

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

FERNANDO HENRIQUE CORDEIRO ALVES

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
PLANEJAMENTO, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

SÃO CARLOS/SP

2025

FERNANDO HENRIQUE CORDEIRO ALVES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
PLANEJAMENTO, PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dr^a Ketilin Mayra Pedro.

SÃO CARLOS/SP

2025

Alves, Fernando Henrique Cordeiro

Atendimento Educacional Especializado para Estudantes
com Altas Habilidades/Superdotação: Planejamento,
Perspectivas e Desafios / Fernando Henrique Cordeiro
Alves -- 2025.
112f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Ketilin Mayra Pedro
Banca Examinadora: ketilin Mayra Pedro, Bárbara
Amaral Martins, Rosemeire de Araújo Rangni
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Altas
Habilidades/Superdotação. 3. Educação Básica. I. Alves,
Fernando Henrique Cordeiro. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Fernando Henrique Cordeiro Alves, realizada em 17/10/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro (UFSCar)

Profa. Dra. Bárbara Amaral Martins (UFMS)

Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

Começo estes agradecimentos lembrando daqueles que, de diferentes formas, foram pilares nesta caminhada. Ao meu companheiro, Jose Esequiel, que, com palavras de incentivo, paciência e compreensão, segurou minha mão nos dias de cansaço e transformou em leveza os momentos em que a pesquisa me afastou de tantas presenças.

À minha mãe, Ana, que, mesmo diante de suas próprias limitações, nunca mediu esforços para que eu seguisse adiante. Seu amor, dedicação e confiança sustentaram cada passo desta trajetória.

Aos meus irmãos, Jorge Luiz e Luiz Otávio, por acreditarem em mim quando até eu duvidei.

Aos amigos de mestrado no PPGEES, especialmente Patrick, Geovanna e Débora, por compartilharem não apenas os estudos, mas também a escuta, o apoio e o riso, tornando o percurso mais leve e humano.

Ao meu ex-aluno Nathan, meu primeiro estudante com AH/SD, que acendeu em mim a chama da curiosidade e despertou o desejo de aprofundar-me nesta temática que hoje guia minha pesquisa.

À minha querida orientadora e amiga, Ketilin Mayra Pedro, cuja paciência se fez abrigo, generosidade se fez guia e companheirismo se fez luz. Sua presença deu sentido e coragem a esta jornada.

Às professoras Rosimeire de Araújo Rangni e Bárbara Amaral Martins, que, com leituras atentas e gestos generosos, enriqueceram este trabalho.

Ao grupo de pesquisa Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (GIEPAHS), espaço de trocas, vivências e aprendizados que moldaram minha trajetória acadêmica.

E, por fim, à minha casa nestes dois anos, a UFSCar – PPGEES, que acolheu minhas inquietações, alimentou minhas buscas e me ofereceu terreno fértil para crescer. Levo comigo memórias, experiências e afetos que não cabem apenas no papel. Esta etapa se encerra, mas a inspiração, a gratidão e a esperança que encontrei aqui seguirão guiando meus passos.

A vida é feita de passos contínuos, alguns leves, outros desafiadores. Ao longo desta

caminhada, aprendi que cada dia traz consigo uma nova oportunidade de recomeçar, aprender e crescer. Se hoje chego ao fim desta etapa, é porque soube acreditar que, mesmo diante das dificuldades, sempre existe a possibilidade de seguir em frente, **um dia após o outro**.

Como lembra a canção de Thiago Iorc: *“Pode esperar , O tempo nos dirá /, Que nada como um dia após o outro”*.

RESUMO

Os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são elegíveis para a Educação Especial e têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante das demandas educacionais específicas que esses estudantes apresentam, é fundamental realizar adaptações educacionais para atender às suas necessidades de aprendizado e desenvolvimento. Nesse contexto, torna-se pertinente discutir como têm sido realizados os processos de identificação e as estratégias de suplementação no âmbito do AEE, considerando sua relevância para a oferta de um suporte pedagógico efetivo e qualificado aos estudantes com AH/SD. A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como o planejamento pedagógico é estruturado para atender às necessidades específicas e às percepções dos estudantes com AH/SD no contexto do AEE. Como objetivos específicos, estabeleceu-se: (a) analisar o planejamento pedagógico dos professores responsáveis pelo AEE dos estudantes com AH/SD; (b) conhecer a percepção dos estudantes sobre o AEE que frequentam, incluindo suas experiências e sentidos atribuídos. Esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa e exploratória, realizada com base nos preceitos éticos estabelecidos para estudos com seres humanos. A coleta de dados ocorreu presencialmente em duas instituições escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual, em uma cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo, envolvendo cinco estudantes identificados com AH/SD e cinco professores do AEE, totalizando dez entrevistas analisadas. O tratamento dos dados foi realizado a partir da transcrição das entrevistas, seguida de análise de conteúdo, possibilitando a identificação de categorias e subcategorias emergentes que refletiram tanto as práticas docentes quanto as percepções dos estudantes. A abordagem qualitativa permitiu compreender em profundidade os significados atribuídos pelos sujeitos, favorecendo a interpretação crítica das práticas e das condições que envolvem o AEE para estudantes com AH/SD. A partir da análise dos dados verificamos: a falta de formação docente e seu impacto direto na prática pedagógica com os estudantes com AH/SD; a importância da construção de redes de apoio interinstitucionais para o fortalecimento do AEE e o desenvolvimento e a implementação de materiais didáticos e metodologias inovadoras voltadas para esse público. As considerações finais apontaram que as expectativas e necessidades específicas dos estudantes com AH/SD não estão sendo plenamente atendidas no contexto do AEE, sendo que grande parte das atividades ofertadas ainda se restringe ao reforço em Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando as áreas de interesse e potencial dos estudantes. Além disso, os professores relataram desafios significativos, como a escassez de ofertas de formação continuada específica, a ausência de infraestrutura adequada para os atendimentos e a falta de recursos didáticos diversificados, como jogos e materiais lúdicos que favoreçam o enriquecimento curricular. Assim, conclui-se que o AEE não tem conseguido atender plenamente às expectativas e às necessidades específicas desses estudantes.

Palavras-chaves: Educação Especial. Altas Habilidades/Superdotação. Educação Básica. Ensino Fundamental I. Planejamento Pedagógico.

ABSTRACT

Students with giftedness are eligible for Special Education and are entitled to Specialized Educational Assistance (AEE). Given the specific educational demands these students present, it is essential to implement educational adaptations to meet their learning and developmental needs. In this context, it is relevant to discuss how identification processes and supplementation strategies have been carried out within AEE, considering their importance for providing effective and qualified pedagogical support to students with AH/SD. The present research aimed to understand how pedagogical planning is structured to address the specific needs and perceptions of students with AH/SD in the context of AEE. The specific objectives were: (a) to analyze the pedagogical planning of teachers responsible for AEE for students with AH/SD; (b) to investigate students' perceptions of the AEE they attend, including their experiences and the meanings they attribute to it. This study was characterized as qualitative and exploratory, conducted in accordance with ethical principles for research involving human subjects. Data collection took place in person at two public elementary schools (early years) in a medium-sized city in the state of São Paulo, involving five students identified with AH/SD and five AEE teachers, totaling ten interviews analyzed. Data analysis was conducted through transcription of the interviews, followed by content analysis, which enabled the identification of emerging categories and subcategories that reflected both teaching practices and students' perceptions. The qualitative approach allowed for an in-depth understanding of the meanings attributed by the participants, supporting a critical interpretation of the practices and conditions surrounding AEE for students with AH/SD. The analysis revealed: the lack of teacher training and its direct impact on pedagogical practice with AH/SD students; the importance of building interinstitutional support networks to strengthen AEE; and the development and implementation of innovative teaching materials and methodologies aimed at this group. The final considerations pointed out that the expectations and specific needs of students with AH/SD are not being fully met in the context of AEE, as most of the activities offered remain limited to reinforcement in Portuguese Language and Mathematics, disregarding students' areas of interest and potential. Furthermore, teachers reported significant challenges, such as the scarcity of specific continuing education opportunities, the lack of adequate infrastructure for services, and the shortage of diverse teaching resources, such as games and playful materials that foster curricular enrichment. Thus, it is concluded that AEE has not been able to fully meet the expectations and specific needs of these students.

Keywords: Special Education; Giftedness; Basic Education; Elementary Education – Early Years; Pedagogical Planning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Modelo dos três Anéis - Diagrama do Venn	16
FIGURA 2- Fluxograma PRISMA Trabalhos Encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Periódicos CAPES e Scielo.....	29
FIGURA 3- Número de Estudantes Elegíveis da Educação Especial na Diretoria de Ensino Pesquisada	44
FIGURA 4- Palavras mais citadas pelos estudantes durante a entrevista.....	53
FIGURA 5- Fluxograma das categorias identificadas nas práticas docentes.....	60

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Tipos de aceleração no domínio da inteligência.....	26
QUADRO 2. Síntese das produções acadêmicas sobre AEE e AH/SD.....	30
QUADRO 3. Caracterização dos estudantes.....	39
QUADRO 4. Identificação dos professores do AEE.....	39
QUADRO 5. Categorias temáticas na análise dos dados sobre o AEE para AH/SD.....	42

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNEEPEI Inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA.....	15
2.1 Caracterização das altas habilidades/superdotação	15
2.2 Fundamentação legal para o atendimento das altas habilidades/superdotação	19
2.2.1 Legislação do Estado de São Paulo para altas habilidades/superdotação.....	21
2.3 Escolarização/atendimento das altas habilidades/superdotação	22
2.4 Revisão de literatura	28
3 MÉTODO	36
3.1 Aspectos éticos	36
3.2 Local	37
3.3 Participantes.....	37
3.4 Instrumento para coleta de dados	40
3.5 Materiais e procedimentos de coletas de dados	40
3.6 Procedimentos de análise de dados	41
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	43
4.1 Percepções dos estudantes em relação ao AEE	46
4.2 Perspectivas dos profissionais do AEE	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
6 REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE A	90
APÊNDICE B.....	93
APÊNDICE C	96
APÊNDICE D	99
APÊNDICE E	101
ANEXO A.....	103
ANEXO B.....	105

APRESENTAÇÃO

Há diversas formas de se apresentar, e escolho fazê-lo pela pessoa que sou antes deste trabalho. Sou o caçula entre três filhos de pais separados. Cresci em uma cidade no interior do estado de São Paulo, frequentando escolas públicas, e parte do pesquisador que sou hoje vem daquela criança curiosa que sempre fui. Desde cedo, o gosto pelos estudos se tornou parte de quem sou, alimentado pelas boas referências e experiências que marcaram minha formação.

Movido pelo desejo de aprender e de transformar realidades, escolhi a Pedagogia como profissão. Após concluir a graduação em 2015, fui aprovado em concurso público e iniciei minha trajetória como professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cada sala de aula, cada estudante, moldou meu olhar, mas foi a Educação Especial que, de forma profunda, sempre falou mais alto ao meu coração. Esse chamado tornou-se ainda mais claro quando finalizei a pós-graduação em Educação Especial e passei a atuar diretamente com estudantes elegíveis para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em busca de compreender melhor as necessidades desses estudantes e oferecer um trabalho mais sensível e efetivo, especializei-me em Psicopedagogia e, desde 2017, venho dedicando-me aos atendimentos psicopedagógicos.

O encontro com a temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) marcou profundamente minha caminhada. Atuando em uma sala de recursos da Diretoria de Ensino, conheci o primeiro estudante com AH/SD da diretoria. Seu brilho, suas singularidades e desafios despertaram em mim um olhar renovado e o desejo intenso de aprofundar meus conhecimentos sobre uma área tão necessária, mas frequentemente invisibilizada.

Este trabalho nasce, portanto, da união de uma trajetória pessoal marcada pelo amor à Educação e de uma trajetória profissional pautada pelo compromisso de reconhecer, respeitar e potencializar cada singularidade.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB¹ (Brasil, 1996) define a Educação Especial como modalidade de ensino, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, incluindo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)².

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva³ (Brasil, 2008) define os indivíduos com AH/SD como aqueles que:

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

Explorar o tema das AH/SD requer uma abordagem multimodal e abrangente, dada a diversidade desse grupo, ou seja, um processo que envolve diversos profissionais e instrumentos. Isso significa considerar diferentes perspectivas pedagógicas, psicológicas, familiares e sociais na identificação e no acompanhamento desses estudantes. A abordagem multimodal implica o uso de variados instrumentos avaliativos (como observações, entrevistas, questionários, testes específicos e portfólios), além da colaboração entre profissionais de diferentes áreas (como professores, psicólogos, pedagogos, orientadores educacionais e familiares), de modo a garantir uma identificação mais precisa e sensível à diversidade que caracteriza o público com AH/SD.

É importante destacar que as AH/SD transcendem barreiras econômicas e étnicas, podendo manifestar-se em qualquer idade. Além disso, é importante reconhecer que as AH/SD podem coexistir com outras condições, como deficiências sensoriais, físicas, intelectuais, de aprendizagem e transtornos do desenvolvimento (Lovecky, 1993; Virgolim; Pereira, 2020).

É relevante pontuar que há diversos mitos que circulam na sociedade e que dificultam o processo de identificação e atendimentos a esses estudantes, entre eles temos: que

¹A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional será referida ao longo do texto pela sigla LDB, considerando que, na tradição acadêmica brasileira, a Lei nº 9.394/1996 é usualmente mencionada dessa forma.

² Foi adotado neste trabalho a terminologia Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) uma vez que esta é a terminologia mais adotada em documentos oficiais e se encontra na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

³ Para fins de simplificação da leitura, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva será referida ao longo do texto pela sigla PNEEPI.

estudantes com AH/SD se desenvolvem sem apoio, que são excelentes em todas as disciplinas, que são pessoas psicologicamente bem ajustadas e que serão, na vida adulta, sujeitos eminentes, como descrito por Pérez (2003). Esses equívocos contribuem para a subestimação das necessidades desses estudantes e podem prejudicar seu desenvolvimento acadêmico, emocional e principalmente o processo de identificação.

Cabe ressaltar que as teorias contemporâneas sobre inteligência, como a Teoria dos Três Anéis, formulada por Joseph Renzulli (1978), a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner (1983), e o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento, desenvolvido por François Gagné (1985), oferecem contribuições importantes para a compreensão das AH/SD enquanto fenômeno multifacetado. Essas abordagens proporcionam uma visão mais abrangente e contextualizada do desenvolvimento cognitivo, desempenhando papel fundamental na construção de modelos explicativos voltados à educação de estudantes com AH/SD.

A Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978), que subsidia a presente pesquisa, identifica três elementos essenciais, habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, como impulsionadores para o desenvolvimento do potencial e para o sucesso acadêmico. Posteriormente, Renzulli (1986) consolidou sua posição como um dos autores mais utilizados no contexto nacional, cujas contribuições têm orientado a construção metodológica dos instrumentos de identificação de estudantes com AH/SD, bem como a formulação de propostas de enriquecimento curricular.

Em complemento, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) sugere que a inteligência humana não pode ser reduzida a um único fator, como o Quociente de Inteligência (QI), mas deve ser compreendida em termos de múltiplas formas relativamente independentes entre si. O autor identificou, inicialmente, oito tipos diferentes de inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Na mesma direção, o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (1985) postula que as AH/SD resulta de interações entre fatores biológicos e ambientais, sendo sua manifestação um diferencial notável entre os indivíduos.

Por fim, o Modelo dos Três Anéis, em versão ampliada por Renzulli (2014a), busca explicar as dimensões fundamentais do potencial humano voltado à criatividade produtiva e ao desempenho acadêmico. Todavia, a identificação de estudantes com AH/SD ainda

enfrenta desafios significativos, resultando, não raramente, na ausência de identificação e em um acompanhamento pedagógico insuficiente.

No Brasil, o primeiro registro de atendimento aos estudantes com AH/SD remonta a 1929, quando a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro previu a escolarização desses estudantes. No entanto, essa iniciativa não garantiu o direito declarado na legislação do Estado do Rio de Janeiro, pois não foi acompanhada por uma política pública estadual ou federal que universalizasse o atendimento escolar a esses estudantes (Delou, 2007).

Apesar do direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁴ estar garantido pela legislação brasileira, o número de estudantes identificados e que recebem atendimento para AH/SD permanece baixo, conforme demonstrado pelo Censo Escolar de 2022, que representou apenas 0,06% das matrículas na Educação Básica no Brasil, como apontado por Castro e Brito (2023, p 11).

Assim, em 2022, o total de estudantes com altas habilidades representou 0,06% das matrículas na educação básica. É amplamente admitido, entretanto, que o número de estudantes com altas habilidades no Brasil deve ser bem maior, embora pareça não ter fundamentação consistente a estimativa de cerca de 2,3 milhões na educação básica, baseada no índice de 5% da população mundial com altas habilidades, supostamente calculado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e com frequência reproduzido em textos sobre o assunto, inclusive por órgãos governamentais brasileiros.

Oliveira (2025) ressalta que os dados referentes às matrículas de estudantes com AH/SD revelam uma acentuada subnotificação em todas as Unidades Federativas, inclusive nos municípios com maior número de estudantes matriculados na Educação Básica. No cenário educacional do Estado de São Paulo em 2020, apenas 527 estudantes foram identificados tendo AH/SD dentre os 62.587 matriculados na Educação Especial Estadual, como consta na Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (2021). Essa baixa identificação evidencia uma possível dificuldade em identificar e encaminhar esses estudantes para serviços educacionais especializados.

De acordo com os dados do Censo Escolar 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de

⁴ No decorrer deste trabalho foi usado a terminologia AEE para Atendimento Educacional Especializado, como consta em documentos oficiais e se encontra na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil registrou 1.771.430 matrículas da Educação Especial, sendo 38.019 de estudantes com AH/SD na Educação Básica. No Censo de 2024, esse número avançou para 44.171 matrículas, que indica um crescimento significativo na identificação e no atendimento educacional desse público. Este número representa um aumento em relação aos anos anteriores, evidenciando um crescente reconhecimento e inclusão desse público no sistema educacional brasileiro.

Entretanto, mesmo diante desse crescimento, o número de identificados permanece significativamente inferior ao previsto por organismos internacionais, como a ONU, e ao que foi proposto no Relatório Marland (1972), que estimava entre 3% e 5% da população estudantil com indicadores de AH/SD. Esse número relativamente baixo em relação ao total de matrículas ressalta os desafios enfrentados na identificação e atendimento adequado a esses estudantes.

Nesse sentido, a identificação de estudantes com AH/SD ainda se mostra permeada por desafios e entraves burocráticos, que muitas vezes atrasam ou inviabilizam o reconhecimento formal desse público. A exigência de documentos comprobatórios e a centralidade em avaliações externas ao contexto escolar acabam por dificultar o encaminhamento dos estudantes aos serviços especializados, revelando uma lacuna entre o potencial existente e o número efetivamente reconhecido pelas redes de ensino.

A Resolução SE 21/23 (São Paulo, 2023), por exemplo, estabelece a necessidade de um parecer clínico ou relatório de um profissional habilitado para que a identificação seja validada na rede pública estadual, o que acrescenta uma camada de complexidade ao processo. Tais exigências, ao deslocarem a responsabilidade para instâncias externas ao contexto escolar, acabam por dificultar o encaminhamento dos estudantes aos serviços especializados, contribuindo para a discrepância entre as estimativas internacionais e os dados oficiais nacionais.

Diante desse quadro, a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE esclarece que:

Os sistemas de ensino não necessitam, obrigatoriamente, da avaliação de profissionais da saúde para fins de identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação, cabendo ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a realização desse processo, considerando a observação pedagógica e o acompanhamento das manifestações do estudante (Brasil, 2014, p. 3).

A Nota Técnica apenas menciona, sem fornecer orientações específicas, que os

sistemas educacionais não precisam recorrer à área da saúde para oficializar a avaliação desses estudantes. Em vez disso, enfatiza-se a centralidade do professor do AEE, que assume papel fundamental na identificação e acompanhamento pedagógico dos estudantes com AH/SD. Tais diretrizes evidenciam que, embora a legislação busque flexibilizar o processo, a responsabilidade deslocada para instâncias externas ao contexto escolar ainda pode dificultar o encaminhamento adequado desses estudantes aos serviços especializados, contribuindo para a discrepância entre as estimativas internacionais e os dados oficiais nacionais.

Nesse cenário, o AEE se apresenta como um serviço fundamental para minimizar tais lacunas, uma vez que é ofertado a todos os estudantes elegíveis da Educação Especial, incluindo aqueles com AH/SD. Esse atendimento visa responder às necessidades específicas de cada estudante, por meio de apoio pedagógico adicional, adaptações curriculares e metodológicas, bem como de estratégias que promovam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e assegurem sua inclusão e participação efetiva no ambiente escolar. Nessa perspectiva, Moreira e Lima (2012) destacam que o AEE voltado para os estudantes com AH/SD ganhou grande impulso no Brasil em 2005, com a proposta de criação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados e no Distrito Federal. Desde então, as discussões sobre a organização desse atendimento se tornaram mais concretas.

Entre as atribuições do AEE estão:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p.3).

Diante do exposto, o papel do professor do AEE torna-se central, especialmente no atendimento aos estudantes com AH/SD. Esses profissionais desempenham funções essenciais para assegurar o pleno desenvolvimento desses sujeitos, o que exige sensibilidade, formação adequada e constante aperfeiçoamento. A identificação das características das AH/SD pode se mostrar desafiadora, razão pela qual o olhar atento do professor é indispensável para reconhecer potenciais elevados e propor estratégias pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem e inclusão.

A LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 59, §3º (incluído pela Lei nº 14.254/2021), estabelece a importância da identificação precoce dos estudantes com AH/SD, visando valorizar seus potenciais e garantir-lhes melhores oportunidades de escolarização, estímulos adequados em suas áreas de interesse e, sobretudo, o acesso ao AEE. Cabe destacar que a avaliação e a identificação desses estudantes devem ser compreendidas como um processo contínuo e dinâmico, cuja finalidade não se restringe à emissão de laudos, mas sim à valorização de suas necessidades específicas de aprendizagem e à criação de condições que permitam a maximização de suas potencialidades (Pedro, 2023).

Essa abordagem apontada por Pedro (2023) enfatiza que o foco deve estar na compreensão das necessidades individuais de cada estudante e na oferta de apoio pedagógico personalizado, adaptado às suas habilidades e potencialidades. Dessa forma, o professor do AEE desempenha um importante papel no processo de identificação, atendimento e enriquecimento dos estudantes com AH/SD, contribuindo para sua inclusão e sucesso educacional.

Nesse sentido, cabe ao professor do AEE redimensionar seu olhar por meio de estudos, pesquisas e formações continuadas. Essa atualização constante permite que o professor faça um diagnóstico minucioso e detalhado dos estudantes com AH/SD, possibilitando trabalhar dentro de suas áreas de interesse. Além disso, o professor desempenha um papel fundamental ao orientar as famílias sobre como lidar com as AH/SD de seus filhos, oferecendo suporte e estratégias para promover o desenvolvimento pleno e saudável do estudante.

Apesar da relevância do AEE, muitos estudantes com AH/SD não chegam a frequentar esse atendimento, reflexo dos baixos índices de identificação registrados. Conforme apontam o Censo Escolar (2023) e pela Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (São Paulo, 2021), persistem barreiras significativas para o reconhecimento desse público na Educação básica. Em âmbito nacional, Oliveira (2025) demonstra que a subnotificação se estende às diferentes unidades federativas, revelando um desafio estrutural para a efetivação das políticas públicas voltadas às AH/SD. Nessa mesma direção, Castro e Brito (2023) enfatizam que a baixa identificação compromete tanto o acesso aos serviços especializados quanto a compreensão de como esses estudantes percebem o atendimento que lhes é oferecido. Esse cenário ressalta a relevância de pesquisas que investiguem o processo de planejamento pedagógico e o funcionamento do AEE, de modo a identificar lacunas e

potencializar estratégias de inclusão escolar.

Portanto, esta pesquisa teve como problemática central: em que medida as perspectivas dos estudantes com AH/SD em relação ao AEE são contempladas? Além disso, buscou-se compreender como os professores do AEE, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, estruturam o planejamento pedagógico voltado às necessidades específicas desses estudantes, considerando suas potencialidades e áreas de interesse? Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender como o planejamento pedagógico é estruturado para atender às necessidades específicas e as percepções dos estudantes com AH/SD no contexto do AEE. Enquanto objetivos específicos estabelecemos: (a) Analisar o planejamento pedagógico dos professores responsáveis pelo AEE dos estudantes com AH/SD; (b) Conhecer a percepção dos estudantes sobre o AEE que frequentam, incluindo suas experiências e sentidos atribuídos .

Ao compreender melhor como ocorre o atendimento, quais são os desafios enfrentados no planejamento pedagógico e como os próprios estudantes percebem o AEE, será possível propor melhorias e ajustes que favoreçam o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Assim, esta pesquisa tem o potencial de impactar positivamente a forma como as escolas e as políticas educacionais lidam com a questão da AH/SD, promovendo uma educação mais inclusiva e atenta às necessidades individuais de cada estudante.

Dessa forma, esta dissertação está organizada em quatro seções. Na seção seguinte, apresenta-se a fundamentação teórica, com base nas principais produções acadêmicas e normativas que embasam o AEE para estudantes com AH/SD. Em seguida, a seção destinada aos procedimentos metodológicos descreve os caminhos percorridos na construção da pesquisa, os instrumentos utilizados e os critérios de seleção. A seção de resultados e discussões traz as análises realizadas a partir dos dados coletados, articulando-as com os referenciais teóricos. Por fim, nas considerações finais são apresentadas as principais reflexões até o momento, indicando os encaminhamentos futuros da pesquisa. Ao final, constam as referências utilizadas ao longo do trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção realiza uma abordagem aprofundada sobre o conceito e as características das AH/SD, destacando os aspectos que definem esses estudantes no contexto educacional. Inicialmente, apresentaremos a caracterização das AH/SD, detalhando suas principais características cognitivas, emocionais e sociais. Em seguida, será discutida a fundamentação legal para o atendimento desses estudantes, explorando as legislações que garantem e orientam o atendimento especializado no Brasil e no estado de São Paulo. A seção também abordará a escolarização e o atendimento ofertado a esses estudantes, com ênfase nas estratégias e práticas pedagógicas mais adequadas para atender às suas necessidades. Por fim, será realizada uma revisão de literatura sobre as metodologias educacionais e abordagens existentes para estudantes com AH/SD, visando contextualizar o conhecimento atual sobre o tema e identificar lacunas que ainda precisam ser superadas no contexto educacional.

2.1 Caracterização das Altas Habilidades/Superdotação

A identificação e a compreensão das AH/SD constituem elementos centrais para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no âmbito do AEE. Como destaca Fleith (2007), compreender as características e necessidades específicas desses estudantes é fundamental para que possam ter acesso a oportunidades educacionais que estimulem o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Tradicionalmente, a concepção de AH/SD esteve fortemente associada a altos escores de quociente de inteligência (QI), baseando-se em critérios essencialmente quantitativos e limitados (Pereira; Koga; Rangni, 2020). Essa visão reducionista, embora ainda presente em nossa sociedade, vem sendo superada por estudos que propõem compreensões mais amplas e contextualizadas das AH/SD. Renzulli e Reis (2018), por exemplo, defendem que o potencial elevado pode se manifestar em qualquer área do desenvolvimento humano, ultrapassando os limites dos testes de inteligência tradicionais.

Pesquisadoras como Martins *et al.* (2023), Rangni e Costa (2017), Rondini (2020) e Pedro (2023) corroboram essa perspectiva ao enfatizar que o desenvolvimento do potencial humano é multifatorial, resultando da interação complexa entre aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Essa compreensão mais abrangente permite reconhecer diferentes formas de manifestação do talento, muitas vezes invisibilizadas pelos processos

tradicionais de identificação e reforça a importância de estratégias educacionais que valorizem a diversidade e a singularidade dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

A literatura (Alencar; Fleith, 2001; Pérez; Freitas, 2011; Renzulli, 2014; Virgolim, 2007) destaca que indivíduos com AH/SD apresentam, em diferentes níveis e intensidades, um conjunto de características influenciadas por fatores ambientais, emocionais e motivacionais. Essa caracterização se fundamenta em diferentes modelos teóricos que buscam compreender as AH/SD, indo além da visão tradicional baseada exclusivamente em altos escores de QI. Entre os principais referenciais, destaca-se o Modelo dos Três Anéis, de Joseph Renzulli (1978, 2005), que considera as AH/SD como resultado da interseção de três fatores essenciais: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Segundo Renzulli (1986), as AH/SD não são características fixas e imutáveis, mas um comportamento que pode emergir em determinadas condições e contextos, a interseção dos três anéis estão representados no modelo pelo padrão "*Pied-de-Poule*", conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Modelo dos três Anéis - Diagrama do Venn



Fonte: Renzulli (1986, p.8).

Esses três elementos não atuam isoladamente, mas se manifestam de maneira integrada, sendo influenciados tanto por fatores ambientais quanto por aspectos de personalidade. A interação entre esses fatores favorece o desenvolvimento das AH/SD, que pode ser observada em determinados contextos.

Para Renzulli (2005), as AH/SD ocorre dentro de um espectro do desenvolvimento humano e pode ser identificada a partir de comportamentos observáveis, nos quais o potencial do indivíduo é transformado em desempenho em uma área específica. Esse modelo amplia a compreensão das AH/SD ao considerá-la um fenômeno dinâmico, que depende de estímulos e oportunidades para se manifestar plenamente.

Outra contribuição relevante vem da Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner (1983, 1999). Embora o referido autor não tenha tratado diretamente das AH/SD, sua teoria oferece subsídios importantes para compreender a diversidade de perfis e formas de expressão do potencial humano, ao ampliar a concepção de inteligência e identificar diferentes modalidades: lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Essa perspectiva evidencia que as AH/SD podem se manifestar em diversos domínios, nem sempre reconhecidos pelos modelos tradicionais de avaliação intelectual, ressaltando a necessidade de abordagens educacionais diversificadas para atender a esse público.

Os estudantes com AH/SD compartilham algumas características comuns, que podem se manifestar em diferentes graus e combinações. Segundo Alencar e Fleith (2001) e Virgolim (2007), algumas dessas características incluem raciocínio avançado, criatividade, autonomia, persistência, sensibilidade emocional e forte senso de justiça.

Alencar e Fleith (2001) discutem as características dos estudantes com AH/SD e os processos de identificação, destacando que nem todos os indivíduos desse grupo apresentam todas as características típicas. Cabe destacar que, as autoras ressaltam que alguns estudantes podem ocultar determinadas características, especialmente quando estas não são valorizadas ou são desencorajadas pelo ambiente escolar e social em que estão inseridos.

Manzano (2009) descreve que indivíduos com AH/SD apresentam características comuns, como elevada capacidade de aprendizagem, retenção e uso de informações, além de memória eficiente. Destacam-se também a inteligência fluida elevada, a facilidade na resolução de problemas complexos e a rapidez na aprendizagem quando há interesse pelo tema. Observa-se, ainda, que esses indivíduos possuem grande habilidade para compreender e manipular símbolos e ideias abstratas, estabelecer conexões entre conceitos e transferir conhecimentos para novas situações. Conforme apontam Ourofino e Guimarães (2007), essas pessoas se destacam por aprender rapidamente, resolver problemas complexos e demonstrar criatividade ímpar.

Contudo, suas habilidades podem se manifestar de maneira desigual, resultando em um desenvolvimento assíncrono, no qual apresentam grande destreza em áreas como linguagem e resolução de problemas abstratos, mas podem enfrentar desafios em aspectos mais concretos, como leitura ou adaptação social (Silverman, 2002). Esse padrão de desenvolvimento exige uma abordagem educacional diferenciada, que leve em conta as necessidades específicas desses estudantes, tanto no campo cognitivo quanto no emocional.

Indivíduos com AH/SD, embora possuam potencial cognitivo elevado, podem enfrentar desafios significativos na socialização e na adaptação a ambientes educacionais pouco estimulantes. Segundo Sabatella (2012), a assincronia implica ritmos desiguais no desenvolvimento das habilidades mentais, levando a desequilíbrios emocionais, nos quais competências avançadas em áreas como raciocínio verbal e conceitual coexistem com dificuldades em aspectos mais básicos, como leitura, gerando frustração e desmotivação.

A falta de adaptação ao ritmo único de desenvolvimento também pode impactar a autoestima e a saúde emocional desses indivíduos. Silverman (2002) argumenta que a assincronia pode desencadear estresse social e emocional, sendo essencial o acompanhamento psicológico para prevenir problemas comportamentais e emocionais. Neihart (2002) ressalta a maior propensão de indivíduos com AH/SD a desenvolver transtornos emocionais, como ansiedade e depressão, devido à intensidade de seus sentimentos e à dificuldade de encontrar pares com experiências semelhantes. Em casos extremos, esse isolamento pode elevar o risco de suicídio. Esses aspectos dificultam a compreensão e a adaptação do indivíduo a um contexto social e educacional que não reconhece plenamente suas capacidades e desafios.

Portanto, é fundamental que o ambiente educacional e os profissionais envolvidos ofereçam suporte contínuo, reconhecendo as necessidades cognitivas, emocionais e sociais desses estudantes. O suporte psicológico e pedagógico como descreve Silverman (2002) deve minimizar o impacto das dificuldades, estimular a criatividade, favorecer a socialização e promover o desenvolvimento emocional, criando condições para que os estudantes com AH/SD utilizem plenamente seu potencial e lidem de maneira saudável com as complexidades do seu desenvolvimento.

Além das habilidades cognitivas, a caracterização dos estudantes com AH/SD também deve considerar as dificuldades sociais e emocionais que podem surgir em função de sua condição. Muitas vezes, esses indivíduos enfrentam dificuldades de se encaixar em grupos, devido às suas áreas de interesse o que pode resultar em sentimentos de isolamento ou

incompreensão. O suporte psicológico e pedagógico, portanto, é fundamental para minimizar o impacto dessas dificuldades e promover o bem-estar emocional desses estudantes. É essencial que o ambiente escolar seja enriquecido com atividades que estimulem sua criatividade, ao mesmo tempo que favoreçam sua socialização e desenvolvimento emocional, criando condições para que esses indivíduos possam não apenas reconhecer e utilizar seu potencial, mas também lidar com as complexidades de seu desenvolvimento de maneira saudável e equilibrada.

Por fim, as AH/SD é um fenômeno dinâmico e multifacetado, exigindo uma abordagem educacional flexível e inclusiva. Assim, proposta de Gardner (1983) sobre Inteligências Múltiplas pode contribuir para a compreensão da diversidade de habilidades, mesmo sem tratar especificamente das AH/SD. Já o modelo desenvolvido por Renzulli, como o Modelo dos Três Anéis (1978), contribui diretamente para a identificação e o atendimento de estudantes com AH/SD, ao considerar aspectos como habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Dessa forma, o reconhecimento precoce do potencial e a oferta de estratégias pedagógicas diferenciadas são fundamentais para que esses indivíduos desenvolvam plenamente suas habilidades e contribuam de maneira significativa para a sociedade.

2.2 Fundamentação legal para o atendimento das Altas Habilidades/Superdotação

O atendimento educacional aos estudantes com AH/SD no Brasil é respaldado por um conjunto de normativas e diretrizes legais que asseguram o direito à Educação Inclusiva e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Entre os principais marcos internacionais que influenciaram a legislação brasileira, destaca-se a Declaração de Salamanca, assinada pelo Brasil em 1994. Esse documento reforça o compromisso com a Educação Inclusiva e enfatiza a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades educacionais específicas, incluindo os estudantes com AH/SD. A Declaração orienta as políticas públicas nacionais no sentido de ofertar uma Educação mais equitativa, acessível e alinhada às potencialidades individuais dos estudantes, promovendo a diversidade no ambiente escolar.

A legislação brasileira estabelece bases fundamentais para a identificação, acompanhamento e oferta de serviços educacionais diferenciados a estudantes com

necessidades específicas, reconhecendo suas particularidades e a importância de um ensino adequado às suas características. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Embora não mencione especificamente estudantes com AH/SD, o AEE é regulamentado por instrumentos legais posteriores, como a LDB (1996), PNEPEI (2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, definindo sua oferta, organização e funções.

Esses dispositivos normativos garantem a oferta de serviços educacionais diferenciados, voltados a atender às necessidades de diversos públicos, promovendo equidade, inclusão escolar e a adaptação do ensino às diferentes demandas dos estudantes. No âmbito da Educação Básica, a LDB, sancionada em 1996, estabelece diretrizes fundamentais para a organização do ensino.

No artigo 58, a LDB estabelece a obrigatoriedade do AEE para os estudantes que necessitam de suporte educacional diferenciado, incluindo aqueles com AH/SD. O texto legal prevê que, quando necessário, devem ser oferecidos serviços de apoio especializado no âmbito da escola regular, de modo a atender às peculiaridades do público da Educação Especial. Já o artigo 59 reforça que os sistemas de ensino devem adotar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral desses estudantes. Dentre as medidas previstas, destacam-se a implementação de currículos diferenciados, metodologias flexíveis e práticas de aceleração escolar, permitindo que esses estudantes avancem de acordo com seu ritmo de aprendizagem e interesse.

A PNEPEI, publicada em 2008, representa um avanço significativo na estruturação do atendimento a estudantes com AH/SD dentro da rede regular de ensino. Essa política orienta a identificação precoce desses estudantes e propõe estratégias para garantir sua permanência e desenvolvimento escolar. Entre as principais ações recomendadas, destacam-se a oferta de serviços de enriquecimento curricular, adaptações metodológicas, suporte pedagógico especializado e oportunidades para a exploração de seus interesses e talentos. Dessa forma, a Política assegura que esses estudantes sejam efetivamente incluídos na escola e tenham suas potencialidades reconhecidas e estimuladas.

Outro importante marco legal é o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece diretrizes para a Educação no país ao longo de dez anos. A Meta 4 do PNE prevê a universalização do acesso à Educação e reforça a necessidade de

garantir o AEE aos estudantes público da Educação Especial, incluindo aqueles com AH/SD. Cabe destacar que o PNE 2014–2024 encerrou recentemente seu ciclo decenal, e até o momento da escrita desta dissertação o país aguarda a promulgação de um novo plano, cuja elaboração encontra-se em atraso, o que evidencia um hiato na definição das diretrizes nacionais que deveriam orientar as políticas educacionais para o próximo decênio, especialmente no tocante à consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Além disso, o PNE destaca a importância da formação específica para professores, preparando-os para lidar com as demandas desse público, e da ampliação de programas e serviços especializados nas redes de ensino. A implementação dessas diretrizes é fundamental para assegurar que os estudantes com AH/SD tenham um percurso escolar compatível com suas habilidades, talentos e necessidades educacionais.

2.2.1 Legislação Estadual de São Paulo sobre Altas Habilidades/Superdotação

No estado de São Paulo, a regulamentação do atendimento a estudantes com AH/SD tem avançado ao longo da última década por meio de diversas normas e resoluções.

A Resolução SE nº 81/2012, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, estabeleceu parâmetros para o atendimento desses estudantes na rede pública, adotando definições alinhadas aos referenciais teóricos sobre AH/SD e destacando a importância da avaliação pedagógica como instrumento de identificação. Conforme o Art. 1º, parágrafo único, os estudantes devem ser matriculados em classes regulares, garantindo atendimento compatível com suas necessidades específicas. A Resolução também define critérios para aceleração de estudos, incluindo avaliação de maturidade socioemocional por especialistas e limite máximo de dois anos em relação à série ou idade.

Posteriormente, o Conselho Estadual de Educação publicou a Deliberação CEE nº 155/2017 e a Indicação CEE nº 180/2019, as quais reforçaram a necessidade de flexibilização curricular e medidas de enriquecimento, ainda que não tenham abordado de forma detalhada a aplicação dessas diretrizes para estudantes com AH/SD, o que evidenciou lacunas normativas.

Em 2021, a Política Estadual de Educação Especial consolidou o compromisso do Estado com a Educação Inclusiva, promovendo a oferta de AEE no contraturno escolar, a formação contínua de professores e a articulação com universidades e instituições especializadas, visando aprimorar o atendimento a estudantes com AH/SD.

O Parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023, apresentou orientações específicas para o público da Educação Especial, incluindo o atendimento a estudantes com AH/SD. O documento contemplou diretrizes relacionadas à caracterização desses estudantes, às particularidades de sua aprendizagem e às possibilidades de oferta do AEE, orientando práticas pedagógicas e administrativas das instituições de ensino.

A Resolução SE nº 21/2023 regulamentou aspectos específicos da Educação Especial na rede estadual, detalhou diretrizes para identificação, acompanhamento e atendimento desses estudantes e previu o uso de avaliações pedagógicas e pareceres de profissionais especializados. Tal disposição pode acrescentar uma camada de complexidade ao processo de identificação, à oferta do AEE, bem como à flexibilização curricular, envolvendo aceleração, enriquecimento, adaptação metodológica e estratégias de monitoramento contínuo do desempenho

Mais recentemente, a Indicação CEE nº 242/2025, estabeleceu diretrizes para a inclusão de estudantes com AH/SD na Educação Básica do sistema estadual de ensino, reforçando e complementando as orientações anteriores, consolidando a identificação, acompanhamento, aceleração e atendimento a esse público.

Essas normas refletem a intenção do estado de São Paulo de promover a Educação Inclusiva, estabelecendo diretrizes e serviços para assegurar o acesso e a participação desses estudantes. Entretanto, embora orientem as práticas escolares, sua implementação ainda depende de efetiva aplicação nas instituições de ensino, garantindo o pleno reconhecimento das especificidades e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com AH/SD.

2.3 Escolarização dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

A escolarização de estudantes com AH/SD requer práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às suas necessidades específicas. Esses estudantes apresentam um ritmo acelerado de aprendizagem, elevada curiosidade intelectual e capacidades avançadas em uma ou mais áreas do conhecimento. Diante disso, faz-se necessária a adoção de estratégias educacionais que estimulem seu desenvolvimento pleno e evitem a desmotivação causada por práticas pedagógicas pouco desafiadoras.

No Brasil, a PNEEPEI prevê o AEE para estudantes com AH/SD, garantindo-lhes acesso a recursos e estratégias diferenciadas no contraturno escolar, ressaltando a importância do atendimento e a função do professor especialista no AEE, que tem como atribuição:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

Dessa forma, o AEE configura-se como uma ação pedagógica suplementar destinada a potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes com AH/SD, garantindo-lhes condições adequadas para uma participação plena no ambiente escolar e social. Conforme o Decreto nº 7.611/2011, o AEE pode ser ofertado de forma complementar ou suplementar: o atendimento complementar refere-se ao apoio realizado no contraturno escolar para ampliar e consolidar aprendizagens; já o atendimento suplementar, voltado aos estudantes com AH/SD, envolve desafios, projetos e atividades de enriquecimento que extrapolam o currículo regular, alinhando-se aos interesses, habilidades e potencialidades do estudante. O decreto também determina que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e assegurar recursos pedagógicos e estratégias específicas para atender às necessidades individuais desses estudantes.

Além disso, a LDB determina que a Educação Especial seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, abrangendo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD. A legislação também assegura a esses estudantes currículos e métodos específicos, além da possibilidade de aceleração de estudos, permitindo que concluam a escolarização em menor tempo e tenham suas potencialidades plenamente desenvolvidas (Brasil, 1996).

No Estado de São Paulo, a Resolução SEDUC nº 21/2023 estabelece diretrizes para a Educação Especial, incluindo o AEE para estudantes com AH/SD. O documento determina que:

Para cada estudante identificado com essas características, são previstas duas aulas semanais e oito mensais, com atendimento individualizado. Em situações onde a interação social é um objetivo educacional, o atendimento pode ser realizado em duplas. Excepcionalmente, o AEE individualizado pode ser ampliado para até quatro aulas semanais, mediante autorização da equipe de educação especial da Diretoria de Ensino (São Paulo, 2023, p. 35).

Diante desse cenário, diferentes modelos de atendimento têm sido propostos como

alternativas viáveis para responder de forma mais eficaz às demandas educacionais de estudantes com AH/SD. Essas estratégias buscam romper com a lógica homogênea do ensino tradicional, oferecendo experiências pedagógicas mais desafiadoras e significativas, alinhadas ao potencial e aos interesses desses estudantes.

Uma das contribuições mais destacadas é o Modelo Triádico de Enriquecimento, desenvolvido por Joseph Renzulli (2014b). Este modelo é amplamente reconhecido por sua influência na Educação de estudantes com AH/SD. Foi criado com o objetivo de identificar e desenvolver o potencial criativo e produtivo de todos os estudantes, não se limitando apenas àqueles formalmente identificados com AH/SD.

O Modelo Triádico de Enriquecimento é composto por três tipos de enriquecimento, que são representados por três categorias principais de atividades: O Tipo I, envolve proporcionar aos estudantes uma ampla gama de experiências, que vão além do currículo tradicional. Essas atividades incluem palestras, visitas a museus, exposições culturais, filmes, e outras experiências que possam despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes. O objetivo é estimular o envolvimento dos estudantes com novas áreas de conhecimento e atividades, incentivando a exploração de interesses e a descoberta de novos talentos.

No Tipo II, os estudantes são incentivados a aprender habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz, e técnicas de estudo e pesquisa. Essas habilidades são consideradas essenciais para que os estudantes possam conduzir suas próprias investigações e projetos de maneira eficaz e independente.

Já o Tipo III, espera que os estudantes apliquem o que aprenderam nas experiências dos Tipos I e II para explorar e resolver questões que têm importância pessoal e social. As investigações do Tipo III geralmente resultam em produtos ou apresentações que refletem o trabalho criativo e intelectual dos estudantes. (Renzulli, 2014b).

Segundo Mendonça, Capellini e Rodrigues (2022), os modelos de enriquecimento curricular do tipo I e II são considerados os mais adequados para estudantes com AH/SD nos anos iniciais da escolaridade, pois oferecem atividades que respeitam o ritmo e os interesses individuais desses estudantes.

Dessa forma, o modelo propõe identificar e estimular esses aspectos nos estudantes, criando ambientes ricos em possibilidades de investigação, criação e expressão. Essa estratégia consiste em ampliar, diversificar e aprofundar os conteúdos curriculares, promovendo a exploração de temas de maior complexidade, bem como a inserção de projetos

interdisciplinares, resolução de problemas reais e investigação científica (Bergamin, 2018). Nesse contexto, o estudante com AH/SD é incentivado a assumir um papel ativo na construção do próprio conhecimento, encontrando sentido e desafio nas propostas pedagógicas, o que favorece tanto seu engajamento, comprometimento com a tarefa e o seu desenvolvimento integral.

De acordo com Sabatella (2008), o enriquecimento curricular pode ser compreendido a partir de três dimensões principais. A primeira diz respeito à ampliação dos conteúdos curriculares, por meio de adaptações que aprofundem ou estendam os temas propostos, permitindo que o estudante explore os assuntos de forma mais complexa ou abrangente. A segunda dimensão refere-se à flexibilização do contexto de aprendizagem, que envolve a diversificação das estratégias pedagógicas e metodológicas, adaptando o currículo às necessidades, aos estilos de aprendizagem e aos interesses dos estudantes.

O terceiro aspecto contempla a realização de projetos independentes, os quais podem ser desenvolvidos de maneira individual ou em pequenos grupos, estimulando a autonomia, a criatividade e a capacidade investigativa dos estudantes. Essa abordagem visa atender especialmente aqueles que demonstram maior potencial ou desempenho elevado em determinadas áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e desafiadora.

Outra possibilidade amplamente discutida no contexto educacional é a aceleração escolar, que envolve a antecipação de etapas ou conteúdos, permitindo que o estudante avance de acordo com seu ritmo e desempenho, desde que respeitados seus aspectos socioemocionais e seu contexto escolar. Historicamente, essa prática tem sido compreendida como uma estratégia voltada a estudantes com talento acadêmico ou intelectual acima do esperado, possibilitando que avancem mais rapidamente pelas etapas escolares ou ingressem em níveis de ensino anteriores à idade convencional Guenther (2009).

No âmbito legal, a LDB (1996) em seu Art. 59, prevê a aceleração como recurso para que estudantes com AH/SD concluam em menor tempo o programa escolar. No estado de São Paulo, a Resolução SE 81/2012 estabelece critérios para a prática da aceleração, enfatizando a avaliação da maturidade socioemocional dos estudantes e o respeito ao intervalo máximo de dois anos em relação à série ou idade, garantindo que o avanço escolar contemple tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional. Deliberações recentes do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2025) reforçam que a aceleração escolar pode ocorrer de forma

parcial, em disciplinas específicas, ou integral, com o avanço de série/ano, desde que acompanhada de avaliação pedagógica e psicológica e observando o esgotamento das possibilidades de enriquecimento no ano em curso.

A aceleração é especialmente relevante para estudantes com AH/SD quando o currículo regular não atende ao seu nível de desenvolvimento, podendo gerar desmotivação ou desinteresse (Oliveira, 2021). Alencar e Fleith (2001) reforçam que um currículo pouco desafiador, que não considera o potencial do estudante, pode resultar em baixo rendimento, contrariando suas reais capacidades. Para que a aceleração seja benéfica, é necessário planejamento cuidadoso e acompanhamento por equipe pedagógica preparada, garantindo um percurso escolar que favoreça o desenvolvimento integral do estudante.

Assim, o direito à aceleração escolar deve ser assegurado aos estudantes com AH/SD, respeitando sua individualidade e promovendo condições para que explorem plenamente suas habilidades. De acordo com Guenther (2009), existem dezoito tipos de aceleração disponíveis para estudantes com AH/SD no domínio da inteligência, organizados em diferentes categorias. No que se refere à dimensão temporal, destacam-se doze modalidades cujo objetivo principal é permitir o adiantamento do percurso escolar sem necessidade de alterações curriculares. Entre essas modalidades, incluem-se a admissão antecipada à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental, o salto de séries, a progressão continuada, o currículo telescópico, a matrícula simultânea em diferentes níveis de ensino e a diplomação antecipada, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1- Tipos de aceleração no domínio da inteligência

Tipo de Aceleração	Descrição
Admissão antecipada à Educação Infantil (pós-creche)	Ingresso antes da idade usual.
Admissão antecipada à 1ª série fundamental	Ingresso antes da idade prevista.
Saltar uma ou mais séries escolares	Avançar etapas escolares.
Progressão continuada	Avanço sem retenção em séries.
Classes combinadas (multi-seriadas)	Agrupamento de estudantes de séries diferentes.
Currículo telescópico	Concluir dois anos em um ou semelhante.
Diplomação antecipada	Finalização antes do tempo previsto.
Matrícula simultânea	Frequência em dois níveis de ensino.
Cursos para crédito	Disciplinas adicionais para adiantar
Crédito por exames/provas	Reconhecimento por meio de exames.
Entrada antecipada ao nível médio/superior	Ingresso antes da idade.
Aceleração do curso universitário	Conclusão em menos tempo.

Fonte: Adaptado de Guenther (2009, p. 283).

Apesar da amplitude da tipologia apresentada por Guenther (2009), observa-se que o Estado de São Paulo contempla um número significativamente menor dessas possibilidades. A Deliberação da 2956ª Sessão Plenária Ordinária, de 27/08/2025, restringe-se a três grandes eixos de ação, flexibilização curricular e de trajetória, enriquecimento curricular e aceleração de estudos, os quais, embora ofereçam respaldo normativo para práticas diferenciadas, não abrangem toda a diversidade de modalidades apontadas pela literatura.

Tal constatação evidencia um descompasso entre o que é discutido no campo teórico das AH/SD e o que é de fato regulamentado no sistema paulista de ensino. Essa diferença reforça a necessidade de problematizar até que ponto as estratégias propostas internacionalmente podem ser incorporadas ao contexto brasileiro, considerando tanto as especificidades legais quanto as condições institucionais das redes de ensino.

Apesar de estar prevista em legislações e diretrizes nacionais, a aceleração escolar ainda enfrenta resistências de muitos educadores. Rangni e Costa (2014) apontam que essa desconfiança decorre da falta de conhecimento sobre as especificidades dos estudantes com potencial elevado e da persistência de mitos acerca desse grupo. Entre os principais entraves estão a resistência institucional, motivada, muitas vezes, pela falta de conhecimento sobre as características e necessidades dos estudantes com AH/SD, e a escassez de formação específica por parte dos professores e equipe gestora. Como destaca Mani (2015), é fundamental investir em políticas de formação continuada e em uma cultura escolar mais aberta à diversidade de talentos, para que as práticas de enriquecimento e aceleração deixem de ser exceções e passem a integrar efetivamente o cotidiano das escolas inclusivas.

Por outro lado, Oliveira (2021) alerta para os riscos de uma aceleração aplicada de maneira precipitada ou sem o suporte necessário, o que pode trazer prejuízos ainda maiores à trajetória escolar do estudante. Por isso, a autora defende a importância de investir na formação continuada dos professores, promover um currículo mais flexível e enriquecido, e considerar o avanço de séries apenas como uma alternativa posterior, caso outras estratégias pedagógicas não sejam suficientes para atender às necessidades do estudante.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores e da equipe gestora se mostra essencial para desmistificar preconceitos e ampliar a compreensão sobre as necessidades e habilidades desses estudantes, favorecendo práticas pedagógicas mais equitativas e assegurando que a aceleração escolar seja aplicada de forma responsável e efetiva.

Diante do exposto, torna-se evidente que a escolarização e o atendimento aos estudantes com AH/SD demandam práticas educacionais específicas e intencionais, capazes de responder às suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais. Sendo assim, a oferta do AEE realizado no contraturno escolar, surge como uma ação fundamental, pois possibilita um espaço complementar em que o estudante pode desenvolver suas potencialidades por meio de estratégias diferenciadas.

Além do AEE, práticas como o enriquecimento curricular, que visa ampliar, aprofundar e diversificar os conteúdos trabalhados, e a aceleração escolar, que permitem o avanço do estudante em determinados componentes curriculares ou anos escolares também se configuram como alternativas pedagógicas eficazes para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e alinhada ao perfil desses estudantes. Juntas, essas estratégias contribuem para a valorização do potencial individual e para a construção de um percurso educacional mais inclusivo, estimulante e desafiador.

2.4 Revisão de Literatura

Para a realização dessa revisão, foi conduzida uma busca em base de dados, considerando publicações no período de 2014 a 2024 que abordassem o AEE voltado para estudantes com AH/SD. A estratégia de busca utilizada foi “*atendimento educacional and altas habilidades/superdotação*”.

A revisão de literatura foi realizada em 28 de março de 2025, nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Dissertações da CAPES e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), estas foram selecionadas por sua relevância na disponibilização de artigos, dissertações e teses. O processo de seleção dos documentos ocorreu em quatro etapas: 1ª Busca inicial com descritores selecionados; 2ª Leitura dos títulos e resumos; 3ª Aplicação de critérios de inclusão e exclusão; e 4ª Delimitação do corpus final. Foram excluídos estudos que abordavam exclusivamente a temática das AH/SD sem um enfoque específico no AEE. Além disso, muitas produções acadêmicas tratavam do AEE voltado para outras especificidades da Educação Especial, como estudantes com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista ou dificuldades de aprendizagem, sem estabelecer conexões diretas com a temática do atendimento a estudantes com AH/SD. A Figura 2, apresenta o Fluxograma PRISMA, no qual estão descritas as etapas

de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos trabalhos extraídos da BDTD, do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da base SciELO, durante a realização da revisão sistemática.

Figura 2 - Síntese dos Trabalhos Encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Periódicos CAPES e Scielo



Fonte: Elaborado pela autor a partir dos trabalhos selecionados na plataforma BDTD, CAPES, SciELO (2025).

Dessa forma, a seleção final incluiu apenas os estudos que apresentavam discussões aprofundadas sobre estratégias, práticas e desafios do AEE para esse público específico. Para a definição desse corpus, foram adotados critérios de inclusão que asseguraram a pertinência e a acessibilidade das produções analisadas, contemplando: (i) artigos publicados em língua portuguesa; (ii) disponibilidade em acesso livre e integral; e (iii) alinhamento ao escopo da pesquisa, ou seja, trabalhos que abordassem de forma direta o AEE voltado às pessoas com AH/SD.

Na BDTD, a busca resultou em 130 estudos, dos quais quatro foram considerados pertinentes para os objetivos desta pesquisa. Na plataforma CAPES, foram identificados 88 trabalhos, sendo cinco relevantes. Já na base SciELO, foram encontrados dois artigos, porém nenhum alinhado ao foco do estudo. Ao final do processo de seleção, foram identificados

nove estudos relevantes para a pesquisa, os quais atenderam aos critérios estabelecidos e trouxeram contribuições significativas sobre o AEE para estudantes com AH/SD. Para facilitar a análise desses trabalhos, foi elaborado um quadro no *Microsoft Office Word®*, contendo informações essenciais, como ano de publicação, autores, título, objetivos, banco de busca e estado de origem da pesquisa. Essa sistematização permitiu uma visão mais clara e comparativa dos dados, auxiliando na compreensão das tendências e lacunas da produção acadêmica sobre o tema. A relação completa dos estudos selecionados está apresentada no Quadro 2.

Quadro 2- Síntese das produções acadêmicas sobre AEE e AH/SD

AUTORES	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	BASE DE DADOS	ESTADO
Silva (2014)	Um estudo sobre o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação na rede municipal de Angra dos Reis/RJ	Analisar o papel do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento da suplementação pedagógica, bem como as políticas e práticas utilizadas no processo de ensino aprendizagem desses sujeitos.	Dissertação	BDTD	RJ
Klagenberg e Moro (2015)	Altas habilidades/superdotação: o que se faz nas salas de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino de Canoas/RS?	Investigar como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, trabalham com o tema das Altas Habilidades/Superdotação	Dissertação	BDTD	RS
Mani (2015)	Altas habilidades ou superdotação : políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista	Descrever a oferta de serviços de Educação Especial propostos nas políticas públicas educacionais.	Dissertação	BDTD	SP

AUTORES	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	BASE DE DADOS	ESTADO
Drulis e Sales (2020)	Atendimento A Estudantes De Altas Habilidades/ Superdotação Na Rede Estadual De Ensino De Campo Grande De 2005 A 2018	Realizar um breve histórico do atendimento as pessoas com AH/SD em âmbito nacional e local até a criação do CEAM/AHS na rede estadual de ensino de Campo Grande – MS	Artigo	Catálogo CAPES	SC
Brognoli e Santos (2020)	Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Analisar e compreender as questões que permeiam as Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) e suas relações com o atendimento educacional especializado (AEE)	Artigo	Catálogo CAPES	SC
Vieira (2020)	O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/ Superdotação na Rede Pública Estadual do NRE de Cascavel-PR: das Políticas à Prática	Realizar um aprofundamento das condições históricas e pedagógicas do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais - SRM para AH/SD do Núcleo Regional de Educação de Cascavel-PR	Dissertação	Catálogo CAPES e BDTD	PR
Zanchetti; Yaegashi, e Souza, (2021)	Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação e o Atendimento Educacional Especializado	Analisar o estado do conhecimento sobre o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais e nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação	Artigo	Catálogo CAPES	PR

AUTORES	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	BASE DE DADOS	ESTADO
Machado e Queiroz (2021)	Contribuições Do AEE Para Estudantes Com Indicadores De Superdotação: O Olhar Dos Educadores, Das Famílias E Das Crianças	Compreender a contribuição do AEE para a estimulação de estudantes com indicadores de AH/SD.	Artigo	Catálogo CAPES	AM
Job e Rondini, (2022)	Atendimento Educacional Especializado Ao Aluno Com Altas Habilidades/Superdotação: Tentame Cedet/Rio Preto	Retratar o Atendimento Educacional Especializado ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação, no município de São José do Rio Preto/SP.	Artigo	Catálogo CAPES	SP

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos trabalhos selecionados na plataforma BDTD, CAPES, SciELO (2025).

As produções analisadas foram publicadas no período de 2014 a 2024, com um aumento significativo a partir de 2020. Esse crescimento pode indicar uma ampliação do interesse acadêmico pelo AEE para estudantes com AH/SD nos últimos anos. Em relação à distribuição geográfica das publicações, observa-se uma concentração na região Sul e Sudeste do Brasil. O estado do Paraná apresenta (2) estudos, seguido por Santa Catarina (2), São Paulo (2) e Rio de Janeiro (1). Além disso, foram identificadas publicações no Rio Grande do Sul (1) e no Amazonas (1).

Dos nove estudos encontrados, cinco estão concentrados na região Sul, evidenciando uma concentração da produção acadêmica sobre o tema nessa localidade. Esse cenário revela uma lacuna significativa em outras regiões do país, especialmente no Nordeste e Centro-Oeste, onde nenhum estudo foi identificado. A região Sudeste apresenta um número relativamente baixo de publicações sobre a temática, o que pode indicar uma menor produção acadêmica voltada ao AEE para estudantes com AH/SD. Cabe destacar, ainda, que não foi identificada nenhuma tese dedicada especificamente a essa temática, o que reforça a escasse da produção científica nessa área.. No entanto, essa constatação pode estar relacionada ao uso de descritores específicos na busca, o que pode ter limitado a abrangência da pesquisa, e não

necessariamente reflete a totalidade das publicações disponíveis. Esses dados ressaltam a importância de expandir as investigações sobre o tema em diferentes contextos regionais, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais abrangente e representativa da realidade educacional brasileira. Isso é especialmente relevante em estados em que há pouca ou nenhuma produção acadêmica registrada, contribuindo para uma visão mais completa e equitativa do atendimento ofertado a esses estudantes.

As pesquisas evidenciaram, a partir dos seus respectivos resultados, desafios significativos no atendimento a esses estudantes. Os resultados da dissertação de Vieira (2020) evidenciaram desafios estruturais e pedagógicos na oferta do AEE para estudantes com AH/SD. Dentre os principais entraves, destacaram-se a insuficiência de embasamento teórico por parte dos professores, o que compromete a identificação desses estudantes, bem como a precariedade da formação continuada e a instabilidade na contratação de profissionais especializados e nos atendimentos educacionais. Esse cenário impacta diretamente a continuidade do atendimento e gera lacunas significativas na implementação das políticas públicas voltadas para essa população. Ademais, a falta de investimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que representam um dos principais espaços para o desenvolvimento do AEE, agrava ainda mais a situação, limitando o acesso dos estudantes e comprometendo a qualidade do suporte oferecido.

Corroborando essa perspectiva, Silva (2014) apontou que a restrição dos atendimentos decorre, em grande parte, da escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados às especificidades dos estudantes com AH/SD. A ausência desses instrumentos reforça a necessidade de repensar as políticas públicas para garantir não apenas a identificação desses estudantes, mas também a disponibilização de suporte contínuo e especializado ao longo de sua trajetória escolar. Sem esse investimento, a inclusão desses estudantes permanece fragilizada, com impacto direto em seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Klagenberg (2014) enfatizou em seu trabalho a importância da identificação precoce e do atendimento especializado como pilares fundamentais para a inclusão de estudantes com AH/SD. No entanto, os dados indicam que essas etapas ainda enfrentam desafios significativos, o que pode resultar na descontinuidade do suporte educacional ou na adoção de práticas pedagógicas pouco eficazes.

Mani (2015) apresentou uma análise sobre os avanços na legislação e nos parâmetros legais que orientam o AEE e a educação inclusiva. Embora existam diretrizes que garantem o

direito ao atendimento especializado para estudantes com AH/SD, os efeitos desses documentos nem sempre se refletem na prática escolar. A pesquisa da referida autora evidencia que, apesar dos avanços normativos, ainda há uma discrepância entre as políticas públicas previstas e a realidade vivenciada nas instituições de ensino. Um dos fatores que contribuem para essa lacuna é a incipiência na disseminação do conhecimento sobre a temática nas escolas, impactando diretamente a implementação de práticas inclusivas e efetivas.

Nesse contexto, Zanchetti, Yaegashi e Souza (2021) apontaram que, embora o AEE desempenhe um papel essencial no suporte a esses estudantes, sua efetividade ainda é limitada devido à formação deficitária dos profissionais, à ausência de critérios bem definidos para identificação e à precariedade estrutural das escolas. Esses fatores dificultam a continuidade do atendimento e reforçam a necessidade de investimentos mais assertivos para garantir um suporte adequado a essa população. No mesmo sentido, Szymanski e Vieira (2021) destacaram que a precariedade na formação docente inicial e continuada compromete diretamente a qualidade do atendimento no AEE. Além disso, a fragilidade nos critérios de contratação de profissionais especializados e a carência de investimentos governamentais nas SRM tornam o atendimento incipiente e desarticulado, resultando na descontinuidade das ações pedagógicas voltadas para esses estudantes. Essa realidade evidencia a urgência em fortalecer a capacitação dos professores e garantir condições estruturais adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Brognoli e Santos (2020) enfatizou a necessidade de que o AEE contemple atividades complementares no contraturno escolar, permitindo que os estudantes desenvolvam suas habilidades de acordo com seus interesses pessoais. A proposta de um atendimento mais alinhado às especificidades de cada estudante é essencial para promover o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e evitar a desmotivação causada por práticas pedagógicas pouco estimulantes ou inadequadas.

A escassez da oferta de AEE para estudantes com AH/SD em comparação com outros públicos da Educação Especial também é um problema destacado na literatura. Job e Rondini (2021) observaram que, enquanto há avanços na consolidação do AEE para outros grupos da Educação Especial, os estudantes com AH/SD ainda enfrentam barreiras para acessar esse atendimento. Esse cenário reflete a invisibilidade histórica desse público nas políticas educacionais e a necessidade de um olhar mais atento para sua inclusão efetiva no contexto

escolar.

Machado e Queiroz (2021) reforçam essa discussão ao destacar que garantir o acesso ao AEE não é suficiente; é preciso assegurar que os estudantes permaneçam nesse atendimento e se beneficiem dele de maneira efetiva. Para isso, é essencial que as políticas públicas promovam condições adequadas, tanto em termos estruturais quanto pedagógicos, permitindo que esses alunos tenham um percurso educacional enriquecedor e desafiador. Sem investimentos concretos nessa direção, a oferta do AEE pode se tornar um recurso subutilizado, sem impacto real no desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes com AH/SD.

Por fim, Drulis e Sales (2020) ressaltaram que, apesar dos avanços na legislação e nas diretrizes educacionais, a prática do AEE para estudantes com AH/SD ainda está aquém do esperado. O distanciamento entre o que é preconizado nas normativas e o que realmente ocorre nas escolas evidencia a necessidade de um monitoramento mais rigoroso das políticas públicas, além da implementação de iniciativas que incentivem a formação continuada dos professores e a disponibilização de materiais e metodologias específicas para o atendimento desse público.

Dessa forma, a literatura analisada aponta para uma lacuna na área no que se refere ao atendimento educacional no estudante com AH/SD e converge para a necessidade de ações mais efetivas na estruturação do AEE, contemplando desde a formação dos profissionais até a criação de estratégias pedagógicas mais dinâmicas e alinhadas ao perfil dos estudantes com AH/SD. A superação desses desafios passa pela ampliação dos investimentos em infraestrutura, formação docente e políticas públicas que garantam um atendimento contínuo e de qualidade a esses estudantes, promovendo, assim, uma educação de qualidade para todos.

3 MÉTODO

A presente seção descreve os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, com o objetivo de detalhar de que forma os dados foram coletados, analisados e interpretados para responder às questões de investigação. Para tanto, são apresentados os aspectos éticos, local, participantes, instrumentos para a coleta e análise de dados.

A definição clara do método é fundamental para garantir a transparência e a confiabilidade do estudo, permitindo que os resultados sejam compreendidos dentro do contexto em que foram produzidos. Além disso, a escolha dos procedimentos metodológicos buscou atender às características do objeto de estudo, considerando a complexidade da prática educativa e a diversidade das experiências dos estudantes e educadores envolvidos.

Sendo assim a pesquisa tem uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa exploratória. De acordo com Minayo (2012), a pesquisa qualitativa se distingue por valorizar o significado das ações, das relações e das percepções humanas, buscando compreender a realidade a partir da interpretação dos sujeitos envolvidos em determinado contexto social. Essa abordagem não se preocupa com a quantificação dos dados, mas com a profundidade da compreensão sobre o fenômeno estudado, permitindo ao pesquisador captar nuances, sentidos e contradições presentes nas experiências dos participantes. Sob essa perspectiva, a investigação qualitativa é adequada para estudos em Educação, uma vez que considera a subjetividade, as práticas pedagógicas e as interações escolares como elementos centrais do processo de análise. Seguindo a perspectiva de Gil (2008), os estudos exploratórios desempenham um papel fundamental na pesquisa, sendo valiosos para diagnosticar situações, explorar alternativas e descobrir novas ideias. Durante a fase inicial, esses estudos ajudam a esclarecer e definir a natureza de um problema, além de gerar informações adicionais que podem ser utilizadas para conduzir pesquisas mais conclusivas no futuro.

3.1 Aspectos éticos

Foram adotados todos os procedimentos e cuidados éticos durante a realização da pesquisa. Para isso, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo registrado sob o CAEE nº 82243224.6.0000.5504 (Anexo A). O estudo atendeu à exigência da Resolução

510/2016, especificamente para Ciências Humanas, garantindo o respeito à dignidade humana e a proteção dos participantes envolvidos.

Aos participantes que aceitaram participar do estudo, foram elaborados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), sendo um destinado aos responsáveis, para que autorizassem a participação do filho(a) na pesquisa, e também aos professores da AEE que concordaram em participar. Para os estudantes, foi elaborado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B).

Os termos foram disponibilizados em encontros presenciais, contendo um campo para assinatura, no qual os participantes declararam estar cientes e compreenderem os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, concordando assim com a participação.

3.2 Local

O procedimento de seleção das escolas para a pesquisa baseou-se na identificação de unidades da rede estadual de ensino que atendessem estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Para isso, foi realizado contato com a Diretoria de Ensino de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo, com o objetivo de mapear as escolas que possuíam estudantes identificados com AH/SD. Após esse levantamento, foram indicadas apenas duas escolas que atenderam a esses critérios, sendo estas selecionadas para a pesquisa. Para preservar a identidade institucional, as escolas participantes foram identificadas como Escola A e Escola B. A Escola A, situada na região central da cidade, oferta ensino regular nos turnos matutino e vespertino, atendendo 705 estudantes, distribuídos em 12 salas de aula por turno, com 24 professores. Dentre os estudantes matriculados, 13 são elegíveis para o AEE, sendo cinco estudantes identificados com AH/SD. Por sua vez a Escola B, está situada em um bairro periférico, funciona em regime de ensino integral, com 312 estudantes matriculados e 23 professores, dos quais 20 atuam com dedicação exclusiva. Nessa unidade, nove estudantes são atendidos pela educação especial, sendo um deles identificado com AH/SD.

3.3 Participantes

Para o desenvolvimento da pesquisa, contou-se com a participação de cinco professores do AEE da rede estadual de São Paulo, em uma cidade de médio porte do interior

do estado, e cinco estudantes identificados com AH/SD, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de São Paulo e que frequentam o AEE. Os critérios para inclusão dos participantes foram: (a) Ser aluno com diagnóstico de AH/SD; (b) Frequentar a escola regularmente; (c) Ser aluno da rede estadual de São Paulo; (d) Ser aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (e) Aceitar participar da pesquisa. Para os professores: (a) Ser professor do Atendimento Educacional Especializado de AH/SD; (b) Ser professor da rede estadual de São Paulo; (c) Ser professor do ensino fundamental anos iniciais, (d) Aceitar participar da pesquisa.

Foram excluídos da pesquisa os estudantes que não apresentavam identificação ou diagnóstico de AH/SD, que não estavam matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que não frequentavam regularmente a escola e o AEE ou que não autorizaram sua participação no estudo. Da mesma forma, foram excluídos os professores que não atuavam no AEE com foco em AH/SD, que não pertenciam à rede estadual de ensino de São Paulo, que estavam alocados em etapas distintas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou que não manifestaram concordância em participar da pesquisa. Ressalta-se que foram excluídos do estudo todos os sujeitos que não atendiam simultaneamente aos critérios mencionados.

Para o recrutamento dos participantes, foram seguidas as seguintes etapas: primeiramente, foi estabelecido contato com a Diretoria de Ensino⁵ do município para a apresentação do projeto de pesquisa e a obtenção da autorização para a realização da coleta de dados, por meio da carta de autorização. Em seguida, foi realizado um mapeamento das escolas que ofertassem AEE e que possuíam estudantes que atendiam aos critérios estabelecidos para o estudo. Após a identificação das escolas, a equipe gestora foi contatada para a apresentação do projeto e o início do recrutamento dos participantes. Nesse processo, a gestão escolar fez o primeiro contato com os estudantes e professores, verificando o interesse em participar da pesquisa.

Os professores que demonstraram interesse foram contatados diretamente pelo pesquisador, que explicou os objetivos do estudo, detalhou o processo de coleta de dados e agendou data e horário para a realização das entrevistas. O mesmo procedimento foi seguido com os responsáveis pelos estudantes, garantindo que compreendessem os propósitos da

⁵ No município em que a pesquisa foi realizada, nenhuma escola estadual que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental é municipalizada, o que constitui uma especificidade da rede local de ensino.

pesquisa antes de autorizar a participação de seus filhos. Posteriormente, os próprios estudantes foram informados sobre a pesquisa e convidados a participar, com data e horário definidos para a coleta de dados.

Por fim, foi realizada a assinatura do TCLE pelos responsáveis e professores do AEE, bem como o TALE pelos estudantes, assegurando a conformidade ética da pesquisa. Durante as entrevistas, os estudantes tiveram a opção de escolher personagens que representassem suas respostas, o que proporcionou uma abordagem lúdica e facilitou um maior conforto para os participantes. A caracterização dos estudantes participantes na pesquisa estão apresentados no Quadro 3.

Quadro 3- Caracterização dos Estudantes

Nome	Sexo	Idade	Ano Escolar	Período	Áreas de domínio
Mario Bross	Masculino	10 anos	5º	Matutino	Intellectual e Raciocínio Lógico
Sprigatito Pokémon	Feminino	8 anos	2º	Vespertino	Intellectual e Criatividade
Lufy	Masculino	9 anos	3º	Matutino	Intellectual
Super Du	Masculino	9 anos	3º	Matutino	Intellectual, talento artístico
Silvestre	Masculino	9 anos	3º	Integral	Intellectual e linguagem

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Os professores, a fim de garantir maior confidencialidade, optaram por ser identificados de maneira codificada, sendo referenciados como "Professor de Mario Bross", "Professor de Sprigatito Pokémon" e assim sucessivamente. Essa escolha visa preservar suas identidades ao longo da pesquisa, assegurando maior discrição na apresentação dos dados.

A seguir, no Quadro 4, é apresentada a caracterização dos professores que atuam diretamente com os estudantes participantes desta pesquisa.

Quadro 4- Identificação Professores do AEE

Nome	Formação	Especialização em AH/SD	Tempo de atuação no AEE
Professor do Super Du	Licenciatura em Educação Especial	Não	07 anos

Professora do Mario Bross	Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Especial	Não	01 ano
Profesora Sprigatito Pokémon	Licenciatura em Educação Especial	Não	01 ano
Professora do Lufy	Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Especial	Não	02 anos
Professora do Silvestre	Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Especial	Não	06 anos

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

3.4 Instrumentos para coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: O roteiro de entrevista semiestruturado para os estudantes com AH/SD (Apêndice A) foi composto por 29 questões e elaborado com o objetivo de compreender as perspectivas dos estudantes em relação ao seu processo de aprendizagem. Já o roteiro de entrevista semiestruturado para os professores do AEE (Apêndice B), também composto por 29 questões teve como propósito identificar as perspectivas dos professores sobre o processo de aprendizagem dos estudantes e as estratégias de suplementação curricular utilizadas nos atendimentos do AEE.

Ambos os roteiros de entrevista foram fundamentados nos princípios metodológicos propostos por Manzini (2003), com a finalidade de capturar uma compreensão mais profunda e qualitativa das percepções dos participantes sobre o tema em estudo. Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados pelo pesquisador e submetidos à avaliação do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (GIEPAHS/CNPq). Além disso, foram analisados por três juízas, com vasta experiência na Educação Básica, sendo uma delas com expertise em metodologia científica e as outras duas com sólida formação na temática de AH/SD. As sugestões fornecidas pelas juízas foram integralmente consideradas e incorporadas, assegurando maior confiabilidade, validade e rigor metodológico ao estudo.

3.5 Materiais e Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada de forma presencial nas unidades escolares, durante o

último trimestre do ano letivo de 2024, em dias e horários previamente acordados com os estudantes e professores participantes, respeitando sua disponibilidade.

Para a realização da pesquisa, foram utilizados diversos materiais essenciais para a coleta e organização dos dados. Foram empregadas papel e caneta para anotações, garantindo o registro manual de informações relevantes. Além disso, foi utilizado um aparelho celular com acesso à internet para a gravação das entrevistas, por meio de um aplicativo de gravação de voz, o que permitiu a posterior transcrição e análise dos relatos. Para a organização dos registros documentais necessários à pesquisa, também foi utilizada uma impressora, assegurando a formalização adequada dos dados coletados. A coleta de dados foi iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos e seguiu as seguintes etapas:

Etapas 1: Esta etapa consistiu no levantamento e na análise dos registros oficiais da Diretoria de Ensino, com o intuito de identificar o número de estudantes matriculados no AEE com identificação AH/SD. Essa análise permitiu mapear a presença desses estudantes na rede e compreender o panorama atual do atendimento ofertado, constituindo-se como base para as etapas subsequentes da pesquisa.

Etapas 2: Entrevistas com os professores do AEE para obter informações sobre o planejamento pedagógico e as estratégias de suplementação educacional adotadas no atendimento aos estudantes com AH/SD.

Etapas 3: Foram realizadas entrevistas com os estudantes identificados com AH/SD, com o objetivo de compreender suas perspectivas sobre o AEE e o processo de aprendizagem. As entrevistas ocorreram no contraturno, na sala do AEE, com duração média de 40 minutos cada. Essa etapa permitiu uma compreensão detalhada das práticas pedagógicas vivenciadas e das experiências dos participantes no contexto do AEE.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

O tratamento dos dados ocorreu a partir da transcrição das entrevistas, seguindo as orientações de Manzini (2003), garantindo fidelidade aos relatos dos participantes. Para isso, utilizou-se a ferramenta *TurboScribe*,⁶ que realizou a transcrição inicial dos áudios. Após essa etapa, o pesquisador revisou cuidadosamente todo o material transcrito, efetuando os

⁶ *TurboScribe.ai* – plataforma online de transcrição automática de áudio. Disponível em: <https://www.turboscribe.ai>. Acesso em: 12 maio 2025.

ajustes necessários para assegurar a precisão e a coerência das falas. Em seguida, foi realizada a categorização dos dados obtidos e a análise de conteúdo, com a seleção de falas ilustrativas para representar cada categoria identificada.

Além desse material, foram utilizados, de forma complementar, dados disponibilizados pela Diretoria de Ensino, que abrange 14 escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município. Esses dados, referentes ao número de estudantes elegíveis à Educação Especial, com destaque para aqueles identificados com AH/SD, foram sistematizados e organizados em gráfico, possibilitando a visualização de padrões gerais, frequências e da distribuição dos estudantes no AEE, contribuindo para a compreensão do cenário investigado.

As entrevistas com os estudantes e professores foram organizadas e analisadas a partir de uma abordagem qualitativa, sendo os dados agrupados em eixos temáticos. Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), estruturada em três fases: pré-análise, exploração do material (incluindo a categorização ou codificação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase de pré-análise, os dados são organizados e preparados para análise. Neste estágio, são identificados os objetivos da pesquisa, os critérios de inclusão e exclusão, além de outras questões pertinentes ao processo de análise.

A fase de exploração do material envolveu a familiarização do pesquisador com os dados coletados, com o objetivo de identificar padrões, tendências e temas recorrentes. Para isso, os dados foram organizados de forma sistemática e categorizados com base nos seguintes temas e conceitos identificados, conforme demonstrado na Quadro 5.

Quadro 5 – Categorias temáticas na análise dos dados sobre o AEE para AH/SD

Categorias	Subcategorias
Experiência no AEE	1) Potencialidades do AEE segundo a perspectiva dos estudantes ; 2) Fragilidades do AEE segundo a perspectiva dos estudantes.
Preferência de Aprendizado e Interesses	1) Expectativas iniciais; 2) Sugestões de melhorias
Organização Didático Pedagógica	1) Avaliação; 2)Planejamento, 3) Estratégias e Recursos

Perspectivas Profissionais	1) Formação; 2) Desafios; 3) Expectativas
----------------------------	---

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Por fim, na fase de tratamento dos dados, inferências e interpretação, os mesmos foram analisados e interpretados à luz das literaturas. Assim, buscou-se identificar significados, relações e padrões emergentes nos registros obtidos, elaborando interpretações e conclusões com vistas à responder às questões de pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção tem como objetivo apresentar os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os estudantes identificados com AH/SD e os professores responsáveis pelo AEE, bem como os dados institucionais fornecidos pela Diretoria de Ensino. A análise foi organizada de forma qualitativa e os dados agrupados em eixos temáticos, conforme os objetivos da pesquisa.

Inicialmente, serão apresentados os dados fornecidos pela Diretoria de Ensino, com o intuito de contextualizar o município onde a pesquisa foi realizada. Essas informações incluem o número de estudantes da Educação Especial matriculados na diretoria, oferecendo uma visão abrangente da rede de ensino local.

Em seguida, será explorada a percepção dos estudantes em relação ao AEE, destacando suas experiências e sentidos atribuídos ao atendimento. Por fim, serão apresentadas as perspectivas profissionais dos professores do AEE, evidenciando suas práticas, desafios e estratégias pedagógicas.

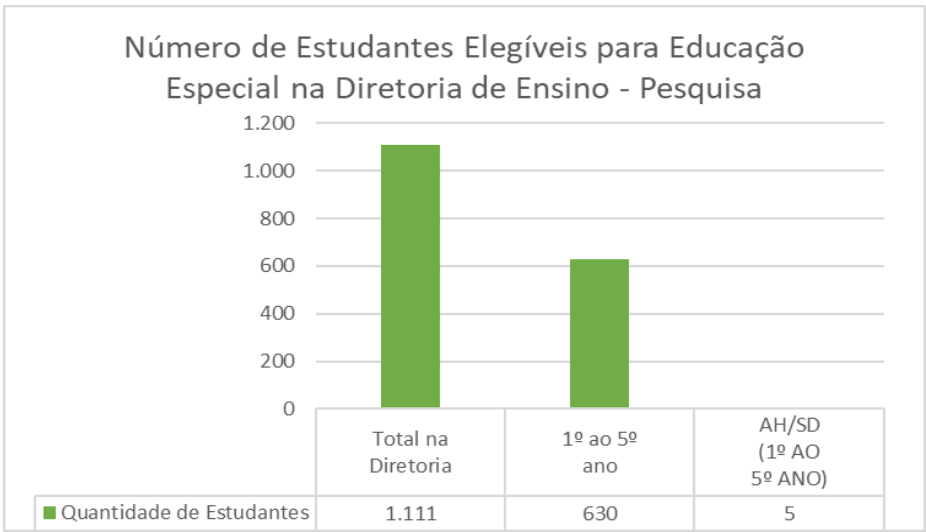
A Diretoria de Ensino forneceu o levantamento detalhado dos estudantes matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permitindo uma análise mais aprofundada do perfil da população escolar, com foco nas necessidades educacionais específicas, especialmente dos estudantes com AH/SD.

O levantamento realizado pela Diretoria de Ensino incluiu informações sobre o número de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para aqueles identificados como elegíveis para a Educação Especial. Essa análise detalhada permitiu verificar quantos estudantes apresentam características que demandam um acompanhamento especializado, seja por meio de serviços de apoio pedagógico ou por outras modalidades de atendimento, como o AEE. Esses dados não apenas ilustram o contexto educacional do município, mas também fornecem subsídios importantes para entender as particularidades do AEE nas escolas da rede pública.

Dessa forma, a contextualização dos dados fornecidos pela Diretoria de Ensino foi fundamental para o entendimento das condições e desafios enfrentados pelo município, oferecendo um pano de fundo essencial para a análise da pesquisa pois situa a realidade investigada em seu contexto educacional, social e institucional.

Na Figura 3, está representado o número de estudantes elegíveis para o AEE matriculados na Diretoria de Ensino até outubro de 2024.

Figura 3 – Número de Estudantes Elegíveis da Educação Especial na Diretoria de Ensino Pesquisada



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Segundo os dados coletados na Diretoria de Ensino, até 17 de outubro de 2024, estavam matriculados 1.111 estudantes elegíveis para o AEE. Dentre esses, 630 pertenciam aos anos iniciais do Ensino Fundamental, representando uma parcela significativa de estudantes que necessitavam de intervenções pedagógicas específicas para garantir seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. Esses números reforçam a importância do AEE como um espaço essencial para atender às demandas educacionais de estudantes com diferentes necessidades.

Os dados evidenciaram um cenário preocupante: nos anos iniciais, apenas cinco estudantes foram identificados com AH/SD, um número consideravelmente baixo diante das estimativas sobre a prevalência desse público na população escolar. De acordo com o Relatório Marland (1972), entre 3% e 5% dos estudantes podem apresentar características de AH/SD, o que expõe uma discrepância significativa no processo de identificação e notificação desses estudantes.

No contexto brasileiro, essa subnotificação torna-se ainda mais evidente quando se analisam os dados do Censo Escolar. Brero e Rondini (2022) apontam que, em diversos segmentos da Educação, houve uma redução expressiva na identificação de estudantes com AH/SD. No Estado de São Paulo, essa queda foi particularmente acentuada, chegando a índices superiores a 1.000% da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Além

disso, as autoras destacam que, em 2020, São Paulo registrou uma redução de 29% no número de estudantes notificados com AH/SD no Censo Escolar, o que reforça a fragilidade dos mecanismos de identificação e o impacto de políticas educacionais inconsistentes na visibilidade desse público.

A sub-representação de estudantes com AH/SD reflete um desafio persistente no Brasil, em que diversos obstáculos ainda dificultam sua correta identificação e atendimento. Farias e Wechsler (2014) ressaltam que essa dificuldade está diretamente relacionada às falhas educacionais que permeiam tanto a rede pública quanto a privada. Muitos professores, sem formação adequada sobre o tema, encontram dificuldades para reconhecer e estimular o potencial desses estudantes, sentindo-se inseguros diante das demandas específicas que eles apresentam. Essa carência de preparo compromete não apenas a identificação, mas também o suporte pedagógico necessário para garantir o desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

Pinheiro (2021) analisa a invisibilidade dos estudantes com características de AH/SD na realidade educacional brasileira, ressaltando que a falta de reconhecimento adequado compromete significativamente sua trajetória escolar. Essa invisibilidade, presente de diferentes formas como a ausência de registros nos sistemas oficiais de matrícula e acompanhamento, a exemplo da Empresa de informática do Governo do Estado de São Paulo (PRODESP), Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE) e EDUCACENSO, dificulta o acesso desses estudantes a práticas pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento integral.

Sem estratégias eficazes de identificação e um olhar sensível às suas particularidades, muitas crianças e adolescentes com AH/SD permanecem negligenciados no ambiente escolar. A não valorização de suas habilidades pode resultar em desmotivação, queda no rendimento, dificuldades de aprendizagem e até mesmo em comportamentos problemáticos, muitas vezes, decorrentes da falta de estímulo adequado como apontam Cunha e Rondini (2020), ao destacarem que esses estudantes, quando não têm suas necessidades educacionais atendidas, podem manifestar queixas escolares como problemas de comportamento, desmotivação em sala de aula, indisciplina e dificuldades na interação social.

Diante desse cenário, torna-se fundamental investir na formação continuada dos docentes, no aprimoramento de instrumentos de identificação precoce e na implementação de políticas públicas que assegurem visibilidade e atendimento qualificado a esse público. Um

esforço coletivo envolvendo gestores, professores e pesquisadores é essencial para a superação das barreiras existentes e para a construção de uma escola mais inclusiva e equitativa.

Essas reflexões evidenciaram a urgência de ações concretas voltadas à melhoria dos processos de identificação e atendimento aos estudantes com AH/SD. A valorização da formação docente, a utilização de instrumentos avaliativos mais sensíveis e a sensibilização da comunidade escolar são medidas indispensáveis. Além disso, é preciso fortalecer as políticas educacionais voltadas a esse grupo, assegurando a todos o direito a um AEE condizente com suas necessidades e potencialidades.

4.1 Percepção dos estudantes em relação ao AEE

A partir da análise das entrevistas com os estudantes emergiram duas categorias principais: **Experiência no AEE** e **Preferência de Aprendizado e Interesses**. A primeira categoria contemplou as percepções dos estudantes sobre o atendimento recebido, reunindo subcategorias como: (1) *Potencialidades do AEE na perspectiva do estudante* e (2) *Fragilidades do AEE na perspectiva do estudante*. Já a segunda categoria, **Preferência de Aprendizado e Interesses**, abrange as (1) *Expectativas iniciais dos estudantes em relação ao AEE* e (2) *Sugestões de melhorias, permitindo compreender de que forma os atendimentos dialogaram (ou não) com suas áreas de interesse, motivações e modos preferenciais de aprender*.

A categoria **Experiência no AEE** foi subdividida em 2 subcategorias, a saber: *Potencialidades do AEE na perspectiva do estudante*; *Fragilidades do AEE na perspectiva do estudante*. Na primeira subcategoria, os cinco estudantes compartilharam experiências sobre as atividades que gostaram dentro do AEE. Cada um expressou entusiasmo ao relatar atividades que estimularam sua criatividade, raciocínio lógico e curiosidade, evidenciando a importância de diversificar as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais.

Os estudantes de modo geral destacaram alguns aspectos positivos do AEE, evidenciando uma percepção favorável em relação ao suporte recebido. Em primeiro lugar, ressaltaram o atendimento individualizado como uma das principais qualidades do AEE, pois cada estudante é atendido de acordo com suas necessidades específicas, o que facilita o desenvolvimento de suas habilidades. A personalização do ensino foi vista como um

diferencial, uma vez que os estudantes têm a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo, algo que nem sempre ocorre em outros modelos educacionais, em que o grupo segue um cronograma fixo.

Sprigatito Pokémon relatou sua satisfação ao realizar uma atividade com fantoches de gatinhos, ressaltando o quanto a experiência foi envolvente e prazerosa: *“Eu adorei fazer os fantoches de gatinhos, foi muito legal, eu nem vi o tempo passar. Foi muito divertido, eu adoro criar”*. Esse relato evidenciou a importância de atividades manuais e criativas no processo de aprendizagem, pois permitiram que os estudantes pudessem expressar a sua imaginação e desenvolvessem habilidades de planejamento e execução. O entusiasmo de Sprigatito ao confeccionar fantoches evidenciou como atividades manuais e criativas favorecem a expressão da imaginação, bem como o desenvolvimento de habilidades de planejamento e execução. Para Renzulli (2014), experiências desse tipo estão alinhadas ao Modelo de Enriquecimento Escolar, que propõe a valorização de atividades abertas e criativas como forma de estimular a motivação intrínseca e o engajamento. Na mesma direção, Alencar e Fleith (2001) defendem que a criatividade deve ser compreendida como um potencial a ser cultivado no ambiente escolar, uma vez que amplia as possibilidades de resolução de problemas e fortalece a autoconfiança do estudante.

Já Silvestre destacou sua preferência por atividades de pesquisa e apresentação, ressaltando o prazer em compartilhar descobertas com os colegas: *“Eu adoro pesquisar e descobrir os porquês das coisas. Eu fiz um quiz sobre músicas e pude compartilhar com a turma, e foi muito legal”*. A fala de Silvestre, ao destacar o prazer em pesquisar e compartilhar descobertas, remete à necessidade de estratégias que incentivem o protagonismo estudantil. Reis e Renzulli (2010) afirmam que o envolvimento dos estudantes em atividades de investigação, pesquisa e comunicação de resultados favorece o desenvolvimento de habilidades de liderança, cooperação e autonomia, dimensões essenciais tanto para estudantes com AH/SD quanto para a aprendizagem significativa de todos. Além disso, Virgolim (2007) ressalta que práticas pedagógicas que estimulam a curiosidade e a exploração de interesses pessoais são fundamentais para a manifestação e o desenvolvimento do potencial dos estudantes. Nessa mesma direção, Pedro e Chacon (2017) identificaram que crianças superdotadas demonstram grande interesse em atividades de pesquisa na internet, sobretudo ao explorar temas de seu interesse em

ferramentas como *Google* e *YouTube*, evidenciando a relevância de práticas pedagógicas que incorporem tecnologias digitais e favoreçam a aprendizagem ativa.

O estudante Mario Bross, por sua vez, demonstrou grande entusiasmo por desafios matemáticos e atividades que envolvem raciocínio lógico: *“Quando a professora do AEE preparou alguns desafios de raciocínio lógico, eu adorei! Eu gosto de descobrir o porquê das coisas. Quero ser engenheiro, então a minha paixão pela matemática é gigante”*. Esse depoimento destacou a importância de proporcionar desafios que estimulassem o pensamento crítico e a resolução de problemas, especialmente para estudantes que demonstram afinidade com áreas específicas do conhecimento, respeitando principalmente as suas áreas de interesse.

Nessa perspectiva, Bianchini (2025) enfatizou que o professor deve organizar um ambiente de aprendizagem que estimule a curiosidade, o questionamento e a exploração de novas ideias, o que pressupõe a oferta de recursos diversificados, a criação de situações problematizadoras e o incentivo a uma cultura investigativa e ativa. A referida autora ainda indica que a aprendizagem por investigação se revela eficaz para o desenvolvimento de competências essenciais ao século XXI, como a resolução de problemas complexos, o pensamento crítico e a comunicação clara e fundamentada.

Super Du enfatizou seu interesse por atividades que envolvessem tecnologia e inovação, destacou o prazer em explorar novas informações e jogos modernos: *“Eu gosto quando temos que trabalhar com tecnologia, adoro pesquisar, buscar informações e principalmente quando ela traz alguns jogos mais modernos”*. A fala do estudante aponta para a relevância do uso de recursos tecnológicos no ambiente educacional, favorecendo a aprendizagem de forma dinâmica e interativa.

Sob essa ótica, Pedro e Chacon (2017) relatam que as atividades desafiadoras incluem aquelas que envolvem criação, criatividade e exploração de ferramentas tecnológicas, como o uso do *Microsoft Office Word*, pesquisas na internet, jogos *online* e ferramentas de produção. Essas experiências são consideradas oportunidades para enriquecer e refinar o potencial dos estudantes, especialmente aqueles com AH/SD, permitindo o desenvolvimento de competências digitais de forma crítica, produtiva e criativa.

Os relatos de Mario Bross, Super Du e Lufy reforçam a necessidade de se oferecer experiências de aprendizagem que considerem os interesses individuais de cada estudante.

No caso de Mario Bross, sua motivação em atividades matemáticas remete ao Modelo de Enriquecimento proposto por Renzulli (2014), segundo o qual a valorização dos interesses e a proposição de tarefas desafiadoras constituem fatores centrais para o engajamento e comprometimento com a tarefa. O entusiasmo do estudante evidencia como a afinidade por determinadas áreas do conhecimento pode ser um ponto de partida privilegiado para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Já o depoimento de Super Du coloca em evidência a relevância de práticas pedagógicas que integrem a tecnologia como mediadora da aprendizagem. O interesse em jogos e pesquisas digitais conecta-se à ideia de que recursos inovadores ampliam a motivação e favorecem uma aprendizagem ativa e interativa, em consonância com as contribuições de Virgolim (2014), Freeman e Guenther (2000), que destacam a importância de recursos diversificados para responder às necessidades de estudantes com AH/SD. Santos e Boscaroli (2021) destacam que no âmbito do enriquecimento as tecnologias digitais têm assumido papel central ao promover inclusão e dinamização no ensino das AH/SD, uma vez que o avanço tecnológico possibilita o uso de plataformas digitais que oferecem múltiplas alternativas para a assimilação e a construção de novos conhecimentos. Além disso, o uso de tais recursos podem favorecer a aprendizagem colaborativa e contribuir para o enriquecimento do processo educacional.

Lufy, por sua vez, destacou a importância de atividades que estimularam o pensamento estratégico e a atenção: *“Eu gosto das atividades que fazem eu pensar, principalmente as que exigem atenção e estratégia, como alguns desafios de raciocínio lógico e Sudoku”*. Esse depoimento evidenciou a necessidade de inserir propostas que desafiassem os estudantes cognitivamente, incentivando a concentração, a tomada de decisões e a flexibilidade mental. Esse aspecto dialoga com os apontamentos de Sternberg (2005), que enfatiza o papel do pensamento crítico e da tomada de decisões como competências essenciais no desenvolvimento da inteligência. Atividades como Sudoku e desafios de raciocínio lógico não apenas atendem ao interesse do estudante, mas também funcionam como exercícios que potencializam habilidades metacognitivas, essenciais para a autonomia intelectual.

Está subcategoria evidenciou a relevância de se considerar os interesses dos estudantes como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. As falas coletadas mostraram que, quando as propostas pedagógicas dialogam com aquilo que os

estudantes gostam, o engajamento e a motivação se intensificam, favorecendo a expressão de suas potencialidades. Conforme Silva Filha *et al.* (2024), a personalização do ensino é uma abordagem pedagógica que visa adaptar as estratégias de aprendizagem às características individuais de cada estudante, considerando seus interesses, necessidades e ritmo.

Para Alves (2014), essa abordagem respeita as particularidades de cada estudante, colocando-o como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Ao levar em conta suas habilidades e interesses, são desenvolvidas estratégias e recursos pedagógicos mais adequados, o que favorece maior engajamento e autonomia, além de acelerar o progresso e o comprometimento com as tarefas. Os estudantes também ressaltaram a relação próxima e de confiança com os professores do AEE, que se destacaram pela empatia e paciência. Muitos relataram que se sentem mais seguros para expressar suas dúvidas e dificuldades, sabendo que serão ouvidos de forma respeitosa e sem julgamentos.

A diversidade de interesses apresentados pelos estudantes reforçou a necessidade de um planejamento pedagógico flexível, que contemple diferentes abordagens e metodologias. Enquanto alguns preferem atividades criativas e artísticas, outros se envolvem mais com desafios matemáticos, pesquisas ou jogos tecnológicos.

Nesse contexto, torna-se fundamental conhecer os interesses dos estudantes para desenvolver estratégias que favoreçam um ensino mais significativo e que estimulem o comprometimento dos estudantes.

Além disso, as falas dos estudantes demonstraram o impacto positivo de atividades que favoreceram a autonomia e a participação ativa no processo de aprendizagem. Quando têm a oportunidade de explorar seus interesses e aplicar seus conhecimentos em contextos práticos, observa-se um aumento significativo no engajamento e na satisfação com o aprendizado. Essa abordagem é característica das metodologias ativas de ensino, que colocam o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem. Segundo Moran (2020), as metodologias ativas consistem em um conjunto de estratégias e práticas pedagógicas que promovem o envolvimento dos estudantes por meio de atividades práticas e colaborativas. Essas abordagens incentivam a aprendizagem significativa ao integrar teoria e prática no desenvolvimento de projetos e na resolução de problemas, favorecendo tanto o trabalho individual quanto coletivo.

Para Marin *et al.* (2010), a adoção de métodos ativos representa uma mudança significativa na dinâmica educacional, na medida em que transforma o estudante de um agente passivo para um participante ativo no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, esperava-se o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da iniciativa, estimulando o estudante a formular questionamentos pertinentes e a buscar soluções por meio de diferentes estratégias investigativas.

Barbosa e Moura (2013, p. 54) reforçam esse entendimento ao resgatar uma conhecida citação atribuída ao filósofo Confúcio: “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”. Essa máxima sintetiza os princípios da aprendizagem ativa, ao valorizar o fazer como meio de compreensão e internalização do conhecimento. Tal abordagem rompe com o modelo tradicional centrado na transmissão unidirecional de conteúdos pelo professor, promovendo um ambiente mais interativo e significativo para o estudante. Dessa forma, ao considerar as atividades mais apreciadas pelos estudantes, torna-se evidente a importância de diversificar as práticas no AEE, ampliando as possibilidades de aprendizagem e garantindo que cada estudante encontre espaço para desenvolver suas potencialidades. Valorizar os interesses individuais e propor desafios estimulantes são estratégias essenciais para tornar o AEE mais eficaz e alinhado às necessidades específicas de estudantes com AH/SD.

Quando o AEE aborda temas e atividades que fazem sentido para eles, os estudantes se sentem mais motivados a participar ativamente do processo de aprendizagem. Essa percepção revela que, ao personalizar o ensino e alinhar as práticas pedagógicas aos interesses individuais, é possível fortalecer a relação do estudante com o conteúdo e proporcionar uma experiência educacional mais significativa e prazerosa o que pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades específicas e para o aprimoramento da autoestima, pois os estudantes se sentem reconhecidos e respeitados em suas escolhas e talentos.

Na subcategoria ***Fragilidades do AEE***, os cinco estudantes relataram que, apesar de perceberem a intenção dos professores do AEE em ajudá-los, sentiam que as estratégias de apoio não eram suficientes para suplementar ou potencializar as suas habilidades.

Foi possível identificar diversas palavras e expressões que evidenciam fragilidades no AEE, especialmente no que se refere à percepção dos próprios estudantes sobre o suporte recebido. Mario Bross expressou sua frustração ao afirmar: “*Quase todas as atividades que faço aqui são de interpretação de texto, parece mais um reforço de*

português. Isso me deixa irritado e cansado." Silvestre também compartilhou seu descontentamento: *"Quando ela passa um monte de exercício de matemática, eu já sei fazer continhas."* Super Du reforçou essa percepção ao dizer: *"Eu não gosto muito das atividades que têm que interpretar um texto toda vez. Eu já sei ler e interpretar, fico com muito tédio quando tenho que fazer essas atividades."*

Lufy destacou a repetitividade das atividades propostas: *"Sempre são as mesmas atividades, parece um reforço de português e matemática. A professora só passa a continha de divisão e multiplicação. Fico chateado quando tenho que fazer sempre as mesmas coisas, parece uma punição."* Já Sprigatito Pokémon revelou seu desinteresse e frustração com o formato das atividades: *"Eu não gosto de ficar fazendo reforço de português e matemática. Eu gosto de criar, desenhar, inventar... Fico com tédio e, muitas vezes, tenho vontade de chorar e nem quero voltar para o atendimento."*

Esses relatos evidenciaram que, em muitos casos, as abordagens adotadas no AEE não atenderam de forma eficaz as individualidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. A repetição excessiva de atividades voltadas para reforço escolar, sem considerar os interesses e talentos, gerou frustração, desmotivação e a sensação de ineficácia do atendimento. Tal cenário vai de encontro ao que defendem Arantes-Brero e Pedro (2021), ao afirmarem que as estratégias pedagógicas destinadas a estudantes com AH/SD devem priorizar a identificação das habilidades e interesses individuais, o mapeamento das atividades em que apresentam maior engajamento e desempenho, bem como a elaboração de um planejamento com objetivos claros e desafiadores. Nessa mesma direção, Pereira, Gutierrez e Teixeira (2015) ressaltam que o AEE deve assumir um caráter de suplementação e enriquecimento do processo de aprendizagem, voltando-se para os interesses específicos e para o estímulo das habilidades e potenciais desses estudantes.

Drulis e Sales (2020) também contribui ao ressaltar a importância do AEE para estimular o potencial dos estudantes com AH/SD. A falta de personalização no atendimento contribuiu para uma sensação de desconexão com o processo educativo, o que comprometeu a experiência de aprendizagem e o potencial desses estudantes. Para um suporte mais eficaz, torna-se essencial que o AEE promova estratégias pedagógicas diferenciadas, que leve em conta a habilidade acima da média dos estudantes e estimule as áreas de interesse, garantindo um ambiente motivador e desafiador.

A aplicação dessas orientações favorece a personalização do ensino, tornando as atividades mais significativas, estimulantes e capazes de promover maior engajamento e aprendizagem efetiva. Além disso, os relatos apontaram para a ausência de um planejamento pedagógico mais diversificado e alinhado às potencialidades dos estudantes com AH/SD. Muitos deles haviam expressado a expectativa de atividades desafiadoras e criativas, contudo relataram ter recebido propostas que não estimularam seu engajamento e nem proporcionaram o aprofundamento em suas áreas de interesse e sim focaram nas habilidades acadêmicas como português e matemática.

Esses relatos indicaram que grande parte das atividades desenvolvidas não considerou adequadamente as áreas de interesse dos estudantes, evidenciando lacunas no atendimento que precisaram ser enfrentadas. Tornou-se clara a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas educacionais, com o objetivo de assegurar que os estudantes recebam o suporte adequado para desenvolver plenamente suas habilidades e engajamento no processo educativo.

Para compreender de forma mais detalhada como essas práticas impactaram a percepção dos estudantes, foram analisadas as palavras mais citadas por eles ao longo das entrevistas. Na Figura 4, apresenta-se a frequência desses termos, obtida por meio da contagem das palavras mais mencionadas nas transcrições, agrupadas por categoria temática. Esse agrupamento possibilitou identificar padrões e tendências nas falas dos participantes, fornecendo subsídios importantes para a construção das categorias subsequentes na análise qualitativa dos dados.

Figura 4- Palavras mais citadas pelos estudantes durante a entrevista



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Essas palavras evidenciaram que os estudantes perceberam de forma negativa algumas práticas pedagógicas vivenciadas no AEE. Eles mencionaram a escassez de recursos pedagógicos específicos, a insuficiência de acompanhamento individualizado e a ausência de feedback construtivo ao longo do processo de aprendizagem. Esses fatores indicam um abandono relacionado tanto a lacunas nas políticas públicas quanto a práticas educacionais que não consideram adequadamente os recursos disponíveis nem o domínio de conhecimento específico dos estudantes, gerando sensação de desamparo e desmotivação. Tal cenário evidencia a necessidade de aprimoramento das práticas educacionais para atender às demandas individuais de forma mais eficaz.

As percepções indicaram que o AEE nem sempre está sendo conduzido de maneira integrada e eficaz, dificultando o desenvolvimento pleno dos estudantes e a superação de suas dificuldades específicas. Isso ressalta a necessidade urgente de reavaliação das práticas pedagógicas e de ajustes nas metodologias utilizadas, a fim de garantir um atendimento mais sensível e eficaz.

O **tédio** foi citado como um sentimento recorrente durante as atividades pedagógicas, frequentemente associado à falta de estímulo e à repetitividade das propostas educacionais, que não despertam curiosidade ou engajamento. Martins e Chacon (2016) ressalta que é preciso enriquecer as experiências dos estudantes que ultrapasse os conhecimentos já adquiridos para que busque novos saberes. Essa percepção reflete a necessidade de diversificar os métodos de ensino e adaptar as atividades às preferências e áreas de interesse dos estudantes evitando comportamentos e sentimentos como esse.

O **cansaço** foi frequentemente associado à sobrecarga emocional, especialmente devido à repetição constante de atividades semelhantes. Os estudantes relataram que a falta de variação nas propostas pedagógicas tornou as aulas e tarefas monótonas, o que gerou um desgaste significativo. A priori Fagundes (2022) ressalta a importância do docente conhecer e reconhecer as potencialidades dos estudantes, de modo a oferecer experiências significativas que contribuam para o desenvolvimento educacional e seu engajamento nas atividades

O **estresse** surgiu como um fator recorrente nos relatos dos estudantes, sobretudo em atividades de caráter repetitivo e pouco relacionadas aos seus interesses. No que se refere às práticas pedagógicas, destacou-se de forma negativa o **reforço em Matemática e Língua Portuguesa**, mencionado pelos participantes como um espaço marcado pela constante

repetição de tarefas, o que contribuiu para o desinteresse e a sobrecarga emocional. As **cruzadinhas**, embora úteis para fixação de conteúdo, foram vistas como atividades monótonas e pouco desafiadoras, reforçando a necessidade de diversificação nos recursos didáticos. A **falta de interesse** por parte dos estudantes reflete a desconexão entre as propostas pedagógicas e as expectativas deles, sugerindo a inclusão de metodologias ativas que despertem curiosidade e envolvimento, Vieira (2020) contribui ao descrever que os professores do AEE pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes no sentido de oferecer atividades que lhe despertem o interesse e a partir daí abrir o leque para outros assuntos, contribuindo para a melhora desses sentimentos vivenciados pelos estudantes no AEE.

Finalmente, a menção a **jogos fáceis** indicou que as atividades lúdicas propostas não atendem ao nível de complexidade esperado pelos estudantes, sublinhando a importância de selecionar recursos que desafiem suas habilidades e promovam o desenvolvimento de competências cognitivas mais avançadas. De acordo com Depizzol e Pedro (2018), os jogos podem atuar como facilitadores no processo de aprendizagem dos estudantes com AH/SD, uma vez que esses estudantes tendem a valorizar desafios e estratégias inovadoras. No entanto, as autoras ressaltam que a mediação do professor é fundamental para que tais recursos sejam utilizados de forma eficiente e contribuam efetivamente para o desenvolvimento das habilidades específicas dos estudantes.

Essas informações sugeriram que o AEE precisa ser cada vez mais voltado para as áreas de interesse de cada estudante, a fim de criar um vínculo mais forte entre o estudante e o processo de aprendizagem. Renzulli (2004) destaca que ao conhecer as preferências, curiosidades e talentos dos estudantes, o professor pode adaptar suas estratégias pedagógicas para tornar as atividades mais relevantes e motivadoras. Os professores podem trabalhar as potencialidades dos estudantes, contextualizando-as com suas áreas de interesse. Esse alinhamento entre os interesses do estudante e o conteúdo educacional não só potencializa o engajamento, mas também enriquece o conhecimento de cada estudante, permitindo um acompanhamento mais assertivo e eficaz.

Na segunda categoria, **Preferências de Aprendizagem e Interesses**, especificamente na subcategoria *Expectativas Iniciais*, os estudantes revelaram uma diversidade de expectativas em relação ao AEE que receberam, indicando diferentes percepções sobre o papel do atendimento e as possibilidades de apoio pedagógico oferecidas. Os cinco

estudantes expressaram diferentes perspectivas sobre o que esperavam do AEE, refletindo tanto suas necessidades individuais quanto suas experiências anteriores. Alguns demonstraram grande entusiasmo e expectativa por um acompanhamento mais personalizado, visando explorar suas habilidades específicas. Mario Bross, por exemplo, afirmou: *“Fiquei muito ansioso e feliz quando comecei a frequentar o AEE, eu estava ansioso para aprender sobre jogos de matemática e criar projetos”*. O estudante Super Du também compartilhou uma forte expectativa, dizendo: *“Eu fiquei muito empolgado, eu queria fazer muitas pesquisas, principalmente sobre a área do meu interesse”*. Esses relatos evidenciam o desejo de um AEE que atendesse aos seus interesses e habilidades individuais, como matemática e pesquisa.

A estudante Sprigatito Pokémon, por sua vez, expressou uma expectativa mais voltada para a criação de atividades que correspondessem aos seus interesses, mas também demonstrou certa ansiedade pela incerteza sobre como seria o processo. Ela compartilhou: *“Quando fui para o AEE, eu imaginava que lá poderíamos criar e fazer atividades do meu interesse e também fiquei ansiosa porque eu não sabia como era”*. Essa fala reflete a expectativa de um espaço de aprendizagem mais dinâmico e voltado para suas necessidades, mas também a insegurança natural diante do desconhecido.

Os relatos dos estudantes evidenciaram que suas expectativas em relação ao AEE estão fortemente associadas à possibilidade de vivenciar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem suas singularidades. Enquanto Mario Bross e Super Du demonstraram entusiasmo ao vislumbrar o atendimento como espaço de aprofundamento em áreas de interesse específicas como matemática, jogos e pesquisas, Sprigatito Pokémon trouxe à tona uma dimensão complementar: a expectativa de atividades criativas alinhadas aos seus gostos, acompanhada da ansiedade pelo desconhecido. Essa diversidade de percepções revela não apenas a heterogeneidade das demandas dos estudantes com AH/SD, mas também a importância de que o AEE se configure como um espaço de personalização, capaz de equilibrar o estímulo das habilidades com o acolhimento emocional.

Nesse sentido, Job e Rondini (2022) reforçam que práticas pedagógicas direcionadas a esse público precisam ser organizadas de forma a reconhecer os potenciais individuais, permitindo ao estudante assumir o protagonismo no processo de aprendizagem. De forma complementar, Mani (2021) destaca que o trabalho pedagógico com estudantes com AH/SD deve se pautar em atividades que favoreçam a criatividade e a autonomia, rompendo com

modelos engessados de reforço escolar. Nessa mesma direção, Bartz (2022) defende que o AEE deve ampliar as possibilidades de aprendizagem ao potencializar as habilidades singulares dos estudantes, em vez de restringi-las a práticas de repetição.

Pedrazzi (2023) acrescenta que o AEE somente se torna efetivo quando consegue articular práticas que respeitem as particularidades do estudante e se adaptem às suas necessidades singulares. Corroborando essa perspectiva, Drulis e Sales (2020) ressaltam que a construção de estratégias diferenciadas é essencial para garantir a participação ativa e o engajamento do estudante, exigindo do professor uma postura investigativa e criativa na elaboração das atividades. Ainda nesse sentido, as autoras enfatizam que refletir constantemente sobre as práticas educacionais é fundamental para assegurar que o AEE vá além da função de reforço, promovendo o desenvolvimento integral e o atendimento das expectativas individuais dos estudantes.

Em relação a **Sugestões de Melhorias**, os estudantes apontaram aspectos que poderiam ser aprimorados no AEE, trazendo contribuições valiosas para a reflexão sobre o atendimento ofertado. Um dos principais pontos destacados foi a necessidade de melhorias no espaço físico. O estudante Silvestre enfatizou a limitação da sala utilizada para o AEE, sugerindo que um ambiente mais espaçoso e equipado poderia favorecer a aprendizagem: *“Muita coisa poderia melhorar no atendimento, poderíamos ter uma sala mais espaçosa, com instrumentos musicais que eu pudesse explorar. A nossa sala não tem nada e, muitas vezes, temos que dividir com outras pessoas”*. Esse relato evidencia que a estrutura física inadequada pode interferir diretamente na qualidade do atendimento, limitando as possibilidades de exploração e desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Além do espaço físico, a adequação das atividades oferecidas também foi um aspecto levantado pelos participantes. O estudante Lufy apontou a necessidade de maior diversificação nas atividades realizadas no AEE, com propostas mais alinhadas aos interesses individuais dos estudantes: *“Eu gostaria que as atividades fossem voltadas para a área do meu interesse. Gostaria de atividades que me fizessem pensar. Poderia ter alguns jogos diferentes, aqui nós jogamos sempre os mesmos jogos: quebra-cabeça, dominó ou jogo da memória”*. A fala de Lufy reforçou a importância de um planejamento pedagógico que contemple a personalização do ensino, considerando as preferências e necessidades dos estudantes para potencializar o desenvolvimento de suas habilidades. Essa perspectiva é corroborada por Côrrea e Delou (2016), o atendimento a estudantes com

AH/SD não deve se limitar a atribuir exercícios repetitivos sobre conteúdos já dominados, pois essa prática, comum em muitas escolas brasileiras, tende a gerar desmotivação e tédio, uma vez que esses estudantes acabam realizando atividades que não representam desafio intelectual.

Super Du também destacou o espaço físico como um fator que impacta sua experiência no AEE. Ele relatou que o tamanho reduzido da sala e a necessidade de compartilhá-la com outros grupos dificultam sua concentração e participação ativa nas atividades: *“A sala é muito pequena e temos que dividi-la com outras pessoas. Além do barulho, eu fico tímido e isso atrapalha a minha aula. Poderia ter jogos mais modernos”*. Esse relato evidencia que o ambiente físico não apenas influencia no conforto dos estudantes, mas também em sua interação e engajamento nas atividades, destacando a necessidade de um espaço mais adequado para garantir um aprendizado significativo.

A legislação prevê que, quando não for possível a abertura de uma Sala de Recursos Multifuncionais em espaço próprio, o atendimento aos estudantes pode ocorrer na modalidade de itinerância. Conforme a Resolução SE 68/2017, parágrafo IV, a Modalidade Itinerante refere-se ao atendimento realizado por professor especializado que se desloca até a escola de matrícula do aluno São Paulo (2017). No entanto, na Diretoria de Ensino pesquisada, os estudantes com AH/SD que recebem esse tipo de serviço relatam desafios que comprometem a qualidade do atendimento. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) descrevem o modelo de serviço itinerante como caracterizado por atendimentos esporádicos, nos quais o contato do professor com o estudante é limitado, já que ele se desloca entre diferentes escolas. Além disso, esse modelo não prevê a parceria em coensino entre professores, o que pode restringir o desenvolvimento pleno das habilidades dos estudantes e reduzir oportunidades de aprendizagem significativa.

A falta de conexão entre as atividades propostas e os interesses dos estudantes também foi apontada por Super Mario, que sugeriu que as práticas pedagógicas fossem mais direcionadas às áreas de interesse dos estudantes. Ele comentou: *“As atividades poderiam levar em consideração a minha área de interesse, ter mais jogos específicos e um espaço físico melhor. É muito barulho quando temos que dividir a sala”*. Esse depoimento demonstra que, além da infraestrutura, os estudantes desejam por um atendimento mais personalizado, que respeite e valorize suas potencialidades e preferências individuais.

Sprigatito Pokémon reforçou a necessidade de atualização dos materiais pedagógicos utilizados no AEE, especialmente no que diz respeito aos jogos educativos. Para ela, a renovação dos recursos oferecidos poderia tornar as atividades mais instigantes e desafiadoras: *“Os jogos são bem velhinhos e antigos. Poderia ter uma sala com mais jogos, daqueles que fazem a gente pensar e buscar estratégias, tipo perfil, banco imobiliário”*. A fala da estudante ressalta a importância de materiais pedagógicos dinâmicos e inovadores, capazes de estimular o raciocínio lógico e a criatividade dos estudantes, promovendo um aprendizado mais envolvente e significativo.

As sugestões apresentadas pelos estudantes revelam aspectos centrais para a melhoria do AEE, incluindo a necessidade de um espaço físico mais adequado, maior variedade de jogos e materiais pedagógicos, além de uma maior personalização das atividades. Esses relatos evidenciam a importância de considerar as perspectivas dos próprios estudantes na construção de um AEE mais eficiente, estimulante e alinhado às suas necessidades e interesses.

4.2 Perspectivas Profissionais dos professores do AEE.

A pesquisa contou com a participação de cinco professores do AEE que atendem estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com sua experiência e vivência no contexto escolar, esses profissionais compartilharam perspectivas valiosas sobre as práticas pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados e os avanços observados nos estudantes ao longo do processo de ensino. A colaboração desses professores foi essencial para compreender o impacto do AEE no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, proporcionando uma visão detalhada sobre a organização e a efetividade do atendimento.

A partir da análise das entrevistas realizadas com os professores do AEE, foram identificadas categorias e subcategorias que representam aspectos centrais das práticas pedagógicas e das percepções docentes. Para facilitar a compreensão da estrutura analítica, essas categorias foram organizadas em um fluxograma, destacando suas inter-relações e subdivisões, permitindo visualizar de forma clara como os professores planejam, executam e refletem sobre suas atividades no contexto do atendimento a estudantes com AH/SD. Assim, a Figura 5 apresenta o fluxograma das categorias identificadas, evidenciando não apenas os elementos centrais que emergiram das falas docentes, mas também a maneira como esses se

articulam em um processo contínuo de planejamento, ação e reflexão. Esse recurso visual permite compreender a complexidade das práticas pedagógicas no AEE e torna explícitas as conexões entre os diferentes eixos de atuação dos professores, oferecendo um panorama mais sistemático das potencialidades e desafios observados no atendimento a estudantes com AH/SD.

Figura 5: Fluxograma das categorias identificadas nas práticas docentes



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Na categoria **Organização Didático-Pedagógica**, especificamente na subcategoria *Avaliação*, os professores relataram a importância de uma escuta ativa e uma sondagem inicial para compreender melhor as demandas de cada estudante. A partir desses processos, os professores podem identificar as potencialidades e as áreas de interesse dos estudantes, ajustando suas abordagens pedagógicas para atender de forma mais eficaz. Para isso, os cinco professores participantes desta pesquisa compartilharam os métodos e instrumentos que utilizaram para realizar a avaliação de cada estudante.

A professora do Silvestre destacou que o primeiro passo de seu processo avaliativo é a leitura do relatório da avaliação multidisciplinar, especialmente porque a avaliação foi realizada fora da unidade escolar. Para ela, essa leitura é fundamental para compreender as demandas e as potencialidades do estudante. Após essa etapa, ela realiza a escuta ativa,

procurando identificar os gostos e interesses do estudante: *“O primeiro passo foi a leitura do relatório da avaliação multidisciplinar do estudante, como a avaliação foi feita fora da unidade escolar, então é fundamental ler e ver as demandas e potencialidades dele, em seguida faço a escuta ativa, vejo o que ele gosta, qual seria a área de interesse dele”*.

A professora da Sprigatito Pokémon relatou um processo semelhante, enfatizando que a sondagem inicial é crucial para identificar as áreas de interesse do estudante. Ela começa a avaliação com uma conversa direta com o estudante, o que permite levantar as preferências e estabelecer um primeiro contato. A sondagem é seguida pelo início do atendimento, no qual ela utiliza as informações coletadas para adaptar as estratégias pedagógicas: *“Eu converso com ela, levanto a área de interesse, faço uma sondagem e inicio o atendimento.”*

A estratégia utilizada por esse professores vão de encontro com a Aprendizagem Baseada em Interesses (PBI), citada por Virgolim e Santos (2014) que tem como objetivo fazer um levantamento sobre as curiosidades dos estudantes para criar atividades que possibilitem uma exploração aprofundada de temas e áreas que são dos seus interesses.

O professor do Lufy, por sua vez, mencionou o uso de uma lista de exercícios como um dos instrumentos iniciais para avaliar o nível de compreensão do estudante. Após aplicar a lista, ela realiza a escuta ativa para avaliar como o estudante está se saindo nas atividades e identificar quais são suas dificuldades e áreas de interesse. Essa prática auxiliou na organização do atendimento de maneira mais personalizada: *“Eu aplico uma lista de exercícios, faço uma escuta ativa e sondagem para ver como ele se encontra.”*

A professora do Mario Bross segue uma abordagem parecida, começando pela leitura do relatório de identificação do estudante, já que a identificação foi feita fora do contexto escolar. Após essa leitura, ela realiza a escuta ativa para observar o nível de conhecimento do aluno e suas competências iniciais, o que permite planejar um atendimento mais direcionado às suas necessidades. Ela afirmou: *“Como ele foi identificado fora do contexto escolar, então eu realizei a leitura do relatório, depois realizei uma escuta ativa para ver o nível de conhecimento dele.”*

O professor do Super Du também adota uma estratégia de avaliação semelhante. Ele começa pelo estudo do relatório de identificação, já que o processo de identificação do estudante não ocorreu dentro da escola. Em seguida, realiza a escuta ativa para compreender melhor as áreas de interesse e as necessidades específicas do estudante. A escuta ativa ajuda o professor a entender as características do estudante, permitindo que ele personalize as

estratégias de ensino: *"Eu realizo a leitura do relatório de identificação dele, pois o processo de identificação não ocorreu dentro da escola, em seguida realizo uma escuta ativa para conhecer melhor a área de interesse do estudante. (Professora do Super Du)."*

Esses relatos demonstraram a importância de uma avaliação inicial detalhada e do uso de instrumentos personalizados que considerem a individualidade de cada estudante. A escuta ativa e a sondagem são fundamentais para garantir que o atendimento oferecido seja realmente eficaz e centrado nas necessidades e interesses dos estudantes com AH/SD. No entanto, fica evidente que a identificação dos estudantes com AH/SD não ocorre dentro do contexto escolar. Quatro professores relataram que, devido o processo de identificação não ter ocorrido dentro das unidades escolares, a primeira etapa do atendimento é a leitura do relatório de identificação, o que reforça a necessidade de um processo mais estruturado dentro das escolas para identificar, reconhecer e atender adequadamente esses estudantes.

A literatura reforça que a identificação de estudantes com AH/SD não deve se basear somente em critérios rígidos, mas sim ocorrer de maneira dinâmica e contínua, principalmente envolvendo a observação comportamental e entrevistas com familiares e professores Fleith, (2007). Além disso, Guenther (2006) destaca a importância do professor no processo de identificação, o que torna necessária a coleta de dados por diferentes fontes e métodos de observação direta.

Podemos destacar o cuidado em que os professores tiveram ao ler o relatório para aprofundar o seu conhecimento sobre o estudante e assim poder suplementar o seu atendimento, Pedro (2023) enfatiza que o foco da prática docente deve estar na compreensão das necessidades individuais de cada estudante, articulando estratégias de ensino personalizadas às suas habilidades e potencialidades.

Sobre a subcategoria *Planejamento*, destacaram a importância de uma abordagem centrada nas necessidades e interesses dos estudantes com AH/SD. O professor do Super Du, por exemplo, compartilhou que, após o processo de avaliação, ele inicia o planejamento com base nas áreas de interesse do estudante. Ele descreveu como, a partir dessa informação, começa a desenvolver projetos que envolvem leitura, escrita e planejamento, tendo em mente que essas áreas são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico. Ele afirmou: *"Eu peguei a área de interesse e comecei a desenvolver projetos, então pesquisamos e vamos trabalhando a leitura, escrita e planejamento"*. Essa estratégia de incorporar os interesses do estudante no processo de aprendizagem é uma tentativa de tornar as atividades mais

significativas e envolventes.

A professora do Mario Bross também relatou que, após a avaliação, o planejamento se torna uma adaptação contínua às necessidades do estudante. Ela explicou que, a partir da área de interesse, foi criado um mini projeto que inicialmente despertou o entusiasmo do estudante. Ela mencionou: *"Peguei a área de interesse dele e montamos um mini projeto, ele no início gostou, porém depois que envolvia leitura e escrita, ele vem apresentando resistência"*. Esse relato ilustra a dificuldade de manter o engajamento dos estudantes com AH/SD quando as atividades se distanciam de seus interesses iniciais.

Sánchez (2016) afirma que a aprendizagem baseada em projetos, é um grande aliado no processo de enriquecimento curricular e no planejamento pedagógico, essa prática pedagógica exige dos estudantes a escolha de temas de seu interesse e a autonomia na produção e construção, fazendo com que o estudante apresenta comprometimento com a tarefa e seja protagonista do seu processo de aprendizagem.

A professora do Lufy, por sua vez, destacou a imprevisibilidade do planejamento, ela mencionou que, apesar de planejar atividades com base nos gostos do estudante, nem sempre as atividades resultam como esperado. Ela relatou: *"Após a avaliação, eu separo o que ele mais gosta e menos gosta e tento levar atividades voltadas para a área que ele gosta, como eu percebi que ele estava com muita dificuldade na escrita, comecei a levar atividades de produção textual e ele não gostou muito"*. Esse relato aponta para a necessidade de flexibilidade no planejamento, ajustando-se às reações e evolução do estudante ao longo do processo.

A professora da Sprigatito Pokémon também compartilhou suas dificuldades ao planejar atividades para a estudante. Ela mencionou que, apesar de identificar a paixão da estudante por atividades ligadas à criatividade, ela ainda precisa trabalhar habilidades fundamentais de português e matemática. Ela explicou:

Após a avaliação, eu vi que ela ama atividades ligadas à criatividade, porém tenho que trabalhar com ela as habilidades de português e matemática e sempre planejo as atividades com os conteúdos que ficam no repositório da SEDUC. Eu sempre pego atividades um pouco mais avançadas, mas ela tem uma certa resistência em fazer.

Essa prática demonstra uma tensão frequente no contexto do AEE, embora seja identificado o talento ou interesse específico do estudante, nem sempre há espaço ou

planejamento para suplementação e enriquecimento curricular, que são essenciais para o desenvolvimento pleno dos estudantes com AH/SD.

A situação descrita aponta para um atendimento que se concentra na remediação ou aceleração de conteúdos convencionais, sem necessariamente respeitar as potencialidades individuais da estudante ou oferecer atividades que explorem suas habilidades criativas. Tal abordagem pode gerar resistência e desmotivação, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas que integrem conteúdos curriculares obrigatórios com atividades diferenciadas, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o engajamento e a valorização das competências específicas de cada estudante Fleith (2007).

Diante deste contexto podemos considerar que o sistema educacional ainda apresenta rigidez diante das demandas desses estudantes, o que gera um descompasso entre as práticas pedagógicas utilizadas e as necessidades próprias dos estudantes. A ausência de um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento pleno de suas potencialidades pode resultar em frustração, desmotivação e até mesmo no desinteresse pelo aprendizado. Nesse contexto, torna-se imprescindível revisar as práticas pedagógicas, priorizando estratégias que possibilitem uma educação mais individualizada e alinhada às particularidades de cada estudante (Souza; Rangni, 2019).

A professora do Silvestre, por outro lado, apresentou uma abordagem mais centrada nas preferências do estudante:

Após a avaliação eu dou início ao planejamento, sempre levo em consideração a área de interesse dele, como ele ama artes, música, montamos projetos que vão exigir comprometimento dele, atenção, planejamento, leitura e escrita para ele desenvolver e o resultado tem sido incrível.

Ela evidenciou como a conexão entre os interesses do estudante e as atividades pedagógicas podem resultar em maior engajamento e sucesso no aprendizado. O resultado positivo, segundo ela, foi observado nos avanços significativos do estudante, confirmando a importância de criar atividades significativas que unam as preferências pessoais do estudante.

No entanto, os relatos também revelaram que muitos planejamentos acabam se concentrando nas áreas de Matemática e Português, que são vistas como fundamentais para o progresso acadêmico, mas não necessariamente estão alinhadas aos interesses dos estudantes com AH/SD. Brognoli e Santos (2020) afirmam que os estudantes com AH/SD sempre chamaram a atenção por suas habilidades, contudo, nem sempre os docentes estiveram preparados para atendê-los adequadamente. Em diversas situações, as aulas mostravam-se

repetitivas e pouco desafiadoras, o que acabava levando esses estudantes à desmotivação, frustração e à perda de interesse pelas aulas. Isso pode acarretar consequências negativas, como tédio, cansaço, irritabilidade e até resistência aos conteúdos propostos. Como a professora do Lufy destacou: "*Comecei a levar atividades de produção textual e ele não gostou muito*", é possível perceber que o descompasso entre as preferências do estudante e o conteúdo curricular pode resultar em desmotivação e resistência.

A resistência dos estudantes a atividades que não se alinham aos seus interesses é um ponto recorrente nos relatos dos professores. A professora da Sprigatito Pokémon, por exemplo, relatou que a estudante tem resistência em fazer atividades mais avançadas de português e matemática, apesar de serem necessárias para o desenvolvimento no ponto de vista dela. Ela observou: "*Ela tem uma certa resistência em fazer*", o que indica que a falta de alinhamento entre os conteúdos e os interesses pode gerar frustração nos estudantes. Esse cenário exige uma adaptação constante do planejamento para garantir que o estudante permaneça engajado e motivado.

Rech *et al.* (2023), enfatizam sobre a rigidez curricular que acaba se tornando um obstáculo significativo à personalização do ensino. A ausência de propostas de enriquecimento curricular, que articulem os conteúdos previstos no currículo às potencialidades e interesses dos estudantes, pode resultar não apenas em desmotivação, mas também em dificuldades emocionais e comportamentais, uma vez que limita as possibilidades de engajamento e de desenvolvimento pleno.

Como os professores mencionaram, a resistência e a frustração são reações comuns quando as atividades se distanciam das áreas de interesse dos estudantes. O professor do Super Du explicou que essa desconexão pode gerar desconforto, afirmando: "*Eu peguei a área de interesse e comecei a desenvolver projetos*", mas também mencionando que a implementação do planejamento precisa ser constantemente ajustada para manter o estudante engajado. Esses comportamentos podem ser indicativos de uma falta de motivação, o que prejudica o desenvolvimento acadêmico e social do estudante.

A importância do planejamento personalizado, centrado nos interesses e nas necessidades dos estudantes com AH/SD, é clara a partir desses relatos. Como a professora do Silvestre descreveu: "*Montamos projetos que vão exigir comprometimento dele, atenção, planejamento, leitura e escrita para ele desenvolver*", o planejamento deve ser desenhado de maneira que engaje o estudante, levando em conta tanto os conteúdos curriculares quanto as

suas preferências pessoais. Nesse sentido, como defendem Reis e Renzulli (2021), a flexibilidade curricular torna-se indispensável, uma vez que requer do educador a capacidade de ajustar continuamente suas propostas, equilibrando as exigências acadêmicas com os interesses individuais, de forma a promover desafios significativos sem gerar sobrecarga.

Por fim, ficou evidente que, para se alcançar um atendimento educacional mais eficaz e inclusivo, é necessário um planejamento pedagógico que considere a individualidade de cada estudante com AH/SD. Isso exige uma abordagem que integre as áreas de interesse do estudante com as exigências curriculares, promovendo uma Educação que seja ao mesmo tempo desafiadora e motivadora. Como mencionou o professor do Super Du: *"Eu peguei a área de interesse e comecei a desenvolver projetos"*, o planejamento precisa ser flexível e ajustado para garantir que os estudantes se envolvam ativamente no processo de aprendizagem. Para que isso aconteça de maneira eficaz, é fundamental que as escolas e os educadores recebam apoio adequado, seja por meio de formações continuadas, seja por meio de recursos pedagógicos que favoreçam essa adaptação constante do planejamento.

Na subcategoria *Estratégias e Recursos*, os professores relataram a busca por diversas estratégias e recursos para tornar o atendimento mais dinâmico e envolvente, respeitando os interesses e necessidades dos estudantes. No entanto, apontaram desafios relacionados à limitação dos materiais disponíveis na escola, o que muitas vezes exige adaptações e criatividade para garantir um ensino significativo.

A professora da Sprigatito Pokémon destacou que escolhe os recursos de acordo com cada atividade, buscando materiais que estimulem a criatividade dos estudantes:

Eu seleciono a partir, por exemplo, da atividade. Eu vejo: 'Ah, essa atividade dá para usar papel impresso, pincel... Ela gosta de criar, então, às vezes, levo algo que dê para trabalhar com sucata, e etc.' Depende muito do objetivo da atividade.

Essa fala evidenciou a necessidade de flexibilidade e planejamento por parte dos professores, que precisam adaptar os materiais ao contexto e ao perfil dos estudantes, tornando o ensino mais atrativo e personalizado. A professora do Silvestre enfatiza o uso de plataformas digitais como estratégia para engajar os estudantes e desenvolver a leitura. No entanto, ela também ressalta as dificuldades enfrentadas devido às restrições tecnológicas da escola:

A gente usa muito a plataforma digital Elefante Letrado, que o governo disponibiliza para todos os estudantes, para melhorar a leitura. Como ele já

tem um domínio muito bom da leitura e de mexer com a tecnologia, ele acaba terminando logo. Os nossos computadores aqui não permitem baixar alguns jogos devido ao bloqueio, então fica difícil. Outra questão é que os nossos recursos são muito limitados. Muitas vezes, ele traz algo de casa, como, por exemplo, o instrumento musical dele. Fico com dó de ver ele pequeno trazendo algo para utilizarmos nas aulas (Professora do Silvestre).

Esse relato revelou não apenas a importância das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem, mas também os desafios enfrentados pela escola para oferecer suporte adequado ao desenvolvimento dos estudantes. A escassez de recursos acabou fazendo com que os próprios estudantes trouxessem materiais de casa, o que poderia gerar desigualdades e frustrações. A professora do Luffy também mencionou a carência de recursos na escola e a necessidade de complementar com materiais próprios: *"De recurso, eu utilizo o tablet ou o computador da escola. Às vezes, trago jogos de casa, porque aqui na escola carecemos de alguns recursos."* Essa estratégia de utilizar dispositivos eletrônicos da escola, complementados por materiais pessoais, demonstra o esforço dos professores em proporcionar um ambiente de aprendizagem mais interativo, apesar das limitações estruturais.

A professora do Sprigatito Pokémon reforçou essa realidade ao destacar que, apesar do uso de computadores e tablets fornecidos pela escola, os recursos ainda são insuficientes para atender às necessidades pedagógicas: *"A gente utiliza o que tem na escola, o que a escola nos fornece, como computadores, tablets, essas coisas assim, além de material concreto. Porém, os nossos recursos são bem limitados, o que dificulta nossas estratégias."*

Essa limitação de recursos impactou diretamente na qualidade do ensino, tornando desafiadora a implementação de metodologias inovadoras. A dependência dos materiais disponíveis restringe as possibilidades de adaptação às necessidades específicas dos estudantes. Por fim, o professor do Super Du relata o desafio de trabalhar com tecnologia diante da precariedade dos equipamentos disponíveis:

Eu logo identifiquei a inclinação dele para tecnologia, porém os recursos que a escola oferece para trabalharmos com crianças de AH/SD são ruins e precários. O computador é meio antigo, daí fica difícil segurar a atenção e o engajamento dele. Eu trago algum material diferente, alguma coisa impressa e tal, mas o foco ficou mesmo na parte de tecnologia. Infelizmente, percebo que não consigo atingir totalmente a vontade dele.

Esse depoimento evidenciou a frustração dos professores ao tentar oferecer um ensino mais atrativo e personalizado, mas esbarrando na falta de infraestrutura adequada. A tecnologia, que poderia ser uma aliada poderosa no engajamento dos estudantes, tornou-se um

desafio quando os equipamentos e recursos não atendem às demandas necessárias. Barazzetti (2018) afirma que o uso da tecnologia e de ferramentas digitais é uma excelente maneira de proporcionar desafios extras aos estudantes com AH/SD através de aplicativos e jogos educativos que ensinem programação básica, como o ScratchJr, que explorem conceitos matemáticos mais avançados e contribui para a prática de pesquisas. Santos (2019) também aponta os benefícios podem contribuir com oportunidades de aprendizado, enriquecendo e personalizando o processo de aprendizagem.

Dessa forma, foi possível observar que os professores buscaram em alguns momentos estratégias e recursos para atender às necessidades dos estudantes, utilizando desde materiais concretos até ferramentas digitais. No entanto, a limitação dos recursos escolares impôs barreiras significativas, exigindo dos docentes um esforço extra para adaptar o ensino e garantir uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

Outro ponto significativo identificado foi a insuficiência de recursos pedagógicos, essas limitações dificultam o planejamento e a execução de atividades enriquecedoras e inclusivas no contexto do AEE. Além disso, a falta de parcerias externas e de colaboração entre os professores da sala regular e do AEE ressalta a necessidade de uma prática mais integrada, em que todos os agentes educacionais possam trabalhar de forma conjunta para proporcionar um atendimento mais eficaz e alinhado às necessidades dos estudantes.

Esses dados, portanto, forneceram uma base importante para reflexão e planejamento de ações voltadas à melhoria do AEE. Eles evidenciaram a necessidade de um olhar mais atento às particularidades de cada estudante, promovendo a formação de professores, a alocação de recursos adequados e o fortalecimento da colaboração entre os diferentes atores do processo educacional. Apenas com a superação desses desafios será possível garantir um atendimento mais inclusivo, eficaz e alinhado às expectativas e interesses dos estudantes com AH/SD.

Na categoria **Perspectivas Profissionais**, na subcategoria *Formação*, as trajetórias formativas dos professores que atuam no AEE revelaram uma diversidade de percursos acadêmicos, evidenciando a busca por especializações voltadas à área da Educação Especial. Dos cinco docentes entrevistados, três possuem pós-graduação em áreas específicas, como Educação Especial ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquanto dois são licenciados em Educação Especial. Essa variedade de formações indica o esforço individual dos

profissionais em suprir lacunas da formação inicial e em atender às complexas demandas do AEE.

Entretanto, embora as formações estejam relacionadas à Educação Especial, nem sempre contemplam de forma aprofundada os conhecimentos necessários para o trabalho com estudantes com AH/SD, o que evidencia a necessidade de uma formação continuada mais específica e direcionada.

Foi possível identificar que, entre os participantes da pesquisa, nenhum possui especialização na área de AH/SD. No entanto, todos apresentam formações voltadas para outras áreas do AEE, como TEA e Deficiência Intelectual (DI). Essa diversidade de formações evidenciou um desafio no atendimento aos estudantes com AH/SD, ressaltando a necessidade de formações específicas para atender a essa demanda de forma mais direcionada e eficaz.

Os relatos dos professores destacaram uma preocupação central: a ausência de formação continuada oferecida pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo na área de AH/SD, principalmente em ATPC.

A professora da Sprigatito Pokemóm reforça ao dizer: *“Todas as formações que tivemos durante o ano foi voltada para TEA, adaptação curricular e documentação, a falta de formações pela própria secretaria mostra o descaso com a área das altas habilidades”*.

Essa lacuna formativa compromete diretamente a capacidade dos professores de identificar, compreender e enriquecer a prática pedagógica para esses estudantes. A falta de formação continuada específica sobre AH/SD impede que estratégias pedagógicas mais personalizadas e inovadoras sejam implementadas, o que acaba limitando o potencial de desenvolvimento pleno dos estudantes.

A professora do Mario Bross cita que:

Acredito que por falta de formações e direcionamento sempre me vejo aplicando atividades de português e matemática com ele no AEE, temos uma cultura muito forte aqui de bater índice nas avaliações externas que avalia esses conteúdos, então acabo aplicando mais esses tipos de atividades, mesmo ele não tendo dificuldade nesses conteúdos.

Esses relatos nos mostra a mazela que é o processo de formação para os professores referente as AH/SD, principalmente para aqueles que lecionam no AEE. Machado e Queiroz (2021) reforçam a importância do processo de formação, os autores evidenciam que quando os

professores e a equipe assume o verdadeiro compromisso com a formação, aprendizagem, atendimento e o resultado é totalmente satisfatório e rico.

Quando perguntado se nos cursos de especialização ou na licenciatura foi apresentando e aprofundando sobre as AH/SD os cinco professores relataram que infelizmente não, os professores que realizaram a licenciatura em Educação Especial responderam que foram poucas aulas referente, o professor do Super Du *“Eu cursei a licenciatura e tivemos somente um semestre que fala sobre as AH/SD, é pouco tempo para conhecermos o processo de identificação, atendimento e enriquecimento”*.

A professora do Silvestre relatou que não é diferente do cursos de especialização *“O meu curso de especialização foi online, a duração é de doze meses e tive uma disciplina sobre AH/SD, confesso que a disciplina era bem confusa, a sensação era de que os próprios professores não compreendia muito bem sobre essa área”*.

A discrepância na formação acadêmica apontada pelos professores revelou uma lacuna significativa, a escassez de profissionais qualificados especificamente para o atendimento de estudantes com AH/SD reflete um desafio persistente nas redes de ensino. De acordo com Pérez e Freitas (2011), diversos fatores dificultam a efetivação do atendimento educacional a esse público, sendo a formação continuada um dos principais entraves. As autoras destacam que, mesmo nos cursos voltados à Educação Inclusiva ou ao AEE, a temática das AH/SD é frequentemente negligenciada, o que contribui para a ausência de preparo adequado dos profissionais que atuam com esses estudantes.

Bergamin (2018) afirma que os professores precisam ter acesso a formações contínuas principalmente aqueles que trabalham com AH/SD para que assim consigam ter as habilidades e conhecimentos necessários para atender às necessidades de cada estudante, garantindo assim a eficácia das estratégias pedagógicas.

Nesse contexto fica evidente a fragilidade da formação dos professores envolvidos no AEE, evidenciando dificuldades no repertório para planejar e aplicar práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes, que atendessem adequadamente às demandas de estudantes com AH/SD.

A formação continuada dos educadores principalmente do AEE mostrou-se um ponto crucial, pois, sem um preparo adequado, os professores enfrentaram dificuldades em enriquecer e trabalhar com as especificidades desses estudantes, o que limitou o potencial do AEE. Para que os docentes estivessem aptos a aplicar metodologias diversificadas, como o

ensino individualizado e estratégias de aprendizagem ativa, seria necessário que sua formação incluísse não apenas o conhecimento sobre a teoria da Educação Inclusiva, mas também a capacitação prática para lidar com a diversidade cognitiva e comportamental no contexto escolar.

Além disso, a atualização sobre novas abordagens pedagógicas, como o uso de tecnologia digital e metodologias inovadoras, revelou-se essencial para garantir que os professores conseguissem criar um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo. Nesse sentido, a formação docente não se limitou a aspectos técnicos, constituindo-se como um processo contínuo de reflexão e adaptação às necessidades específicas dos estudantes, permitindo que os professores se tornassem agentes efetivos na construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

A ausência de especialização pode impactar diretamente a implementação de práticas pedagógicas mais adequadas, tornando essencial a oferta de formações continuada para os professores do AEE. Apesar dessa limitação, os professores demonstraram um forte compromisso em compreender as necessidades dos estudantes e oferecer suporte dentro de suas áreas de formação. Relataram buscar constantemente estratégias que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes, mesmo diante dos desafios impostos pela falta de formação específica.

Esse empenho reforça a importância da formação continuada e do compartilhamento de boas práticas para ampliar a efetividade do AEE.

Em relação aos *Desafios* enfrentados pelos professores do AEE, foi possível identificar que muitos relataram dificuldades significativas, especialmente por ser a primeira vez que lecionam para estudantes com AH/SD. A professora do Silvestre compartilhou: *“Ah, no começo eu enfrentei muita dificuldade, porque eu nunca tinha trabalhado com AH/SD, somente com deficiência, então tive que buscar informações.”* A falta de experiência prévia com essa especificidade de atendimento gerou um sentimento de insegurança, que impulsionou os professores a procurarem informações e recursos para adaptar suas práticas pedagógicas.

A professora da Sprigatito Pokémon também comentou sobre sua experiência ao lidar pela primeira vez com uma estudante com AH/SD:

É a primeira vez que eu pego uma estudante com AH/SD, é muito difícil preparar atividades para ela, então eu pego no repositório do estado o conteúdo e planejo a

atividade. A professora da sala de aula regular não abriu espaço para gente conversar sobre ela, então fica difícil trabalhar dessa forma, e a escola não busca parceria, então me vejo sozinha neste trabalho.

Esse relato evidenciou a falta de integração entre as equipes pedagógicas, tanto no nível da escola quanto no contexto de planejamento conjunto. A ausência de colaboração entre os docentes de diferentes áreas impacta diretamente na elaboração de atividades mais efetivas e adequadas ao perfil dos estudantes com AH/SD.

A professora do Super Du também destacou as dificuldades no planejamento:

O maior desafio é planejar atividades para ele, isso me deixa trêmula, eu nunca tinha trabalhado com crianças com AH/SD, eles pegam as informações muito rápido. Outro ponto também é a dificuldade de buscar formações, quando tem formação no ATPC é sempre voltado para documentação ou para TEA, isso é um grande desafio. A SEDUC não contribui sobre as AH/SD nas nossas formações.

A falta de formações direcionadas ao atendimento de estudantes com AH/SD, e a priorização de temas como TEA, refletem uma lacuna importante nas capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação. Isso limita a capacidade dos professores em atender às necessidades específicas de estudantes com AH/SD, prejudicando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais personalizadas.

A professora do Mario Bross também mencionou desafios relacionados ao engajamento do estudante e à falta de apoio da equipe gestora: *“Um grande desafio é prender a atenção do estudante, ele perde o interesse muito rápido. Outra questão é a falta de apoio da equipe gestora, nunca estão abertas para nos receber, é um sentimento de trabalhar sozinha.”* A dificuldade em manter o foco do estudante e a sensação de isolamento diante da falta de apoio institucional evidenciam um problema estrutural no apoio aos professores, que enfrentam desafios tanto no nível da interação com os estudantes quanto na colaboração com a gestão escolar. Para o professor do Lufy, o desafio maior está relacionado à mudança no formato do AEE:

O maior desafio é lidar com esse novo formato do AEE, antes tínhamos duas aulas de observação dele em sala de aula, hoje não temos mais isso e os professores da sala de aula regular não passam as informações necessárias. Uma que eles estão sobrecarregados e outra que os momentos que poderíamos conversar, que seriam em ATPC, a escola sempre tem uma pauta gigante e nunca sobra tempo para discutirmos sobre os avanços e as dificuldades do aluno em sala.

A sobrecarga de trabalho dos professores da sala regular, combinada com a falta de momentos adequados para discussão sobre os estudantes em atendimento, gera uma sensação

de desorganização e falta de articulação entre os professores, o que prejudica a efetividade do AEE.

Os professores do AEE também relataram uma dificuldade significativa em estabelecer diálogo com os professores regentes sobre os estudantes que frequentam o atendimento. Essa falta de comunicação prejudica a troca de informações importantes sobre as necessidades e os progressos dos estudantes, dificultando a construção de estratégias conjuntas para promover o um pleno desenvolvimento e enriquecimento curricular. Um dos principais fatores apontados para essa barreira é o modelo de horário e o fluxo das escolas, que não favorecem momentos específicos para reuniões ou trocas entre os educadores.

Albuquerque (2014) destaca que a falta de diálogo entre os docentes ocasiona fragilidade no apoio entre o professor da sala comum e o do AEE, impactando diretamente a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Silva (2024) observa que a ausência de comunicação com o professor da sala regular pode gerar um distanciamento prejudicial ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes que frequentam o AEE. Silva e Mendes (2025) ressaltam que, quando os professores do ensino comum reconhecem a importância da atuação do AEE nas unidades educacionais, a parceria se torna mais efetiva, especialmente no que se refere aos AEE , à elaboração dos planos educacionais individualizados e à avaliação, contribuindo para um olhar mais atento em sala comum e para um atendimento mais assertivo aos estudantes.

Além disso, os professores do AEE destacaram que essa limitação na comunicação impacta diretamente sua contribuição na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes. Sem acesso a informações detalhadas sobre o desempenho dos estudantes na sala de aula regular, torna-se mais difícil propor objetivos e estratégias alinhadas às demandas específicas de cada um, comprometendo a eficácia do planejamento pedagógico. Silva e Mendes (2025) ressaltam que a atuação colaborativa entre professores do ensino comum e do AEE é fundamental, especialmente na construção e atualização dos PEIs e nos processos avaliativos, pois essa parceria sistemática permite uma visão integrada do estudante, favorecendo intervenções pedagógicas mais precisas, um acompanhamento contínuo e, conseqüentemente, um atendimento mais qualificado e inclusivo em sala de aula.

Foi possível observar também que todos os estudantes identificados com AH/SD foram avaliados exclusivamente em contexto clínico, conduzido por profissionais como psicopedagogos e neuropsicólogos. No entanto, não houve qualquer triagem ou participação

dos professores do AEE durante o processo de identificação. Essa ausência de envolvimento dos professores especializados evidencia uma lacuna significativa na articulação entre a avaliação clínica e o ambiente escolar, limitando a contribuição de observações pedagógicas essenciais para uma identificação mais completa e integrada das potencialidades dos estudantes. Nesse sentido, Braz e Rangni (2022) ressaltam a relevância da colaboração multidisciplinar entre educadores, psicólogos e demais profissionais, como forma de construir uma estrutura educacional mais integrada e eficaz.

A ausência de participação ativa dos professores no processo de identificação de estudantes com AH/SD também foi um fator que mereceu destaque. Essa lacuna compromete a detecção precoce de talentos e habilidades diferenciadas, limitando as oportunidades de intervenção pedagógica e o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes. Isso reforça a importância de sensibilizar e capacitar todos os profissionais da escola, criando uma cultura de valorização e identificação AH/SD desde os primeiros anos do ensino fundamental. As informações coletadas com os professores foram extremamente relevantes para compreender os desafios e lacunas existentes no AEE. A carência de formação específica na área de AH/SD por parte da maioria dos professores refletiu um cenário preocupante, que compromete a implementação de práticas pedagógicas mais personalizadas e eficazes. Essa realidade evidenciou a necessidade de políticas públicas e programas de formação continuada que abordem de forma mais consistente as demandas dos estudantes com AH/SD, permitindo que os educadores adquiram habilidades e conhecimentos específicos para o desenvolvimento pleno desse público.

No entanto, os participantes apontaram que a troca de saberes entre colegas, a busca por formações continuadas e o acesso a recursos pedagógicos mais adequados são caminhos essenciais para superar esses desafios, garantindo um atendimento mais eficiente e sensível às particularidades de cada estudante.

Os professores também sinalizaram que a estrutura física representa um desafio significativo para o atendimento itinerante no AEE. A ausência de um espaço específico e adequado para receber os estudantes limita a liberdade e a organização das atividades, uma vez que o atendimento pode ocorrer em diferentes ambientes, como salas de artes, informática ou biblioteca. Conforme relatado por um professor do Super DU: “[...] *não temos um espaço certo para atender, isso não traz muita liberdade para o aluno, além de nunca sabermos o que vamos encontrar nesses espaços; às vezes há outros profissionais atendendo na sala*”.

Esses relatos revelaram que, além das dificuldades relacionadas à falta de formações especializadas, os professores enfrentam desafios estruturais dentro da escola, como a falta de apoio da equipe gestora, a escassez de tempo para planejamento colaborativo e a ausência de práticas pedagógicas articuladas entre os diversos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e a falta de estrutura física.

Essa situação evidencia que a falta de um ambiente estruturado compromete a individualização do atendimento, impacta a continuidade das estratégias pedagógicas e dificulta a criação de um ambiente estimulante e previsível para os estudantes, podemos afirmar que a organização do ambiente escolar e a disponibilidade de condições físicas e materiais adequadas são fatores determinantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas.

A superação desses desafios exige uma abordagem mais integrada e colaborativa, que envolva tanto os profissionais do AEE quanto os da sala regular, além de uma maior ênfase em formações específicas para o atendimento a estudantes com AH/SD.

Na subcategoria ***Expectativas*** em relação ao AEE para estudantes com AH/SD, os participantes enfatizaram a necessidade urgente de formações específicas voltadas para a identificação e o atendimento dos estudantes com AH/SD. O professor do Lufy, por exemplo, expressou a esperança de que o formato antigo do AEE, que permitia maior observação do estudante no contexto coletivo da sala de aula, seja retomado. Ele também ressaltou a importância de formações especializadas e da participação ativa dos profissionais da escola no processo de identificação dos estudantes com AH/SD, criticando a prática atual de receber estudantes já avaliados e encaminhados por profissionais externos:

Espero que volte com o tempo a configuração antiga do AEE, para que possamos observar o aluno em sala de aula no coletivo. Espero que a SEDUC e a diretoria de ensino ofereça formações específicas sobre esta área e que possamos participar no processo de identificação dos estudantes, todos sempre chegam laudados por profissionais de fora da escola e nunca somos ouvidos.

A professora do Mario Bross também compartilhou uma expectativa semelhante em relação às formações:

A minha maior expectativa durante esse ano foi as formações. Infelizmente, as informações e formações que recebemos da diretoria de ensino são superficiais e abordam muito o tema de documentação. Então, como a gente vai fazer a

documentação desse estudante? Espero formações que agreguem à nossa prática e visão sobre esses estudantes.

Ela destacou a frustração com as formações limitadas e a falta de um conteúdo que contribua diretamente para a melhoria da prática pedagógica no atendimento a estudante com AH/SD.

A professora do Super Du, por sua vez, demonstrou uma expectativa voltada para a oferta de recursos didáticos adequados e a disponibilização de jogos e materiais que estimulem o desenvolvimento dos estudantes com AH/SD. Ela acredita que esses estudantes se beneficiariam mais de atividades que exigem esforço mental prolongado e promovem maior comprometimento com a tarefa:

Eu gostaria de muitas coisas e torço para que elas aconteçam. Um exemplo é sobre formação e, principalmente, recursos e jogos voltados para esses alunos. Os nossos recursos são voltados mais para dificuldades, e vejo que eles gostam de jogos que fazem pensar, que exigem um esforço mental prolongado e que despertem o comprometimento com a tarefa.

A professora da Sprigatito Pokémon também enfatizou a importância de parcerias tanto dentro quanto fora da escola. Ela sugeriu que a escola estabeleça laços com a universidade local, que possui uma licenciatura em Educação Especial, para agregar conhecimento e pesquisa sobre AH/SD. Ela acredita que essa colaboração poderia trazer novas expectativas para o atendimento a esses estudantes:

Espero ter formações e o principal, parcerias dentro e fora da escola para melhorar o atendimento desses alunos. Temos aqui uma universidade que tem a licenciatura em educação especial e não vejo nada voltando para a nossa comunidade sobre AH/SD. Se a escola tem dificuldade, precisamos criar laços com a universidade que gera conhecimento e pesquisa.

Por fim, a professora do Silvestre também expressou uma expectativa relacionada à melhoria dos recursos tecnológicos e pedagógicos disponíveis para o atendimento dos estudantes. Ela relatou que, ao atender o aluno na sala de artes, muitas vezes, se depara com limitações nos recursos tecnológicos e materiais pedagógicos adequados para o desenvolvimento dos alunos:

Eu tenho tantas expectativas. Uma delas é a melhoria dos recursos. Eu atendo ele na sala de artes e, quando preciso de algo na área da tecnologia, deixa um pouco a desejar. Os recursos tecnológicos e os jogos são bem precários, espero que um dia essa realidade mude.

As expectativas apontadas revelaram não apenas a urgência de formações continuadas, da adequação de recursos pedagógicos e do espaço físico, mas também a insuficiência de articulação entre a escola, a comunidade acadêmica e as equipes externas. A ausência desses elementos compromete diretamente a efetividade das práticas inclusivas, limitando o potencial de atendimento aos estudantes com AH/SD. Nesse cenário, torna-se imprescindível repensar as políticas e práticas institucionais, de modo a assegurar condições estruturais e pedagógicas que favoreçam uma educação verdadeiramente equitativa e inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa, resgatamos os objetivos que nortearam sua construção e sintetizamos as principais conclusões e contribuições. O estudo teve como objetivo geral compreender como o planejamento pedagógico é estruturado para atender às necessidades específicas dos estudantes com AH/SD no contexto do AEE. Por meio de entrevistas com professores e estudantes, foi possível identificar tanto os desafios quanto às expectativas enfrentadas pelos profissionais, além das estratégias de planejamento e avaliação adotadas no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados demonstraram que, apesar da diversidade na formação dos professores, há um reconhecimento unânime da importância da avaliação inicial detalhada e da escuta ativa. A leitura dos relatórios de identificação dos estudantes foi destacada como um ponto de partida essencial, pois muitos dos estudantes com AH/SD não são identificados dentro do contexto escolar, dificultando um planejamento pedagógico adequado. Assim, a escuta ativa e a sondagem das áreas de interesse do estudante emergiram como estratégias fundamentais para personalizar o atendimento e torná-lo mais eficaz.

Outro ponto relevante identificado foi o desafio na elaboração das atividades pedagógicas. Os relatos dos professores indicaram que, embora os interesses dos estudantes sejam considerados, há uma predominância de atividades voltadas para as áreas de Matemática e Português, o que pode gerar resistência e frustração. Esse cenário reforça a necessidade de maior flexibilidade e adaptação das propostas, diversificando as atividades para contemplar um espectro mais amplo de interesses e potencialidades dos estudantes.

Além disso, os professores expressaram uma forte necessidade de formações continuadas específicas sobre AH/SD, abordando tanto a identificação quanto o atendimento adequado a esses estudantes. As análises realizadas evidenciam que a falta de apoio das gestões escolares e a escassez de parcerias com outras instituições, como universidades, configuram desafios significativos para a efetividade do AEE.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que as escolas não apenas busquem parcerias, mas também se mostrem abertas a receber formadores e pesquisadores, de modo a facilitar o processo de formação continuada e o desenvolvimento pedagógico. Estabelecer esses vínculos favorece a integração entre conhecimentos acadêmicos e práticas escolares, contribuindo para

um AEE mais qualificado, inclusivo e capaz de atender de forma eficaz às necessidades dos estudantes.

Do ponto de vista dos estudantes, emergiram críticas à repetição de atividades pouco desafiadoras, voltadas para o reforço de conteúdos já dominados. Apontaram ainda dificuldades estruturais, como a limitação do espaço físico, frequentemente compartilhado com outros grupos e a inadequação de jogos pedagógicos, considerados simples demais ou desconectados de seus interesses. Esses relatos revelaram não apenas lacunas práticas, mas também as mazelas históricas que permeiam a área das AH/SD no Brasil: a invisibilidade no processo de identificação, a precariedade do suporte institucional e a ausência de políticas formativas consistentes para professores.

A partir dos resultados desta pesquisa, destacam-se três eixos que podem orientar futuras investigações e ações no campo da Educação Especial, com ênfase no atendimento a estudantes com AH/SD. O primeiro refere-se à formação de professores e seu impacto na prática pedagógica. Embora exista uma demanda recorrente por mais formações sobre AH/SD, ainda são escassos os estudos que analisam como essas formações influenciam efetivamente o planejamento e as práticas desenvolvidas no AEE. Investigações que explorem essa relação podem trazer contribuições significativas para a qualificação do atendimento ofertado e para o enriquecimento curricular. O segundo eixo diz respeito à criação de redes de apoio interinstitucionais. A articulação entre escolas, universidades e centros de pesquisa surge como uma estratégia promissora para fortalecer o processo educacional de estudantes com AH/SD. Estudos que investiguem experiências exitosas de colaboração entre essas instituições podem fornecer subsídios importantes para a formulação de políticas públicas mais eficazes e integradas. Por fim, destaca-se a necessidade de desenvolvimento de materiais didáticos e metodologias inovadoras. A carência de recursos adequados para o atendimento de estudantes com AH/SD no AEE foi uma das dificuldades apontadas pelos participantes da pesquisa. Dessa forma, estudos voltados à criação e validação de materiais pedagógicos específicos, bem como à proposição de metodologias de ensino diferenciadas, podem contribuir para a personalização do atendimento e para o aumento da motivação e engajamento dos estudantes.

Cabe ressaltar, entretanto, que esta investigação apresenta como limitação o fato de ter sido conduzida com uma amostra local, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados. Essa limitação reforça a necessidade de novos estudos em diferentes contextos e

redes de ensino, a fim de ampliar o mapeamento do que vem sendo efetivamente ofertado aos alunos com AH/SD no Brasil. Dessa maneira, espera-se que este estudo contribua não apenas para o avanço do debate acadêmico, mas também para a transformação das práticas pedagógicas e do próprio AEE. Ao evidenciar as mazelas estruturais que ainda limitam a área das AH/SD como a insuficiência de formações, a fragilidade do apoio institucional e a invisibilidade de muitos estudantes reafirma-se a urgência de ações concretas que fortaleçam a inclusão e promovam, de fato, o pleno desenvolvimento dos sujeitos com AH/SD.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed revista e revisada. São Paulo: EPU, 2001.
- ALVES, F. **Gamification**: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. São Paulo: DVS Editora, 2014.
- ARANTES-BRERO, D. R. B.; PEDRO, K. M. O processo criativo e o enriquecimento curricular. In: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação**: instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: CRV, 2021. P. 242-258.
- BARAZZETTI, D. L. C. **Importância das mídias digitais para os estudantes com deficiência**. Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização em Mídias Digitais pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199959> Acesso em: 28 ago. 2025
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349/333>. Acesso em: 08 maio 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BARTZ, A. L. V. B. **Identificação, encaminhamento e atendimento educacional especializado de estudantes com altas habilidades/superdotação**: desafios da educação brasileira. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_d0836984e4969f21b0044f655e543708. Acesso em: 6 ago. 2025.
- BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de estudantes com altas habilidades/superdotação**. Dissertação de Mestrado em Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista. Bauru-Sp, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/b017032b-3cf7-4932-926a-a7cf8ea37e3b>. Acesso em: 03 set. 2025
- BIANCHINI, Elizandra Aparecida de Souza. **Desenvolvimento de oficinas de pensamento computacional e pensamento matemático para alunos do ensino fundamental: uma abordagem para fomentar habilidades do Século XXI**. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Araranguá, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/265791>. Acesso em: 10 set. 2025.
- BRASIL. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Deliberação CEE nº 155/2017. **Dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas**. São

Paulo, 2017. Disponível em:

https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/01/nve-deliberacao-cee-155-17.pdf?utm_source. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Indicação CEE nº 242/2025. **Diretrizes para a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação na Educação Básica do sistema estadual de ensino**. São Paulo, 2025. Disponível em: https://www.ceesp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/2025-00123-indic-242-25.pdf?utm_source. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. conselho nacional de educação. câmara de educação básica. resolução cne/ceb nº 4, de 2 de outubro de 2009: **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Indicação CEE nº 180/2019. **Procedimentos de flexibilização da trajetória escolar e certificação curricular: garantia à educação e à aprendizagem**. São Paulo, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ceesp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/2019-00177-indic-190-19.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2025

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP nº 51/2023. **Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação**. Brasília, 2023. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254491-pcp051-23/file?utm_source. Acesso em: 01 set. 2025

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/685819>. Acesso em: 18 abr. 2025

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27839, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014**: Orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2014-pdf/15898-nott04-secadi-dpee-23012014>. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (Seesp). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Brasília, 14 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2024**: apresentação coletiva. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacaocoletiva.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE nº 81, de 7 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino**. São Paulo, 2012. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/11/resoluo-se-81-2012.pdf?utm_source. Acesso em: 8 set. 2025.

BRAZ, P. P.; RANGNI, R. A. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 802-820, 2022.

BRERO, J. G. D.; RONDINI, C. A. Subnotificação censitária de estudantes com altas habilidades/superdotação em 2020: desorganização ou descaso?. **Rev. Teias**, v. 23, n. 71, p. 476-486, 2022.

BROGNOLI, M. O.; SANTOS, S. A. Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Rev. Cient. Multidisc. Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 11, v. 12, p. 105-116, nov. 2020.

CASTRO, M. L. O. de; BRITTO, T. F. de. **O atendimento escolar de alunos com altas habilidades ou superdotação**: desafios e propostas legislativas. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, Dezembro 2023 (Texto para Discussão nº 323). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em: 5 abr. 2025.

CORREIA, R. M.; DELOU, C. M. C. Atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação: possibilidades e alternativas. In: GOMES, R. V. B.; FIGUEIREDO, R. V.; SILVEIRA, S. M. P.; FACCIONI, A. M. (orgs.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 155-163.

CUNHA, V. A. B. da; RONDINI, C. A. Queixas escolares apresentadas por estudantes com

altas habilidades/superdotação: relato materno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e216840, 2020.

DA LUZ SANTOS, Cleonice; BOSCARIOLI, Clodis. Tecnologias digitais no enriquecimento extracurricular de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, p. e21021014-e21021014, 2021.

DA SILVA, Osni Oliveira Noberto. Dificuldades da prática pedagógica de professores que atuam com atendimento educacional especializado. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 29, n. 2, 2024.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, v. 1, p. 25-39, 2007.

DRULIS, P. B. L.; SALES, A. S. Atendimento a estudantes de Altas Habilidades/Superdotação na rede estadual de ensino de Campo Grande de 2005 a 2018. **Rev. Pedagógica**, v. 22, p. 1-19, 2020.

FAGUNDES, K. M. **Possibilidades e limites do Atendimento Educacional Especializado nas escolas**. 2022. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3793> . Acesso em: 3 jul. 2025.

FARIAS, E. S.; WECHSLER, S. M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 335-350.

FLEITH, D. S (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Vol. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: Idéias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

GAGNÉ, F. From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. **Rev. Educación**, v. 368, n. 1, p. 12-39, 2015.

GARDNER, H. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

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

GOMES-SILVA, Amanda Santana; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atendimento Educacional Especializado em Escolas de Tempo Integral. **Educação em Revista**, v. 41, p. e49296, 2025.

GUENTHER, Z. C. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, 2009. Disponível em: . Acesso em: 10 jun. 2013.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

JOB, C. C. P.; RONDINI, C. A. Atendimento educacional especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação: Tentame CEDET/Rio Preto. **e-Mosaicos**, v. 11, n. 26, p. 54–71, jan./abr. 2022.

KLAGENBERG, R. M. **Altas habilidades/superdotação**: o que se faz nas salas de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino de Canoas/RS? 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/922>. Acesso em: 15 abr. 2025.

LOVECKY, D. V. The quest for meaning: counseling issues with gifted children and adolescents. In: SILVERMAN, L. K. (Ed.). **Counseling the gifted and talented**. Oxford: Pergamon Press, 1993. p. 29-49.

MACHADO, A. B. L.; DA COSTA QUEIROZ, L. T. Contribuições do AEE para estudantes com indicadores de superdotação: o olhar dos educadores, das famílias e das crianças. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 26, p. 43-62, 2021.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 1, p. 55–66, 2004.

MANI, E. M. de J. **Altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MANZANO, E. S. **La superdotación intelectual**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2009.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003. p. 11-25.

MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MARLAND, S. P. Jr. **Education of the gifted and talented**: report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner and background papers submitted to the U.S. Office of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Características de altas habilidades/superdotação em aluno precoce: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 02, p.

189-202, 2016.

MARTINS, B. A.; FELIZARDO, A. O.; DOS SANTOS BRANDÃO, L. T.; PEREIRA DA SILVA, D. B. Altas habilidades/superdotação na terceira idade: o despertar de uma artista. **Revista Signos**, v. 44, n. 1, 2023. DOI: 10.22410/issn.1983-0378.v44i1a2023.3349. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3349>. Acesso em: 13 maio 2025.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. **Ensino Colaborativo**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDONÇA, L. D.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270127>.

MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas na educação**. In: Especialização em Inovação e Tecnologias na Educação: disciplina Metodologias Ativas – Referências básicas 3, 4, 5, 6. José Moran, 2020. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

MOREIRA, L. C; LIMA, D. M, de M. P. Interface entre os NAAH/S e Universidade: um caminho para inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (orgs). **Altas habilidades/Superdotação, talento, dotação educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

NEIHART, Maureen. **The social and emotional development of gifted children**: What do we know?. Routledge, 2021.

NÓBREGA PINHEIRO, L. A invisibilidade dos estudantes com características de altas habilidades/superdotação, na realidade educacional brasileira, com base em suas perspectivas. **Cad. CERU**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 92-109, 2020.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Gênero e superdotação: um olhar para a representação feminina. **Revista Educação e Linguagens**, v. 6, n. 10, p. 217-231, 2017.

OLIVEIRA, F. S. de. Correr para onde? A aceleração escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação. **Ponto-e-Vírgula**, n. 28, p. 72–82, 2021. DOI: 10.23925/1982-4807.2020i28p72-82.

OLIVEIRA, L. L. S. de. Altas habilidades/superdotação: Subnotificação e análise de matrículas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, e0218, 2025.

PAES FERREIRA, F. D.; PEDRO, K. M. No caminho da autoria: criação de jogos educativos

no PowerPoint por estudantes com altas habilidades ou superdotação. **InFor**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 2–20, 2018. Disponível em: <https://ojs2.ead.unesp.br/index.php/cdep3/article/view/461>. Acesso em: 10 set. 2025.

PEDRAZZI, S. B. M. **Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: Enriquecimento Escolar na Escola Pública. 2017. 83 f. : il. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Orientadora: Cristina Maria Carvalho Delou. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/PGCTIn.2017.mp.01575770741>. Acesso em: 8 set. 2025.

PEDRO, K. M. **Altas habilidades/superdotação**: características, identificação e atendimento. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Competências digitais e superdotação: uma análise comparativa sobre a utilização de tecnologias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 517-530, 2017.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Pesquisas na internet: Uma análise das competências digitais de estudantes precoces e/ou com comportamento dotado. **Educar em Revista**, n. 66, p. 227-240, 2017.

PEREIRA, C. F.; GUTIERRES, A. F.; TEIXEIRA, C. **Altas habilidades/superdotação**: o aluno frequenta o atendimento educacional especializado? IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH, PUCPR, 26 a 29 out. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22108_10415.pdf. Acesso em: 02 set. 2025

PEREIRA, J. D. S.; KOGA, F. O.; RANGNI, R. A. Identificação de altas habilidades em artigos publicados na Revista Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.33, p. 1-26, 2020.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, p. 45-59, 2003.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, n. 41, p. 109-124, jan./abr. 2011.

PINHEIRO, L. da N. A invisibilidade dos estudantes com características de altas habilidades/superdotação, na realidade educacional brasileira, com base em suas perspectivas. **Cadernos CERU**, v. 31, n. 2, p. 92-109, 2021.

PRADO, R. M.; FLEITH, D. S.; GONÇALVES, F. C. O desenvolvimento do talento em uma perspectiva feminina. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 31, n. 01, 2011.

RANGNI, R. A.; COSTA, Maria da Piedade Resende. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 54, p. 725-738, 2014

RANGNI, R. A.; DA COSTA, M. P. R. Identificação de educandos com altas habilidades: o laudo clínico é essencial?. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 313-324, 2017.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T.; SANTOS, J. O. D. Enriquecimento curricular como prática pedagógica para alunos com altas habilidades/superdotação: uma possibilidade de inclusão escolar. **Revista Teias**, v. 24, n. 72, p. 125-139, 2023.

REIS, S. M.; RENZULLI, S. J.; RENZULLI, J. S. Enriquecimento e pedagogia da educação de superdotados para desenvolver talentos, dons e produtividade criativa. **Ciências da Educação**, v. 11, n. 10, p. 615, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>. Acesso em: 8 set. 2025.

REIS, S.; RENZULLI, J. S. Is there still a need for gifted education? An examination of current research. **Learning and Individual Differences**, v. 20, n. 4, p. 308-317, 2010. Disponível em: <Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/223686993_Is_there_still_a_need_for_gifted_education_An_examination_of_current_research> Acesso em : 05 abr.2025

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

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

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The three-ring conception of giftedness**: a developmental approach for promoting creative productivity in young people. In: AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. APA handbook of giftedness and talent. Washington, DC, 2018. p. 185-199.

RONDINI, C. A. Adolescente no contexto das altas habilidades/superdotação: avaliação psicopedagógica. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 31(77), 496–518, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v31i77.7051>. Acesso em: 29 set. 2025.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Ibpex, 2008.

SÁNCHEZ, J. Aprendizagem baseada em projetos: potencializando a formação docente em acessibilidade e tecnologia. **Nuevas Ideas em Informatica Educativa**, v. 12, p. 392. Chile. 2016.

SANTOS, C. P.; OLIVEIRA, B. J.; PIOVESAN, A. F. **A aplicação do modelo triádico de enriquecimento em crianças com altas habilidades e superdotação em Sergipe**. X Encontro Internacional de Formação de Professores; XI Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional, Sergipe, 2016.

SÃO PAULO. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. São Paulo:

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2021.

SILVA FILHA, J. M. G. da *et al.* Personalização do ensino a partir de metodologias ativas. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 3, p. e3494, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N3-073.

SILVA, E. P. da *et al.* **Um estudo sobre o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação na rede municipal de Angra dos Reis/RJ.** 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação; Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4460>. Acesso em 17.abr. 2025.

SILVERMAN, L. K. Asynchronous development. *In*: NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Org.). **The social and emotional development of gifted children: what do we know?** Washington: Prufrock Press, 2002.

SOUZA, A. R.; DE ARAÚJO RANGNI, R. Formação em Pedagogia para a atuação com estudantes dotados e talentosos. **Perspectiva**, v. 37, n. 3, p. 958-972, 2019.

STERNBERG, Robert J. A teoria da inteligência bem-sucedida. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 39, n. 2, p. 189-202, 2005.

SZYMANSKI, M. L. S.; VIEIRA, S. M. M. O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação: das políticas à prática. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 71, p. 1885-1914, 2021.

VIEIRA, S. M. M. **O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Estadual do NRE de Cascavel-PR: das Políticas à Prática.** 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel-

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581-609, 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: MEC/SEES, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. *et al.* Identificar e atender alunos com altas habilidades ou superdotação na escola. *In*: MENEZES, A. M. de C.; MENEZES, S. M. de C. (org.). **Inclusão: práticas pedagógicas para alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília: ANEC, 2020. p. 105-122.

ZANCHETTI, V. A.; YAEGASHI, S. F. R.; SOUZA, S. T. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o Atendimento Educacional Especializado. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-22, 2021.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL
(Resolução CNS 510/2016)

Prezado(a) Responsável pela criança(a): _____

Seu filho(a) está convidado(a) a participar da pesquisa “**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PLANEJAMENTO E PERSPECTIVA.**”

orientado pela Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro, que tem como objetivo geral: compreender como o planejamento pedagógico é estruturado para atender às necessidades específicas e as percepções dos estudantes com AH/SD no contexto do AEE. Os objetivos específicos são: (a) Identificar o planejamento pedagógico dos professores responsáveis pelo AEE dos estudantes com AH/SD; (b) Conhecer a percepção dos estudantes sobre o AEE que frequentam, incluindo suas percepções e experiências.

A participação do seu filho(a) é totalmente voluntária, assim, não receberá pagamento e não terá nenhum retorno financeiro. A coleta de dados será realizada na unidade escolar que seu filho (a) estuda, em dia e horário mais conveniente. Os riscos da participação na pesquisa podem estar relacionados a possibilidade de exposição da identidade dos participantes, seja por imagem, seja por identificação sonora, por exemplo. Se durante a pesquisa acontecer algo com você, faremos a não revelação do rosto ou da criança e a utilização de nomes fictícios. Conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde assegura-se total sigilo de suas informações em todas as etapas da pesquisa, com a garantia de plena liberdade em se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Responsável pelo Estudante assinada por ambas às partes (pesquisador e participante). Qualquer informação durante o processo ou depois dele, você poderá entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – todos os contatos encontram-se do final deste termo.

Agradecemos a disposição e a colaboração.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do(a) Estudante participante: _____

Responsável: _____

RG: _____

Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa

Estou ciente de que a privacidade de meu/minha filho(a) será respeitada, ou seja, sigilo de

informações sobre a vida pessoal, e, também a não divulgação do nome próprio.

Estou ciente de que posso recusar a participação, retirar meu consentimento, ou interromper a participação dele (a) a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar

qualquer penalidade.

Declaro que concordo com a participação de meu/minha filho como voluntário(a) e permito a realização de fotos, vídeos durante as atividades, com a finalidade somente para fins didáticos e pedagógicos que não o/a coloque em risco ou perigo. Não haverá a divulgação em quaisquer meios digitais.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Eu certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente que meu filho(a) participe deste estudo.

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho

Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315- 5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Fernando Henrique Cordeiro Alves

CIDADE: (nome não citado para sigilo de dados)

E-mail: alvespedagogo@gmail.com:

Profª Dra. Ketilin Mayra Pedro - Professora adjunta ao Departamento de Psicologia da UFSCar.

E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351- 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Assinatura do Responsável pelo (a) aluno(a)

Assinatura do Pesquisador Principal

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

(Resolução CNS 510/2016)

O termo de assentimento não elimina a necessidade do termo de consentimento livre e esclarecido, que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do estudante com Altas Habilidades/Superdotação.

Meu nome é Fernando Henrique Cordeiro Alves, estudo na Universidade Federal de São Carlos e gostaria de fazer um convite para você participar de um trabalho que estou realizando. Você precisará junto com seu responsável ler e dizer se concorda de participar, caso aceite participar nos encontraremos presencialmente na unidade escolar em que estuda no dia e lugar com horário marcado para que você responda algumas perguntas sobre a sua percepção e experiência em relação ao atendimento educacional especializado. Você foi convidado por atender aos critérios de participação: (a) estar matriculado na rede estadual de ensino no ciclo I; (b) ser estudante com altas habilidades/superdotação; (c) frequentar o AEE . O objetivo geral deste trabalho é compreender como o planejamento pedagógico é estruturado para atender às necessidades específicas e as percepções dos estudantes com AH/SD no contexto do AEE. Você poderá sentir cansaço em responder as 29 perguntas e caso isso ocorra, você poderá pedir para parar, assim como também terá a liberdade de não realizar caso considere constrangedora. Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação, a qualquer momento você pode desistir da participação. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes (Por exemplo: O seu) a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos

resultados e publicações, impossibilitando ser identificado. A coleta de dados será presencial. Caso você aceite participar do trabalho, gostaria da sua autorização para gravação das entrevistas. As gravações realizadas serão transcritas pelo pesquisador e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais confidencial possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios à área da educação e para a construção de novas possibilidades para a aprendizagem dos estudantes com altas habilidades/superdotação. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Fernando Henrique Cordeiro ALves

CIDADE (nome não citado para sigilo de dados)

E-mail: alvespedagogo@gmail.com

Orientadora: Prof^a Dra. Ketilin Mayra Pedro - Professora adjunta ao Departamento de Psicologia da UFSCar.

E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos - Rodovia Washington Luiz, Km. 235

- Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16)

3351- 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR

(Resolução CNS 510/2016)

Eu, Fernando Henrique Cordeiro Alves, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa **“Atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação: planejamento e perspectivas”** orientado pela Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro, o trabalho tem por objetivo geral: compreender como o planejamento pedagógico é estruturado para atender às necessidades específicas e as percepções dos estudantes com AH/SD no contexto do AEE. Os objetivos específicos são: (a) Identificar o planejamento pedagógico dos professores responsáveis pelo AEE dos estudantes com AH/SD; (b) Conhecer a percepção dos estudantes sobre o AEE que frequentam, incluindo suas percepções e experiências. Você foi convidado (a) por ser professor (a) do atendimento educacional especializado de estudantes com altas habilidades/superdotação, que estejam matriculados no ensino fundamental I na rede estadual de ensino. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada composta por 29 questões que visam investigar o planejamento pedagógico, suportes e apoios utilizados durante o atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação. Os roteiros de entrevistas foram elaborados, tomando os devidos cuidados, de forma a não serem invasivos e ofensivos, porém no curso da pesquisa, você poderá sentir cansaço em responder às questões e caso isso ocorra, você poderá pedir para pausar a entrevista, assim como também terá a liberdade de não responder as perguntas caso considere constrangedoras, podendo interromper a qualquer momento. No entanto, caso você desista da participação na pesquisa os dados serão descartados, não será publicado. A coleta de dados será presencial na unidade escolar em que você leciona no dia e horário de sua preferência. As perguntas não serão

invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e/ou se sentir cansado em responder as perguntas. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Solicito sua autorização para gravação das entrevistas. As gravações realizadas serão transcritas pelo pesquisador e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. Caso você aceite participar, receberá uma via impressa deste termo, no qual consta os telefones e endereços de e-mail do pesquisador e da professora orientadora deste estudo. É importante que você deixe esta via salva em seus documentos para eventuais consultas. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo,

entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Fernando Henrique Cordeiro Alves

CIDADE: (nome não citado para sigilo de dados)

E-mail: alvespedagogo@gmail.com

Orientadora: Profª Dra. Ketilin Mayra Pedro - Professora adjunta ao Departamento de Psicologia da UFSCar.

E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br Local e data: Nome do Pesquisador

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE D
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ESTUDANTES COM AH/SD

BLOCO 1: CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDANTE

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua data de nascimento?
3. Em que série/ano você está?
4. Qual período você estuda? Manhã ou tarde?
5. Há quanto tempo você participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

BLOCO 2: PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE

6. Eu gostaria de saber um pouco sobre a sua rotina na escola, me conta um pouco sobre o seu dia a dia, as coisas que você faz.
7. Quais são os momentos que você gosta na escola e os que você não gosta tanto? Você consegue me dar alguns exemplos desses momentos?
8. Quais são as disciplinas que você considera que tem mais facilidade em aprender?
9. Você considera que tem alguma dificuldade em alguma disciplina? Se sim, quais? Por quê?
10. Como você se sentiu quando começou a participar do AEE?
11. Eu gostaria de saber um pouquinho sobre a sua frequência no atendimento. Você costuma faltar? Se sim, por quê? Você gosta de ir? Como você se sente quando está lá? Esse sentimento é constante ou varia?
12. Quais são as principais atividades que você realiza durante o atendimento no AEE?
13. Você sente que essas atividades são diferentes das realizadas na sala de aula regular? Como?
14. Como você descreveria sobre as atividades desenvolvidas no AEE?
15. Você sente que as atividades leva em conta suas necessidades e interesses específicos? Pode dar exemplos?
16. Como é a comunicação entre você e o professor (a) do AEE sobre as atividades que serão desenvolvidas?

17. Você participa da escolha ou tem a oportunidade de sugerir atividades? Como isso acontece?
 18. Você acredita que as atividades contribuem no seu desenvolvimento?
 19. Você sente que o AEE ajuda você a desenvolver melhor suas habilidades? De que maneira?
 20. Quais são os aspectos do AEE que você mais gosta?
 21. Quais são os aspectos do AEE que você menos gosta?
 22. Há algo no AEE que você acha que poderia ser melhorado? O quê?
 23. Como você se sente em relação ao apoio dos seus professores no contexto do AEE?
 24. Você acredita que o AEE influencia seu desempenho e interesse nas atividades escolares regulares?
 25. Você percebe alguma diferença no modo como seus colegas e professores da sala de aula regular interagem com você por causa do AEE?
 26. O que você gostaria de ver mais nas atividades propostas pelo AEE?
 27. Você tem alguma sugestão específica para melhorar o atendimento e suporte oferecido pelo AEE?
 28. Há mais alguma coisa que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência no AEE?
- O que você achou da nossa conversa? Você se sentiu à vontade? Tem algo mais que gostaria de compartilhar? Ficou com alguma dúvida ou gostaria de mudar ou acrescentar alguma resposta?

APÊNDICE E
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES DO AEE DE
AH/SD

BLOCO 1: CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR

1. Qual é o seu nome e sua idade?
2. Qual é a sua formação?
3. Você se formou em qual instituição? () pública () privada
4. Apresenta especialização na área de Altas Habilidades/Superdotação? Se sim, por qual instituição?
5. Há quanto tempo você é formado?
6. Há quanto tempo você trabalha como professor do AEE?
7. Há quanto tempo você leciona nesta mesma unidade escolar?

BLOCO 2: PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DO AEE.

8. Como os estudantes com AH/SD são identificados na escola?
9. Você participa do processo de identificação e avaliação? Como é sua atuação nesse processo?
10. Quais métodos e critérios são utilizados para avaliar as necessidades específicas desses estudantes?
11. Como é o realizado o processo de planejamento pedagógico para atender às necessidades dos estudantes com AH/SD?
12. Você define os objetivos e metas? Se sim, como você realiza?
13. De que maneira o planejamento é individualizado para cada estudante?
14. Como você seleciona os recursos e materiais didáticos para trabalhar com esses estudantes?
15. Quais são as principais atividades e estratégias utilizadas nas sessões de AEE para estudantes com AH/SD?
16. Você avalia as suas proposições como desafiadoras e estimulantes?
17. Você utiliza tecnologias digitais ou recursos específicos no seu trabalho? Quais?
18. Como você avalia o desenvolvimento dos estudantes com AH/SD no AEE?

19. Você estabelece indicadores ou critérios para avaliar o sucesso das intervenções pedagógicas? Quais são?
20. Você realiza a comunicação e o feedback com os estudantes e suas famílias sobre o progresso e desenvolvimento? Como é realizado?
21. Como os estudantes com AH/SD reagem às atividades e ao ambiente do AEE?
22. Você busca parceria com o professor da sala regular?
23. Como é elaborado o plano de ensino individualizado? Poderia detalhar sobre a elaboração?
24. Quais são os feedbacks mais comuns que você recebe dos estudantes sobre os atendimentos do AEE?
25. Você observa alguma mudança no comportamento ou desempenho dos estudantes após participarem do AEE? Pode dar exemplos?
26. Você enfrenta desafios ao planejar e implementar atividades para estudantes com AH/SD? Se sim, quais?
27. Há algum tipo de suporte ou recursos adicionais no AEE? Quais tipos de suporte ou recursos você acredita que seriam úteis para melhorar o atendimento no AEE?
28. Você tem alguma sugestão específica para melhorar o planejamento pedagógico e o atendimento aos estudantes com AH/SD?
29. Há mais alguma coisa que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência e práticas no AEE?

ANEXO A

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Diretoria de Ensino de São Carlos informo que o projeto de pesquisa intitulado **“ ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PLANEJAMENTO E PERSPECTIVA”** apresentado pelo pesquisador Fernando Henrique Cordeiro Alves, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos , sob orientação da Prof. Dra. Ketilin Mayra Pedro e que tem como objetivo principal compreender como o planejamento pedagógico é estruturado para atender às necessidades específicas e as percepções dos estudantes com AH/SD no contexto do AEE.

É importante ressaltar que a contribuição do sujeito na pesquisa é voluntária. Ele terá total liberdade para recusar participar do trabalho proposto, mesmo concordando e autorizando inicialmente, poderá retirar seu consentimento a qualquer instante, sem que haja qualquer prejuízo.

De modo geral , quanto aos riscos, caso alguma pergunta contida no questionário e/ou roteiro de entrevista, sob a ótica do participante, traga certo constrangimento e/ou desconforto, por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, ele poderá optar em respondê-las ou não ou parar quando achar conveniente. Caso o sujeito se sinta fragilizado ou algum desconforto ocasionado pela sua participação na pesquisa ele será acolhido para tranquilizá-lo, se necessário, e poderá ser direcionado para serviço/atendimento adequado, visando o seu bem-estar.

Quanto aos benefícios , cabe indicar que sua participação, além da relevância social e científica, é possível que contribua para a reflexão sobre o AEE para estudantes com AH/SD na rede estadual de ensino, ajudando na compreensão sobre o atendimento educacional especializado e a percepção dos estudantes que recebem esse tipo de atendimento. Além disso, a participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para os professores e para os estudantes com AH/SD é possível que o sujeito contribua para a formação/escolarização.

A coleta de dados será realizada de forma presencial nas unidades escolares, em dias e horários pré-estabelecidos pelos estudantes e professores participantes da pesquisa, de acordo com a sua disponibilidade.

Diante deste contexto, foi analisado e autorizada a sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta diretoria.

“ Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta diretoria está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo de segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, disponho de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar”.

Data: 09 de agosto de 2024.

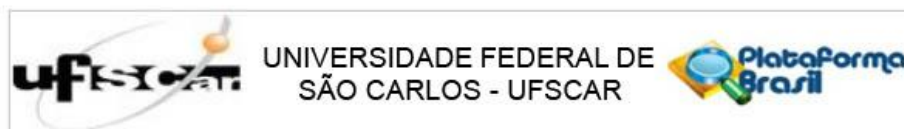
Assinatura: Débora Gonzalez Costa Blanco

(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)


Débora Gonzalez Costa Blanco
RG 16.220.403
Dirigente Regional de Ensino

ANEXO B

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PLANEJAMENTO E PERSPECTIVA

Pesquisador: Fernando Henrique Cordeiro Alves

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82243224.6.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.039.186

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2394887.pdf, de 10/08/2024) e/ou do Projeto Detalhado (projetomestradofernandoalves.pdf, de 10/08/2024):

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2394887.pdf	10/08/2024 19:02:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetomestradofernandoalves.pdf	10/08/2024 18:59:43	Fernando Henrique Cordeiro Alves	Aceito
Declaração de concordância	declaracaodeconcordancia.pdf	10/08/2024 18:41:49	Fernando Henrique Cordeiro Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimento.pdf	10/08/2024 18:38:55	Fernando Henrique Cordeiro Alves	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	10/08/2024 18:37:11	Fernando Henrique Cordeiro Alves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 28 de Agosto de 2024

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))