para identificar demandas reais e propor caminhos para o aprimoramento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escolha por uma abordagem qualitativa, ancorada em pressupostos interpretativos e naturalísticos, permite a apreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, o que contribui para uma compreensão mais profunda das condições e desafios que permeiam a inclusão escolar desse público ainda sub-representado. Trata-se, portanto, de um estudo com potencial de impacto significativo para a consolidação de uma educação inclusiva que, de fato, respeite as singularidades dos estudantes e promova sua plena participação nos processos escolares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O termo de infraestrutura e o TCLE foram apresentados adequadamente

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 11/04/2025 e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2518485.pdf	01/04/2025 11:23:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Brochura_Investigador.pdf	01/04/2025 11:22:39	DANIELA AMBROGI	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso.pdf	01/04/2025 11:22:13	DANIELA AMBROGI	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3622-4005

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep.unitau@unitau.br

UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 7.503.458

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/04/2025 11:21:47	DANIELA AMBROGI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_instituicao_e_infraestrutura.pdf	01/04/2025 11:20:48	DANIELA AMBROGI	Aceito
Outros	Oficio.pdf	01/04/2025 11:16:25	DANIELA AMBROGI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	24/03/2025 17:44:36	DANIELA AMBROGI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 13 de Abril de 2025

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3622-4005

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep.unitau@unitau.br

