

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fátima Goreti Borges Haring

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E OS COTIDIANOS ESCOLARES:
POLÍTICAS, PESQUISAS E TRAJETÓRIAS**

Sorocaba/SP

2024

Fátima Goreti Borges Haring

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E OS COTIDIANOS ESCOLARES:
POLÍTICAS, PESQUISAS E TRAJETÓRIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barchi.

Sorocaba/SP

2024

Ficha Catalográfica

B324t Haring, Fátima Goreti Borges
Altas habilidades/superdotação e os cotidianos escolares:
políticas, pesquisas e trajetória / Fátima Goreti Borges Haring. --
2024.
156 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barchi.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2024.

1. Inclusão escolar. 2. Prática de ensino. 3. Crianças
superdotadas. 4. Superdotados. 5. Educação e Estado. I. Barchi,
Rodrigo, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Fátima Goreti Borges Haring

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E OS COTIDIANOS ESCOLARES:
POLÍTICAS, PESQUISAS E TRAJETÓRIAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 13/12/2024.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO BARCHI**
Data: 28/01/2025 09:31:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Barchi
Universidade de Sorocaba (Uniso)

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDO SILVEIRA MELO PLENTZ MIRANDA**
Data: 28/01/2025 10:53:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda
Universidade de Sorocaba (Uniso)

Documento assinado digitalmente
 **SILVANA MARIA GABALDO XAVIER**
Data: 29/01/2025 08:54:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Silvana Maria Gabaldo Xavier
Universidade de Sorocaba (Uniso)

Dedico esta dissertação a todos(as) os(as) alunos(as) com Altas Habilidades/ Superdotação que ainda permanecem na invisibilidade no cotidiano escolar. Que suas singularidades sejam reconhecidas e valorizadas, e que este trabalho contribua para uma educação mais inclusiva e atenta às suas necessidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me conceder a bênção da saúde, sem a qual está escrita não seria possível.

À minha família, pela compreensão diante da minha ausência em tantos momentos. Em especial, agradeço à minha mãe, que, sem jamais ter escrito uma linha sequer num caderno, me guiou com seu exemplo de força e determinação até este momento tão especial. Foi ela quem me inspirou a buscar os sonhos mais altos — até mesmo aqueles que pareciam impossíveis.

Sou grata também a todos(as) da Escola Municipal “Getúlio Vargas”, aos(as) professores(as) da Sala de Recurso Multifuncional, aos(as) gestores(as) e aos amigos(as). Sem as experiências vividas nesse ambiente, essa conquista seria quase inalcançável.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso) por me conduzir neste caminho de aprendizado e descoberta, oferecendo as ferramentas e o apoio necessários para a realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Rodrigo Barchi, agradeço por acolher, com paciência e compreensão, meus devaneios, guiando-me com sabedoria e incentivo ao longo desta trajetória. Agradeço ainda ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Democracia, Ecologia e Cotidiano Escolares (GEDECE), que nos proporciona um espaço constante de crescimento e reflexão.

À minha banca examinadora, composta pelo Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda e Profa. Dra. Silvana Maria Gabaldo Xavier, expresso minha gratidão pela generosidade em contribuir com suas valiosas análises e sugestões, que enriqueceram o percurso e a qualidade desta pesquisa.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.

(Santos, 2003, p. 56)

RESUMO

Este trabalho discute a importância de abordar as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no contexto escolar, explorando os cotidianos escolares e a produção de *espaçotempos* como formas de resistência e transformação. Inicialmente, apresenta-se o contexto político das políticas educacionais relacionadas às AH/SD, seguido de uma análise do conceito de inteligência e das diferentes abordagens teóricas sobre o tema. Em seguida, o estudo explora as definições de AH/SD, destacando a evolução conceitual e terminológica na literatura. Também se verifica como o conceito de “cotidiano” é abordado em artigos, teses e dissertações, examinando as relações e desafios diários que emergem no ambiente escolar. O foco recai sobre a prática cotidiana, não como um entendimento hegemônico, mas a partir das experiências diárias, buscando compreender suas contradições e incertezas, especialmente na experiência em sala de recursos com alunos com AH/SD. Como suporte teórico, utilizam-se referências dos estudos sobre cotidianos escolares, em uma perspectiva inclusiva, aplicando uma abordagem documental baseada na busca e seleção de pesquisas acadêmicas relacionadas ao cotidiano escolar nas AH/SD. Ademais, discute-se as ambiguidades que a legislação brasileira pode gerar ao associar essas condições a termos vagos, como “super-homem” e “alto poder”. O trabalho conclui destacando a necessidade de aprofundar o debate sobre AH/SD no ambiente escolar, propondo a reflexão sobre os caminhos já conhecidos, o reconhecimento de seus limites e a exploração de novas rotas, ressignificando as experiências e aprofundando-se nos cotidianos além das visões superficiais. A pesquisa expressa também a indignação diante da ausência de políticas públicas que efetivamente implementem as leis, comprometendo a garantia dos direitos dos sujeitos com AH/SD e gerando contradições com as ações desenvolvidas até o momento.

Palavras-chave: altas habilidades; superdotação; cotidiano escolar.

ABSTRACT

This paper examines the importance of discussing giftedness and abilities in the school context. To this end, a comprehensive analysis of the concept of intelligence and the different theoretical approach to the subject is initially conducted. Then, the definitions of giftedness and abilities are explored, highlighting the conceptual and terminological evolution of these notions in specialized literature. The study also analyzes how the concept of “everyday life” is treated in several dissertations, examining the daily relationships and challenges that emerge in the school context. It focuses on everyday practice not as a hegemonic understanding, but based on daily experiences, seeking to understand its contradictions and uncertainties, especially in the experience of the resource room when encountering a student with giftedness and/or abilities. As theoretical support, the article uses references on historical-critical pedagogy from an inclusive perspective, applying a documentary approach. Methodologically, documentary analysis is promoted based on the search and selection of academic research. Furthermore, it discusses the ambiguities that Brazilian legislation can generate when associating these conditions with vague terms, such as “superman” and “high power”. This paper concludes by highlighting the need for a deeper debate on high abilities and giftedness in the school environment with a proposal to question the paths already known, recognize their limits and highlight the possibility of exploring new routes, redefining them with the need to delve deeper into everyday life beyond what the superficial view reveals to us. It also conveys frustration over the lack of public policies that fail to effectively implement these laws.

Keywords: high abilities; giftedness; daily school life.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AH | Altas Habilidades |
| AH/SD | Altas Habilidades/Superdotação |
| APAHDS | Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| OSCIP | Organização da Sociedade Civil de Interesses Públicos |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEEPEI | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva |
| SRM | Sala de Recurso Multifuncional |
| QI | Quociente de Inteligência |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Análise de conteúdo sugerida por Bardin (1979) | 101 |
| Quadro 2 – Trabalhos acadêmicos que apresentam as palavras “altas habilidades” e “cotidiano escolar” em seus respectivos resumos | 104 |
| Quadro 3 – Dissertações que apresentam as palavras “altas habilidades” e “cotidiano escolar” em seus respectivos resumos..... | 109 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | INTELIGÊNCIA, ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO | 20 |
| 2.1 | Conceitos e abordagens sobre Inteligência, Altas Habilidades e Superdotação | 20 |
| 2.2 | Um peso, duas medidas: inteligência vs. deficiência intelectual | 29 |
| 2.3 | Altas Habilidades | 33 |
| 2.4 | Superdotação | 37 |
| 3 | POLÍTICAS DE INCLUSÃO: AS ALTAS HABILIDADES E A SUPERDOTAÇÃO | 44 |
| 3.1 | A inclusão escolar: inclusão? | 44 |
| 3.2 | Altas Habilidade/Superdotação: uma questão política | 50 |
| 3.3 | A Questão do Atendimento Educacional Especializado para as AH/SD.... | 55 |
| 3.4 | Altas Habilidades e Superdotação sob os princípios das escolas inclusivas..... | 66 |
| 4 | COTIDIANO ESCOLAR, ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO..... | 74 |
| 4.1 | Desafios e possibilidades no cotidiano escolar para alunos com AH/SD..... | 74 |
| 4.2 | Conceito de cotidiano | 80 |
| 4.3 | Os estudos no cotidiano escolar | 87 |
| 4.4 | Altas Habilidades e cotidiano escolar: (im)possibilidades de um levantamento bibliográfico | 91 |
| 4.5 | A potência das palavras na subjetivação: moldando percepções e realidade | 94 |
| 5 | A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE COTIDIANO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO | 98 |
| 5.1 | O levantamento bibliográfico como método de pesquisa | 98 |
| 5.2 | As Altas Habilidades nos estudos do cotidiano escolar | 102 |
| 5.3 | Levantamento de trabalhos sobre a presença simultânea das palavras “altas habilidades” e “cotidiano escolar” | 104 |
| 5.4 | Levantamento de trabalhos no campo do cotidiano escolar: “Altas Habilidades” | 108 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 6 | AS ALTAS HABILIDADES, A SUPERDOTAÇÃO, O COTIDIANO ESCOLAR E OS ENTRELAÇAMENTOS COM A TRAJETÓRIA DAS MULTIPLICIDADES DE UMA EDUCADORA | 116 |
| 6.1 | Constituição de si nos encontros com a inclusão e as AH/SD | 118 |
| 6.2 | As AH/SD nos encontros com o cotidiano escolar: desafios e possibilidades de inclusão | 125 |
| 6.3 | Integrando experiências e inquietações | 127 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 138 |
| | REFERÊNCIAS..... | 142 |

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas de inclusão escolar no Brasil têm avançado para garantir que estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento pleno. Essas políticas visam promover a identificação precoce e proporcionar Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme orientações do Ministério da Educação (MEC). A legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nº 13.146/2015 e a Nota Técnica 04/2014, assegura que esses alunos tenham acesso a programas e recursos adequados, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

No contexto dessas políticas, é essencial que as escolas adotem práticas pedagógicas flexíveis e diferenciadas, que reconheçam as capacidades individuais dos alunos e ofereçam desafios adequados para seu desenvolvimento intelectual e socioemocional. Normativas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a chamada LDB (Lei nº 9.394/1996) e a citada LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), garantem a inclusão de alunos(as) superdotados(as), prevendo ações como aceleração de estudos, enriquecimento curricular e formação continuada de professores(as) para a efetiva implementação das políticas de inclusão.

Diferentes abordagens teóricas e práticas oferecem formas variadas de entender como as políticas públicas são formuladas e implementadas. Secchi (2010) aponta que as políticas públicas envolvem escolhas governamentais que estabelecem prioridades para o uso de recursos públicos. Essas escolhas são fundamentais para estruturar e ordenar as relações entre o Estado e a sociedade, influenciando diretamente a distribuição de direitos e serviços.

Quando se aborda o discurso das políticas públicas de inclusão escolar, é importante reconhecer que essas políticas não estão isoladas de contextos mais amplos, como a ordem econômica vigente. Muitas vezes, as políticas públicas são permeadas por contradições, refletindo tensões entre o ideal de inclusão e a realidade de uma sociedade que mercantiliza direitos básicos, como a educação. Nesse sentido, o discurso de inclusão pode mascarar práticas que, ao invés de garantir acesso equitativo e promover a verdadeira inclusão, acabam por reproduzir desigualdades existentes, limitando o alcance dessas iniciativas. De maneira similar, conforme Diniz

(2007), as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil frequentemente refletem tensões entre o ideal de inclusão e a realidade da mercantilização dos direitos básicos. Assim, essas políticas acabam reproduzindo desigualdades, reduzindo seu impacto e efetividade na promoção de uma inclusão verdadeira.

A alocação de recursos para a inclusão escolar frequentemente depende de investimentos privados ou da disponibilidade de fundos públicos, que, por sua vez, são influenciados por prioridades econômicas. Quando a inclusão educacional está sujeita às oscilações da economia, há um risco real de que o direito à educação seja tratado como uma mercadoria, acessível apenas para alguns. Isso pode comprometer a efetividade das políticas de inclusão, sobretudo para estudantes com necessidades específicas, como aqueles com Altas Habilidades/Superdotação.

Além disso, ao enfatizar a assimilação dos alunos, muitas políticas acabam negando a diferença. Como aponta Lopes (2007), quando a inclusão nega as singularidades dos indivíduos, ela silencia as experiências culturais e comunitárias que deveriam ser valorizadas. Assim, as políticas que visam à inclusão escolar podem, paradoxalmente, reforçar a homogeneização dos alunos, desconsiderando as particularidades que deveriam ser celebradas no ambiente educacional.

A busca por igualdade não deve significar a homogeneização das diferenças, nem a celebração das diferenças deve perpetuar desigualdades. É necessário encontrar um equilíbrio delicado entre reconhecer e respeitar as diferenças individuais, enquanto se trabalha para garantir igualdade de oportunidades e tratamento para todos, independentemente de suas características particulares. Mantoan (2003) ressalta que a igualdade na educação não implica tratar todos da mesma forma, mas, sim, valorizar as diferenças individuais para assegurar oportunidades equitativas de aprendizado. No entanto, as políticas que buscam assimilar os alunos a um padrão predefinido de escola inclusiva podem silenciar essas diferenças, o que gera o risco de perpetuar sistemas que não valorizam a diversidade de experiências e necessidades.

A inclusão vai além da mera presença física do aluno na escola, ela acarreta a criação de ambientes educacionais que acolham e respeitem as diferenças de cada estudante. Isso requer adaptações curriculares, pedagógicas e estruturais que atendam às necessidades individuais, assegurando a plena participação de todos como sujeitos de direito. As políticas de inclusão educacional, portanto, precisam ser sensíveis à diversidade presente na comunidade escolar, respondendo de maneira

justa e inclusiva às demandas dessa diversidade. Elas devem promover não apenas a integração dos alunos, mas também a valorização de suas identidades e o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva, que celebra e respeita a diferença como um valor fundamental.

Por outro lado, parafraseando Freire (1994), é preciso ter clareza política. Isso significa cultivar curiosidade e interesse ativo na defesa de interesses e direitos, rejeitando papéis de meras seguidoras de programas que, embora apresentem o discurso da inclusão e aceitação das diferenças, acabam consolidando a exclusão.

É fundamental desenvolver uma consciência política, que envolve não apenas estar ciente das questões sociais, mas também engajar-se ativamente na defesa dos direitos e interesses próprios e da comunidade. Isso implica recusar papéis passivos e a simples adesão a programas predefinidos.

Então, ao aplicar essa perspectiva ao contexto da inclusão educacional, entendo que todos (as) os(as) envolvidos no processo educativo — professores(as), gestores(as), alunos(as) ou famílias, devem se engajar ativamente na promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Isso significa questionar as práticas e políticas existentes, buscar soluções criativas e comprometer-se com a criação de ambientes educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade de experiências e necessidades de todos e todas.

Com base nas políticas atuais de inclusão educacional, como a LBI, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (PNE), tem ocorrido um significativo na promoção de ambientes escolares mais equitativos e inclusivos. Entretanto, quando se trata de alunos (as) com AH/SD, essas políticas muitas vezes se mostram insuficientes e inadequadas, refletindo uma compreensão limitada das necessidades específicas desse grupo.

Um dos principais problemas nas políticas de inclusão para alunos com AH/SD é a falta de um sistema eficaz de identificação. Delou (2007a, 2007b) destaca essa lacuna como um dos maiores desafios das políticas públicas voltadas a esses(as) estudantes. A autora aponta que a ausência de uma identificação precoce compromete a efetividade das práticas educacionais inclusivas, limitando o atendimento adequado às necessidades desses(as) alunos(as).

Muitas vezes, estudantes com AH/SD não são identificados adequadamente, devido à falta de formação dos(as) professores(as) e à ausência de critérios claros e

padronizados. A identificação precoce e precisa é crucial para fornecer o apoio necessário e desenvolver o potencial desses sujeitos.

A padronização do currículo e a rigidez das metodologias de ensino podem resultar em desmotivação e subutilização do potencial desses(as) alunos(as), que precisam de desafios adicionais, oportunidades para aprofundar seus conhecimentos e projetos que estimulem sua criatividade e pensamento crítico (Renzulli, 2014).

Sob esse prisma, a superação das dificuldades que impedem a efetivação do ensino adequado aos(às) alunos(as) com AH/SD torna-se urgente, pois, quando não são reconhecidos(as) e estimulados(as), correm o risco de se adaptarem à rotina da sala de aula, deixando de desenvolver suas habilidades e, até mesmo, tornando-se desinteressados(as) e frustrados(as) (Freeman; Guenther, 2000).

Outra questão crítica é a insuficiência de recursos e apoio específicos para alunos e alunas com AH/SD. As escolas geralmente não dispõem de programas especializados, materiais didáticos adequados ou pessoal qualificado para trabalhar com esse público. Além disso, a falta de políticas claras e de financiamento específico impede o desenvolvimento de iniciativas que possam atender melhor às necessidades desses grupos. Oferecer desafios a essas crianças é fundamental para que não se sintam desmotivadas em sala de aula (Freeman; Guenther, 2000; Delou, 2007a, 2007b; Sabatella (2008); Cupertino, 2012).

As políticas de inclusão tendem a focar predominantemente em alunos(as) com dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais que requerem suporte adicional para alcançar o nível de seus pares. Embora isso seja vital, muitas vezes resulta na marginalização de crianças e jovens com AH/SD, cujas necessidades educativas são igualmente importantes, mas diferentes.

De acordo com Fortes e Freitas (2007), as características e necessidades peculiares dos(as) alunos(as) com AH/SD demandam estratégias metodológicas diferenciadas. Porém, segundo Guenther (2006), a escola parece estar mais propensa à “correção” daqueles(as) que se encontram abaixo da média do que ao estímulo dos que estão acima dessa “faixa”.

Nesse sentido, esta pesquisa aborda a presença de alunos e alunas com AH/SD nos cotidianos escolares, em interface com as políticas públicas de inclusão. Baseio-me na experiência que adquiri ao me deparar com as Altas Habilidades e a Superdotação e, como um riacho que rói suas margens rígidas (Deleuze; Guattari, 1996), vou tecendo um caminho para outros olhares, a partir das leis que garantem o

direito desses(as) estudantes, abrindo passagem para novas perspectivas e interpretações que possam ser mais eficazes e inclusivas¹. Nilda Alves (2001) lembra que as práticas cotidianas são espaços de resistência e criação, onde as relações entre saberes e fazeres são fundamentais para a transformação. Assim, ao trazer essas vivências para o campo acadêmico, não apenas relato uma experiência, como também produzo conhecimento que desafia os limites do que é instituído, promovendo reflexões para uma inclusão mais democrática.

Este estudo busca proporcionar uma melhor compreensão das AH/SD dentro do cotidiano escolar, entendendo esse cotidiano na concepção de *espaçotempo*² de produção de conhecimento. Por meio dessa perspectiva, é possível perceber como os sujeitos se organizam e estabelecem relações em seu dia a dia, agindo de forma particular diante das normatizações que o sistema educacional impõe.

Verificando as maneiras pelas quais uma professora da sala de recursos multifuncional (SRM) interage com o ambiente escolar, adaptando-se ou resistindo às regras e rotinas estabelecidas, e como essas interações influenciam tanto o desenvolvimento profissional docente quanto a eficácia de suas práticas pedagógicas no atendimento a estudantes com AH/SD. As ações e decisões do(a) professor(a), ao lidar com as normativas do sistema educacional, impactam diretamente a forma como o conhecimento é produzido e compartilhado dentro desse contexto específico, revelando as complexidades e os desafios enfrentados no cotidiano escolar como uma prática de transformação que supera as explicações abstratas e generalistas.

Minhas reflexões são fundamentadas em escritos acadêmicos e reflexões sobre pesquisas que se voltam à produção de dados no contexto escolar, tratando o cotidiano como algo já sistematizado e com uma rigidez que, muitas vezes, reduz a complexidade das vivências escolares. No entanto, ao dialogar com diversos autores e autoras, fui capaz de vislumbrar uma nova perspectiva, que rompe com essa visão engessada e reconhece o cotidiano escolar como um espaço dinâmico, fluido e multifacetado. Essa abordagem foi possível enxergar a riqueza e a pluralidade das

¹ Recorro, ao longo da dissertação, ao discurso em primeira pessoa do singular para manifestar minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, bem como as escolhas teóricas e metodológicas feitas nesta pesquisa. Ademais, em diversos trechos da escrita, utilizei o discurso em terceira pessoa (impessoal) para tratar dos assuntos e para situar a discussão.

² Escolhi utilizar a grafia dos termos unidos, como *espaçotempo* e *professorapesquisadora*, para enfatizar a importância de superar as limitações do pensamento dicotômico moderno, como sugerido pela obra de autoras “cotidianistas”, como Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Janete Magalhães Carvalho, Regina Leite Garcia, entre outras.

experiências escolares, destacando a importância de práticas mais abertas e sensíveis às diversas realidades vividas no ambiente educacional.

Discuto as políticas públicas vigentes de inclusão e sua complexidade em um contexto de inclusão/exclusão, considerando que essas políticas estão inseridas em uma ordem econômica que mercantiliza os direitos humanos dentro de uma complexa rede de poder. Além disso, ressalto a importância do reconhecimento dos direitos de cada indivíduo, reconhecendo que todo ser humano é multidimensional e, por isso, intrinsecamente complexo. É justamente essa diferença que aproxima e torna os sujeitos essencialmente humanos.

Esta pesquisa se justifica, em primeiro lugar, pela ausência de um número considerável de pesquisas sobre AH/SD no que diz respeito ao diálogo com o campo dos cotidianos escolares. Também há uma necessidade de investigação sobre a identificação e o atendimento especializado para crianças com indicadores de AH/SD, que, de acordo com a minha experiência, não é realizada de modo abrangente e com o devido cuidado. Entendo, ainda, que o processo de ampliação da inclusão e presença de crianças com AH/SD ainda é muito incipiente, impedindo que haja plena democracia e atendimento à garantia de direitos fundamentais já assegurados por leis e políticas públicas. Espero que esta investigação, mergulhada no campo dos cotidianos escolares, auxilie a compreender os motivos por trás da escassez de estudos sobre a falta de atendimento a crianças e jovens com AH/SD. Desse modo, esta pesquisa pode contribuir tanto para o entendimento das AH/SD quanto para o campo das práticas escolares, levando ao campo das AH/SD a riqueza e a diversidade dos estudos dos/nos cotidianos escolares.

Por meio desse entrelaçamento, construí um panorama que abrange tanto o embasamento teórico quanto as especificidades práticas do AEE. Assim, o(a) leitor(a) é convidado(a) a uma reflexão que combina análise teórica e narrativa baseada na prática, refletindo uma abordagem que integra o rigor acadêmico e a vivência pedagógica de quem já atua nesse cotidiano, trazendo, assim, uma contribuição teórica e prática que visa fomentar novas ideias.

No primeiro capítulo, apresento definições sobre o conceito de inteligência, com o objetivo de explicar essa característica humana tão complexa quanto intrigante, cujo conceito evoluiu ao longo do tempo, fazendo um percurso no tempo dialogando com os autores e suas concepções sobre o tema. Estabeleço reflexões com base em

autores que exploram a inteligência humana, destacando a complexidade do conceito e sua relação direta com as AH/SD.

Em seguida, discuto as AH/SD e as políticas públicas de inclusão sob uma perspectiva crítica e dialógica, com base nos documentos oficiais da política de Educação Especial. Adotei uma abordagem crítica para refletir sobre a articulação dessas políticas com a realidade educacional, avaliando seu impacto no atendimento a estudantes com AH/SD e discutindo os desafios de implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar. Como base teórica sobre AH/SD, utilizei os estudos de Joseph S. Renzulli, pioneiro na área.

Além disso, o capítulo também aprofunda a discussão sobre a inclusão escolar, examinada por meio das contribuições teóricas dos autores Mantoan (2003) e Meirieu (2005). A proposta é entender um pouco mais sobre como essas políticas públicas impactam a realidade dos espaços escolares e o modo como as necessidades dos(as) estudantes com AH/SD são atendidas, considerando os desafios e as possibilidades de uma educação inclusiva.

No capítulo seguinte, abordo os conceitos de cotidiano e cotidiano escolar, explorando como eles são compreendidos e utilizados em diferentes contextos. O cotidiano, em sua complexidade, é entendido como um *espaçotempo* em que se desenrolam as práticas, interações e vivências que moldam o ambiente escolar e influenciam diretamente o processo educacional.

No quarto capítulo, apresento um levantamento das pesquisas acadêmicas sobre esse tema, buscando compreender como o conceito de cotidiano tem sido estudado e utilizado na educação, especialmente em relação às práticas diárias. Esse levantamento permite identificar tendências, lacunas e oportunidades para aprofundar o estudo do cotidiano escolar e compreender como essas dinâmicas afetam a compreensão e o atendimento a estudantes com AH/SD em um ambiente educacional.

No quinto capítulo, detalho a pesquisa documental, analisando resumos de produções acadêmicas sobre AH/SD no contexto escolar, incluindo artigos científicos, dissertações e teses, utilizando como referência a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/Ibict). Para o período de busca, estabeleci o recorte temporal de 2012 a 2023, abrangendo estudos realizados após a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Os descritores

utilizados foram: altas habilidades; cotidiano escolar. A justificativa para este estudo baseia-se na falta de um número considerável de pesquisas que dialoguem sobre AH/SD com o campo dos cotidianos escolares.

No sexto capítulo, discorro sobre perspectivas e transformações pessoais, profissionais e acadêmicas ao longo da minha jornada como educadora que, ao se deparar com um aluno com AH/SD, transformou-se em pesquisadora. Isso afetou o modo como passei a considerar o cotidiano, visto desde então não apenas como um cenário onde ocorrem as práticas educativas, mas como um espaço dinâmico no qual se constroem e se reconstróem saberes e relações. Assim, manifesto minha preocupação com a forma como o cotidiano escolar é compreendido, especialmente no atendimento a alunos e alunas com AH/SD. Embora o cotidiano seja muitas vezes tratado como um conjunto de rotinas, ele constitui, na verdade, um espaço de grande complexidade, onde as experiências educativas são construídas. Reconhecer o cotidiano como um campo de produção de conhecimento torna-se essencial para transformar as práticas pedagógicas, de modo que elas respondam efetivamente à diversidade dos alunos.

Além disso, as práticas cotidianas, embora geralmente pareçam simples ou rotineiras, têm o poder de transformar e reconfigurar as experiências e formas de existir. Ao interagir com alunos(as) com AH/SD, percebi a fluidez e complexidade das identidades, indo além dos rótulos. A educação e o cotidiano, assim, tornam-se espaços vivos e dinâmicos, nos quais professores e alunos são agentes de transformação.

Concluo a dissertação com as considerações finais, abordando como a prática pedagógica e o cotidiano escolar se reinventam quando desafiam as normas rígidas, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo que valoriza a diversidade, criatividade e reflexão crítica, consolidando-se como um campo verdadeiramente inclusivo e transformador.

2 INTELIGÊNCIA, ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

2.1 Conceitos e abordagens sobre Inteligência, Altas Habilidades e Superdotação

O termo inteligência e o seu entendimento desenvolvem-se e evoluem ao longo do tempo, incorporando novas perspectivas e avanços em diferentes áreas do conhecimento. Para entender essas transformações através dos tempos, é útil uma abordagem histórica. Segundo Passos e Ferreira (2016), o termo inteligência deriva do latim *intellectus*, de *intelligere*, que significa inteligir, entender, compreender, sendo composto de *intus* (dentro) e *lègere* (recolher, escolher, ler).

Descartes (2018), ao enfatizar a razão e o pensamento como características fundamentais da mente humana, defende que a inteligência é a capacidade de raciocinar, compreender e tomar decisões com base nesse raciocínio. Immanuel Kant (2018) também explora a ideia de inteligência como a faculdade de julgar e compreender, definindo a razão como a capacidade de estabelecer princípios gerais que fundamentam as decisões, em linha com a ideia de que inteligência implica a habilidade de escolher e mobilizar faculdades mentais.

A inteligência pode ser descrita como a faculdade do espírito de pensar, conceber, compreender. Dessa definição, ao menos duas importantes consequências podem ser extraídas: em primeiro lugar, a inteligência implica a capacidade de escolher; em segundo, fazer uso dela significa mobilizar as faculdades que ajudam a tomar decisões.

No Dicionário de Psicologia (American Psychiatric Association, 2010, p. 521), inteligência é definida como a capacidade de extrair informações, aprender com a experiência, adaptar-se ao ambiente, compreender e utilizar corretamente o pensamento e a razão. De acordo com o Dicionário Aurélio (2004), inteligência é entendida como a “capacidade de entender, compreender; intelecto, mente”.

Na ampliação desse conceito, Piaget (2008) argumentou que a inteligência se desenvolve através de estágios específicos à medida que as crianças interagem com o mundo ao seu redor. Essa perspectiva destaca a importância do ambiente e das experiências na construção do conhecimento, sugerindo que o desenvolvimento cognitivo é um processo gradual e sequencial, no qual a criança passa por diferentes fases de entendimento.

Complementando essa visão, Gardner (1983) apresentou uma nova perspectiva com sua Teoria das Inteligências Múltiplas, propondo que a inteligência não é uma habilidade única e uniforme, mas, sim, um conjunto de múltiplas capacidades distintas. Segundo ele, as pessoas possuem diferentes tipos de inteligência, como a inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, entre outras, que operam de maneira relativamente independente. Essa teoria amplia a compreensão da inteligência humana, valorizando a diversidade de habilidades e potencialidades individuais.

As definições de Kant (2015), Piaget (2014) e Gardner (1983) evidenciam que a inteligência é um conceito multifacetado, abrangendo desde a habilidade de compreensão e aprendizado até a adaptação e aplicação do conhecimento adquirido. Conforme Gardner (1983) propôs em sua teoria das inteligências múltiplas, a inteligência não é uma qualidade estática; trata-se de um fenômeno dinâmico, adaptável e em constante evolução.

A inteligência humana é, assim, um objeto de estudo complexo e ainda em processo de definição, sendo uma construção social que varia conforme a cultura e os conceitos estabelecidos pela sociedade em que o indivíduo está inserido. Essa definição será sempre alvo de estudos e pesquisas, pois o tema sofre transformações conforme o contexto histórico e os avanços nas investigações científicas ao longo do tempo.

Numa abordagem sociocultural, tem, inicialmente, como principais representantes os pesquisadores da Escola Soviética (Davydov & Radzikhovsky, 1980; Kozulin, 1984; Luria, 1976; Vygotsky, 1962), os quais enfatizam a importância do papel desempenhado pelos fatores culturais em oposição a uma abordagem da inteligência tomada como entidade abstrata independente. Segundo eles as formas complexas da atividade mental são sistemas funcionais que se modificam e evoluem como resultado de assimilação das experiências criadas e acumuladas no curso do desenvolvimento histórico das sociedades (Roazzi; Souza, 2002, p. 44).

Flavell (1975) enfatiza que a inteligência não deve ser vista como uma entidade abstrata e independente, mas, sim, como um fenômeno profundamente influenciado por fatores culturais. O autor argumenta que as formas complexas de atividade mental constituem sistemas funcionais que são dinâmicos e estão em constante evolução. Essas atividades se transformam ao longo do tempo como resultado da assimilação de experiências coletivas, que são criadas e acumuladas no decorrer do desenvolvimento histórico das sociedades. À medida que as sociedades avançam,

novas experiências e conhecimentos moldam e refinam essas funções mentais, demonstrando que o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo, influenciado tanto pelo ambiente social quanto pelas condições históricas e culturais.

Essa visão contrasta com abordagens mais tradicionais que tratam a inteligência como uma capacidade inata e fixa. Como afirmam Roazzi e Souza (2002), a abordagem psicométrica presume que a inteligência é uma habilidade mental abstrata e geral, fixa e inata, cujo grau pode ser medido pelo desempenho em testes compostos por uma série de problemas e tarefas a serem resolvidos pelo indivíduo.

Por outro lado, a abordagem sociocultural sugere que a inteligência é dinâmica e moldada pelo contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido. Por exemplo, Vygotsky (2003) propõe que o desenvolvimento cognitivo é mediado pela interação social e pelo uso de ferramentas culturais, como a linguagem. Luria (1976) complementa essa visão ao estudar como diferentes ambientes culturais influenciam o desenvolvimento de funções cognitivas específicas.

Luria (1976) argumenta que a cognição humana não é uma entidade fixa e universal, mas um processo dinâmico profundamente influenciado pelo contexto cultural em que o indivíduo está inserido. De acordo com o autor, as práticas culturais, as ferramentas utilizadas e as formas de interação social desempenham um papel central na formação das funções cognitivas, como a memória, a atenção e o raciocínio. Essa perspectiva destaca a plasticidade do desenvolvimento cognitivo, mostrando que ele pode variar significativamente conforme o ambiente e as experiências culturais.

Além disso, Luria (1976) sugere que as diferenças culturais não apenas afetam o conteúdo do que é aprendido, mas também a própria estrutura dos processos mentais. Por exemplo, ele observou que, em sociedades onde a alfabetização não é amplamente difundida, as formas de raciocínio lógico e abstrato tendem a ser menos desenvolvidas em comparação com culturas altamente letradas. Isso reforça a ideia de que a inteligência e as capacidades cognitivas não podem ser compreendidas isoladamente dos contextos culturais e sociais, mas devem ser vistas como produtos da interação contínua entre o indivíduo e o ambiente em que vive.

Complementando, segundo Vygotsky (2003, 2019), o aprendizado é um processo social, e as ferramentas culturais — como a linguagem — desempenham um papel crucial na formação da inteligência. Essa perspectiva tem implicações significativas para a educação e a psicologia, pois sugere que as práticas educacionais e as políticas públicas devem levar em consideração o contexto cultural

dos alunos para promover um desenvolvimento cognitivo mais eficaz. Como Vygotsky (2003, 2019) destaca em sua teoria sociocultural, o desenvolvimento cognitivo está profundamente enraizado nas interações sociais e no contexto histórico-cultural em que o indivíduo está inserido.

Destaca-se, ainda, a compreensão da inteligência como um processo adaptativo e em constante evolução, influenciado por uma vasta gama de experiências e interações sociais. Nesse sentido, as práticas educacionais devem ser flexíveis para se ajustarem às realidades culturais e sociais dos alunos, potencializando seu desenvolvimento intelectual (Gardner, 1983).

Ao dar ênfase ao papel dos fatores culturais e históricos, essa abordagem permite uma análise mais aprofundada e inclusiva do desenvolvimento cognitivo humano, reconhecendo que a inteligência não é apenas um atributo individual inato, mas é também moldada pelo ambiente social, pelas interações e pelas práticas culturais nas quais o indivíduo está inserido.

Considerar a medição da inteligência é, em si, um conceito abstrato, pois não é possível vê-la ou tocá-la. Esse aspecto contribui para a complexidade do tema e motiva extensos estudos. Sob uma perspectiva multidimensional, porém, a inteligência pode ser vista como um conceito que integra várias capacidades. Como apontado, Gardner (1983), ao propor a Teoria das Inteligências Múltiplas, argumenta que a inteligência não pode ser reduzida a um único fator, mas deve ser compreendida como a interação de várias capacidades específicas, como a inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, entre outras.

Da mesma forma, Sternberg (2010), com sua teoria triárquica da inteligência, sugere que a inteligência envolve aspectos analíticos, criativos e práticos, evidenciando que ela se manifesta de diferentes maneiras conforme as demandas contextuais. Dessa forma, a ideia de medir a inteligência é ampliada, ao levar em conta uma visão mais abrangente e integradora.

Quando se pensa em alunos(as) inteligentes, é possível considerar indivíduos que buscam resolver situações-problema seja recuperando informações pela memória, seja criando novas soluções. Gregory (1996) denomina a primeira situação como Inteligência Potencial, baseada no armazenamento de informações, e a segunda como Inteligência Cinética, fundamentada na capacidade de resolução de problemas. Sobre o assunto, também se afirma que

Inteligência é uma capacidade mental muito geral que, entre outras coisas, envolve habilidade para raciocinar, planejar, solucionar problemas, pensar abstratamente, compreender ideias complexas, aprender rapidamente e aprender da experiência. Ela não é mera erudição, ou seja, excesso de conhecimento e/ou de cultura, normalmente, conseguidos através da leitura, ou uma estrita habilidade acadêmica ou uma habilidade para fazer testes. Mas do que isso ela reflete uma mais ampla e mais profunda capacidade para compreender o ambiente que nos rodeia- atualizar-se dar sentido às coisas ou planejar o que fazer (Cosenza; Guerra, 2011, p. 117).

A definição de AH/SD está intimamente ligada aos diversos conceitos de inteligência. No senso comum, o termo “superdotado” é frequentemente associado a indivíduos que são “mais inteligentes” do que o esperado. No entanto, os conceitos de AH/SD foram elaborados a partir de compreensões ampliadas de inteligência.

A ênfase atribuída à inteligência pode afetar as expectativas dos(as) educadores(as) em relação ao desempenho dos(as) estudantes, bem como as estratégias pedagógicas adotadas para promover o sucesso acadêmico. Além disso, a compreensão da inteligência no contexto escolar também pode influenciar as políticas educacionais, a formação de currículos e a avaliação dos(as) alunos(as).

Segundo Fortes e Freitas (2007), a falta de informação representa um obstáculo para a oferta de uma atenção educacional de qualidade a esses estudantes. Sem o conhecimento adequado sobre o fenômeno de AH/SD, o(a) professor(a) pode não perceber a presença desses(as) alunos(as). Quando não identificados, tais sujeitos são privados do ensino necessário para desenvolver ao máximo seu potencial.

Assim, explorar e refletir sobre o conceito de inteligência na educação é fundamental para promover práticas educacionais mais inclusivas, que reconheçam a diversidade de habilidades e potenciais de alunos e alunas e incentivem o desenvolvimento holístico de cada pessoa.

Ao considerar um(a) estudante que possui apenas habilidades acadêmicas formais, observo uma supervalorização desse aspecto. Quando um(a) aluno(a) apresenta baixo rendimento, é possível deduzir que esse indivíduo pode ser subestimado em suas capacidades, o que não reflete necessariamente sua inteligência ou potencial completo. Essa percepção dependerá da compreensão que o(a) docente possui sobre o conceito de inteligência.

Para ampliar essa discussão, Blanco, Oliveira, Carvalho e Araújo (2017) apresentam uma pesquisa intitulada O que é inteligência? Percepções de professores do ensino fundamental, na qual os estudos têm como objetivo geral discutir qual é a

percepção de inteligência apresentada pelos(as) profissionais da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de um município da região norte do Paraná, além de discutir as diferentes teorias psicológicas que abordam a inteligência e analisar a concepção desses(as) professores(as) quanto à importância da inteligência no processo de ensino-aprendizagem e sua utilização em seu trabalho

Segundo as análises feitas a partir de um questionário com seis questões dissertativas, ao qual responderam 40 professores(as) de oito escolas municipais de Ensino Fundamental, foi possível se chegar a uma conclusão sobre o que é inteligência e as percepções dos(as) educadores(as) participantes.

Blanco, Oliveira, Carvalho e Araújo (2017) concluem que os docentes apresentam conhecimento limitado sobre inteligência e os fatores envolvidos. Os autores destacam a importância desse conhecimento para sua prática e observam que os(as) professores(as) frequentemente atribuem a existência da inteligência exclusivamente a fatores inatos ou genéticos, ou a consideram algo adquirido e desenvolvido ao longo da vida. Alguns(mas) mencionam até a inteligência como uma obra divina, evidenciando uma visão simplista e baseada em crenças religiosas.

Ademais, a revisão bibliográfica e a análise das diversas teorias que abordam o tema indicam que a inteligência, ao longo de sua história, deixou de ser algo imutável e avaliado apenas por testes de QI, passando a ser entendida como um conceito multifatorialmente determinado

Considerando as respostas dos depoentes, evidencia-se que estes apresentam conhecimento restrito acerca da inteligência e dos fatores envolvidos. No entanto, destacam a importância desse conhecimento para sua prática. Mencionam, em sua maioria, o conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas e a Inteligência Emocional, mais divulgadas nos meios de comunicação e a abordagem Histórico-Cultural, bastante explorada no curso de Licenciatura em Pedagogia, mas quase não mencionam as concepções mais atuais, como a da Inteligência Fluida e Cristalizada e ainda o modelo CHC de Cattell-Horn-Carroll, que apresentam o entendimento da inteligência como uma interação de fatores. Em relação a sua origem, muitos ainda atribuem a existência da inteligência exclusivamente ao fator inato ou genético ou afirmam que é algo adquirido e desenvolvido ao longo da vida, mencionando inclusive a inteligência como obra divina, mostrando uma visão muito simplista e baseada em crenças religiosas. Destaca-se ainda, a importância dessa discussão nos cursos de licenciaturas, para que os futuros docentes adquiram subsídios teóricos para embasar sua prática pedagógica (Blanco; Oliveira; Carvalho; Araújo, 2017, p. 25).

Essa linha de pensamento também pode ser observada em Rech (2007), que ressalta o predomínio da igreja católica e aponta que as pessoas com necessidades

especiais eram vistas sob essa perspectiva: como posses demoníacas ou como instrumentos de Deus. Essas pessoas eram frequentemente tratadas de acordo com uma postura predominantemente religiosa.

É importante destacar a relevância dessa discussão nos cursos de licenciatura, para que os futuros docentes adquiram subsídios teóricos que fundamentem sua prática pedagógica.

Sobre inteligência, trata-se de um

Termo cujo sentido genérico se aproxima de intelecto, entendimento e razão. Capacidade humana de solucionar problemas através do pensamento abstrato, envolvendo memória, raciocínio, seleção de dados, previsão, analogia, simbolização etc. (Japiassu; Marcondes, 2001, p. 105).

Os autores complementam:

Logo, ser inteligente não se trata de ter um dom divino, mas de colocar em prática todos os instrumentos do saber que você possui à sua disposição, inclusive a sensação, que é sobretudo o foco no sensitivo, no imperativo, no categoricamente individual. Assim, a sensação é uma “Impressão subjetiva e interior advinda dos sentidos causada por algum objeto que os excita e estimula (ex.: sensação de frio). Impressão vaga ou imprecisa que temos acerca de algo (ex.: sensação de medo)” (Japiassu; Marcondes, 2001, p. 27).

Sob essa perspectiva, a inteligência é resultado de fatores genéticos e ambientais, ou seja, das experiências individuais. Assim, vivências socioeducacionais também podem ser consideradas na determinação das inteligências.

[...] entre uma maturação orgânica fornecedora de potencialidades mentais, mas sem uma estruturação psicológica pronta, e uma transmissão social fornecedora dos elementos, bem como do modelo de uma construção possível, mas sem impor essa última em bloco, existe uma construção operatória que traduz em estruturas mentais as potencialidades oferecidas pelo sistema nervoso (Piaget, 1965, p. 25).

Na abordagem apresentada, enfatiza-se que o desenvolvimento cognitivo não é determinado isoladamente por fatores biológicos ou sociais, mas pela interação entre esses fatores, que são integrados pela criança em suas estruturas mentais. Isso implica que o ambiente social e as interações com outras pessoas desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento e das habilidades cognitivas, enquanto as bases biológicas fornecem o potencial para esse desenvolvimento.

A perspectiva de Piaget (1995, 2008) influenciou significativamente a teoria do desenvolvimento cognitivo, pois ressaltou a importância da atividade cognitiva da criança e sua capacidade de adaptar e organizar seu conhecimento conforme interage com o mundo e seu ambiente.

Partindo desse ponto de vista, e não concluindo a discussão, devido ao tema ser ainda muito vasto e complexo, é possível compreender que a inteligência e o uso das ideias na interação social e na organização da vida são um campo de estudo em constante evolução. A profundidade e a riqueza desse tema indicam que ainda é preciso explorar e compreender como as ideias são construídas e aplicadas na vida cotidiana.

A inteligência transcende simplesmente o acumular de conhecimento. Envolve habilidades, percepções e interpretações do ambiente circundante, integrando essas interações com o conhecimento adquirido para alcançar um entendimento mais abrangente e complexo. Essa capacidade não se limita ao domínio acadêmico, mas se estende à capacidade de aplicar o conhecimento de maneira significativa e adaptativa em diferentes contextos e situações.

Investigar a natureza da inteligência não apenas possibilita entender melhor o indivíduo e suas potencialidades, como também lança luz sobre como essas habilidades cognitivas são moldadas e influenciadas por fatores sociais, culturais e ambientais. Esse estudo é crucial para o desenvolvimento de políticas educacionais e sociais que promovam tanto a excelência acadêmica quanto a compreensão e valorização da diversidade de formas de inteligência existentes em uma sociedade pluralista e em constante evolução.

Entendida como algo dinâmico, a inteligência transforma-se e expande-se por meio da colaboração e da construção conjunta do conhecimento. Esse entendimento vai ao encontro das ideias de Dewey (2007), que define inteligência como a capacidade de interagir com ideias, formular planos de ação e avaliar sua aplicabilidade na organização da vida, especialmente na construção de um ambiente social interativo. Nesse sentido, a inteligência é aprimorada pela reflexão crítica e emerge através do diálogo e da interação com os outros.

Segundo as ideias de Freire (2000), a educação é uma ferramenta essencial para a conscientização e a transformação social. O pensador defende que o processo educacional deve ser dialógico, promovendo a autonomia e a reflexão crítica, e contribuindo para a justiça social e o desenvolvimento humano. “Educação não

transforma o mundo. Educação transforma as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p. 84). Para ele, a reflexão crítica representa uma forma de inteligência que se manifesta pelo diálogo e pela interação, fortalecendo o crescimento coletivo e a aprendizagem compartilhada.

Dewey (2007) também interpreta a educação como um processo essencial de crescimento e um método para o progresso e a reforma social, pois deve refletir a inteligência humana e estar profundamente conectada à experiência e à cooperação. A citação “O fundamento da democracia é a fé nas capacidades da natureza humana; fé na inteligência humana e no poder da experiência partilhada e cooperativa” (Dewey, 1987, p. 219) reflete a crença do autor na importância da inteligência humana e na capacidade das pessoas de contribuir de maneira significativa para a sociedade através do diálogo, do debate informado e da cooperação. Para ele, a democracia não é apenas um sistema político, mas também um meio de cultivar e aplicar o entendimento humano coletivo para resolver problemas comuns e promover o bem-estar geral, utilizando sua inteligência para avaliar informações, formar opiniões e tomar decisões informadas em benefício da comunidade como um todo.

Porém, se recuar ao passado, os seres humanos sempre demonstraram interesse em pessoas que apresentam alguma forma de inteligência ou talento especial. Por exemplo, de acordo com Alencar e Fleith (2001), em 2200 a.C., já havia um sistema de ensino em que os selecionados eram enviados para receberem um tratamento especial. Enquanto em Esparta crianças com qualquer deformidade eram eliminadas (Rech, 2007), em Atenas elas eram enviadas a escolas e academias para aprender sobre história, literatura, artes, entre outros temas.

Assim como na Grécia, outras civilizações antigas, como Roma e China, valorizavam as crianças com talentos e habilidades em alguma área específica do conhecimento, baseando-se na inteligência e desempenho físico (Gama, 2006).

Os Países como Estados Unidos, Japão, Filipinas, Coreia, Taiwan, Israel, Canadá, entre outros, mantêm serviços de apoio às pessoas com indicadores de altas habilidades, especialmente após a segunda metade do século XX (Gama, 2006). Esses atendimentos geralmente incluem programas de enriquecimento curricular, aceleração de estudos, e centros especializados que visam identificar e desenvolver o potencial desses indivíduos.

Na Europa, também demonstram interesse pela educação de alunos e alunas que apresentam AH/SD. Segundo Alencar (2007), diversas nações europeias têm

desenvolvido políticas educacionais e programas especializados voltados para a identificação e o atendimento desses(as) estudantes. No cenário internacional, percebe-se nitidamente a compreensão dessas crianças como “os salvadores da pátria”. Conforme Alencar (2007), nos Estados Unidos, a educação de estudantes com AH/SD é vista como a fonte da liderança mundial neste século.

No Brasil, o número de estudantes com altas habilidades na Educação Básica em classes comuns aumentou de 10.902 para 26.589 entre 2012 e 2022, segundo o Censo Escolar produzido pelo INEP (Brasil, 2023), enquanto as matrículas gerais no mesmo período caíram cerca de 6,3%. Em classes exclusivas, esse contingente foi insignificante, somando apenas 226 em 2022. Apesar do crescimento, o número total de estudantes identificados representou apenas 0,06% das matrículas. Ainda assim, é amplamente aceito que esse número está longe da realidade, embora a estimativa de 2,3 milhões de estudantes seja frequentemente questionada, dado que a referência a 5% da população mundial com altas habilidades, supostamente fornecida pela OMS, carece de fundamentos concretos (Brasil, 2015).

De acordo com Pinto (1933, p. 3), Lourenço Filho já ressaltava que

O problema da educação dos bem-dotados – ou seja – das crianças, que, desde a escola primária revelam uma inteligência acima da média-não se contém nas preocupações de ordem didática. É antes disso, e acima disso, um largo problema de “natureza política” (Pinto, 1933, p. 3).

A partir das reflexões mencionadas sobre o tema da inteligência, é possível destacar a complexidade e a profundidade desse conceito. Observa-se que a inteligência não é um atributo fixo; ao contrário, ela evolui e se adapta em resposta às transformações culturais e ao avanço da compreensão científica de cada época.

Vale ressaltar que a definição de Altas Habilidades/Superdotação está diretamente relacionada aos múltiplos conceitos de inteligência, abrangendo aspectos que vão além das habilidades cognitivas tradicionais para incluir capacidades sociais, criativas e adaptativas. Essa relação evidencia como diferentes tipos de inteligência contribuem para uma compreensão mais abrangente das potencialidades humanas.

2.2 Um peso, duas medidas: inteligência vs. deficiência intelectual

É importante estabelecer um diálogo entre dois conceitos complexos e

historicamente presentes na área da Educação Especial: Inteligência e Deficiência Intelectual. Caetano e Pletsch (2019, p. 393) alertam que esses conceitos foram construídos e reconstruídos de diversas formas ao longo do tempo, influenciados por modelos socioculturais em contextos específicos. Atualmente, não há um consenso entre as áreas acadêmicas sobre o significado preciso desses termos.

Quando se considera a representação social da palavra “inteligência”, a sociedade torna-se o lócus dessa compreensão, e a escola emerge como a instituição social que valida e categoriza os “mais” e “menos” inteligentes. Nesse ambiente, práticas homogêneas contribuem para classificar os indivíduos como “aptos” e “inaptos”.

Usando a metáfora de uma balança que mede “mais” ou “menos”, uma criança diagnosticada com deficiência intelectual — caracterizada, na DSM-5, “por déficits em capacidade mental genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência” (American Psychiatric Association, 2013, p. 31) — apresenta indicadores que a tornam público-alvo da Educação Especial. A Constituição Federal (1988), no artigo 205, assegura o direito dessas pessoas à educação, incluindo o atendimento educacional especializado.

Por outro lado, quando a balança pesa para “mais” — ou seja, quando uma criança demonstra inteligência acima da média, com desempenho e/ou potencial elevado em alguma área — o atendimento educacional especializado é frequentemente negligenciado, apesar de seu direito estar garantido pela LDB, Art. 9º (Brasil, 1996) e pela LBI (Brasil, 2015). Segundo Guenther (2008), a identificação desses estudantes talentosos é um ponto crítico para a educação e o desenvolvimento de suas potencialidades, e a ausência de identificação pode representar um problema.

A autora complementa, afirmando que o sistema educacional é mantido para o atendimento de uma população geral (Guenther, 2003). A pseudonormalidade do sistema tradicional de ensino pode ser um obstáculo para identificar e atender aos(as) alunos(as) que divergem da média por apresentarem, por vezes, um desempenho superior.

O reconhecimento do talento do(a) estudante exige que o(a) professor(a) atenda à diversidade de necessidades do corpo discente. Para isso, é necessário que o(a) educador(a) se dissocie da concepção tradicional de ensino, focando em práticas pedagógicas centradas no(a) estudante como indivíduo, conforme orientações do

Ministério da Educação e Cultura (MEC). O desenvolvimento do talento no ambiente escolar implica que o(a) professor(a) veja a escola não apenas como um lugar onde são apresentadas respostas “ideais”, mas como um espaço onde o novo e as diversas expressões da inteligência humana encontram espaço e voz no processo de construção do conhecimento.

Entretanto, a formação docente muitas vezes necessita de uma abordagem consistente nesse sentido. O que se observa são práticas educacionais que desconsideram o fato de que estudantes talentosos(as) têm uma capacidade de aprendizagem mais rápida e complexa. Além disso, tanto professores(as) quanto colegas nem sempre valorizam esses(as) alunos(as), que podem ser percebidos(as) como uma ameaça à autoestima das demais crianças e/ou jovens (Virgolim, 2007).

Perez (2004) ressalta como os estereótipos e clichês podem perpetuar a discriminação, especialmente em ambientes como a escola. Esses estereótipos frequentemente resultam na exclusão de indivíduos que não se encaixam nos padrões convencionais de habilidade ou comportamento.

O estereótipo, que reproduz ou se converte em clichês, está intimamente ligado à discriminação que os talentosos te passado socialmente. Na escola, a célula social, por exemplo, são indivíduos excluídos e invisíveis ao reconhecimento dos serviços educacionais especiais... são “gasparzinhos” dentro da instituição (Perez, 2004, p. 31).

O senso comum é responsável por produzir rótulos que povoam o imaginário das pessoas que os cercam. Rech e Freitas (2006, p. 19) apontam que “os mitos somente são verbalizados devido ao desconhecimento ou distorções que as pessoas usam para explicar aquilo que ignoram”.

No Brasil, vale lembrar que os testes de QI ainda são amplamente utilizados para medir aspectos da inteligência. Seu papel na educação especial é, no entanto, controverso, pois capturam apenas uma faceta das complexas habilidades cognitivas dos indivíduos. Esses testes quantificam a capacidade cognitiva humana apenas em determinados aspectos, com base em respostas mensuráveis e estruturadas. No entanto, como observa Kincheloe (1997, p. 28), os testes de QI “tendem a focalizar atenção ao trivial, enquanto negligenciam o que é profundo”.

A psicometria foi essencial para a elaboração e prática de atendimentos especializados e representa uma das primeiras abordagens aplicadas ao estudo científico da inteligência. Com base nos resultados dos testes de QI, comparava-se a

inteligência individual com um padrão médio, categorizando as pessoas conforme os níveis superiores ou inferiores de desempenho cognitivo.

Segundo Primi, Nakano e Wechsler (2011) o Quociente de Inteligência (QI) é uma medida padronizada para avaliar a inteligência de uma pessoa em relação à média populacional. Os testes de QI avaliam várias habilidades cognitivas, incluindo o raciocínio lógico, que corresponde à capacidade de resolver problemas de forma estruturada e lógica; a memória, relacionada à retenção e recuperação de informações; as habilidades verbais, que abrange o vocabulário e a compreensão de linguagem; as habilidades espaciais, que envolvem a capacidade de visualizar e manipular objetos mentalmente; e a velocidade de processamento, que mede a rapidez com que uma pessoa processa informações e responde a estímulos. Em conjunto, esses aspectos formam um índice que busca oferecer uma visão abrangente das capacidades cognitivas individuais, comparadas aos padrões de inteligência da população.

Os testes de QI são aplicados em várias áreas, como educação, psicologia e seleção de pessoal, mas é importante lembrar que eles não capturam todas as dimensões da inteligência humana, como a criatividade, as habilidades sociais e a sabedoria prática. Ainda assim, são amplamente utilizados para a identificação de Altas Habilidades/Superdotação e Deficiência Intelectual, apesar de priorizarem apenas alguns tipos específicos de habilidades. Esses testes são aplicados mundialmente, frequentemente sem considerações sobre contextos culturais ou particularidades regionais (Guenther, 2000; Alencar; Fleith, 2001).

É relevante contextualizar que as origens desses testes são europeias e que suas influências ainda moldam o cenário escolar atual.

[...] esta nova postura permitiria a racionalização do ensino através de testes de inteligência, que resultaram na organização de classes homogêneas, atendimento aos interesses e habilidades individuais dos alunos, valorização da liberdade do mesmo, proscrevendo-lhes, contudo, limites, a fim de não resultar em esforços inúteis e tempo perdido. Características estas que passaram a serem vistas como facilitadoras das novas máximas organizadoras do trabalho industrial, que buscavam agilidade com perdas mínimas de energia e pessoal, na medida em que preparavam “desde os primeiros passos do aluno, uma diretriz segura para a “racionalização” unanimemente prescrita em todos os ramos da atividade humana (Carvalho, 1989, p. 63).

Dessa maneira, é preciso reconhecer que a abordagem de “dois pesos, duas medidas” não é justa. Tanto a Deficiência Intelectual quanto as Altas

Habilidades/Superdotação devem ser tratadas com a mesma seriedade e atenção. Ambas as condições necessitam de apoio adequado para assegurar que cada indivíduo possa alcançar seu pleno potencial, respeitando suas diferenças. Isso implica uma educação focada no desenvolvimento e nas necessidades específicas de cada aluno(a).

2.3 Altas Habilidades

O termo “Altas Habilidades” refere-se às capacidades significativamente acima da média em uma ou mais áreas do desenvolvimento humano, como habilidades intelectuais, criativas, artísticas, de liderança ou acadêmicas. Essas habilidades destacam-se pelo desempenho excepcional dos indivíduos em comparação com seus pares. Essa terminologia surgiu para descrever e categorizar indivíduos com capacidades notavelmente superiores em diversas áreas do conhecimento e das habilidades humanas.

Historicamente, a identificação e o estudo de pessoas com habilidades excepcionais remontam a várias culturas antigas, mas a formalização do conceito moderno de AH/SD ganhou destaque no início do século XX. Segundo Becker e Marques (2016), o termo “alta habilidade” foi adotado para suavizar as representações do senso comum sobre talento, genialidade e superdotação.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresentam uma definição ampla para Altas Habilidades, além de propostas de atenção especializada e programas de aceleração.

[...] altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (Brasil, 2001b, p. 39).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva restringe o conceito ao definir estudantes com AH/SD como aqueles(as) que

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 9).

Apesar de os documentos legais brasileiros buscarem uma unificação terminológica, isso não se reflete no âmbito conceitual. Segundo Pérez (2006), embora a expressão “Altas Habilidades/Superdotação” esteja presente nos documentos educacionais mais recentes do Brasil, o conceito estabelecido nesses documentos, embora não seja contraditório, ainda carece de uniformidade.

Um dos pioneiros no estudo da superdotação foi o psicólogo americano Terman (2007), que adaptou e ampliou o teste de QI de Alfred Binet para criar a escala de inteligência Stanford-Binet. Terman conduziu estudos longitudinais com crianças superdotadas e ajudou a estabelecer as bases para a compreensão científica das Altas Habilidades. Com o tempo, o conceito de Altas Habilidades expandiu-se para incluir uma gama mais ampla de talentos, abrangendo não apenas o intelecto, mas também áreas como criatividade, liderança, artes e realizações acadêmicas.

As Altas Habilidades continuam a ser tema de estudo de diversos pesquisadores, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Contudo, definir exatamente quem é a pessoa com Altas Habilidades permanece sem consenso, pois os próprios estudiosos não chegaram a uma definição unificada.

No Brasil, em 1995, as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos, estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Desporto, propuseram a seguinte definição:

Altas Habilidades referem-se aos comportamentos observados que confirmam a expressão de traços consistentemente superiores em relação a uma média (por exemplo; Idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por ‘traços’ as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes (Brasil, 1995, p. 13).

O documento do MEC (Brasil, 2006) identifica seis tipos de superdotação: intelectual, social, acadêmica, criativa, psicomotora e talentos especiais. Essa definição, adotada pelo Brasil, foi originalmente proposta pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-estar dos Estados Unidos em 1972. Assim, é considerado como portador de Altas Habilidades aquele que se destaca por elevado desempenho e/ou expressivas potencialidades em um ou mais dos seguintes aspectos, isolados ou

combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, dramáticas e música, e capacidade psicomotora (Alencar; Fleith, 2001, p. 56).

Com o avanço das pesquisas, especialmente nos campos da psicologia e da educação, o reconhecimento da diversidade de talentos e da importância de suporte adequado para esses indivíduos têm sido cada vez mais enfatizado, levando ao uso e popularização do termo “Altas Habilidades”.

Segundo Guenther (2006), essa terminologia, contudo, não é precisa, pois é derivada do inglês. Como resultado, além das dificuldades naturais de tradução e adaptação, o termo carrega significados, conotações e possíveis imprecisões, o que é comum ao utilizar expressões de outras culturas.

Em sua investigação sobre as diversas nomenclaturas atribuídas a esses indivíduos com AH/SD, Pérez (2012) destaca a existência de uma ampla variedade de termos utilizados para se referir ao mesmo fenômeno, tais como: dotado, dotação, superdotado, superdotação, altas habilidades. Essas nomenclaturas frequentemente têm origem em terminologias da literatura estrangeira, especialmente em inglês (*gifted, talented and high ability*), francês (*précoce, doué, surdoué, haut potentiel*) e espanhol (*superdotado, sobredotado, talentoso, altas capacidades*), de onde derivam grande parte das publicações (Pérez, 2012, p. 42). Isso demonstra que as definições do termo estão intimamente relacionadas ao conceito subjacente de inteligência.

Cada vez mais, no mundo, a ideia do que sejam as AH/SD vem adquirindo maior consenso. Embora alguns autores, nas diferentes línguas continuem utilizando o termo superdotado para referir um conceito e talento para outro, é cada vez maior a convergência quanto a que as AH/SD podem existir em qualquer área da inteligência. Em minha opinião, entender superdotação como sinônimo de AH/SD na área intelectual, e talento, como sinônimo de AH/SD somente nas áreas artísticas e esportivas se justifica quando se aceita uma hierarquia das inteligências, uma categorização das inteligências, por grau de importância (Pérez, 2012, p. 56).

Devido à associação dessas conceituações com ideias de genialidade e à propagação de mitos sobre esses indivíduos, as pesquisadoras Alencar (2007), Virgolim (2007) e Sabatella (2008) esclarecem as diversas denominações para o termo “superdotado” e destacam equívocos comuns relacionados a essas definições. Com base nas análises das autoras, é possível identificar os termos “gênio”, “precoce”, “prodígio” e suas respectivas definições.

Os gênios são indivíduos que se destacam como os grandes realizadores da

humanidade, cujas habilidades e conhecimentos parecem transcender limites convencionais, sendo percebidos como excepcionais e únicos. Nomes como Leonardo da Vinci, Gandhi e Heitor Villa-Lobos exemplificam figuras que, segundo Virgolim (2007, p. 28), apresentaram um desempenho significativamente superior desde a infância ou contribuições originais nas áreas científicas ou artísticas, reconhecidas como de valor inestimável para a sociedade (Alencar, 2007, p. 16).

No site do Conselho Brasileiro para Superdotação, é possível encontrar exemplos e definição para genialidade:

Mozart, assim como Einstein, Gandhi, Freud e Portinari, entre outros mestres, são exemplos de gênios, termo este reservado para aqueles que deram contribuições extraordinárias à humanidade. São aqueles raros indivíduos que, até entre os extraordinários, se destacam e deixam sua marca na história. Certamente os gênios foram pessoas com altas habilidades/superdotação, mas não toda pessoa com altas habilidades/superdotação será necessariamente um gênio. Portanto, esses termos também não são sinônimos (ConBraSD, 2024, n.p.).

Para Vygotsky (2003), o gênio diferencia-se das Altas Habilidades/Superdotação pelo nível de criatividade, pois os gênios trazem inovações para sua época e fazem contribuições significativas para a evolução da sociedade. O termo “precoce” descreve crianças que manifestam habilidades específicas de forma adiantada em áreas como música, matemática, artes, linguagem, esportes ou leitura.

Segundo Virgolim (2007, p. 24), essas crianças demonstram desenvolvimento excepcional desde a infância. Já o conceito de “prodígio” refere-se a crianças que, desde cedo, exibem habilidades avançadas em um campo específico, comparáveis muitas vezes às de profissionais adultos na mesma área.

Sabatella (2008, p. 73) também utiliza o termo para descrever crianças com um estilo de motivação extremamente disciplinado e focado. Esses termos não apenas categorizam diferentes tipos de talentos precoces, como também destacam a singularidade e o potencial extraordinário que algumas crianças exibem desde tenra idade, contribuindo significativamente para diversas esferas do conhecimento e da sociedade.

No Brasil, as primeiras pesquisas sobre Altas Habilidades foram conduzidas pela psicóloga e educadora russa Antipoff (1892-1974), que, já em 1938, estudava crianças com grau avançado de aprendizagem, as chamadas “bem-dotadas” (Campos, 2010). Antipoff chegou ao país em 1929 a convite do governo de Minas

Gerais e foi recebida pelos psicólogos Lourenço Filho e Noemy Silveira. Ela visitou a Escola Normal Modelo, instituição de formação de professores primários, refletindo a visão de que a educação seria um agente de mudança social. Esse projeto educacional, alinhado ao ideário escolanovista, acompanhava o rápido processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira, com a educação voltada à vida prática e ao progresso industrial. Grandes humanistas como Mário de Andrade e Cecília Meireles, conhecidos por suas altas habilidades, ilustram o impacto dessas capacidades no campo artístico e literário, ao trazerem uma visão inovadora e crítica da sociedade (Pimenta, 2002).

2.4 Superdotação

Os estudos nessa área foram se aprofundando ao longo do tempo e, em 1916, Lewis M. Terman, ao revisar os testes de Simon-Binet, começou a se interessar por crianças com QI elevado. Assim, o sinônimo de Superdotação passou a ser associado a um alto índice psicométrico.

O uso do prefixo “super” não é recente no Brasil. Leoni Kaseff, em 1929, utilizou a terminologia “supernormais” na primeira legislação sobre o atendimento a esse público-alvo da Educação Especial. No entanto, como essa legislação era apenas municipal e não estadual, sua adesão foi limitada (Delou, 2007a, 2007b).

Com a chegada de Helena Antipoff ao Brasil, em 1935, iniciaram-se os atendimentos “às crianças com necessidades especiais” (Giordano, 2000, p. 7), desenvolvendo trabalhos com pessoas que na época eram chamadas de “bem-dotadas”.

Atualmente, a terminologia utilizada é a expressão composta “Altas Habilidades/Superdotação”, frequentemente abreviada como AH/SD. No entanto, desde 1971, a legislação brasileira adota o termo “superdotado”. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, em seu artigo 9º, estabeleceu que

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, art. 9º).

Várias críticas foram feitas em 1972 e ainda são levantadas por alguns autores em relação ao termo “superdotados”. Helena Antipoff (1992) questionou essa nomenclatura, observando que o termo em inglês *gifted*, que traduz superdotado, pode carregar uma conotação negativa. O prefixo “super” pode evocar imagens de “super-homem” ou “alto poder”, levando a expectativas desmedidas de desempenho e até ao preconceito contra esses indivíduos.

Ao analisar a literatura, percebe-se que diversas terminologias já foram utilizadas para designar pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, e não há consenso sobre a melhor opção. Entre os termos mais comuns na literatura nacional, é possível encontrar dotação, talento, altas habilidades, superdotação, altas habilidades/superdotação e identidade superdotada, entre outros.

A palavra “superdotação” não resulta de uma concepção teórica consolidada. No Brasil, ela é utilizada em documentos oficiais em conjunto com o termo “altas habilidades”, que, por sua vez, também não possui um conceito próprio.

[...] o termo “habilidades” (em inglês, *skills*) se refere à resultado de algo aprendido intencionalmente, em geral um desempenho no campo físico, estendido a operações mentais. Mas incluir o qualificativo “altas” modifica a noção de habilidade e parece indicar erro na tradução da expressão inglesa *high ability*, que em português significa “alta capacidade”. Não existe conceituação para alta habilidade, porque o desempenho superior deixa de ser uma “habilidade” e passa a ser uma “expertise” (Guenther, 2012, p. 10).

A legislação brasileira que rege a Educação Especial baseia-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Eles também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e capacidade de realizar tarefas em áreas de seu interesse, conforme indicado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o PNEEPI (Brasil, 2008).

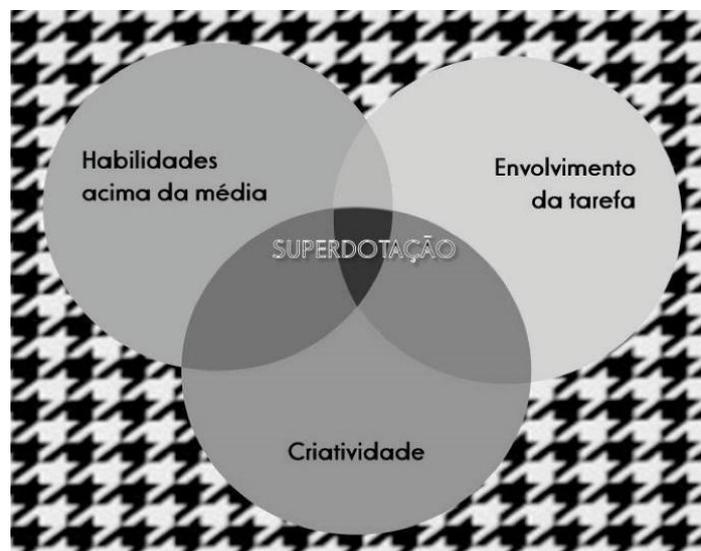
Os dois termos utilizados, Altas Habilidades/Superdotação ou apenas Altas Habilidades e Superdotação, são encontrados em documentos oficiais e em diversas publicações. Ambos os termos se referem à mesma realidade, mas sua utilização nos documentos oficiais apresenta uma limitação conflituosa, pois o uso do “/” ou “ou” não reflete claramente a mesma dominância, complicando a identificação desse público-alvo na Educação Especial.

O uso do termo “superdotação” diminuiu ao longo dos anos, pois passou a ser associado a uma conotação quase sobre-humana, enquanto “altas habilidades” estão mais relacionadas a um potencial de habilidades acima da média. A terminologia “superdotação” não foi bem aceita no âmbito educacional, levando à importação da expressão inglesa *high ability*, muito utilizada na Europa. Contudo, isso gerou um novo problema de tradução: em vez de “capacidade elevada” ou “alta capacidade”, optou-se por “altas habilidades” (no plural), resultando em uma perda da essência conceitual (Guenther, 2012).

É importante lembrar que os conceitos de Altas Habilidades/Superdotação têm implicações diretas na estrutura de identificação e nas oportunidades educacionais, devendo ser construídos com uma base multidimensional que inclua não apenas habilidades intelectuais superiores. Conforme Sabatella (2012, p. 75), “uma variedade de talento sem áreas diversas [...] associando ao aspecto puramente intelectuais outros termos de relevante importância: criatividade, liderança, talento específico, curiosidade e interesse altamente superior ao da faixa etária”.

A PNEEPEI adota como concepção uma das teorias mais contemporâneas e influentes na identificação das Altas Habilidades/Superdotação, a proposta por Renzulli e Reis (1986). Essa teoria, conhecida como a Teoria dos Três Anéis, relaciona o comportamento de Superdotação a um conjunto de três traços: capacidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, com ênfase na interconexão entre eles (Figura 1).

Figura 1 – Modelo dos Três Anéis de Renzulli



Fonte: Renzulli (2004).

A concepção de Renzulli e Reis (1986) sobre Superdotação fundamenta-se em três comportamentos observáveis: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Segundo os autores, a Superdotação ocorre na interseção desses elementos, influenciados pela personalidade e pelo ambiente.

Renzulli (2004) apresenta uma perspectiva multidimensional das Altas Habilidades/Superdotação, resultante de um trabalho intensivo com um grupo de alunos. Esse modelo representa uma superação da ideia de que a Superdotação poderia ser identificada apenas por meio de testes de inteligência, enfatizando a importância de considerar outros fatores na investigação dos talentos.

Esse avanço na contribuição científica é significativo, uma vez que, anteriormente, apenas alunos(as) com alto nível acadêmico nas áreas de linguística e matemática eram considerados o público-alvo da Educação Especial, enquanto aqueles(as) de outras áreas do conhecimento eram frequentemente desconsiderados(as).

O comportamento do superdotado consiste em pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidade gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução (Renzulli, 2014, p. 24).

O educador americano Joseph Renzulli atua como diretor do Centro Nacional de Pesquisa sobre Superdotados e Talentosos (*National Research Center on the Gifted and Talented*, ou NRC/GT) e é docente no programa de Psicologia Educacional da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos. Sua contribuição é de grande relevância na área das Altas Habilidades/Superdotação, especialmente pela implantação de serviços voltados para esse público ao redor do mundo desde a década de 1970 (Pereira; Guimarães, 2007). Renzulli também defende o direito de estudantes com desempenho ou potencial excepcional em alguma área do conhecimento humano, em comparação com seus pares, a oportunidades e serviços educacionais diferenciados.

O Modelo dos Três Anéis, de acordo Renzulli (2004), busca representar graficamente as propriedades dinâmicas do conceito de Superdotação — ou seja, propriedades de movimento, interação, mudanças e energias contínuas, e não um

estado fixo e estático. Renzulli argumenta que a interação contínua e dinâmica entre os três componentes do modelo é fundamental para a manifestação do comportamento superdotado. Ele enfatiza que esses componentes não atuam isoladamente, mas se movem e interagem constantemente, promovendo mudanças e energias que alimentam o desenvolvimento do potencial.

Para ilustrar essa ideia, o modelo utiliza a metáfora dos três anéis interligados, simbolizando como essas características se sobrepõem e interagem de forma dinâmica para formar a Superdotação. Isso reflete a visão de que a Superdotação é um processo em desenvolvimento, e não uma condição estática, reconhecendo a importância do contexto e das oportunidades educacionais para o florescimento do potencial individual.

O comportamento superdotado consiste em comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos: capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Os indivíduos capazes de desenvolver comportamentos superdotados são aqueles que possuem ou não capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplicá-los em qualquer área potencialmente valiosa de desempenho humano (Renzulli; Reis, 1997, p. 8, tradução nossa).

Virgolim (2007) define a habilidade acima da média considerando tanto habilidades gerais quanto específicas. A habilidade geral envolve o uso do pensamento abstrato para processar informações e responder a novas situações com base em experiências anteriores. A habilidade específica, por outro lado, é a capacidade de aplicar várias combinações de habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento, como dança, liderança, entre outras. A distinção entre essas habilidades é importante para entender como diferentes tipos de inteligência podem ser aplicados em diversos contextos.

A ênfase no pensamento abstrato sugere que a educação e o desenvolvimento pessoal devem focar não apenas na aquisição de conhecimentos específicos, mas também na capacidade de pensar de maneira crítica e inovadora. Isso é particularmente relevante em um mundo em constante mudança, onde a adaptabilidade e a inovação são essenciais para o sucesso.

Alencar (1986) reforça essa ideia, apontando que, historicamente, indivíduos com outras dimensões de inteligência foram considerados, em certa medida, “menos inteligentes”. Esse pensamento destaca a necessidade de superar práticas

educacionais que se limitam à transmissão de conteúdo e à aprendizagem por reprodução, desconsiderando a diversidade humana. A escola atual deve garantir uma educação que permita a todos desenvolverem suas capacidades de forma integral.

Ao analisar a etimologia das palavras “Altas Habilidades” e “Superdotação”, observa-se que são sinônimos. A palavra “superdotado” vem do latim e é composta por duas partes (Pérez, 2012):

- “Super-”: prefixo que significa “acima”, “sobre” ou “além”, indicando algo em nível superior ou que excede o comum;
- “Dotado”: deriva do verbo latino *dotare*, que significa “dotar” ou “agraciar”, relacionado ao substantivo *dotem* (dote ou dom).

Segundo Mosquera e Stobäus (2006), é importante ter cautela no diagnóstico de alta capacidade intelectual, distinguindo precocidade de Superdotação. Assim, “superdotado” refere-se a alguém “dotado” com habilidades “acima” do normal, ou seja, alguém com talentos ou capacidades que superam o comum. Já a expressão “altas habilidades” também tem uma etimologia que reforça essa ideia:

- “Altas”: do latim *altus*, que significa “alto”, representando um nível elevado ou superior de competência;
- “Habilidades”: vem do latim *habilitas*, derivado de *habilis*, significando “capaz” ou “apto” para realizar tarefas ou ter competência em uma área específica.

Existem diversos mitos que fundamentam visões deturpadas das pessoas superdotadas e, infelizmente, esses mitos são os que asseguram a discriminação.

Ora eles são aqueles eficientes demais e de que nada precisam; ora são os que criticam demais; ora são os que só ficam lendo ou estudando; ora são os que sempre sabem tudo; ora são aqueles que incomodam com sua curiosidade excessiva; ora são aqueles que sabem bem alguma coisa, mas não sabem outras coisas; ora são aqueles de comportamento esquisito ou que atrapalham na escola porque vão à frente, etc. (Mettrau, 1997, p. 13).

Portanto, “Altas Habilidades” sugere um nível elevado de competência ou talento que se destaca por ser superior ao comum. Assim, os termos “Altas Habilidades/Superdotação” combinam esses elementos para designar uma pessoa com um potencial intelectual superior e que, possivelmente, terá excelente desempenho nas atividades em que seu potencial está envolvido. A barra (/) entre

“Altas Habilidades” e “Superdotação” indica que esses termos são sinônimos e, ao mesmo tempo, complementares.

Em 1994, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial, o termo “altas habilidades ou superdotação” foi alterado para “altas habilidades/superdotação”, conforme relatado por Delou (2007a, 2007b), e essa é a terminologia utilizada até hoje nos documentos oficiais do MEC. Atualmente, o termo “Altas Habilidades/Superdotação” (ou sua forma abreviada AH/SD) consta nos documentos oficiais (Pérez; Freitas, 2014).

No entanto, o conceito de AH/SD ainda enfrenta indefinições e conflitos, começando pela própria terminologia. Na literatura nacional, são encontrados diversos termos, como dotação, talento, altas habilidades, superdotação, altas habilidades/superdotação e identidade superdotada.

A relação entre inteligência e AH/SD nas políticas de inclusão reflete tensões significativas, pois ainda existem desafios a serem superados para atender às necessidades desse público-alvo da Educação Especial. Embora a inclusão busque promover a diversidade, as abordagens são frequentemente padronizadas, resultando em práticas que ainda não satisfazem completamente o desenvolvimento dos estudantes com AH/SD.

Além disso, persistem barreiras atitudinais no ambiente escolar para a inclusão desses(as) alunos(as). Embora seja possível legislar políticas inclusivas, transformar atitudes é um desafio maior. A postura e as percepções dos envolvidos impactam diretamente o acolhimento e o desenvolvimento desses(as) estudantes, exigindo não apenas normas, como também conscientização e uma mudança cultural.

3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO: AS ALTAS HABILIDADES E A SUPERDOTAÇÃO

3.1 A inclusão escolar: inclusão?

Estabelecer uma discussão e reflexão sobre as crianças com altas habilidades no cotidiano escolar é, antes de tudo, compreender essa dinâmica dessas práticas discursivas e sociais na tentativa de controlar e regular as identidades.

Vive-se em tempos de produção de tecnologia de corpo social, de artefatos biopolíticos (Foucault, 2008, p. 29), de dispositivo de prescrições oficiais, que objetivam impor modelos, nortear o trabalho das escolas e enfatizar o que deve ser aprendido nos cotidianos escolares brasileiros.

Romper com o que já está instituído não é nada simples. Quando há um(a) aluno(a) com AH/SD que apresenta características que não condizem aos padrões exigidos pelo modelo social, logo se coloca uma marca de “diferente, desviante, anormal e deficiente”.

[...] penso que devemos reconhecer que normalidade e anormalidade existem (e por isso abstenho-me de usar aspas), mas efetivamente interessa na experiência do cotidiano é problematizar os parâmetros que definem tanto uma como a outra. Penso também que a partir da exploração e do questionamento desses parâmetros pode-se pensar a anormalidade de forma inovadora (Amaral, 1998, p. 15).

Quando esses indivíduos não são reconhecidos e identificados no ambiente escolar, seus direitos não são garantidos, e não são criadas condições adequadas para seu desenvolvimento, desconsiderando-se as diversas formas de aprender, pensar e agir. A escola, como espaço enriquecedor de criatividade e conhecimento, oferece muitas oportunidades de aprendizagem. No entanto, a complexidade do fenômeno das altas habilidades/superdotação e suas interações representam desafios significativos.

Esse desconforto surge ao se depararem com algo desconhecido ou com uma prática pedagógica ainda pautada pela normatização. A ação docente, muitas vezes, ignora que os(as) alunos(as) com AH/SD precisam de um ambiente que favoreça suas capacidades para que possam ter suas identidades reconhecidas e valorizadas.

Considerando que o(a) professor(a) está inserido em um contexto socioeconômico, político e histórico, sua identidade profissional se molda a esse

contexto. A identidade do(a) docente, conforme descrito, “é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação das práticas”.

A identidade se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem às inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (Pimenta, 1999, p. 19).

Vive-se em um mundo social que tem história, e reconhecer que as práticas discursivas são polissêmicas não significa desconsiderar a tendência à hegemonia nem o poder dos sentidos em provocar mudanças. A natureza polissêmica da linguagem permite que ela transite por inúmeros contextos e se manifeste em situações variadas.

Esses sentidos remetem também ao percurso histórico, possibilitando a compreensão da construção social dos conceitos que são utilizados no cotidiano para dar sentido ao mundo. Ao examinar os conteúdos históricos e as práticas discursivas, é essencial adotar uma postura crítica, evitando a cristalização de discursos institucionalizados. Esse enfoque busca promover a interação entre processos de formação e ressignificações contínuas, possibilitando o acesso a múltiplos significados historicamente construídos.

Os discursos não devem ser vistos como teorias fixas, mas como fragmentos que, ao longo do tempo, se transformaram em repertórios significativos. Essa mudança de perspectiva exige a adoção do conhecimento como uma construção coletiva, e não apenas como uma representação mental. Além disso, os mitos e crenças que permeiam a cultura podem ser reinterpretados por meio de uma reflexão crítica. Essa prática é fundamental para desconstruir noções profundamente enraizadas, promovendo uma compreensão mais dinâmica e inclusiva do conhecimento e suas implicações na realidade contemporânea.

Os autores Spink e Frezza (2013), em um contexto construtivista, assim se referem ao termo “desconstrução”:

Damos preferência ao termo desfamiliarização, porque dificilmente “desconstruímos” o que foi construído. Criamos espaços, sim para novas construções, mas as anteriores ficam impregnadas disponíveis para dar sentido ao mundo. Decorre daí a espiral dos processos de conhecimento, um movimento que permite a convivência de novos e antigos conteúdos

(conceito, teorias) e a resignificação contínua e inacabada de teorias que já caíram em desuso (Spink; Frezza, 2013, p. 36).

No cotidiano escolar, é preciso questionar as crenças que sustentam a preservação de estruturas de igualdade e desigualdade social. O autor Henri Lefebvre (1974) afirma que, na modernidade, as pessoas vivem uma “pobreza de tempo” e muitas vezes não têm mais espaço para o próprio tempo. Na busca por conforto e uma sensação de harmonia, é comum desdramatizar as relações cotidianas. Compreender e aceitar as particularidades de cada pessoa como um direito à singularidade exige um profundo desejo de conhecer o ser humano. No entanto, diferenças costumam ser ignoradas ou tratadas como problemas a serem resolvidos.

Entende-se cotidiano escolar a partir da seguinte perspectiva:

Cotidianos é o termo que utilizamos para tentar dar conta da dimensão criadora da vida e, principalmente, da vida em sociedade que abarca diferentes modos de existência – experiências produzidas nos e produtoras dos múltiplos espaçotempos em que vamos nos inventando e nos realizando, dia após dia. Sendo assim, utilizamos esta palavra (e fazemos dela um conceito) para nos referirmos à vida de todos os dias e aos criadores desta vida que são, por força da ação que um desenha sobre o outro, também criaturas desta mesma vida que por eles é criada, transformada, negociada, disputada agora e para sempre. Os cotidianos, tal qual os entendemos, são palcos que abrigam sujeitos singulares e coletivos, sujeitos em trânsito – que são e que se tornam –, praticantes que tecem e articulam redes de conhecimentos e significações, que fabulam subjetividades e orientam, a partir delas, suas ações. Os cotidianos são, pois, lugares de produção de conhecimentos (incluindo-se, entre eles, os valores) e também de invenção da existência. Em outras palavras, nada existe fora do cotidiano, de sua imanência, de seus diversos contextos, dimensões, espaçotempos nos quais os sujeitos se constituem e a vida se forma, informa e acontece (Nolasco-Silva; Soares, 2015, p. 177).

Assim, não é possível dissociar a vida de suas nuances cotidianas. Cada momento e cada relação carregam potencialidades de aprendizado e transformação, moldando não apenas quem as pessoas são, mas também quem se tornam ao longo do tempo. Como destacam Nolasco-Silva e Soares (2015), é no cotidiano que a vida se forma, informa e acontece, revelando a importância de valorizar esses espaços de construção coletiva e individual.

Ao refletir sobre o cotidiano como um espaço de criação e transformação, nota-se que essa dinâmica se conecta diretamente com a abordagem de Vera Lúcia Candau em *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas* (2011). A autora destaca que a dimensão cultural é essencial para potencializar os processos

de aprendizagem, enfatizando que as interações cotidianas no ambiente escolar são moldadas por influências culturais e pela diversidade.

Negar a diversidade humana, incluindo alunos(as) com altas habilidades e suas especificidades, e ignorar os mitos que são criados sobre uma homogeneidade que nunca existiu e talvez nunca existirá, contribui para que estudantes talentosos(as) permaneçam invisíveis. Isso ocorre porque não lhes é assegurado o direito de se reconhecerem.

Pensando em uma escola pública que atenda à grande massa popular, que enfrenta crises relacionadas à qualidade do ensino e discute estratégias para aumentar os índices de aprendizagem, incluir a questão das AH/SD nesse contexto pode parecer impossível ou inexistente.

Historicamente, a sociedade e as instituições escolares tendem a definir a deficiência como condição de anormalidade, um foco para intervenção e controle. Assim, grupos com condições diferenciadas são visualizados e, paradoxalmente, anulados por suas próprias características, reforçando uma condição de impotência. A inclusão, sob essa perspectiva, atende apenas aos(às) alunos(as) considerados(as) carentes ou “deficientes”, como se diferença fosse sinônimo de problema e justificasse uma abordagem paternalista.

Mantoan (2003) discute essa perspectiva, criticando como o conceito de inclusão muitas vezes está atrelado à ideia de que a deficiência é um problema a ser resolvido ou corrigido por meio de intervenções. A autora critica essa concepção de inclusão como um ato de “benevolência” e defende que a verdadeira inclusão deve valorizar a diversidade e respeitar a diferença.

A inclusão escolar, quando tratada como um simples benefício a ser concedido aos alunos com deficiência, acaba por reforçar uma visão estigmatizante e limitadora, onde o aluno é visto apenas como alguém que precisa de ajuda e não como um sujeito com direitos e potencialidades. (Mantoan, 2003, p. 45).

Essa visão estigmatizante remete a Foucault (1987, 1995), que discute como determinados saberes são produzidos e operam dentro de uma “ordem das coisas” estabelecida pelo discurso. Ele demonstra que a produção do saber está atrelada a uma ordem, em que as palavras (ou discursos) não apenas descrevem o mundo, mas o estruturam e classificam. A linguagem, assim, torna-se um instrumento de poder que

ordena e organiza a realidade de acordo com as categorias de conhecimento dominantes em cada momento histórico.

Foucault (2000) revela que o saber está profundamente conectado com práticas discursivas e sistemas de pensamento que variam ao longo do tempo, moldando como se compreende e se interage com o mundo. Dessa forma, o que é considerado “verdade” ou “realidade” depende da ordem discursiva e das estruturas de poder vigentes em cada época.

As palavras que descrevem Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e a forma como os sistemas de educação, apoio e categorização são organizados resultam de construções históricas. Essas construções tanto descrevem a realidade quanto a moldam, influenciando como indivíduos e sistemas educacionais lidam com esses alunos. É fundamental reconhecer que os discursos sobre AH/SD não são neutros; pelo contrário, carregam as marcas das epistemes — ou seja, conjuntos de conhecimentos, conceitos e estruturas de pensamento característicos de uma época ou campo de estudo.

Essas construções são permeadas por uma “ordem das coisas”, que inclui critérios e métodos para medir a inteligência, como os testes de QI, além de políticas públicas e concepções de normalidade e excepcionalidade. Ao definir quem é considerado “superdotado”, esses discursos estabelecem quais características são valorizadas e quais tipos de apoio e intervenção são oferecidos a esses estudantes.

Ao considerar o funcionamento dessas engrenagens e resgatar a história reproduzida na contemporaneidade, é possível associá-la à noção de saber/poder discutida por Foucault (1987, 1995), que aponta como esses discursos moldam e influenciam a sociedade, perpetuando estruturas de poder e conhecimento que muitas vezes marginalizam e tornam invisíveis certos grupos, incluindo os alunos com AH/SD. Compreender essa dinâmica é essencial para garantir que esses alunos sejam reconhecidos e valorizados em sua singularidade.

Essa ideia está relacionada ao conceito de saber/poder de Foucault (1987, 1995), no qual os discursos moldam a percepção da realidade e influenciam a formação do conhecimento e das práticas sociais.

Ao adotar essa perspectiva, é plausível entender que os discursos têm um papel fundamental na construção e manutenção das verdades sociais e que, ao serem repetidos e reforçados, acabam moldando a visão de mundo e influenciando como os

diferentes grupos e indivíduos, incluindo aqueles com AH/SD, são reconhecidos e valorizados.

Os discursos presentes nos documentos legais, ao mesmo tempo que promovem a igualdade de direitos, criam dispositivos de classificação que instituem padrões segundo o contexto cultural e social.

Na educação, esses discursos e as questões ou problemas que envolvem a biopolítica implicam necessariamente a qualificação e a desqualificação de certas vidas, tanto individuais quanto coletivas. Nesse sentido, embora a criação de políticas educacionais igualitárias seja essencial, é necessário reconhecer que tais normas carregam em si as marcas das relações de poder. Como Foucault (1987, 1995) destaca, os discursos que circulam nesses espaços não são neutros, mas produtos de uma “ordem das coisas” que organiza e delimita as possibilidades para os indivíduos. Ao abordar a noção foucaultiana de governamentalidade neoliberal, Gadelha e Pulino (2012) recomendam atenção aos processos inclusivos e exclusivos:

[...] lembro que, se bem que importante, isso, por si só, não basta; pois é preciso ir além indagar sobre quais os reais e concretos mecanismos e procedimentos que operam efetivamente a inclusão das vidas ditas qualificadas e a exclusão das vidas ditas desqualificadas, Se permanecemos atentos ao *modus operandi* dessa governamentalidade neoliberal, particularmente em sua versão ianque, poderemos perceber, mais ainda, que ela torna possível a exclusão por meio da inclusão, ou seja, que é possível desqualificar, descartar e até mesmo exterminar determinadas vidas, apelando-se para políticas, projetos e/ou programas de inclusão, por mais estranho que parece (Gadelha; Pulino, 2012, p. 65-66).

Agamben (2002) argumenta que, nas democracias representativas ocidentais, o principal mecanismo de exclusão por meio da inclusão é a *exceptio*, isto é, o recurso a medidas ou estados de exceção. Isso significa que, ao criar emergências ou exceções, os governos podem suspender temporariamente leis e direitos, permitindo a exclusão de certos indivíduos ou grupos sob o pretexto de proteger a sociedade. Assim, esses indivíduos ou grupos são incluídos na sociedade apenas para serem excluídos quando for conveniente, por meio de mecanismos legais que justificam essa exclusão.

Embora estudantes com AH/SD sejam reconhecidos(as) e incluídos(as) nas diretrizes educacionais, frequentemente eles(as) não recebem o suporte necessário para desenvolver seu pleno potencial. Isso pode ocorrer devido à falta de recursos específicos, programas inadequados ou ausência de formação adequada dos(as)

educadores(as). Dessa forma, esses(as) estudantes são nominalmente incluídos(as) no sistema educacional, mas, na prática, muitas vezes são negligenciados(as) ou atendidos(as) de forma inadequada, resultando em uma exclusão efetiva de suas necessidades e oportunidades de desenvolvimento.

Abordar as AH/SD em um contexto de inclusão escolar é essencial para garantir que todos(as) os(as) alunos(as) recebam uma educação adequada às suas necessidades. Este trabalho parte do princípio de que a inclusão deve contemplar todas as pessoas que não se encaixam nos padrões da sociedade.

É, portanto, fundamental aprofundar o entendimento sobre o conceito de inclusão, especialmente no contexto escolar, levando em conta contribuições relevantes para essa discussão.

Mantoan (2003) destaca que a educação deve ser inclusiva, pois essa abordagem é essencial para melhorar as condições escolares e preparar as futuras gerações para uma vida sem preconceitos e barreiras. Nesse sentido, Stainback e Stainback (1999) afirmam que a inclusão escolar é um direito igual para todos e todas, apesar das distinções existentes. Essa perspectiva promove um ambiente educacional mais justo e acolhedor, essencial para a formação de uma sociedade mais equitativa.

3.2 Altas Habilidade/Superdotação: uma questão política

Para buscar uma definição de política pública, é necessário observar as prerrogativas que a envolvem, como o Estado, o contexto socioeconômico e os atores sociais participantes. Deve-se considerar sua complexidade, pois a política pública não é algo simples e não se limita a leis, projetos e/ou programas; estes representam a materialização de uma política pública (Viegas; Santana; Noda, 2020; Souza, 2006).

Os autores Agum, Riscado e Menezes, em seu estudo intitulado *Políticas públicas: conceitos e análise em revisão* (2015), definem política pública como:

[...] campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações para produção de resultados ou mudanças no mundo real (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p. 16).

Souza (2006, p. 24) pondera que “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. Para a autora, críticos contestam a ideia de um único conceito, pois isso ignoraria as complexas variáveis, ideias e reflexões que a compõem. Esse ato acabaria por restringir sua essência e simplificaria, de forma reducionista, sua definição. A autora ressalta a complexidade e a variedade de definições sobre o que constitui uma política pública, levando em consideração que diferentes perspectivas e reflexões se incorporam no conceito. Definir uma única perspectiva limitaria a compreensão das múltiplas variáveis e nuances que estruturam as políticas públicas, obscurecendo sua essência.

As políticas públicas são iniciativas e programas criados pelo Estado com o objetivo de garantir e implementar os direitos estabelecidos na Constituição Federal e em outras legislações, representando medidas governamentais voltadas a assegurar o bem-estar da população.

Foucault (1987) analisa as estratégias e técnicas de poder empregadas no contexto das políticas públicas, evidenciando as dinâmicas de controle e gestão da vida coletiva.

Foi apenas no final do percurso genealógico de sua investigação que Foucault chegou aos conceitos de biopoder e biopolítica, tendo em vista explica o aparecimento, ao longo do século 18 e, sobretudo, na virada para o século 19, de um poder disciplinador e normalizador que já não se exercia sobre os corpos individualizados, nem se encontrava disseminado no tecido institucional da sociedade, mas se concentrava na figura do Estado e se exercia a título de política estatal com pretensões de administrar a vida e o corpo da população. Evidentemente, esta descoberta pressupunha combinar as análises desenvolvidas em *Vigiar e Punir*, definidas como uma “anátomo-política do corpo”, com o que Foucault agora denominava, no volume I da *História da Sexualidade*, como a “biopolítica das populações”. A partir do século 19, já não importava mais apenas disciplinar as condutas, mas também implantar gerenciamento planejado da vida das populações. Assim, o que se produz por meio da atuação específica do biopoder não é mais apenas o indivíduo dócil e útil, mas é a própria gestão calculada da vida do corpo social. A partir dessa mutação, que complementa as análises relativas anteriores ao poder disciplinar, as figuras do Estado e do poder soberano voltam a ser importantes, pois ambos constituem a instância focal de gestão das políticas públicas (Duarte, 2008, p. 5-6).

A proposta de Foucault (1987) sobre políticas públicas está fundamentada na maneira como o poder é exercido e como ele molda as práticas sociais e políticas. O autor argumenta que o poder é repressivo e produtivo, influenciando a estrutura e a implementação das políticas. O filósofo analisa como esse mecanismo de poder atua como um conjunto de procedimentos que organizam e regulam a vida social e

individual. Em vez de se restringir a proibir ou controlar, o poder se manifesta na criação de normas, práticas e discursos que estruturam a vida cotidiana, definindo o que é considerado aceitável ou desejável dentro da sociedade. Assim, a governamentalidade e o biopoder são centrais para compreender como as políticas públicas não apenas regulam, mas também produzem e transformam as condições de vida e os comportamentos dos indivíduos.

Ao pensar nas políticas públicas a partir da perspectiva de Foucault, é necessário observá-las dentro de um contexto histórico, que responde a diferentes formas de governamentalidade. O autor desafia a visão de que o poder está centralizado no Estado, argumentando que ele se dispersa por diversas instituições e práticas sociais, incluindo as próprias políticas públicas. Portanto, não se deve abordar o poder de maneira genérica ou absoluta, mas reconhecê-lo como um elemento essencial nas relações, especialmente nas de natureza política. Segundo Foucault, conforme citado por Machado (2015), seu objetivo não era conceituar ou definir o poder, mas caracterizá-lo dentro de uma ampla gama de manifestações no contexto das relações humanas.

É essa análise do porquê dos saberes – análise que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-os como peça de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político – que em uma terminologia nietzschiana Foucault chamará genealogia [...]. Mas é preciso não se equivocar e se arriscar a nada compreender das investigações dessa genealogia: não existe em Foucault uma teoria geral do poder. O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação (Machado, 2015, p. 11-12).

O poder, compreendido como algo que se exerce mais do que se possui, está presente em todas as relações sociais e permeia todas as esferas da vida. Dessa forma, ele não é visto como algo localizado em uma instituição ou estrutura específica, mas como uma rede de relações que atravessa toda a sociedade. Nesse contexto, as políticas públicas desempenham um importante papel na promoção da inclusão, especialmente no atendimento adequado a alunos(as) com AH/SD. Embora a criação de políticas educacionais igualitárias seja fundamental, é necessário perceber que tais normas carregam em si a marca das relações de poder e de interesses em manter a “ordem”.

Como norteadores a partir dos marcos históricos no contexto da política sobre inclusão no Brasil, quatro documentos compõem o *corpus* desta pesquisa: a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Esses documentos trazem a educação como um direito de todos(as) e um dever da família e do Estado, além de garantirem o atendimento educacional especializado aos sujeitos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, incluindo os(as) alunos(as) com AH/SD.

Por meio de uma abordagem crítica e reflexiva sobre a educação inclusiva, encontro desafios vivenciados nas políticas públicas de inclusão, um confronto que me possibilita pensar em trilhar outros caminhos em relação à discussão dos discursos que cercam essas políticas públicas sobre os direitos dos alunos com AH/SD. As políticas públicas de inclusão escolar, como aquelas mencionadas, funcionam como dispositivos de poder. De acordo com a perspectiva foucaultiana, um dispositivo é

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1987, p. 244).

Esses dispositivos não apenas refletem as relações de poder existentes em uma sociedade, mas também as reforçam e reproduzem. Eles respondem a uma “urgência” ou a uma função “estratégica dominante” em um determinado momento histórico. No contexto da inclusão escolar, essas políticas visam reconhecer e garantir o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças e características.

No entanto, ao mesmo tempo, esses dispositivos podem estar envolvidos no processo de normalização e regulação social. Isso significa que, ao tentar incluir certos grupos marginalizados, as políticas de inclusão também podem impor padrões normativos de comportamento, identidade e aprendizado. Ou seja, as políticas de inclusão escolar não devem ser vistas apenas como instrumentos benevolentes para promover a igualdade; elas também são mecanismos de poder que moldam e regulam as práticas educacionais e sociais de acordo com determinados objetivos e interesses.

Que a função do dispositivo é a de num determinado momento histórico, responder a uma “urgência”, uma função “estratégica dominante” fortemente imbricado no processo normalização (regulação) social (Foucault, 1999, p. 244).

Com Foucault (1999), aprende-se sobre a importância de reconhecer e desafiar as estruturas de poder subjacentes em qualquer processo de construção de consenso. Com Paulo Freire (2018), entende-se a necessidade de uma educação que não esteja isolada da política, mas que empodere todos os indivíduos para se tornarem participantes ativos na vida política. Por fim, Nilda Alves ajuda a fundamentar a relação entre cotidiano e políticas públicas inclusivas em todos os contextos educativos, onde

O primeiro desses aspectos está na importância que, insistentemente, vimos dando aos *espaço-tempos das práticas*, entendendo-as presentes em todos os contextos educativos -dos lugares das políticas oficiais ou para-oficiais de educação aos das práticas pedagógicas cotidianas passando pelos das práticas coletivas (Alves, 2010, p. 71).

É possível, assim, verificar como as políticas públicas de inclusão para alunos com AH/SD se relacionam com a escola como instituição social e com as iniciativas que buscam promover a igualdade de oportunidades. Para que essas políticas sejam efetivas, é fundamental que se transformem em práticas cotidianas nas escolas. Isso implica uma mudança na cultura organizacional, na formação continuada dos(as) professores(as) e na criação de um ambiente escolar que valorize a diversidade e as diferenças individuais.

Apresento alguns trechos desses documentos para delinear um caminho que visa instituir financiamento para a educação pública inclusiva. O Governo Federal, por meio do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), disponibilizou apoio para “ampliar a oferta do AEE a estudantes com [...] altas habilidades/superdotação, mantendo seu financiamento no âmbito do [...] (FUNDEB)”. O Artigo 2º define que “a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2011).

A implementação desses decretos de inclusão é um passo importante para transformar as escolas em espaços verdadeiramente acessíveis para todos(as) os(as)

estudantes, especialmente aqueles(as) com AH/SD. No entanto, enquanto essas políticas não se traduzirem em atitudes e práticas concretas, a exclusão continuará a existir.

Para superar barreiras atitudinais e avançar nesse processo, é fundamental uma preocupação contínua com a inclusão e a participação ativa de governos, estados, municípios e da sociedade civil. Somente com essa colaboração será possível fortalecer as políticas públicas e garantir que a inclusão vá além da legislação, tornando-se uma prática cotidiana que realmente valorize a diversidade e o potencial de crianças e jovens no âmbito escolar.

3.3 A Questão do Atendimento Educacional Especializado para as AH/SD

Para a PNEPEI/08 (Brasil, 2008b), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos(as) alunos(as), considerando 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 de crianças e jovens com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Ressalta-se que o § 1º desse artigo define o AEE “como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, a ser proporcionado de forma [...] suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/Superdotação” (Brasil, 2011, art. 2º, § 1º).

Segundo o artigo 5º da Resolução Federal nº 4, de 2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, art. 5º).

E o Decreto Federal nº 7.611/11 define que o AEE deve ser prestado das seguintes formas:

- I – Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II – Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, art. 2º, § 1º, I e II).

Ao analisar as diretrizes à luz da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é possível observar uma consonância com os princípios da inclusão educacional. O documento preconiza uma educação inclusiva que reconheça e respeite a diversidade dos(as) estudantes, garantindo o acesso à educação de qualidade para todos(as), independentemente de suas características individuais. Nesse sentido, tanto a resolução quanto o decreto buscam promover a inclusão e a igualdade de oportunidades no ambiente educacional, alinhando-se aos princípios da Declaração de Salamanca, como destacado:

Atribuem a mais *alta prioridade política e financeira* ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994).

Conforme o Decreto nº 6.571/2008, “O atendimento educacional especializado – AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008a, art. 1º, § 1º).

No seu artigo 3º, é definido o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo MEC, com a finalidade de promover o atendimento educacional especializado tanto na educação básica quanto na superior por meio das seguintes ações:

- II – Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III – Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva;
- IV – Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidades;
- V – Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade;
- VI – Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2008a, art. 1º, II-VI).

O financiamento da dupla matrícula de estudantes público-alvo da educação especial na Educação Básica é instituído, no âmbito do FUNDEB, a fomentar a organização e oferta do AEE na perspectiva da educação inclusiva, conforme disposto no artigo 6º:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (Brasil, 2008a; art. 6º).

É possível traçar um paralelo entre as diretrizes do AEE, de acordo com o estabelecido pela Resolução Federal nº 4/2009, Decreto Federal nº 7.611/11 e alguns princípios presentes na Constituição Federal de 1988.

Quando o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 assegura a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, o AEE busca garantir o acesso à educação e a igualdade de oportunidades educacionais para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, alinhando-se, assim, ao princípio constitucional da igualdade.

No artigo 1º, inciso III, a Constituição Federal reconhece a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). O AEE, ao promover o acesso à educação e o desenvolvimento integral dos estudantes com necessidades educacionais especiais, contribui para a efetivação desse princípio constitucional, assegurando uma educação que respeite sua dignidade e valor como seres humanos.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. O AEE, ao garantir o acesso à educação inclusiva e especializada para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, colabora para a concretização desse direito fundamental, assegurando que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Embora a Constituição Federal (1988) não mencione explicitamente o princípio da inclusão social, diversos de seus dispositivos estão alinhados com essa perspectiva, especialmente aqueles relacionados à promoção do bem-estar social, à erradicação da discriminação e à garantia dos direitos fundamentais. O AEE, ao promover a inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais

especiais, contribui para a inclusão social, garantindo igualdade de oportunidades e participação na sociedade.

Dessa forma, observa-se que as diretrizes do AEE estão em consonância com diversos princípios e valores presentes na Constituição Federal de 1988, refletindo o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da igualdade, da dignidade humana, do direito à educação e da inclusão social.

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

A educação é um direito de todos os cidadãos, de forma laica e gratuita. Ao ser proclamada como tal, cabe ao poder público a responsabilidade de prover os meios para que esse direito se efetive. Por isso, estabeleceu-se “o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado” (Saviani, 2013, p. 754).

Na educação inclusiva, o direito ao acesso é fundamental para garantir a inclusão daqueles que historicamente foram excluídos de seus direitos sociais. No entanto, a simples formalização desses direitos não é suficiente; é preciso que eles sejam reconhecidos e compreendidos pela população. Muitas pessoas desconhecem seus direitos ou enfrentam dificuldades para reivindicá-los, seja por falta de informação, barreiras linguísticas ou desconfiança nas instituições. Portanto, além do reconhecimento, é essencial criar políticas públicas e mecanismos eficazes que assegurem o acesso real e o pleno exercício desses direitos.

A educação em direitos humanos é fundamental para garantir que as pessoas saibam quais são seus direitos e como podem exercê-los. Nesse sentido, os documentos norteadores da educação possuem um papel relevante:

[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais, privilegiam os princípios da “dignidade da pessoa humana”, que implica no respeito aos Direitos Humanos, “igualdade de direitos”, que supõe o princípio da equidade, “participação” como princípio democrático e “corresponsabilidade pela vida social”, implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva (Candau, 2000, p. 84).

Programas de conscientização e educação devem ser implementados para informar a população sobre seus direitos e os mecanismos disponíveis para defendê-los. O(A) estudante com AH/SD, como parte do público-alvo da Educação Especial,

gerou nas escolas a necessidade de reorganização curricular, adaptação de práticas pedagógicas e formação de professores para atender às suas especificidades.

Existe a suposição de que adultos com AH/SD enfrentam desafios na construção de uma identidade saudável enquanto pessoas com essas características, o que pode resultar em dificuldades para se reconhecerem como sujeitos de direitos.

Tenho constatado na prática e de forma empírica que provavelmente pela falta de informações e por apresentarem comportamentos que fogem do estereótipo de AH/SD que a sociedade tem, na escola, os alunos com AH/SD dificilmente são identificados como tais (Pérez, 2004, p. 25).

Segundo Pérez (2004), os interesses dos alunos com altas habilidades muitas vezes não são contemplados pelo currículo do ensino regular em seus diferentes níveis e etapas educacionais, o que contribui para a dispersão, baixo rendimento e desempenho aquém da média em certas disciplinas, além de uma avaliação inadequada de suas habilidades. Esse cenário leva a que esses estudantes sejam frequentemente encaminhados aos serviços de orientação educacional rotulados como dispersivos, com dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, déficit de atenção ou desvios de comportamento. Contudo, de acordo com Castejón Costa, Prieto Sánchez e López Martínez (2000), embora aparentem estar distraídos na sala de aula, esses alunos geralmente estão cientes do que ocorre ao seu redor.

Goffman (2008) destaca que, para a vida social, é necessário que todos os participantes compartilhem um conjunto de expectativas normativas incorporadas às normas estabelecidas. Nessa perspectiva, alunos(as) com AH/SD podem ser considerados(as) divergentes, pois, muitas vezes, são obrigados(as) a adaptar-se a um sistema escolar que valoriza a homogeneização dos indivíduos às normas vigentes.

Quando um(a) professor(a) afirma que em sua sala de aula não há alunos(as) com AH/SD, ele ou ela não nega a existência desses indivíduos, mas expressa uma percepção de homogeneidade em seu grupo de trabalho. Nesse contexto, considera que a sala de aula não precisa de ajustes nas estratégias pedagógicas, pois todos os(as) estudantes são vistos(as) como pertencentes a um mesmo padrão.

Essa visão pode levar à exclusão e marginalização daqueles(as) que são categorizados(as) como “outros”(as), reforçando a ideia de que existe um grupo de alunos(as) considerados(as) “normais” em contraste com aqueles(as) que se

destacam. Woodward (2002, p. 35) observa que essa diferença é interpretada negativamente, excluindo e marginalizando “[...] aqueles que são definidos como 'outros' ou como forasteiros”. A reflexão sobre essa dinâmica é importante, pois a percepção negativa da diferença pode prejudicar a identificação e o desenvolvimento de talentos. Muitas vezes, a negligência em reconhecer e nutrir esses(as) alunos(as) pode resultar na perda de potenciais habilidades e talentos que poderiam ser fomentados por meio de práticas pedagógicas mais inclusivas e diferenciadas.

O desafio é, portanto, promover um ambiente educacional que valorize a diversidade e reconheça a necessidade de adaptar as abordagens pedagógicas para atender a todas as necessidades dos(as) alunos(as), independentemente de suas habilidades.

Algumas diretrizes importantes embasadas pela legislação atual incluem:

- a) conscientização e formação docente: os(as) professores(as) devem receber formação sobre as características e necessidades das pessoas com AH/SD, para que possam identificar sinais precoces e compreender como atender às suas necessidades educacionais;
- b) identificação de alunos(as) com AH/SD: esse deve ser um processo contínuo e dinâmico, envolvendo observação em sala de aula, análise de desempenho acadêmico e comportamental, bem como a consideração do potencial não realizado;
- c) utilização de instrumentos de avaliação: testes padronizados de inteligência, escalas de habilidades específicas e portfólios de trabalhos dos alunos, entre outros, devem complementar a observação do professor.

O Parecer nº 17, de 2001 (Brasil, 2001a), define que a oferta de AEE aos estudantes com AH/SD inclui a avaliação pedagógica e psicológica e a possibilidade de aceleração escolar, com base no desempenho. Esse parecer esclarece que, além das ações para identificação e avaliação, são necessárias medidas para prover o AEE e possíveis adaptações suplementares, com o objetivo de atender às necessidades educacionais desses(as) estudantes. Um ponto importante é o registro dessas ações no histórico escolar dos(as) alunos(as) com AH/SD, lembrando que eles(as) também têm direito à dupla matrícula no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Quanto à identificação e avaliação dos(as) alunos(as) com AH/SD, o próprio parecer discorre sobre a necessidade de sistematizar os procedimentos de avaliação,

criando etapas e critérios claros e padronizados para uma identificação precisa e justa desses(as) estudantes. Isso inclui a utilização de diferentes instrumentos e métodos de avaliação, como testes psicológicos, observações sistemáticas, relatórios escolares e feedback de professores e familiares.

A avaliação de alunos(as) com AH/SD deve ser conduzida por uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogos, pedagogos e especialistas em educação especial. Essa abordagem colaborativa proporciona uma compreensão abrangente das capacidades cognitivas, emocionais, sociais e acadêmicas dos(as) estudantes, assegurando que suas necessidades individuais sejam atendidas.

É essencial que a sistematização dos procedimentos de avaliação garanta o acesso igualitário a oportunidades educacionais. Isso inclui a implementação de programas de enriquecimento curricular, aceleração de séries e outras estratégias que promovam o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as). A avaliação deve ser um processo contínuo, com monitoramento e reavaliação regulares para ajustar as intervenções conforme necessário.

As escolas devem criar programas flexíveis que permitam a crianças e jovens com AH/SD avançar em seu próprio ritmo e explorar interesses diversos. A colaboração dos pais ou responsáveis é fundamental nesse processo, pois eles podem fornecer informações valiosas sobre o desenvolvimento dos(as) alunos(as). Após a identificação, é importante que estes recebam acompanhamento regular para garantir que tenham os recursos e o suporte necessários para alcançar todo o seu potencial.

Essas diretrizes são fundamentais para garantir que estudantes com AH/SD sejam identificados de forma precisa e recebam o suporte adequado para desenvolver todo o seu talento e capacidade. Novaes (1979) salienta que,

Em geral, tratando-se de crianças superdotadas, sabemos que a falta de oportunidades educacionais, a pobreza de estímulos ambientais, a pressão social para atitudes de conformismo, além das dificuldades da escola de reconhecer e desenvolver suas habilidades e das distorcidas expectativas de pais e professores, dificultam, comumente, o desenvolvimento de suas potencialidades, fato que se acentua ainda mais em crianças provindas de baixo nível socioeconômico (Novaes, 1979, p. 49).

As AH/SD podem ocorrer em situações de dupla excepcionalidade, onde se manifestam acompanhado de pelo menos um tipo de deficiência (exceto intelectual) ou impedimento de longo prazo de natureza física, mental ou sensorial. Também

podem estar associadas ao Transtorno do Espectro Autista ou a Transtornos Específicos de Aprendizagem, como Transtorno de Déficit de Atenção, Dislexia e Discalculia, conforme DSM-5, CID-11 (American Psychiatric Association, 2013).

Além disso, é comum que crianças com indicadores de AH/SD sejam primeiramente encaminhadas para avaliação psicológica ou psiquiátrica. Isso ocorre porque, devido às suas características multidimensionais, como apontam Oufino e Guimarães (2007), trata-se de um fenômeno que abrange aspectos cognitivos, afetivos, neuropsicomotores e de personalidade.

No Brasil, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura, as Altas Habilidades são oficialmente reconhecidas como

[...] comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de “traços consistentemente superiores” em relação a uma média (por exemplo: idade, produção, ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por “traços” as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes. Esses educandos apresentam envolvimento com a tarefa, traço que se refere a comportamentos observáveis na demonstração de expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza em diferentes áreas, e criatividade, traço que diz respeito a comportamentos criativos observáveis no fazer e no pensar, expressados em diferentes formas: gestual, plástica, teatral, matemática ou musical, entre outras. Superdotados e Talentosos são indivíduos que, por suas habilidades evidentes, são capazes de alto desempenho, têm capacidade e potencial para desenvolver esse conjunto de traços e usá-los em qualquer área potencialmente valiosa da realização humana, em qualquer grupo social (Brasil, 1995, p. 13).

O documento também ressalta a importância de testes psicológicos, pois, frequentemente, os(as) professores(as) ainda não identificam estudantes superdotados(as) a partir de evidências comportamentais em sala de aula. Conforme destacado,

Muitas vezes, esses comportamentos não são reconhecidos devido à falta de treinamento específico ou à presença de comportamentos paradoxais, como pensamento abstrato aliado a fracasso escolar ou algum tipo de deficiência. Além disso, existem alunos que apresentam quadros clínicos de deficiência intelectual e, ao mesmo tempo, possuem talentos socialmente reconhecidos, o que pode dificultar ainda mais a identificação adequada sem o uso de instrumentos específicos (Delou, 2022, p. 4).

Outro fator crucial é que não existe um único teste capaz de identificar todas as áreas de comportamentos superdotados. A diversidade das habilidades e talentos

exige uma abordagem multifacetada para avaliação. Por exemplo, crianças não verbais devem ser avaliadas por testes não verbais para garantir uma análise justa e precisa de suas capacidades. Assim, a aplicação de uma variedade de testes psicológicos é fundamental para uma identificação mais abrangente e precisa dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Esses testes complementam as observações dos(as) professores(as), fornecendo uma base mais robusta para a tomada de decisões educacionais e a implementação de programas de apoio adequados, promovendo o desenvolvimento pleno e equilibrado desses(as) alunos(as).

Simultaneamente, Delou (2022, p. 4) evidencia a importância do papel do(a) professor(a) da sala regular na identificação de AH/SD, ressaltando que isso não depende apenas de formação específica, mas também da observação do ritmo de aprendizagem e do desenvolvimento das atividades pedagógicas do(a) aluno(a):

Indicação pelos Professores: por meio de relatórios descritivos do desenvolvimento infantil ou instrumentos de observação de comportamentos e desempenho em sala de aula. Podem ser utilizadas listas de observação, contendo comportamentos típicos de estudantes com altas habilidades ou superdotação em sala de aula.

Delou (1987) realizou um estudo para capacitar os(as) professores(as) a identificarem alunos(as) com AH/SD em sala de aula. O estudo argumentava que os(as) educadores(as), especialmente os que trabalham com estudantes da Educação Infantil até o final do primeiro segmento do Ensino Fundamental, passam tempo suficiente com as crianças para conhecê-las bem. Os(As) professores(as) conseguem identificar não apenas os nomes, mas também os interesses, os ritmos de aprendizagem diferenciados e outros aspectos individuais dos alunos. Essa proximidade diária torna os(as) professores os(as) profissionais mais aptos a reconhecerem o desempenho escolar associado a altas capacidades intelectuais. O estudo resultou na criação de um instrumento denominado Lista Base de Indicadores de Superdotação — parâmetros para observação de alunos em sala de aula.

Uma das barreiras encontradas no campo educacional para a efetivação das políticas públicas voltadas para alunos(a) da Educação Especial com AH/SD é a falta de reconhecimento e identificação adequada desses(as) estudantes. Essa deficiência resulta na subnotificação das matrículas no Censo Escolar do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o que impede que os(as) alunos(as) sejam devidamente encaminhados(as) para políticas públicas específicas.

Sem a correta identificação, crianças e jovens perdem o direito ao AEE, que é fundamental para atender às suas características e interesses singulares. Esse atendimento deve ser oferecido em locais apropriados e incluir oportunidades de ensino em níveis mais elevados, de acordo com as capacidades de cada um. A falta de reconhecimento e registro adequado desses(as) alunos(as) compromete a implementação de estratégias pedagógicas eficazes e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Conforme Pérez (2007), a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que 3% a 5% da população apresenta AH/SD no Brasil. Segundo a autora, essa porcentagem pode chegar a 7,78% se forem consideradas outras inteligências, como competências psicomotoras, artísticas, criatividade, liderança e inteligências além da cognitiva. Essa realidade também foi observada no resultado final da Secretaria de Educação de Sorocaba, segundo o Censo Escolar, que indicou 20 crianças identificadas com AH/SD na rede municipal de ensino (Brasil, 2023).

A sociedade brasileira, até o início do século XX, manteve-se “calada” acerca da existência e da educação dos indivíduos com deficiência (Mazzotta, 2005), especialmente no caso dos “superdotados”. Mesmo após a ampliação da escola primária, que levou à criação de medidas para o atendimento de deficientes, o “superdotado” ainda é pouco assistido quanto às suas necessidades educacionais específicas, com ações isoladas. Esses indivíduos, embora mencionados nas políticas públicas, não eram reconhecidos nas escolas regulares do país (Novaes, 1979, p. 28).

Observa-se que essa porcentagem de alunos(as) identificados(as) com AH/SD está extremamente baixa. Por isso, não basta que os direitos desses indivíduos estejam garantidos nos documentos legais; é fundamental que essas orientações sejam conhecidas e discutidas na prática para garantir uma implementação adequada em cada espaço público.

Para isso, a formação continuada dos(as) docentes deve ser aprofundada, desmistificando crenças e mitos que circulam sobre esse fenômeno. Veiga-Neto e Macedo (2007, p. 11-12) definem que “as coisas e os fatos são aquilo que pensamos e dizemos que eles são”. Dessa forma, como reconhecer um(a) aluno(a) com AH/SD nas escolas públicas, quando se acredita existir um modelo de normalidade baseado no homem branco e de classe alta? Esse modelo, erroneamente adotado, se torna

um padrão seletivo para os(as) alunos(as) com AH/SD, desviando o foco da educação, que geralmente se preocupa mais com os(as) alunos(as) que apresentam carências cognitivas. É fundamental considerar a diversidade e a subjetividade de cada indivíduo, incluindo aqueles com AH/SD.

Outra lacuna observada é a falta de instrumentalização nas diretrizes operacionais da rede municipal de ensino de Sorocaba para a realização dessa avaliação pedagógica. É necessário regularizar o registro de matrícula do(a) aluno(a) com AH/SD junto ao Sistema de Cadastro, para que as ações possam ser desenvolvidas em conjunto com as políticas públicas municipais destinadas ao público-alvo da Educação Especial.

Esses instrumentos não podem estar baseados exclusivamente em laudos médicos/clínicos, e o atendimento deve ser oferecido de forma acessível. A Nota Técnica nº 04/2014 do MEC/SECADI estabelece que a inclusão de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou AH/SD não deve depender exclusivamente de laudos médicos. É essencial que os instrumentos de apoio educacional sejam acessíveis e oferecidos de maneira inclusiva, garantindo que todas as necessidades educacionais sejam atendidas sem a imposição de barreiras discriminatórias.

Portanto,

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (Brasil, 2014).

A Nota Técnica nº 4 refere-se globalmente ao público-alvo da Educação Especial, mas é especialmente enfática em relação aos(às) alunos(as) com deficiência, apresentando no documento os seguintes trechos:

Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

[...]

Pelo exposto, a fim de assegurar o direito incondicional e inalienável das pessoas com deficiência à educação essa área técnica fica à disposição, para informações complementares que se fizerem necessárias (Brasil, 2014).

Entendendo que os documentos orientam e guiam as ações sobre AH/SD, é importante lembrar a abordagem política de Foucault (2007, p. 60): “cercar as formas de exclusão, da limitação da apropriação” ou ainda “mostrar como se formam, para responder a que necessidades, como se modificam e se deslocam, que força exercem efetivamente”. Ele convida a compreender os discursos em circulação, cercando as formas de exclusão e limitação da apropriação. Além disso, é preciso mostrar como esses discursos se formam, quais necessidades respondem, como se modificam e se deslocam, e que força exercem efetivamente.

As Políticas Públicas no Brasil para a Educação são elaboradas, entre outras fontes, a partir de dados registrados no Censo Escolar, que auxilia na construção de projetos para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Sem esses dados sobre o número de alunos(as) com diagnóstico de AH/SD no Censo, torna-se mais difícil acompanhar a elaboração e o cumprimento das Políticas Públicas da Educação Especial, inclusive das voltadas aos alunos com AH/SD, público-alvo da Educação Especial.

3.4 Altas Habilidades e Superdotação sob os princípios das escolas inclusivas

Nesta última seção, meu objetivo é realçar a importância da discussão sobre a presença das AH/SD no ambiente escolar, para, no próximo capítulo, realizar o seu devido entrelaçamento com o campo de estudos dos cotidianos escolares.. Primeiramente, recorro a Meirieu (2002), que interpreta a educação e a escola como um *espaçotempo* para todos e todas. Ele propõe uma pedagogia diferenciada, visando adaptar o ensino às necessidades e características individuais, reconhecendo a diversidade e a diferença como condições intrínsecas ao desenvolvimento humano.

Além disso, a presença de crianças com AH/SD no ambiente escolar, contribuindo para a compreensão da inclusão escolar, é defendida à luz das reflexões

de Mantoan (2003). Para ela, a inclusão também está associada à ideia de garantir que nenhum(a) aluno(a) fique fora do ensino regular, desde o início de sua vida escolar. Assim, integro essas visões para realçar a importância de uma escola inclusiva e acessível.

Meirieu (2005) chama atenção para o fato de que toda ação pedagógica que se propõe a lidar com a diversidade humana perde o sentido se não acreditar na educabilidade de todos(as) os(as) alunos(as) e na concepção da escola como espaço para todos(as). Ele convida a refletir sobre uma escola que, se exclui, deixa de ser verdadeiramente educativa, pois o ambiente escolar só se realiza plenamente quando promove a aprendizagem de todos os indivíduos. Além disso, ele alerta que o uso de laudos médicos, quando utilizados apenas para rotular, nega o direito à educação dos(as) estudantes.

Pensar em uma educação inclusiva é um desafio no cotidiano escolar, pois envolve transformar a maneira como o sistema educacional, professores(as) e gestores(as) concebem a diversidade e implementam estratégias pedagógicas que atendam a todos(as) os(as) estudantes. A educação inclusiva requer um ambiente que reconheça e valorize as diferenças individuais, em contrapartida a uma lógica de controle social que privilegia currículos padronizados e práticas de ensino sem considerar a diversidade e a diferença.

Nas escolas, o trabalho com estudantes com AH/SD ainda enfrenta muitos desafios, como a insegurança em relação às estratégias para identificá-los(as) e orientá-los(as) adequadamente. Além disso, o processo de inclusão desses(as) alunos(as) exige uma problematização dos discursos e “verdades” consolidadas pelo senso comum e pela mídia. Caso contrário, essas visões limitadas e estereotipadas podem gerar resistência à inclusão, perpetuando práticas que oscilam entre a inclusão e a exclusão.

Lopes (2007) utiliza a expressão “in/exclusão” para ilustrar essa lógica revelada pelos dados estatísticos das pesquisas, que legitima as escolas como instituições educativas consideradas boas ou ideais, muitas vezes reforçando uma ação apenas politicamente correta, sem o comprometimento em discutir e acolher a presença da diferença no ambiente escolar.

Esta realidade exige que precisemos o sentido em que a empregamos evitando um modismo que termina por difundir uma perspectiva superficial e reducionista das relações interculturais. Não basta reconhecer a diversidade

cultural e promover diferentes expressões culturais, numa abordagem de carácter muitas vezes celebratório e turístico. Estas iniciativas tratam, em geral, as diferenças culturais como se fossem um dado “natural” e assumem (Candau, 2020, p. 37).

Em espaços escolares onde as ações pedagógicas e a formação docente incentivam a problematização dos discursos, busca-se explicitar o movimento de eliminação da diferença como uma questão legítima e indiscutível.

Meirieu (1995) defende uma escola inclusiva, que deve ser assumida como uma instituição aberta a todos e todas. Instituições escolares, segundo ele, são espaços e tempos que devem promover o sucesso pessoal e profissional dos(as) estudantes, independentemente de suas condições de vida. Esses movimentos são baseados no reconhecimento do outro como sujeito de direito, um indivíduo que estabelece suas próprias relações com o conhecimento e constrói sua própria maneira de ser e viver.

A proposta de uma escola inclusiva fundamenta-se na construção de uma pedagogia que valorize a diversidade, oferecendo as mesmas oportunidades para todos, sejam eles estudantes com dificuldades de aprendizagem ou aqueles com desempenho acima da média, como no caso de estudantes com AH/SD.

Meirieu (1995) explica que

[...] apenas o reconhecimento de nossa impotência educativa permite nos encontrar um verdadeiro poder pedagógico: o de autorizar o outro a assumir seu próprio lugar e, com isso, a agir sobre os dispositivos e os métodos; o de lhe propor saberes a serem apropriados, conhecimentos a serem dominados e pervertidos, que talvez lhe permitam, e quando ele decidir, “fazer-se a si mesmo” (Meirieu, 1995, p. 289).

Essa perspectiva também é abordada como um princípio essencial no pensamento de Meirieu (1998, p. 28), que afirma a necessidade de que sejam criados, pelos(as) docentes, “pontos de apoio” para promover as aprendizagens dos(as) alunos(as), principalmente daqueles(as) que apresentam mais dificuldades em lidar com os conteúdos. O autor enfatiza a importância de uma abordagem inclusiva na educação, assegurando que todos(as) os(as) alunos(as), independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas, tenham acesso a um ensino de qualidade.

Desse modo, em suas obras, Meirieu destaca a importância de garantir um ensino de qualidade na escola regular para todos(as) os(as) alunos(as). Ele defende a inclusão escolar, valorizando a diversidade humana e o direito de todos(as) ao

acesso à educação, e rejeita qualquer forma de exclusão ou preconceito que possa existir no ambiente escolar.

Essa ideia encontra eco na proposta de Mantoan (2003, p. 9): “Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas”. Para Mantoan, é necessário abrir novos caminhos educacionais, especialmente no atendimento a alunos com deficiência, fundamentando-se na psicologia e na epistemologia e explorando novas possibilidades de atuação pedagógica em um atendimento multidisciplinar. Ela defende um repensar da questão da deficiência, abordando-a à luz de novos pressupostos.

Mantoan ainda ressalta que a deficiência continua sendo fortemente influenciada pela visão médica (Mantoan, 1987), o que é reforçado por Diniz, Barbosa e Santos (2009):

O modelo biomédico considera a deficiência sendo a lesão em um corpo, como responsabilidade individual, os impedimentos devem ser objeto de intervenção médica com práticas de reabilitação a fim de atenuar a anormalidade. Pensar nesta concepção de atuação com as pessoas com deficiência, refletindo também para além do atendimento médico as formas educacionais que buscam a “docilização” dos corpos para que se adaptem ao padrão social de aceitação (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 29).

Vygotsky (2022) apresenta a deficiência como um agente na própria trajetória do indivíduo, mediada pelas condições históricas e socioculturais. Para ele, a deficiência está mais relacionada ao ambiente social do que à própria limitação individual. Conforme o contexto social se estrutura, são atribuídos diferentes significados culturais à deficiência, influenciando a experiência da pessoa com necessidades especiais, especialmente quando recebe apoios adequados. Foucault, em *Vigiar e Punir* (1987), explora a relação entre poder, saber médico e disciplina, destacando como a deficiência foi historicamente enquadrada por visões médicas e instituições de controle. A partir da análise das relações entre saber e poder, ele discute as táticas que produzem uma “verdade” aparentemente natural sobre a deficiência, verdade essa que foi construída ao longo do processo educativo.

Mantoan (1987) promove uma importante discussão sobre os conceitos de integração, normalização e individualização no contexto educacional. “Integração” refere-se à criação de condições para que a deficiência e a “normalidade” possam coexistir em um mesmo espaço, promovendo uma convivência que inclui todos no ambiente escolar. “Normalização” implica oferecer oportunidades iguais para

todos(as) os(as) alunos(as), com e sem deficiência, assegurando acesso às mesmas condições de aprendizado. Por fim, “individualização” trata da importância de atender às necessidades específicas de cada estudante, respeitando as diferenças e ajustando práticas pedagógicas para proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva, considerando as particularidades de cada um. Essa reflexão reforça a necessidade de uma abordagem educacional que vá além da inclusão formal e respeite a diversidade, oferecendo suporte adequado às singularidades de cada aluno(a).

Para Mantoan, a educação inclusiva é uma questão política e de justiça social. As crescentes exigências da sociedade atual, com demandas educacionais cada vez mais complexas, revelam deficiências que podem, em outro contexto, passar despercebidas — como no caso da deficiência intelectual. Ao adotar um conceito de inclusão que supere barreiras atitudinais e ambientais no contexto escolar, a sociedade oferece oportunidades iguais a todos e respeita as diferenças, promovendo a participação de cada indivíduo como sujeito autônomo e titular de direitos. Mantoan desafia a pensar a inclusão sem rótulos ou categorizações, valorizando a diversidade humana.

Na escola inclusiva, não há um modelo universal de aluno(a), pois cada ser humano é único e absoluto. A inclusão representa um avanço na sociedade, uma luta pelo reconhecimento pleno de cada pessoa como indivíduo, como destaca Mantoan (2003). A diferença, segundo ela, é o que define a humanidade.

Dois autores se somam neste ideário de inclusão escolar: ambos acreditam que o ambiente escolar oferece inúmeras oportunidades de aprendizado desde que se observe os detalhes desse *espaçotempo*, onde o aprendizado emerge através das interações diárias, tanto em desafios quanto em oportunidades. Reconhecem, também, que o processo de inclusão enfrenta obstáculos, como preconceitos e resistências, e que a educação deve ser proativa, identificando e superando tais desafios.

Lembro-me de que, ao iniciar minha carreira na Prefeitura de São Bernardo como professora de Educação Especial, participei de várias formações sobre educação inclusiva, inspiradas na perspectiva de Mantoan. Nessa época, debates intensos sobre a inclusão de todas as crianças, sem distinção, geraram conflitos e desafios, pois a rede de ensino já contava com duas escolas especiais, e o modelo inclusivo questionava as práticas tradicionais da educação brasileira.

Em 2008, com a criação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), surgiram inovações no AEE, oferecendo suporte a esse público.

A transição do modelo de Educação Especial para a Educação Inclusiva representou uma mudança fundamental na forma como a sociedade percebe a educação de pessoas com deficiência e outras diferenças. A partir da Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994 e no bojo das reformas educacionais implantadas nos vários países incluindo o Brasil, segundo Bueno (1998), “passou-se a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades. ”

Dialogando com as conceituações sobre o processo de inclusão escolar a partir das perspectivas de Mantoan quanto às mudanças de paradigmas na legislação brasileira (Brasil, 2008), alguns princípios-chave foram contemplados pela autora.

A diversidade é entendida como acesso universal, em que a educação inclusiva visa garantir que todas as pessoas tenham acesso igual à educação, independentemente de suas deficiências ou diferenças. Isso envolve a eliminação de barreiras físicas, curriculares e sociais. Para Mantoan, distinguir a diferença é um primeiro passo. Não se trata de um jogo de palavras, mas de reconhecer a natureza de ambas. A diferença tem natureza multiplicativa e não se reduz à identidade — a diferença vai diferindo e se reproduzindo. A diversidade tem a ver com o idêntico e, portanto, com o existente, o imutável. Identidade e diferença não se compõem (Mantoan, 2013, p. 28).

De fato, a escola atulha-se do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam: o direito de ser, sendo diferente, na escola.

Destacando as perspectivas de inclusão escolar de Mantoan, observa-se que, mesmo com o passar do tempo, sua contribuição para uma educação inclusiva, com respeito à diversidade e às diferenças, mantém-se significativa e atual.

Para mudar as condições excludentes de nosso ensino escolar, enfrentam-se inúmeros desafios. Particularmente, sou muito criticada pelo meu radicalismo ao condenar as medidas adotadas pelas escolas para reagir às

diferenças. Conheço a escola por dentro e aprendi a entendê-la, vivenciando o seu cotidiano. Falo “da escola e não “sobre” a escola, e, assim sendo, sou bastante segura ao denunciar o velho e ao sugerir a sua revitalização (Mantoan, 2003, p. 33).

A autora enfatiza que as "mudanças" são urgentes, pois a inclusão não é um processo no qual as pessoas podem, gradativamente, mudar de ideia. A inclusão não é um processo gradual, mas uma necessidade de mudança drástica de paradigmas. Mudanças essas que as instituições escolares têm enorme resistência em adotar. Como muitas outras organizações, as instituições escolares tendem a resistir a mudanças significativas, o que pode ocorrer devido a uma variedade de fatores, incluindo a inércia institucional, a falta de recursos, o medo do desconhecido e a adesão a práticas tradicionais. Essa resistência está profundamente enraizada na cultura e nas estruturas de poder dentro das escolas (Mantoan, 2003).

O poder não é apenas algo que algumas pessoas possuem enquanto outras não. Em vez disso, o poder está em toda parte e é exercido através de redes complexas de relações sociais. O poder e o conhecimento estão intrinsecamente ligados; aqueles que controlam o conhecimento têm o poder de definir e impor normas, regras e práticas sociais (Foucault, 1987).

No contexto escolar, isso significa que aqueles que detêm o poder dentro da instituição (administradores, formuladores de políticas, professores) também controlam o conhecimento (currículo, métodos de ensino, avaliação). Esse controle é uma forma de poder social, pois determina o que é valorizado e ensinado, quem é incluído ou excluído, e como os alunos são preparados para a sociedade. A resistência à inclusão pode ser vista como uma forma de manter o *status quo* e as estruturas de poder existentes.

A forma como o conhecimento é controlado nas escolas pode ser entendida como uma forma de controle social. As normas e práticas educacionais ajudam a moldar os comportamentos, atitudes e crenças dos(as) alunos(as), preparando-os(as) para assumir certos papéis na sociedade. Quando a inclusão não é implementada, as escolas perpetuam desigualdades e exclusões, reforçando o controle social e as estruturas de poder existentes. A inclusão deve romper com as estruturas de poder que perpetuam a exclusão, exigindo uma “nova concepção de ensino e aprendizagem” na qual todos e todas, com ou sem deficiência, possam participar ativamente da sociedade, superando a visão de aluno(a) “normal” ou “ideal”.

A inclusão de alunos com AH/SD também requer uma mudança drástica de paradigmas na instituição escolar. Essa mudança não é apenas um processo simples de integração física, mas uma transformação profunda que enfrenta resistência significativa. Essa resistência é ainda mais evidente no cotidiano escolar desses(as) alunos(as), onde a falta de instrumentalização e de práticas pedagógicas inclusivas adequadas impede que recebam o atendimento e o reconhecimento de que necessitam. A mudança deve ser profunda e estrutural, abrangendo desde a formação de professores(as) até a implementação de políticas públicas que promovam uma verdadeira inclusão, respeitando e valorizando as capacidades e potencialidades de todos(as) os(as) estudantes.

Em vez de ser um lugar uniforme e rígido, o cotidiano escolar de crianças e jovens com AH/SD é como um caleidoscópio dinâmico, cheio de desafios e contradições. Essa diversidade, muitas vezes ignorada por um discurso dominante que tenta padronizar a educação, pede um olhar atento e sensível às particularidades que compõem o ambiente escolar.

4 COTIDIANO ESCOLAR, ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

4.1 Desafios e possibilidades no cotidiano escolar para alunos com AH/SD

Houve um momento em minha trajetória profissional como educadora em que estava trabalhando em uma escola onde existia uma classe especial. Eu era professora de 15 alunos(as) com diagnóstico de deficiências diversas: síndrome de Down, deficiência intelectual e algumas crianças sem diagnóstico, mas que não conseguiam acompanhar os demais estudantes dentro do currículo escolar, ou seja, com dificuldades de aprendizagem.

Lembro que era uma turma muito unida, composta de interações afetivas. Eu trabalhava o potencial de cada criança, respeitando seus níveis de conhecimento, e todos(as) aprendiam juntos(as). Utilizava estratégias lúdicas e muitas brincadeiras relacionadas ao tema da aula, o que fomentava uma deliciosa vontade de aprender na relação entre professora e aluno(a). Ainda sem as percepções que me afligem atualmente quanto ao conceito de inclusão e ao respeito à diversidade humana, havia algumas situações que me incomodavam.

Trabalhar com a deficiência criou em mim sentimentos profundos, gerando simultaneamente uma sensação de culpa e onipotência. Isso resultou em uma inquietação constante na busca por alternativas para apoiar alunos e alunas percebidos como “inferiores”. Senti profundamente as injustiças relacionadas à disparidade de acesso a privilégios e recursos na sociedade. Essa realidade reflete não apenas uma distribuição desigual de recursos materiais, como também o desequilíbrio de poder que permeia as desigualdades sociais neste país.

Vários questionamentos surgiram naquela época. Por que os trabalhos desenvolvidos em sala não podiam ser expostos junto com os de outros grupos escolares? Por que os intervalos não podiam ser realizados junto com os outros grupos, já que fazíamos parte do mesmo grupo escolar? Por que, na hora da alimentação, tínhamos que fazer isso sozinhos? Não são questões que vou responder nesta pesquisa, mas que servem para que eu possa entender os processos que me trouxeram até aqui, em relação aos cotidianos escolares em que estive mergulhada.

Algumas das respostas que recebi na época mostravam preocupações quanto à convivência dos(as) alunos(as) com os demais: por exemplo, foi dito que eles(as) não poderiam dividir o intervalo escolar, pois havia o receio de que pudessem

machucar alguém, o que traria dificuldades para a direção explicar o ocorrido. Na hora da alimentação, mencionaram que faziam muita bagunça na mesa, o que poderia incomodar outros(as) estudantes. Quanto à apresentação dos trabalhos, argumentou-se que uma exibição apenas para os pais ou responsáveis seria o suficiente.

Mesmo sem constatar nenhum incidente de agressão física no grupo e observando que, na hora da alimentação, todos(as) se comportavam de maneira adequada, optei por manter uma postura indiferente em relação aos meus questionamentos iniciais. Além disso, algumas respostas “padrão” já haviam sido apresentadas naquele momento, dificultando o aprofundamento nas discussões, frequentemente baseadas em percepções equivocadas ou no desconhecimento sobre a inclusão, o que acabava reforçando estigmas e dificultando práticas pedagógicas mais inclusivas.

Na realidade, tínhamos uma relação de grupo muito forte e acabamos nos fechando em um mundo só nosso, onde nos divertíamos muito. Lembro desses momentos com saudade, mas sei que essa e tantas outras experiências de exclusão escolar me trouxeram até aqui, para escrever e me transformar em sujeito participante por meio do meu fazer cotidiano, elucidando a importância de ações transformadoras para a construção de uma sociedade onde todos e todas fazem parte, independentemente de suas diferenças.

Naquele cenário, com incômodos e estranhamentos causados por percepções que então me silenciaram, pude, por outro lado, passar a problematizar, buscar entender e procurar respostas para algumas situações que voltariam a se repetir em minha trajetória. Perguntava-me sobre o funcionamento dos discursos preconceituosos e estigmatizantes, sua construção histórica e, principalmente, que tipo de discurso predominante, naqueles cotidianos, fortalecia a divisão entre alunos(as) que — foucaultianamente pensando — eram “normais” e “anormais”.

O cotidiano tem uma força que, muitas vezes, impede que a pessoa faça uma reflexão sobre si mesma, favorecendo a noção de que é do Estado que provém a dimensão política da vida. Seu caráter repetitivo, monótono, banalizante e trivial molda e acomoda, a ponto de se ver e compreender qualquer mudança ou resistência como atribuição desnecessária e incômoda.

Assim, as mudanças no cotidiano escolar são frequentemente vistas como prejudiciais e potencialmente desestabilizadoras. Espera-se que o Estado desempenhe um papel estabilizador, evitando transformações que possam perturbar

a rotina já estabelecida, especialmente quando se trata de adaptações para inclusão e diversidade. Essa postura demonstra uma resistência a mudanças que poderiam atender melhor às necessidades dos(as) alunos(as), mantendo o foco em evitar possíveis “transtornos” no sistema.

Para Foucault (1987, 1995), todos os pontos de poder são também uma possibilidade de resistência; se não houvesse resistência, não haveria mudança. Desse modo, o cotidiano possui uma força que frequentemente é subestimada em favor da noção de que é do Estado que emana a dimensão política da vida. Essa ideia coloca as pessoas como neutras, dissociadas da história e da política, pois naturaliza certo funcionamento social e impede a reflexão sobre si mesmas e sobre as instituições como a família, a justiça e o próprio Estado.

Aprisionadas dentro de uma estrutura social que paralisa, muitas pessoas acabam renunciando à ideia de que podem produzir seu próprio destino. Essa paralisia é alimentada por normas e expectativas sociais que limitam a ação e a autonomia dos indivíduos, reforçando a conformidade e a passividade.

Frequentemente, no dia a dia, as pessoas estão envolvidas em situações complicadas, tentando encontrar a coragem necessária para enfrentar e combater as injustiças e desigualdades que existem no sistema educacional. Mas, em meio a complexas redes tecidas no cotidiano, acabam sendo influenciadas por diversos fatores que podem dificultar essa luta. Essas redes incluem as pressões sociais, econômicas e culturais que, muitas vezes, desmotivam ou fazem questionar a capacidade de promover mudanças significativas.

Talvez não capturando a totalidade desse momento, mas trazendo nesse contexto uma visão mais complexa e clara, emerge desse acontecimento uma união de forças e novas formas de ser e pensar que desafiam as estruturas rígidas do pensamento e da organização social. Sem resistência ou questionamento, essas condições perpetuam a exclusão e a desigualdade, impedindo que as pessoas percebam e realizem seu potencial para transformar suas próprias vidas e a sociedade em que vivem.

Desse modo, é válida a reflexão de Freire (2014), que defende que ser radical na educação significa aprofundar-se nos problemas e não se deixar enganar pelas aparências.

Para Lefebvre (1991), em relação à política no/do cotidiano, o fortalecimento dos processos sociais participativos de tomada de decisão é fundamental para que os

indivíduos ultrapassem os limites das práticas repetitivas e desenvolvam práticas inventivas e libertadoras.

É na vida cotidiana que Certeau, Giard e Mayol (2003) busca, igualmente, a compreensão dos movimentos de resistência ante as forças hegemônicas de reprodução e de controle. Para os autores, citando Leuilliot, o cotidiano

[...] é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha) nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma pressão do presente. Todo dia, pela manhã aquilo que assumimos ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição com esta fadiga, com esse desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (Leuilliot *apud* Certeau; Giard; Mayol, 2003, p. 31).

Para o historiador francês, as práticas cotidianas são intrinsecamente ligadas a um conjunto vasto e difícil de delimitar, que ele denomina de “procedimentos”. Em seu livro *A Invenção do Cotidiano* (2008), Certeau analisa como os indivíduos, através de suas ações diárias, navegam e utilizam o espaço social que lhes é dado. Ele distingue entre “estratégias” e “táticas”: as estratégias são ações planejadas e deliberadas, frequentemente associadas às instituições e ao poder estabelecido, enquanto as táticas são as práticas improvisadas e adaptativas que as pessoas comuns utilizam para se moverem dentro dos espaços definidos pelas estratégias.

Como indicado, “táticas”, em uma análise profunda, demonstram como as pessoas comuns as utilizam no dia a dia para se adaptarem e subverterem as estruturas de poder e as normas estabelecidas. As táticas, conforme descritas por Certeau, são práticas improvisadas e adaptativas que os indivíduos utilizam para navegar e reinterpretar o espaço social e cultural que lhes é imposto.

E, como diz Pais (2003), fazer uma leitura do social através do cotidiano, das situações de interação que ocorrem, invade a instantaneidade da vida social. É nas interações que surge a alavanca do conhecimento, onde a novidade reside na construção de um novo olhar sobre o social, que instiga novas formas de questionar, problematizar e interpretar o cotidiano, até então pouco reconhecido.

Revelando a criatividade e a resiliência dentro do sistema educacional, vê-se que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento de cima para baixo, mas uma dinâmica interativa onde todos(as) os(as) participantes têm um papel ativo na criação e na transformação do conhecimento. Isso enfatiza a importância da flexibilidade, da inovação e da capacidade de adaptação como

elementos cruciais para um sistema educacional que realmente atende às necessidades do sujeito.

Para além da simples passagem do tempo, o cotidiano escolar é palco de múltiplas histórias e vivências. É nesse espaço que se constroem e se desconstroem identidades, se desafiam normas e se abrem portas para o conhecimento. É onde sonhos florescem e frustrações se manifestam, onde amizades se consolidam e conflitos se acirram. O cotidiano busca capturar a dimensão criativa da vida, especialmente em uma sociedade que abraça modos de existência diversos, com experiências em que as pessoas se reinventam a cada dia, experiências essas que são produtoras e produtos de múltiplos *espaçotempos*.

Levando em consideração a complexidade do cotidiano, ele se torna não apenas um lócus privilegiado de investigação, mas um *espaçotempo* em que o professor(a)-praticante da educação experimenta uma forma de fazer ciência que não se dá pela clivagem entre sujeito e objeto, mas que se faz na relação entre sujeito, objetos, intensidades, fragmentos, imagens, sensibilidade, memórias — todos se transformando mutuamente no decorrer da caminhada, incluindo-se aí, principalmente, o(a) próprio(a) pesquisador(a) (Ferraço, 2003).

É um modo de fazer ciência que não se propõe a excluir “o resto”, ou seja, os(as) não cientistas, não apenas do acesso, mas também da autoria do saber/poder que prevalece em uma determinada sociedade. Alves (2001) sugere a necessidade de inverter o processo teórico-metodológico normalmente aprendido na tradição acadêmica, considerando quatro movimentos.

Para começar, ele sugere, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, um mergulho com todos os sentidos no que se deseja estudar, em um movimento de “sentimento de mundo”. Nessa reviravolta, como chama Alves (2001), “virar de ponta cabeça” configura uma inversão epistemológica, compreendendo como limite o que precisa ser tecido no que habitualmente se vê como apoio (teorias, categorias, conceitos e noções). Trata-se de deixar de lado as teorias prontas a serem aplicadas e testadas, preferindo a expansão delas a partir do conhecimento produzido com as narrativas do que foi vivido — beber em todas as fontes, comunicando “novos achados”. Alves (2001) sugere outra forma de escrita, de criação e de comunicação de conhecimentos, ou seja, produzir novos sentidos (Medina, 2003).

Os meios pelos quais indivíduos ou grupos podem escapar das estruturas limitadoras e se engajar em processos de devir envolvem a exploração de novas

possibilidades e potenciais. Essas “linhas de fuga” podem ser tanto conceituais quanto práticas, incluindo formas de resistência, experimentação ou criação que desafiam as normas estabelecidas e abrem espaço para a emergência do novo.

Utilizando do pensamento de Guattari (1987), o cotidiano escolar, quando interpretado como um campo micropolítico, permite a liberação de uma “energia do desejo”, promovendo linhas de fuga que rompem com as limitações territoriais impostas. A tarefa essencial desse espaço é identificar vias possíveis para que essa energia encontre expressão e impacto no campo social.

É nesse *espaçotempo* que apresento minha pesquisa de mestrado, para que essas narrativas possam se expandir e explorar como as linhas de fuga para os devires se manifestam em diferentes contextos nos campos de estudo da Educação, podendo se tornar ou se transformar em algo diferente do que é atualmente.

Esta passagem destaca a prática de pesquisa como uma jornada de questionamento, onde cada passo permite investigar, sentir e refletir sobre a própria trajetória e subjetividade. Ao trilhar novos caminhos na pesquisa, é possível modificar a relação com o conhecimento e o poder, encontrando espaços de resistência e construção de significados alternativos. Com essa abordagem, a pesquisa não é apenas um meio de adquirir conhecimento, mas também uma ferramenta para desafiar concepções enraizadas e buscar uma compreensão mais ampla e diversificada do mundo e da vida.

São meios que possibilitam a transformação e o movimento rumo a novos modos de pensar, ser ou agir, capazes de escapar das estruturas limitadoras que desafiam a construir uma sociedade mais inclusiva. Em uma sociedade hegemônica, na qual um grupo dominante detém o poder, a influência e o controle sobre os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, há uma imposição de ideias, valores e normas como dominantes, enquanto as perspectivas, identidades e práticas das minorias são marginalizadas ou suprimidas. Esse domínio limita as oportunidades e os recursos disponíveis para aqueles(as) que estão fora desse círculo de poder.

O cotidiano escolar não é apenas um amontoado de dias conhecidos e automatizados; é um universo pulsante, em constante transformação, que convida a questionar, refletir e agir.

4.2 Conceito de cotidiano

Ao explorar a rica polissemia da palavra “cotidiano”, a pesquisa se depara com uma miríade de significados que ecoam através das teorias de Agnes Heller, Michel de Certeau e José Machado Pais. Para Heller (1970, 1982), o cotidiano é o palco onde se desenrolam as práticas sociais que moldam a identidade e subjetividade, refletindo a forma como se vive e se relaciona no dia a dia. Certeau (2008) leva a enxergar o cotidiano como um espaço de táticas individuais, onde os indivíduos negociam seu poder dentro das estruturas dominantes, a fim de criar significados pessoais nas interações rotineiras. Já para Pais (2003), o cotidiano é permeado por narrativas pessoais e coletivas, tecidas através das interações sociais e das experiências compartilhadas, o que ressalta a importância do contexto social nas práticas diárias.

Quando essas perspectivas são conectadas, percebe-se que o cotidiano não é apenas o espaço das atividades banais do dia a dia, mas, sim, um terreno fértil para a construção e negociação de significados, identidades e relações de poder. É nesse contexto que as teorias de Heller, Certeau e Pais se entrelaçam, oferecendo diferentes lentes através das quais é viável compreender e interpretar a complexidade do cotidiano.

Assim, ao invés de adotar uma abordagem unidimensional, deve-se abraçar a multiplicidade de significados contidos na palavra “cotidiano” e reconhecer sua importância central na compreensão da vida social. Somente através de um diálogo contínuo entre teoria e prática, entre conceitos e experiências, é possível desvendar as diversas camadas de significado que permeiam o tecido do cotidiano e, assim, enriquecer a compreensão do mundo em que se vive.

No contexto da sociedade contemporânea, o estudo do cotidiano revela-se uma ferramenta fundamental para compreender as complexas questões que atravessam a realidade social. Sob essa perspectiva, as pessoas são convidadas a mergulhar nas dinâmicas cotidianas que moldam e são moldadas pelas estruturas sociais, políticas e econômicas.

Agnes Heller (1970, 1977, 1982) apresenta uma abordagem que destaca a pluralidade de experiências e significados presentes no cotidiano. Em suas reflexões, Heller enfatiza a diversidade de práticas e discursos que coexistem dentro desse espaço aparentemente homogêneo. Para ela, o cotidiano é um campo de tensões e negociações, onde diferentes grupos sociais buscam afirmar suas identidades e

interesses. A rotina do dia a dia constitui-se pelos atos repetidos de forma mimética, sem que se tenha consciência de seu significado e de sua importância.

O cotidiano é o “mundo da vida” que se produz e se reproduz dialeticamente, num eterno movimento: “[...] é o mundo das objetivações”. O conceito de cotidiano está relacionado àquilo que é vivido e à vida social dos indivíduos sociais. Um e outro se relacionam entre si. O cotidiano (ou a cotidianidade) se distingue da rotina da vida exposta no dia a dia (Heller, 1977, p. 7).

Certeau, em *A Invenção do Cotidiano* (2008), convida a enxergar o cotidiano como um espaço de táticas e estratégias, onde os indivíduos exercem sua criatividade e resistência diante das imposições do poder dominante. Para Certeau, as práticas cotidianas são formas de “fazer” que escapam ao controle das instituições e normas sociais, constituindo uma espécie de “arte do viver”.

Essa “arte de fazer”, essas “táticas de resistência”, transformam objetos e códigos e promovem uma (re)apropriação do espaço, adaptada ao estilo de cada um(a). Certeau acredita na possibilidade de que multidões anônimas abram espaços e tracem seus próprios caminhos, mesmo utilizando os produtos impostos pelas políticas culturais, em uma busca para viver da melhor forma possível em meio à ordem social e à violência da sociedade contemporânea.

Ele destaca que, embora toda atividade humana possa ser cultura, nem todas as atividades são necessariamente reconhecidas como tal. Para que uma prática seja considerada cultura, não basta apenas que seja socialmente realizada; é essencial que tenha significado para quem a pratica: “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (Certeau, 1994, p. 142). Em outras palavras, cultura não se resume apenas ao que as pessoas fazem, mas ao sentido que atribuem a essas ações. Assim, a cultura é construída pela atribuição de significado e pela interpretação das práticas sociais.

A inclusão, nesse contexto, pode ser vista como a integração de diferentes grupos ou indivíduos na sociedade, respeitando e reconhecendo suas características e contribuições únicas. Trata-se de valorizar a diversidade de práticas sociais e formas de expressão cultural que coexistem. Ao reconhecer que toda atividade humana pode ser cultura, afirma-se a riqueza das experiências e expressões humanas. Dessa forma, a inclusão cultural envolve não apenas reconhecer a existência dessas

diferentes formas de expressão, mas também garantir que sejam valorizadas, respeitadas e incluídas na narrativa cultural mais ampla.

Considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida como tal, pois, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza (Certeau, 1994, p. 142).

Ao vincular a inclusão, é possível interpretar que a valorização e o reconhecimento das práticas sociais e formas de expressão cultural de todos os grupos e indivíduos contribuem para uma sociedade mais inclusiva, onde cada pessoa se sente representada e respeitada em sua diversidade cultural.

No cotidiano escolar, acredito ser imprescindível refletir sobre a prática educativa para além de sua materialidade, considerando a lógica seletiva e excludente que, muitas vezes, valoriza a homogeneidade. Reconhecer a importância da heterogeneidade é o que nos torna seres humanos únicos e singulares. Cada indivíduo possui uma diversidade própria, e a diferença não deve ser anulada, mas sim respeitada e valorizada.

Aconchegamo-nos ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando suas relações recíprocas (Pais, 2003, p. 110).

Ao assumir uma postura como sujeito que compreende o cotidiano escolar como *espaçotempo* de criação e de (re)invenção de *fazer-saberes*, deixa-se de ser objeto para se tornar sujeitos *praticantes do ordinário*.

Essa prática do ordinário enfatiza a importância da prática pedagógica reflexiva e transformadora:

[...] com que a nossa realidade não seja aprisionada com a normalidade do dia a dia e sim possibilidades que são “sinais de reconhecimento”, os “acordos feitos dessas condições de possibilidades, ‘para que se desenvolva. Neste processo [...] cria ou recusa condições de possibilidade, interdita ou permite; torna possível ou impossível” (Certeau, 1995, p. 214).

A percepção de homens e mulheres como sujeitos sociais que buscam extrair elementos de seu cotidiano para a construção de um arcabouço teórico-conceitual e filosófico implica reconhecer que estão ativamente envolvidos na reflexão sobre suas

experiências e na formulação de ideias e princípios que ajudam a compreender e explorar sua própria realidade.

Nesse processo, as pessoas utilizam suas vivências cotidianas como matéria-prima para a construção de teorias e conceitos que explicam e dão significado às suas experiências. Isso envolve a organização e o desenvolvimento de ideias, teorias e princípios que servem como base para compreender tanto suas vidas individuais, quanto as dinâmicas sociais mais amplas que influenciam suas vivências diárias.

Certeau (2008) argumenta que o tempo não é apenas uma sucessão linear de eventos, mas uma teia complexa de práticas sociais, discursos e narrativas que se entrelaçam para a produção do tempo e da história. Nesse sentido, a ideia de que as temporalidades se entrelaçam e são interdependentes sugere que diferentes temporalidades coexistem e se entrelaçam em um tecido complexo de experiências e práticas sociais, em vez de serem vistas como momentos isolados ou sequências lineares.

Essa complexidade da temporalidade refere-se à maneira como diferentes momentos no tempo estão interligados, influenciando-se mutuamente através das práticas cotidianas e das narrativas sociais. Na mesma abordagem dialética da história e do tempo defendida por Heller, pode-se interpretá-lo como uma reflexão sobre a compreensão do tempo não como linear, mas como um processo complexo e interconectado, o que enfatiza a importância de entender a interdependência entre diferentes momentos históricos e sociais, bem como as formas como esses momentos se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

Embora Pais (2003) não aborde diretamente o tema da temporalidade da mesma forma que Heller e Certeau, ele traz à tona a complexidade das experiências temporais nas cidades contemporâneas, discutindo como diferentes ritmos de vida coexistem dentro dos espaços urbanos e geram uma multiplicidade de temporalidades que se entrelaçam e se influenciam. Essa interdependência das temporalidades pode ser vista como resultado das múltiplas camadas de experiências temporais que coexistem nas cidades, moldadas pelas práticas culturais, sociais e econômicas de seus habitantes. Na entrevista para a Revista Brasileira de Educação (2023), Pais compartilha uma experiência marcante em sua trajetória acadêmica: ao perceber a apatia de uma de suas alunas mais brilhantes em matemática, ele resolveu abordá-la para entender o motivo de sua desmotivação. Esse momento se tornou um marco, evidenciando a importância de um olhar atento ao cotidiano escolar, que ecoou em

seus estudos no campo da sociologia da educação. Pais afirma: “Eu já era outro, como outro era o tempo, mas todos esses tempos se entrelaçaram em minha trajetória de vida” (Stecanela; Ramos, 2023, p. 5). Tal reflexão demonstra a influência das vivências na sala de aula em sua visão de mundo e em suas pesquisas.

Esse entrelaçamento de tempos e experiências é central na compreensão de como a prática docente pode transformar e influenciar a pesquisa acadêmica na educação, de acordo com as palavras de Pais, em entrevista a Stecanela e Ramos (2023).

Ainda como estudante universitário, dei aulas de matemática e história no ensino secundário. Foi uma valiosa experiência que ecoaria em estudos que posteriormente viria a realizar no âmbito da Sociologia da Educação. Recordo que uma vez surpreendentemente, uma das minhas melhores alunas de matemática começou a claudicar no aproveitamento escolar. Era outra, apática e desmotivada. Um dia, no fim de uma aula, perguntei-lhe o que se passava. Levando as mãos ao rosto e começando a soluçar, contou-me que o pai chegava bêbado e acostumava a agredir a mãe. No refúgio do seu quarto ela bem se esforçava para estudar, mas não conseguia. Essas vivências extraescolares não entram no jogo dos parâmetros de avaliação escolar. Tantos anos passados, continuo a constatar que os currículos escolares são alheios aos percursos de vida dos seus destinatários e nem sempre são motivastes (Stecanela; Ramos, 2023, p. 32).

Nesse sentido, o cotidiano pode ser compreendido como uma leitura social feita por meio das suas próprias lentes. Segundo o autor, ele serve como suporte metodológico para outros objetos de estudo, como culturas juvenis, crenças religiosas, relações de gênero, modos de vida, preconceitos raciais, desigualdade social, insucessos escolares, entre outros. Como objeto empírico, o cotidiano abrange, de fato, situações de interação nas quais irrompe a instantaneidade da vida social. Como alavanca metodológica do conhecimento, a novidade reside na construção de um novo olhar sobre o social, impulsionada por novas formas de questionar, problematizar e interpretar, conferindo ao cotidiano uma relevância sociológica. Nas palavras de Pais, na entrevista citada,

As Ciências Sociais começaram então a interrogar o seu próprio saber, mapeando novos objetos de estudo, já não centrados, exclusivamente, na problemática da ordem, mas, sobretudo, no que a perturba e desestabiliza. A busca da efervescência do social concretizou-se onde, supostamente, era menos visível. Na vida cotidiana. Não é por acaso que o cotidiano aparece, vulgarmente, como um simulacro da ordem, do repetitivo, da monotonia, da banalidade. Porém, essa é apenas a dimensão mais visível do cotidiano, a da cotidianidade. A vida cotidiana abre-se também ao imprevisível, à aventura, à dissidência, à aspiração e à concretização de desejos. A minha proposta, de natureza teórica e metodológica, busca o inesperado e a

turbulência na aparente mesmidade, procura o excepcional no banal, a mudança no repetitivo, a rotura na rotina. Nesse novo paradigma do conhecimento, a própria mudança social deixa de ser teorizada a partir de proposições de validade genérica para ser questionada através do circunstancial e do conjuntural. Nesse sentido, pode dizer-se que há uma valorização das situações em interação e da própria instantaneidade (Stecanela; Ramos, 2023, p. 7).

Ele permite analisar os processos de funcionamento e transformação da sociedade, bem como os conflitos que a atravessam, convidando a questionar, problematizar e interpretar as estruturas sociais de maneira inovadora. Quando se observa o cotidiano, percebe-se a construção de significados e práticas sociais que refletem as interações humanas em um contexto de relações de poder. Essa análise revela como os indivíduos atribuem significados a suas experiências e como essas experiências são moldadas pelas estruturas sociais que os cercam. O cotidiano não é apenas um conjunto de atividades rotineiras; é também um espaço onde se manifestam lutas e negociações de poder, influenciando comportamentos e atitudes.

Ao captar o cotidiano em sua instantaneidade, que é repleta de realidades fugazes e fragmentadas que caracterizam a complexa modernidade, encontra-se a cultura que dita regras sobre como se vestir, como se alimentar e como agir, junto às simbologias que caracterizam as práticas sociais (Pais, 2003). O cotidiano pode ser visto como uma mediação simbólica entre o vivido e o imaginário. Nele, estão não apenas as experiências concretas do dia a dia, mas também as representações simbólicas e imaginárias que moldam a compreensão do mundo. Diante do cotidiano, singularidades e significados construídos pelos indivíduos são identificadas, assim como práticas sociais inseridas em relações assimétricas de poder, o que revela as complexidades das interações humanas e a influência das estruturas sociais no dia a dia (Pais, 2003).

Muitos(as) educadores(as) reconhecem que, atualmente, devido à crescente mercantilização da educação e às condições sociais dos alunos, é difícil garantir uma formação de qualidade. O tempo limitado e as realidades sociais frequentemente impedem essa qualidade, especialmente em um contexto de desigualdade e contradições. O ambiente social nem sempre oferece as condições necessárias para elevar a experiência cotidiana a um nível de abstração satisfatório, tornando fundamental a adoção de métodos mais dinâmicos e adaptáveis para alcançar os objetivos educacionais propostos.

Essa é uma questão complexa e desafiadora. Promover uma educação que vá além da simples transmissão de conhecimentos, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e reflexão, é essencial. Isso pode envolver a análise de mídias, estudos sociais e debates sobre questões éticas e políticas, a fim de incentivar os alunos(as) a pensarem de maneira autônoma e crítica. Além disso, é fundamental ajudar as pessoas a compreender as estruturas sociais e as relações de poder que moldam suas vidas. Criar espaços de diálogo e debate, onde questões sociais, políticas e éticas possam ser discutidas abertamente, possibilita o compartilhamento de diferentes perspectivas e experiências, capacitando os indivíduos a reconhecerem e questionarem injustiças e desigualdades.

No contexto do mundo moderno, a cotidianidade — a vida diária e suas práticas rotineiras — muitas vezes está impregnada de alienação, resultado das estruturas sociais, econômicas e políticas dominantes. Essas estruturas moldam a forma como se vive, trabalha, consome e se relaciona, muitas vezes de maneira mecânica e despersonalizada, afastando as pessoas de uma vivência mais autêntica e significativa. Portanto, a tomada de consciência permite que o indivíduo se liberte da alienação e o capacita a agir de acordo com valores éticos e políticos que promovem o bem-estar comum e a realização plena da humanidade. Heller trata o ser social como um aquele que carrega em si sua singularidade e sua condição humano-genérica, capaz de assumir uma atitude consciente na e para a vida.

Ao nascermos, desenvolvemos nossas capacidades de comportamento simbólico, ou seja, a linguagem, o pensamento racional, a orientação segundo os valores, “nosso” a priori se assim o quiser. [...] somente a posteriori podem se manifestar em total extensão. Não somos somente guiados pelos instintos, mas sim produzimos teologicamente mediações e objetivações na e para a vida social: [...] são estas objetivações sociais que devemos nos apropriar se queremos viver, as que ocupam o lugar de guia atribuindo aos instintos. O que há em nós de estritamente biológico é nossa fronteira. A fronteira absoluta é a modalidade (Heller, 1982, p. 142-143).

Para Heller (1982), a transformação de sujeitos particulares em sujeitos individuais é uma tarefa fundamental. Para a autora, um sujeito particular é alguém cuja identidade e ação são determinadas principalmente por fatores externos, como normas sociais, valores culturais e pressões institucionais. Esse tipo de sujeito tende a agir de acordo com padrões preestabelecidos, sem questionar criticamente suas próprias escolhas e ações.

A abordagem de Certeau (2008) destaca a importância da criatividade e da improvisação na vida cotidiana, assim como a capacidade dos indivíduos de encontrar maneiras de resistir à opressão e buscar formas alternativas de viver e se relacionar com o mundo ao seu redor. Ao inventar o possível, os indivíduos não apenas desafiam as estruturas existentes, mas também criam espaço para a transformação e a realização de uma vida mais autêntica e significativa. Quando os indivíduos encontram ou criam esse espaço, têm a oportunidade de agir fora dos limites convencionais estabelecidos, o que pode levar à descoberta de novas formas de expressão e à experimentação de novas possibilidades.

Em suma, enquanto Certeau (2008) enfatiza a agência e a criatividade dos indivíduos, Heller (1982) foca na reprodução das estruturas sociais no cotidiano, e Pais (2003) examina as interações entre indivíduos e sociedade. Cada um desses pensadores oferece uma contribuição única para a compreensão do cotidiano e suas implicações para a vida social.

4.3 Os estudos no cotidiano escolar

Os estudos sobre o cotidiano escolar são fundamentais para uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pela comunidade educacional e para o desenvolvimento de práticas e políticas mais eficazes no campo da educação. Esses estudos convidam a refletir sobre como as escolas podem se tornar espaços de aprendizagem significativa e de desenvolvimento integral dos estudantes, o que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Quando a diversidade é respeitada, os educadores reconhecem a importância de adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno, assegurando que todos e todas tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso pode incluir a implementação de estratégias de ensino diferenciadas, o fornecimento de apoio adicional a alunos(as) com necessidades especiais, a incorporação de materiais e recursos que reflitam a realidade de todos os estudantes, além da promoção de atividades que valorizem as múltiplas formas de expressão e aprendizado. O respeito à diversidade é um princípio fundamental da educação inclusiva, que reconhece e valoriza as diferenças individuais a fim de promover um ambiente escolar mais justo, acolhedor e enriquecedor para todas as pessoas.

Nesse contexto, os estudos sobre o cotidiano escolar podem oferecer importantes contribuições sobre como as escolas lidam com a identificação e o atendimento das necessidades de alunos(as) superdotados(as), assim como sobre as práticas pedagógicas e as políticas educacionais que favorecem ou dificultam sua inclusão. Além disso, é essencial considerar a importância do ambiente escolar e das relações interpessoais para o desenvolvimento emocional e social desses(as) estudantes, garantindo que se sintam acolhidos e valorizados em suas singularidades. Portanto, ao integrar a perspectiva das AH/SD em uma abordagem inclusiva nos estudos sobre o cotidiano escolar, promove-se uma educação mais equitativa e enriquecedora para todos(as), e isso contribui para o desenvolvimento integral e o sucesso acadêmico e pessoal de cada um(a).

Parafraseando Gallo, afirmo que o respeito à diversidade é um pilar essencial da educação inclusiva, o que implica reconhecer e valorizar as distintas características e necessidades de cada aluno(a), criando um ambiente escolar onde todos(as) se sintam acolhidos(as) e respeitados(as) em suas diferenças.

A questão, afinal, é se somos capazes de reconhecer e valorizar essas diferenças, ou se permanecemos, como professores, no papel de tentar trazer todos para o mesmo lugar, mesmificando. “Educação para todos” não significa, necessariamente, a mesma educação para todos. Que todos tenham acesso à educação é um projeto social e político mais do que necessário em nosso país; mas que cada um tenha acesso à educação segundo suas necessidades, de acordo com suas diferenças (Gallo, 2013, p. 9).

O respeito não se limita apenas a políticas e práticas educacionais, mas também se manifesta em uma cultura escolar que celebra a diversidade como uma fonte de enriquecimento e aprendizado para toda a comunidade. Assim, é necessário buscar alternativas para (des)naturalizar e (des)normalizar os diferentes modos como verdades prontas se alojam e se criam nos cotidianos escolares. Como afirmam Corazza e Aquino (2011), essas verdades tornam as almas complacentes e serenas, limitando possibilidades de escolha.

O mito das altas habilidades refere-se à crença arraigada de que o talento excepcional é inato e reservado apenas a uma pequena parcela da população. Essa crença perpetua a ideia de que existem indivíduos naturalmente dotados, enquanto outros não têm a capacidade de alcançar o mesmo nível de excelência.

No contexto educacional, o mito das altas habilidades pode levar à exclusão e à marginalização de estudantes que não se enquadram nos padrões convencionais de desempenho acadêmico. Esses(as) alunos(as) muitas vezes são rotulados como “fracos” ou “inferiores”, o que pode impactar negativamente sua autoestima e autoconfiança. Além disso, esse mito pode perpetuar sistemas de avaliação e seleção baseados em critérios restritos e unidimensionais de inteligência e talento, resultando em uma falta de reconhecimento e valorização das diversas formas de habilidade e potencial presentes.

Muitas vezes, tais estudantes são erroneamente classificados(as) como indisciplinados(as), desinteressados(as) ou portadores(as) de transtornos de aprendizagem, quando, na verdade, enfrentam dificuldades por não receberem o atendimento educacional adequado às suas necessidades específicas. Destaco aqui o alerta de Ferraço e Maldonado (2016) sobre como as práticas discursivas, por meio de clichês, assolam o cotidiano das escolas, trazendo como efeito realidades e regimes de verdade sobre esses mesmos sujeitos.

Considerando, então, nossa condição de clandestinidade como potência do acaso capaz de reagir aos clichês produzidos nos cotidianos das escolas, sobretudo aqueles que afirmam as "práticas de inclusão", nos empenhamos em não interpretar, mas experienciar (Ferraço; Maldonado, 2016, p. 514)

Essa expressão clichê leva a refletir sobre como esse conceito se formou, fundamentado em um momento histórico e social específico. No entanto, ainda carrega as raízes subjetivas que o sustentam, como o mito da genialidade. Muitas vezes, ao se mencionar a superdotação, a ideia predominante é a de que uma pessoa superdotada é vista como um gênio ou alguém que alcança sucesso em todas as áreas. Essa reflexão aborda a maneira como o outro é percebido e compreendido, questionando se é possível ir além de vê-lo apenas como uma representação ou projeção das próprias ideias, expectativas e preconceitos. Em vez disso, sugere a possibilidade de pensar o outro como uma verdadeira diferença, com suas próprias experiências, perspectivas e identidade única.

Pensar o outro como diferença significa reconhecer e respeitar sua singularidade, sua individualidade e sua humanidade. Isso implica estar aberto a ouvir suas histórias, compreender suas necessidades e valorizar suas contribuições, sem tentar encaixá-lo em categorias pré-concebidas ou estereótipos. Essa abordagem

incentiva cultivar uma postura de empatia, compreensão e aceitação em relação ao outro, reconhecendo sua dignidade e seu valor intrínseco como ser humano. Ao fazê-lo, são criados espaços de encontro e diálogo verdadeiro, onde as diferenças são celebradas e as relações são construídas com base no respeito mútuo e na igualdade.

Portanto, sim, é possível pensar no outro como diferença, e não apenas como uma representação de nós mesmos. Essa é uma oportunidade para expandir os horizontes, enriquecer as relações interpessoais e promover uma cultura de inclusão e diversidade na sociedade.

Agora, mais do que nunca, é crucial nos questionarmos: será possível enxergar o outro para além de meras representações? Sim, é possível pensar no outro como uma verdadeira expressão da diversidade, como já foi afirmado desde o princípio (Gallo, 2016, p. 8).

Essa reflexão leva a considerar como se pode verdadeiramente incluir o outro nos espaços e interações. Em vez de vê-lo apenas através das próprias lentes ou preconceitos, é possível reconhecê-lo como uma manifestação única da diversidade humana. Isso significa abrir espaço para suas experiências, perspectivas e identidade, sem tentar forçá-lo a se conformar a padrões predefinidos.

Pensar no outro como uma expressão da diversidade desafia a criar ambientes inclusivos, onde todas as pessoas são valorizadas e respeitadas em sua singularidade. Isso requer uma abordagem sensível e empática, na qual as pessoas estejam dispostas a ouvir e aprender com as experiências e necessidades de cada indivíduo. Ao adotar essa visão inclusiva do outro, é possível construir comunidades mais acolhedoras e justas, onde todos(as) tenham a oportunidade de participar plenamente e contribuir com seu potencial único.

Nessa mesma linha de pensamento, Alves (2001) apresenta a necessidade de mergulhar na realidade vivida e pesquisada, enfatizando que é preciso não apenas olhar o mundo, mas senti-lo em toda a sua complexidade, atento a tudo o que nele ocorre, se acredita, se repete, se tece e se (re)significa. Pais (2003) conclui que sentir o cotidiano e estar submerso em suas águas, às vezes turvas, busca compreender quase tudo o que nele se passou, mesmo quando aparentemente nada aconteceu. O pensador português sugere que o cotidiano é um espaço rico e complexo, onde todos e todas estão imersos, como se estivessem mergulhados em suas águas, que muitas vezes são turvas. Isso implica que, mesmo quando aparentemente nada

extraordinário ocorre, o cotidiano é permeado por uma infinidade de experiências, emoções e significados sutis que moldam a existência de maneira profunda e discreta.

A metáfora das águas turvas do cotidiano sugere que nem sempre é fácil enxergar ou compreender tudo o que está acontecendo ao redor. Muitas vezes, as questões mais importantes ou significativas estão ocultas sob a superfície, algo que exige um olhar mais atento e uma sensibilidade para perceber sua importância. Dessa forma, sentir o cotidiano implica estar consciente e receptivo às nuances e sutilezas da vida diária, reconhecendo que mesmo os momentos mais simples e corriqueiros podem conter profundidade e significado. Isso convida cada um(a) a valorizar as experiências do dia a dia e a buscar uma compreensão mais profunda das complexidades da existência humana.

Para imbuir as emoções desta pesquisa, que está profundamente inserida no cotidiano, recorro às orientações de Alves (2001) ao sugerir que se deve buscar inspiração em todas as fontes, aproveitando os encontros nos *espaçotempos* para aguçar meu olhar. Nesse processo, tornei-me *professorapesquisadora*, em um movimento que envolve a compreensão e sistematização da investigação científica, além da construção de conhecimento, em um diálogo contínuo com os saberes que venho construindo e vivenciando ao longo do tempo.

4.4 Altas Habilidades e cotidiano escolar: (im)possibilidades de um levantamento bibliográfico

Como forma de reforçar os argumentos e intenções de compreender a presença de estudantes com AH/SD nos cotidianos escolares, busquei identificar como o cotidiano escolar de alunos com AH/SD tem sido abordado nas pesquisas acadêmicas, e não somente na visualização de como esses espaços são retratados, mas também como podem ser compreendidos como lugares de atrevimento e transformação. Ao possibilitar novas formas de olhar para o cotidiano escolar, cria-se a oportunidade de questionar e desafiar concepções limitantes, o que promove práticas mais inclusivas e transformadoras. Essas práticas, por sua vez, podem abrir espaço para novas maneiras de pensar a inclusão de alunos com AH/S, permitindo que a escola se torne um ambiente de transformação contínua, onde o cotidiano não se limita à repetição, mas à criação de novos caminhos.

Adoto a perspectiva de que as pesquisas científicas sobre AH/SD precisam ir além da mera descrição dos espaços e tempos do cotidiano escolar. É fundamental que essas investigações problematizem os *espaçotempos* em que os alunos com AH/SD estão inseridos, tendo em vista que esses espaços não devem ser pautados exclusivamente por uma racionalidade técnica, baseada em instrumentos e práticas já pré-estabelecidas. Quando o cotidiano escolar é rigidamente moldado por essas abordagens técnicas, acaba desconsiderando as redes de conversação e interação que surgem naturalmente no dia a dia da escola, redes que podem possibilitar e criar modos de pensar e vivenciar os cotidianos escolares.

Mesmo considerando as agendas de liquidação, presentes no Brasil e no mundo pautadas, entre outras coisas, pelas tentativas de normalização, de controle e de destruição da vida, é vital que possamos assumir os cotidianos, em especial os das escolas, como *espaçotempo* de acasos de multiplicidades e de diferenças afirmado, dessa forma, sua dimensão ética-estética-política, a medida vamos tecendo novas formas de entendimento tanto das teorias com as quais trabalhamos quanto dos processos de criação e de resistência que acontecem com os *conhecimentossignificações* aqui assumidos como possibilidade de não se sucumbir à morte, como alternativa de produção de outros modos de existência (Alves, 2019, p. 1027).

Ao investigar as dinâmicas de sala de aula e as interações que envolvem alunos(as) com AH/SD, é essencial que o enfoque acadêmico-científico não se limite a reproduzir modelos preexistentes. O desafio reside em romper com o que já está estabelecido, a fim de reconhecer a potência desse processo de transformação. Como aponta Deleuze (1992, p. 218), “acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos”. Essa citação sublinha a importância de acreditar na capacidade de criar acontecimentos que, embora modestos, podem transformar o modo como o cotidiano escolar é vivenciado por esses alunos.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados 20 trabalhos dentro do recorte temporal de 2012 a 2023, considerando os 14 anos após a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Os descritores utilizados foram: altas habilidades e cotidiano escolar.

Contudo, ao abordar a temática específica que é o foco central da minha pesquisa — Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no cotidiano escolar —, após a leitura dos resumos, apenas uma pesquisa pôde ser incluída para análise, por estar alinhada ao tema investigado.

A tese intitulada *Cartas para Luan: os descaminhos da inclusão entre afetos, memórias e narrativas*, de Leite (2023), apresenta uma narrativa na qual a pesquisa destaca a trajetória da autora como professora e pesquisadora, profundamente impactada pelas experiências vivenciadas no cotidiano escolar, moldadas pelas políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva e a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Além disso, sua trajetória é entrelaçada por diversas memórias e narrativas que delineiam seus caminhos e descaminhos, assim como encontros e desencontros ao longo dessa jornada.

Situando ao contexto da Educação Inclusiva e da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no qual me aventuro a traçar e a conhecer experiências individuais, e/em sua dimensão coletiva, que possibilitem o borbulhar de seres, corpos e monstros que não cabem em enquadramentos; lobrigando desvendar os percursos e os engalinhamentos que viabilizam o acesso à Educação Básica, a participação, a permanência, a aprendizagem, o seguimento e a conclusão dos estudos das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e altas-habilidades/superdotação em redes regulares de ensino; retomo às questões que me (nos) atravessam, me (nos) impulsionam e que instigam problematizações (Leite, 2023, p. 22).

Nesse sentido, ao investigar os percursos e embates enfrentados por pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD) nas redes regulares de ensino, minha trajetória como *professorapesquisadora* é marcada por questões que transcendem o âmbito acadêmico. A busca por garantir acesso, participação, permanência e aprendizagem se configura como um constante estado de inquietação.

As políticas públicas para a Educação Inclusiva e a Educação Especial moldam o caminho que percorro, mas, ao mesmo tempo, revelam-se insuficientes para abarcar toda a diversidade de narrativas e memórias que emergem no cotidiano escolar. Assim, meus (des)caminhos e (des)encontros refletem os desafios próprios do campo, onde problematizar é essencial para romper com o estático e impulsionar práticas. Situando-se nesse contexto, é fundamental explorar as experiências individuais e coletivas que desafiam as normativas tradicionais e abrem espaço para uma diversidade que realmente promova uma educação inclusiva e transformadora.

Os estudos levantados evidenciam uma ausência que conecta essa temática diretamente ao cotidiano escolar. Esse resultado aponta para uma lacuna na literatura acadêmica, sugerindo a necessidade de mais investigações que explorem as experiências desses alunos no cotidiano escolar. Ao pensar nesse espaço como um palco que abriga redes de conhecimento, encontros que se entrelaçam e se

transformam em um coletivo de saberes, o cotidiano, com sua complexidade, permitindo beber de todas as fontes. Isso implica que o cotidiano está inserido em uma rede de sistemas integrados de informações e ideias compartilhadas dentro desse espaço. Dada a complexidade do cotidiano, assim como seus paradoxos e sua heterogeneidade, Alves (2001) propõe um terceiro movimento: beber de todas as fontes, narrando a vida e criando novas formas de comunicar acontecimentos.

4.5 A potência das palavras na subjetivação: moldando percepções e realidade

As palavras são poderosos mecanismos de subjetivação, pois descrevem o mundo e moldam as percepções e realidades. Nomear o que se faz, pensa e sente nas experiências educacionais é um exercício de poder que influencia a construção de identidades e significados. A linguagem não apenas reflete, mas também cria a realidade, afetando profundamente a maneira como se entende e interage com o mundo. Compreender esse poder é essencial para reconhecer como as subjetividades são moldadas e como se pode usar a linguagem de forma consciente para promover mudanças positivas.

No contexto educacional, rótulos como “superdotado” ou “com necessidades especiais” carregam expectativas e intervenções que impactam a autopercepção dos alunos. Embora esses rótulos possam facilitar o acesso a recursos, também podem gerar estigmas. A subjetividade de cada indivíduo é única, e abordagens que tratam alunos de forma generalizada, como em muitos estudos sobre AH/SD, ignoram essa diversidade. A subjetividade é a lente pela qual cada pessoa percebe e interage com o mundo, influenciada por suas experiências, emoções e crenças. Reconhecer essa complexidade nos espaços escolares é fundamental.

Quanto aos trabalhos desenvolvidos sobre AH/SD,

[...] no discurso do sujeito refutando as teorias psicológicas que tratam da superdotação, de forma generalizada e descritiva, levando em conta apenas o superdotado com suas características e habilidades, isolando-o em uma posição em que, como efeito do discurso da ciência, ele é segregado [...]. Sendo assim, em função da exclusão da subjetividade que parece haver no discurso de algumas correntes da psicologia no que tange aos superdotados, pretendemos considerar as Altas Habilidades-outro dado à superdotação – a partir de uma perspectiva psicanalítica que leva em consideração a estreita relação entre a constituição psíquica e a cognitiva (Miranda, 2015, p. 40).

O sujeito, ao narrar suas experiências diárias, revela nuances essenciais para permitir compreender como as AH/SD se manifestam no cotidiano. Esses relatos, analisados no contexto escolar e nos espaços de convivência, ajudam a identificar os desafios, necessidades e potencialidades desses indivíduos. Para que essa compreensão ocorra, é fundamental envolver toda a comunidade escolar e as famílias em um diálogo aberto, adotando uma postura empática que valorize as perspectivas dos(as) estudantes. Isso implica reconhecer e valorizar as vozes dos(as) alunos(as), o que permite que suas vivências e opiniões contribuam para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e democrático. Ao abandonar uma abordagem que prioriza as necessidades, interesses e opiniões dos adultos em detrimento das vozes e experiências das crianças e abraçar uma perspectiva mais receptiva, a escola pode criar um espaço onde todos os estudantes se sintam valorizados e compreendidos, promovendo uma cultura de respeito e colaboração, ou seja, mais inclusiva e democrática.

Desde o início, minha trajetória profissional sempre esteve centrada na Educação Especial. No entanto, minha experiência na área de AH/SD me instigou a refletir sobre a diversidade dos saberes, as várias formas de inteligência e a criatividade humana. Isso gerou uma experiência totalmente diferente do que eu havia vivenciado até então, pois meu foco sempre foi, de alguma forma, a inclusão de alunos com déficits cognitivos, como aqueles com diagnósticos de Deficiência Intelectual (DI) e Transtornos do Espectro Autista (TEA). Houve uma abertura para o inesperado, para estabelecer vínculos entre o que já se conhecia e os diferentes cotidianos que eram estudados, os variados modos de ver, ouvir e ler o mundo, bem como os diferentes fazeres, saberes, valores e emoções.

É saudável projetarmos espaços de fuga para além das muralhas conceituais, teóricas e metodológicas que interditam a visão de horizontes maiores, mais plenos, perigosos, criativos; mais movediços, incertos, provocativos, desavergonhados. Isto é devolver a vida à ciência, porque a vida é assim vagabundeia de forma incerta pela dinâmica da bioquímica da matéria, insiste na instabilidade do movimento, mesmo que caminhe inexoravelmente para a inércia, a harmonia e o equilíbrio que é a morte [e aconselha] Levantar da cadeira é o primeiro passo para sonharmos com possíveis horizontes de fuga. Nômades, *flaneurs*, caminhantes, talvez sejam os atributos de um novo ser do conhecimento que quer correr o risco do pensar complexo, que quer abrir os braços para o abraço (Almeida, 2003, p. 35).

Assumindo riscos, iniciei, junto com meu grupo de professoras da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), uma visita a uma instituição em São Paulo que oferecia

atendimento aos alunos com diagnósticos de AH/SD. Entrei em contato por telefone e agendei uma visita para conhecer os trabalhos e serviços oferecidos por eles. Lembro que, na época, ao pesquisar na internet sobre o assunto, essa era a instituição mais acessível para esses encaminhamentos. No total, éramos 15 professores(as), e ao fazer o convite, todos(as) demonstraram muito interesse pelo tema. O local se chamava Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação (APAHS), fundada em 2005.

A APAHS é uma organização com a missão de promover políticas de atendimento, orientação, formação e sensibilização da sociedade sobre os direitos e necessidades de indivíduos com AH/SD. A APAHS é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), título conferido pelo Ministério da Justiça a entidades sem fins lucrativos de comprovada função social e idoneidade.

Foi uma experiência valiosa para todos e todas, e convidei a mãe de um aluno com diagnóstico de AH/SD, pois, durante nossas conversas, a família também se encontrava cheia de dúvidas sobre esse fenômeno, visto que o aluno já tinha, durante seus percursos escolares, vários diagnósticos, como dislexia, autismo (TEA) e, agora, AH/SD.

A identificação de pessoas com AH/SD ainda enfrenta muitos desafios, uma dificuldade que persiste há bastante tempo. Com base na minha experiência profissional e observações empíricas, considero que essa questão está ligada principalmente à falta de informação e formação dos educadores, especialmente no âmbito das políticas públicas municipais. Além disso, há uma carência de instrumentos e diretrizes adequadas para essa identificação. Outro aspecto que agrava essa dificuldade é o uso predominante de testes psicométricos como única ferramenta de avaliação.

Em relação aos instrumentos utilizados, Ourofino e Guimarães (2007, p. 55) afirmam que os programas de atendimento a alunos com AH/SD costumam utilizar: a) testes psicométricos; b) escalas de características; c) questionários; d) observação de comportamento; e) entrevista com família, professores e outros.

Os testes formais, que produzem como resultado um escore de QI, são confiáveis do ponto de vista psicométrico (Sabatella, 2008), mas são insuficientes para afirmar a presença ou não de AH/SD, uma vez que são limitados a uma faixa relativamente pequena de variáveis diante da diversidade de características hoje

reconhecidas como presentes em pessoas com AH/SD, além de não serem acessíveis a todos os indivíduos como instrumentos de investigação.

5 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE COTIDIANO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

5.1 O levantamento bibliográfico como método de pesquisa

Em relação aos pressupostos metodológicos, na execução do trabalho, são utilizadas a pesquisa documental e a bibliográfica, com uma abordagem qualitativa, na busca pela compreensão da temática proposta. A partir do contexto da vivência cotidiana, pode-se criar novas formas de pensar os cotidianos escolares em relação às AH/SD em uma perspectiva inclusiva.

Destaco neste trabalho o uso da análise documental, que se refere à coleta de dados com o objetivo de contribuir tanto para o campo dos estudos sobre os cotidianos escolares quanto para uma educação inclusiva voltada para as AH/SD, dado que a percepção e os conhecimentos acerca dessas condições são irrisórios no Brasil. Nesse sentido, espera-se que este trabalho contribua não somente com as pesquisas acadêmicas, mas, sobretudo, sirva de referência para os(as) docentes, cuja prática profissional demanda maiores conhecimentos nesse contexto. Minha pesquisa focaliza o conceito de cotidiano escolar em diálogo com as teorias, visando identificar as fragilidades da inclusão escolar dos(as) alunos(as) com AH/SD.

A pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa, que orientará a coleta de documentos e permitirá a análise documental, buscando compreender os conhecimentos científicos que serão construídos com eles. Para melhor detalhamento e direcionamento das informações, esta pesquisa foi dividida em sete seções.

A partir da teoria e das pesquisas no cotidiano, meu objetivo com este trabalho é apresentar, por meio de alguns apontamentos teóricos e metodológicos, uma proposta de análise sobre os documentos que norteiam a política pública da Educação Especial, embasando a legislação brasileira de inclusão e estabelecendo uma correlação com o cotidiano escolar. Por meio de ensaios bibliográficos, busco essa relação entre o cotidiano escolar, expressa pelos diversos sujeitos nele inseridos, incluindo os(as) alunos(as) com AH/SD, as lacunas a serem preenchidas e as contradições que devem ser superadas para oportunizar um ensino de qualidade e o direito à diferença e à diversidade.

O caminho que escolhi para analisar as tensões da educação especial em uma perspectiva inclusiva, confrontando-as com os documentos oficiais, alinha-se à

estratégia de pesquisa documental. Essa abordagem foi definida com base na análise prévia dos documentos, que permitiram historicizar os processos e trajetórias da educação. Foucault (1987) destaca a importância dos documentos e das práticas institucionais como instrumentos de poder, que moldam as formas de inclusão e exclusão na sociedade. Nesse cenário, Freire (2018) defende uma educação inclusiva que liberte e forme cidadãos críticos, por meio do diálogo e da reflexão, visando à transformação das condições de marginalização e controle.

A pesquisa documental, portanto, oferece uma ferramenta essencial para entender as dinâmicas históricas da educação no Brasil, revelando tanto as limitações quanto as possibilidades de transformação da educação inclusiva.

Na pesquisa documental os documentos podem ser instrutivos na compreensão das realidades sociais e contextos educacionais. Devem ser vistos como dispositivos comunicativos produzidos, utilizados e reutilizados para objetivos práticos específicos, e não como “não-intrusivos”. No sentido de representarem dados sem viés, os documentos podem representar um acréscimo vantajoso a outras formas de dados se forem considerados seus contextos de produção (Flick, 2009, p. 405).

Outro passo importante foi buscar alguns conceitos de “documento” para embasar o significado adotado nesta pesquisa.

Segundo Cellard (2008, p. 297), os documentos consistem em tudo “que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, textos escritos, iconográficos, cinematográficos, testemunhos registrados, objetos do cotidiano, elementos folclóricos”.

Esses vestígios são essenciais para a compreensão da história e da cultura, fornecendo evidências tangíveis de como as pessoas viviam, pensavam e se expressavam em diferentes épocas. Através da análise desses elementos, é possível reconstruir aspectos do passado e compreender melhor a evolução das sociedades. Essa ideia é complementada pela contribuição de Tremblay:

[...] documento é o que permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Pode operar no corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimento, comportamento, mentalidades, práticas etc., bem como sua gênese até os nossos dias (Tremblay, 1968 *apud* Cellard, 2008, p. 295).

Tremblay destaca que os documentos são ferramentas cruciais para entender como esses elementos se desenvolvem e mudam ao longo do tempo, fornecendo uma visão mais profunda e completa da história e da sociedade.

A reflexão torna-se ainda mais relevante diante da seguinte definição:

[...] quando o material também contém mensagens intencionais, eles [os documentos] podem ser considerados como “documentos”. Um artefato que tem como sua característica central um texto escrito [...] o texto é a parte central e mais óbvia de um documento (Scott, 2014, tradução nossa).

De acordo com o autor, os documentos são o único meio pelo qual se pode acessar o que já passou; os(as) historiadores(as) eram os(as) mais especializados(as) para lidar com documentos, uma vez que estes eram objetos de estudo do campo da história. Scott (2014) afirma que os documentos oferecem aos(às) historiadores(as) um testemunho não intencional sobre as pessoas do passado, pois transmitem informações de maneira objetiva. Com isso em vista, parte-se do pressuposto de que a tarefa do(a) historiador(a) é interpretar esses documentos de forma objetiva.

Assim, segundo o autor, os documentos devem ser lidos de maneira objetiva para que as informações neles contidas sejam registradas com uma linguagem de análise a mais próxima possível da sua veracidade. No entanto, o(a) pesquisador(a) carrega uma subjetividade intrínseca, o que permite inferir que há uma relação entre a objetividade da leitura e a subjetividade do(a) pesquisador(a) — aspectos que se interligam no processo de interpretação e análise do documento.

Para o(a) pesquisador(a), é fundamental formular perguntas ao próprio documento, conferindo-lhe sentido. O autor, então, sugere quatro critérios para análise: autenticidade, credibilidade, representatividade e significação.

De acordo com Scott (2014), a análise de documentos envolve a avaliação de diversos aspectos: a autenticidade, que verifica a genuinidade do documento em relação à sua origem e autoria; a credibilidade, que considera a confiabilidade do documento e a sua correspondência com a realidade representada; a representatividade, que observa se o documento é típico ou excepcional dentro do conjunto de registros similares; e o significado, que analisa o contexto de produção, circulação, recepção, além da forma, conteúdo e linguagem do documento.

Todos os critérios devem ser aplicados de forma crítica e reflexiva, sem assumir que os documentos são fontes de informação neutras ou transparentes.

Michel Foucault (2000) argumenta sobre a posição do(a) pesquisador(a):

A história mudou de posição em relação ao documento: ela se atribui como tarefa primeira, não mais interpretar, nem determinar se ele diz a verdade e qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo internamente e elaborá-lo; ela o organiza, recorta-o, distribui-o, ordena-o, reparte-o em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não o é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. por tanto, o documento não é mais para a história essa matéria inerte, por meio da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado, e do qual somente o rastro permanece: ela busca definir, no próprio tecido documental, unidades, totalidades, séries, relações (Foucault, 2000, p. 14).

Quanto às limitações, o principal desafio na análise de documentos está em conceituar as relações entre o conteúdo explícito, o significado implícito e o contexto de função e uso dos documentos, além de considerar a forma adequada de analisá-los. Para a análise de conteúdo, Bardin (1979) sugere três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Quadro 1).

Quadro 1 – Análise de conteúdo sugerida por Bardin (1979)

| ETAPAS | EXPLICAÇÕES |
|--------------------------|--|
| Pré-análise | Fase de organização do material a ser analisado, sendo as primeiras impressões, as formulações de hipóteses, objetivos e a elaboração dos indicadores. |
| Exploração do material | Fase de codificação e categorização, seguindo regras previamente formuladas. |
| Tratamento de resultados | Fase de inferências e interpretação do material, levando em conta o contexto e o significado dos dados. |

Fonte: adaptado de Bardin (1979).

Na análise documental, também se encontra a contribuição de Cellard (2008), que propõe algumas dimensões inter-relacionadas nesse processo. Entre elas, destacam-se o exame do contexto social em que o documento foi produzido, considerando o contexto político, econômico e cultural; as motivações, posições sociais e redes de relações dos autores; a importância de identificar o tipo e a origem do documento, ou seja, sua procedência; a identificação dos conceitos-chave do texto; e, por fim, uma análise interpretativa que envolve reunir, classificar e comparar as informações preliminares e interpretar os textos com base na problemática e nos referenciais teóricos da pesquisa.

É válido elencar as vantagens e desvantagens da pesquisa documental:

Dentre as vantagens, Guba e Lincoln (1981) destacam o fato dos documentos constituírem uma fonte estável e rica de onde o pesquisador poderá retirar evidências que fundamentam suas afirmações; podem ser consultados várias vezes; possuem baixo custo financeiro (apenas tempo) permitindo ao pesquisador maior acessibilidade; servem para ratificar, validar ou complementar informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados. Uma vantagem adicional dos documentos é que eles se constituem uma fonte não reativa, permitindo a obtenção das informações após longos períodos de tempo ou quando a interação com as pessoas podem alterar o seu comportamento comprometendo os dados. Os documentos podem ser considerados uma fonte natural de informação contextualizada (surgindo no contexto e fornecendo informações a respeito dele) (Kripta; Scheler; Bonotto, 2015, p. 70).

Entre as desvantagens, há o fato de que os documentos são amostras não representativas, às vezes não traduzem informações reais, apresentam falta de objetividade e validade questionável, representam escolhas arbitrárias de temas e aspectos, e a ausência de um formato padrão dificulta a codificação das informações.

Além disso, os documentos podem ser instrutivos na compreensão das realidades sociais e dos contextos institucionais:

Devem ser vistos como dispositivos comunicativos produzidos, utilizados e reutilizados para objetivos práticos específicos, e não como dados “não-intrusivos” no sentido de representarem dados sem viés. Os documentos podem representar um “acréscimo vantajoso a outras formas de dados se forem considerados seus contextos de produção (Flick, 2009, p. 237).

Os documentos devem ser vistos como dispositivos comunicativos produzidos, utilizados e reutilizados para objetivos práticos específicos, e não como dados “não-intrusivos” ou isentos de viés. Eles podem ser um acréscimo vantajoso a outras formas de dados, desde que sejam considerados os contextos de sua produção. A compreensão desses contextos é crucial para interpretar adequadamente os documentos e reconhecer as influências e intenções presentes em sua criação e uso.

5.2 As Altas Habilidades nos estudos do cotidiano escolar

De acordo com a legislação educacional, a escola é responsável pela oferta de atendimento especializado ao público-alvo da educação, quebrando paradigmas e ideias preconcebidas construídas ao longo de sua trajetória histórica e considerando as vivências e contextos que integram o percurso formativo dos alunos.

Nos últimos anos, o tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) vem ganhando relevância devido ao desenvolvimento de sistemas inclusivos que buscam

atender às especificidades de todos os alunos. O conceito de “altas habilidades” tem sido construído e interpretado de formas diversas ao longo da história, variando de acordo com contextos culturais. Com isso, surgiram estereótipos que associam essas crianças a “super-heróis” com “poderes sobrenaturais”, distorcendo o entendimento de suas características.

Entre os estudantes com AH/SD, conforme destaca Delou (2007a, 2007b), um problema evidente é o descaso com que essa parcela representativa do alunado brasileiro vem sendo tratada e negligenciada pelo sistema de ensino. Segundo Delou (2007a, p. 23): “[...] são necessárias políticas públicas que viabilizem. [...] propostas educacionais de qualidade que assegurem oportunidades de aprendizagem, treinamento e prática para os alunos que se sobressaem”.

Diante da diversidade cultural da sociedade, o professor precisa superar experiências passadas, investindo em sua formação contínua e em uma reflexão crítica sobre sua prática docente, preparando-se para enfrentar os desafios contemporâneos. Viver em uma “sociedade do conhecimento” exige uma postura de abertura às mudanças, comprometida com a ideia de que mudar é possível e necessário.

Sobre os aspectos do cotidiano, Heller (1970) observa que os comportamentos e pensamentos cotidianos formam uma estrutura necessária, mas que não deve se cristalizar em absolutos, a fim de que o indivíduo preserve certa liberdade de ação. Heller alerta que, quando essas formas se cristalizam, ocorre a alienação da vida cotidiana. A alienação também se manifesta quando o Estado, mediado por estruturas capitalistas, não busca efetivar políticas públicas educacionais adequadas para os(as) alunos(as) com AH/SD.

Embora existam legislações que orientem o processo de inclusão, cabe aos(às) profissionais envolvidos(as) interpretar essas diretrizes e reconhecer sua importância. Ao falar em “educação dos invisíveis”, refiro-me aos talentos que, muitas vezes, permanecem ocultos nas escolas pela falta de conhecimento dos(as) professores(as) e do sistema educacional. A ausência de avaliações precisas dificulta a identificação desses(as) alunos(as), evidenciando obstáculos que impedem a superação de crenças e práticas enraizadas que ainda persistem no cotidiano docente.

5.3 Levantamento de trabalhos sobre a presença simultânea das palavras “altas habilidades” e “cotidiano escolar”

Realizei buscas por pesquisas relacionadas à temática do cotidiano escolar por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O período de busca foi delimitado entre 2012 e 2023, considerando um recorte de quatro anos após a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Treze artigos científicos foram encontrados utilizando os descritores “altas habilidades” e “cotidiano escolar”. O primeiro critério de seleção foi verificar se o resumo do trabalho continha as palavras selecionadas no contexto da Educação Básica. Caso contrário, o artigo era excluído do *corpus*. Nessa seleção, constatei que as expressões “altas habilidades” e “cotidiano escolar” apareceram em seis resumos. Apenas um dos artigos fazia referência ao mestrado profissional, sendo excluído da análise. Após a revisão, inseri cinco pesquisas na verificação (Quadro 2).

O objetivo foi verificar se os trabalhos identificam o cotidiano escolar das AH/SD como um espaço de potencialização das capacidades individuais, em que interações e experiências diárias proporcionam oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Em outras palavras, busquei compreender como as publicações sobre AH/SD têm sido apresentadas nas complexas e diversas redes que se entrelaçam ao explorar o campo conceitual dos cotidianos escolares.

Quadro 2 – Trabalhos acadêmicos que apresentam as palavras “altas habilidades” e “cotidiano escolar” em seus respectivos resumos

(continua)

| TÍTULO | AUTORES(AS) | DATA | RESUMO |
|--|--------------------------------------|------|--|
| Políticas públicas de educação no Brasil e na Bahia: avanços e recuos | MENDES, L. C.; REIS, D. A. | 2021 | Pela observação dos aspectos analisados, destacamos a necessidade de uma ação conjunta de todos os segmentos da sociedade no intuito de minimizar a distância entre os dispositivos legais e o cotidiano escolar . |
| Altas Habilidades / Superdotação em liderança: uma proposta de identificação e atendimento | OLIVEIRA, C. A. S.; RANGNI, R. A. | 2022 | Pesquisa realizada com sete estudantes, sendo quatro meninos e três meninas. Realizaram-se enriquecimentos I e II aos discentes indicados na sala de recurso multifuncional, em contraturno. Eles puderam vivenciar atividades diferenciadas do cotidiano escolar , as quais foram avaliadas positivamente por eles e pela professora pesquisadora responsável pelos enriquecimentos. |

Quadro 2 – Trabalhos acadêmicos que apresentam as palavras “altas habilidades” e “cotidiano escolar” em seus respectivos resumos

| | | | (conclusão) |
|---|--|------|---|
| Formação de professores em educação especial na modalidade EaD: alguns apontamentos sobre seis cursos de especialização | KAMAZAKI, S. G. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; OLIVEIRA, A. A. S.; PEDRO, K. M. | 2017 | Nesse sentido, um curso de especialização de 18 meses na modalidade semipresencial contribuiu para que 600 professores e gestores da rede estadual de ensino de São Paulo acessassem o conhecimento produzido nas áreas das deficiências auditiva, intelectual, física, visual, do transtorno global do desenvolvimento e das altas habilidades ou superdotação. Os participantes avaliaram que o curso contribuiu para suas atividades docentes e para reflexões importantes do cotidiano escolar , como a necessidade de os projetos político-pedagógicos incorporarem em seus textos políticas, culturas e práticas mais inclusivas. |
| Educação inclusiva em Itapipoca (CE): fragmentos de um estudo de caso | ALBUQUERQUE, A. B.; ARAÚJO, A. C. U.; ALBUQUERQUE, E. B. | 2020 | Este trabalho objetiva investigar a educação inclusiva no que concerne à efetividade do processo de inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, problemas de aprendizagens, entre outros, visando interpelar os docentes acerca de sua formação inicial e continuada em inclusão, suas concepções, crenças, entendimento e até possíveis preconceitos, estigmas e rotulações no que concerne ao exercício do magistério no cotidiano escolar de uma escola pública do município de Itapipoca, no estado do Ceará. |
| A arte de saber e fazer na invenção do cotidiano para o empoderamento de um aluno com altas habilidades/superdotação | SIQUEIRA, R. M. C.; AGUIAR, A. L. O.; FERNANDES, S. B. | 2022 | Esta pesquisa objetiva compreender como a arte de saber e fazer na invenção do cotidiano contribui para o empoderamento de um aluno com Altas Habilidades / Superdotação (AH/SD). É uma pesquisa de abordagem qualitativa. Utilizamos como método de investigação a pesquisa autobiográfica através das narrativas de um aluno com AH/SD. Os resultados apontam que o sujeito da pesquisa se apropria, socializa, discute, tece e reflete os saberes relativos aos contextos de autoformação, tais como familiar (pais, irmãos, primos, avós etc.); escolar (gestores, apoio pedagógico, professores, alunos etc.) Centro Regional de Educação Especial de Mossoró (RN) – CREE-MOS (equipe pedagógica da educação especial, diversidade e eventos); virtual (aprendeu novos e diferentes saberes); e profissional (na interação com o outro e diferentes espaços). |

Fonte: elaboração própria (2024).

Mendes e Reis (2021) analisaram a trajetória das políticas educacionais de educação especial/inclusiva no Brasil, com ênfase nas perspectivas dessa modalidade de ensino no Estado da Bahia, por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. Embora mencione o “cotidiano escolar”, a abordagem não se aprofunda nas práticas, relações e dinâmicas vividas no dia a dia escolar, não atendendo ao foco desta pesquisa.

A pesquisa de Kamazaki, Capellini, Oliveira e Pedro (2017) aborda a importância da formação permanente para a atividade docente e a parceria com universidades, destacando como essa colaboração aproxima a academia da educação básica e favorece novas pesquisas e a formação inicial. Um curso de especialização semipresencial de 18 meses para 600 professores(as) e gestores(as) de São Paulo abordou deficiências e altas habilidades, aprimorando práticas inclusivas e adaptando projetos pedagógicos. Os(As) participantes enfatizaram a necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico para atender às necessidades dos(as) alunos(as), mas foi observado que alguns(mas) tiveram dificuldades em leitura e escrita, o que é preocupante para docentes da Educação Básica. Embora o estudo promova a formação e reflexão sobre práticas inclusivas, seu foco principal está na estrutura e nos resultados do curso, sem explorar as vivências e práticas cotidianas escolares, essenciais para compreender a complexidade do cotidiano.

Albuquerque, Araújo e Albuquerque (2020) investigaram a educação inclusiva com foco na efetividade do processo de inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais, transtornos globais do desenvolvimento, AH/SD, problemas de aprendizagem, entre outros. O estudo buscou entender as concepções e crenças dos docentes em relação à formação inicial e continuada em inclusão, além de explorar estigmas e preconceitos no exercício do magistério no cotidiano escolar de uma escola pública em Itapipoca, Ceará. Embora o estudo seja relevante para compreender as concepções de professores(as), concentra-se mais em análises individuais do que em uma visão ampla do cotidiano escolar.

No estudo de Siqueira, Aguiar e Fernandes (2022), uma pesquisa qualitativa com metodologia (auto)biográfica foi utilizada para analisar as narrativas de um aluno com AH/SD, explorando as relações que o posicionam como sujeito

cognitivo, cultural, social e emocional. A pesquisa destaca a importância da “arte de saber e fazer” no cotidiano como meio de empoderamento desses(as) alunos(as). Esse estudo foi o único identificado nas bases da CAPES que trata do cotidiano escolar de estudantes com AH/SD, oferecendo uma análise aprofundada sobre o empoderamento do aluno ao se apropriar dos saberes em diversos contextos (familiar, escolar, virtual, profissional), promovendo práticas democráticas e emancipatórias.

A pesquisa foi conduzida no Centro Regional de Educação Especial de Mossoró/RN (CREE-MOS) e se destaca por abordar o cotidiano escolar de alunos(as) com AH/SD. O estudo está organizado em duas seções: “Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” e “Quero ser diferente, eu sou e se não for, me farei: a coragem e a responsabilidade do empoderamento”, dando voz aos(às) alunos(as) para expressarem suas percepções e visões sobre o cotidiano escolar.

Essa pesquisa se aproxima do meu objeto de estudo, que é o cotidiano de alunos com AH/SD. A relevância reside nas vivências diárias de alunos e alunas e nos saberes que emergem de seus contextos escolares, tendo em vista a complexa rede de relações que compõem esse cotidiano.

Os dados levantados em teses, dissertações e artigos evidenciam a escassez de um debate mais intenso sobre as AH/SD no cotidiano escolar. Mais do que realizar um levantamento estatístico, meu objetivo foi compreender o quanto esses debates poderiam enriquecer minhas próprias experiências nos cotidianos escolares.

Ao buscar conhecer a dinâmica da presença de alunos com AH/SD, observei a falta de ferramentas pedagógicas e a carência de formação adequada para lidar com a diversidade na Educação Especial. Na interação com esses alunos, percebi que a educação se torna uma via de mão dupla, onde, ao ensinar, também aprendo e me transformo, refletindo o pensamento de Certeau (1994, p. 78), que afirma: “os relatos do cotidiano contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço”.

Essas narrativas vão além de relatar acontecimentos; elas capturam a essência do que foi criado e realizado, mesmo diante das dificuldades. No contexto

educacional, isso significa que cada interação e desafio superado contribui para a construção e transformação do ambiente escolar. Alunos(as) com AH/SD, com suas perspectivas e capacidades excepcionais, desempenham um papel crucial nesse processo, criando, junto aos(às) docentes, um ambiente de aprendizado dinâmico e enriquecedor.

Assim, despertei para a necessidade de aprofundar a compreensão sobre esses sujeitos. Minha investigação tem como objetivo entender quem são esses alunos e essas alunas, escutar suas experiências e, a partir disso, desconstruir mitos e crenças que ainda permeiam o ambiente escolar. O propósito da pesquisa é, portanto, ampliar meu entendimento sobre o cotidiano dos(as) estudantes com AH/SD e questionar concepções limitantes que ainda existem no meio educacional.

Observando os aspectos analisados, destaco a necessidade de uma ação conjunta de todos os segmentos da sociedade para reduzir a distância entre os dispositivos legais e a realidade escolar. O cotidiano escolar é um espaço complexo, cheio de contradições, com demarcações de identidades e espaços físicos. Embora existam desafios, é essencial entender como essas relações são estabelecidas no ambiente escolar e como as práticas cotidianas podem ser moldadas pela imposição de normas e pelas estratégias de transgressão.

Reconheço a importância do debate e a necessidade de entender como esses *espaçostempos* se desenvolvem. Parafraseando Nilda Alves (2001), “todo praticante é um pensador, pois articula, a partir de suas práticas”, evidenciando que a reflexão e a ação são intrínsecas ao cotidiano escolar e fundamentais para promover mudanças significativas.

5.4 Levantamento de trabalhos no campo do cotidiano escolar: “Altas Habilidades”

Para a coleta de dados, realizei um levantamento bibliográfico. Verificando teses e dissertações produzidas entre 2015 e 2020, focando no conteúdo referente ao cotidiano escolar no contexto das AH/SD. O objetivo foi estabelecer um diálogo com outros(as) autores(as), visando entender como o cotidiano escolar tem sido

interpretado em relação às AH/SD e explorar os conceitos utilizados nessas pesquisas.

Nesta pesquisa, o termo “cotidiano” foi entendido de acordo com as reflexões de Alves, Ferraço e Gomes (2019, p. 1027):

Faz-se necessário afirmar, quantas vezes forem necessárias, sobretudo nos dias atuais, a importância de se praticar pensar os cotidianos, sempre no plural, como espaço-tempos (ALVES, 2004) e de resistência e de criação, protagonizados que são pelos praticantes pensantes (OLIVEIRA, 2012), em meio às múltiplas e complexas redes tecidas, que se expandem e não se deixam capturar.

Realizei o levantamento bibliográfico no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na primeira busca, utilizando os descritores “altas habilidades” e “cotidiano escolar”, foram encontrados dez trabalhos. A seleção focou em resumos que apresentassem o termo “cotidiano”. Foram identificadas dez dissertações sem refinamento de período, ou seja, com o recorte temporal em aberto. Dessas, uma pertencem à área de psicologia e foi descartada por não atender aos critérios estabelecidos e a outra por não conter a palavra cotidiano no resumo.

Vale ressaltar que, ao utilizar os descritores “altas habilidades”, “superdotação” e “cotidiano escolar”, encontrei apenas três dissertações. Para ampliar o diálogo com as pesquisas, optei por manter apenas os descritores “altas habilidades” e “cotidiano escolar”, sem delimitar um período específico, dada a escassez de trabalhos disponíveis para seleção (Quadro 3).

Quadro 3 – Dissertações que apresentam as palavras “altas habilidades” e “cotidiano escolar” em seus respectivos resumos

(continua)

| TÍTULO | AUTOR(A) | TIPO / ANO | RESUMO |
|---|--------------------|-----------------|---|
| Uma perspectiva em avaliação educacional baseada na teoria triárquica da inteligência humana de Robert J. Sternberg | OLIVEIRA, R. G. de | Mestrado / 1998 | Apesar de uma busca detalhada na Plataforma Sucupira, não foi possível localizar a dissertação/tese mencionada, indicando uma possível indisponibilidade do documento na base de dados. |
| “Gênio da lâmpada quebrada!”: um estudo psicanalítico da relação professora-aluno portador de altas habilidades | VIEIRA, N. J. W. | Mestrado / 1999 | Apesar de uma busca detalhada na Plataforma Sucupira, não foi possível localizar a dissertação/tese mencionada, indicando uma possível indisponibilidade do documento na base de dados. |

Quadro 3 – Dissertações que apresentam as palavras “altas habilidades” e “cotidiano escolar” em seus respectivos resumos

(continuação)

| | | | |
|---|---------------------------------|----------------------------|--|
| <p>Cidadania e exclusão: a representação social da inteligência em portadores de altas habilidades</p> | <p>REIS, H. M. M. S. R.</p> | <p>Mestrado / 2001</p> | <p>Apesar de uma busca detalhada na Plataforma Sucupira, não foi possível localizar a dissertação mencionada, indicando uma possível indisponibilidade do documento na base de dados.</p> |
| <p>Estudo de caso de uma criança com características de Altas habilidades: problematizando questões referentes à inclusão escolar</p> | <p>RECH, A. J. D.</p> | <p>Mestrado / 2007</p> | <p>Verificar como as práticas normativas agem em torno dos alunos com altas habilidades; Analisar os discursos produzidos pelas Políticas de Inclusão Escolar; Propor uma discussão acerca da inclusão escolar dos alunos com altas habilidades buscando problematizá-la. Para responder a estes questionamentos utilizei alguns referenciais de Foucault além de outros pesquisadores que estudam nesta área. Os dados foram coletados a partir da observação do cotidiano da sala de aula em que a aluna foi matriculada, contou também com atividades de enriquecimento escolar, entrevistas com a professora e com os pais da menina.</p> |
| <p>A contribuição do esporte para a inclusão social dos jovens</p> | <p>SILVA, M. T. M. da</p> | <p>Mestrado / 2009</p> | <p>O presente estudo de abordagem qualitativa e na modalidade de estudo de caso teve como objetivo investigar a contribuição do esporte na inclusão social dos jovens; no que se refere a condutas típicas. Partindo do pressuposto de que a inclusão social perpassa pela inclusão escolar; embora não efetivamente de forma linear; e esta abrange deficiências; altas habilidades e condutas típicas; foi possível observar que pouca atenção é dispensada a essas características (problemas de conduta); as quais incluem padrões comportamentais como: distúrbios de atenção; hiperatividade; impulsividade; alheamento social; agressividade física e/ou verbal. [...] Durante a pesquisa; foram realizadas observações diretas; as quais foram registradas regularmente em um diário de campo e entrevistas semiestruturadas com os jovens; seus familiares e seus professores; a fim de identificar as condutas que se apresentavam no cotidiano.</p> |

Quadro 3 – Dissertações que apresentam as palavras “altas habilidades” e “cotidiano escolar” em seus respectivos resumos

| (conclusão) | | | |
|--|----------------------|-----------------|---|
| A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análise do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade | DELPRETT O, B. M. L. | Mestrado / 2009 | Em consonância com as culturas, juntamente com os padrões de vida impulsionados pelo momento atual (GIDDENS, 1999), a sociedade vive um período de mudanças rápidas e com impactos na vida cotidiana, considerando que a globalização provoca mudanças econômicas, políticas e culturais. Dentre estas transformações, a escola vislumbra, processualmente, a inserção e a melhoria dos instrumentos e das ferramentas para disponibilização de informações variadas, sendo que alguns desses recursos podem contribuir para que um determinado grupo tenha suas necessidades educacionais específicas atendidas, os alunos com altas habilidades/superdotação . |
| A sala de recurso como suporte à educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro; das propostas legais à prática cotidiana | BÜRKLE, T. S. | Mestrado / 2010 | Esta pesquisa teve como objetivo analisar o papel da Sala de Recursos no cotidiano da escola inclusiva, como rede de apoio para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídos em turmas comuns e a relação estabelecida entre os professores que participam desse processo. Nesta direção, é importante que a escola junto com o professor de Sala de Recursos desenvolva estratégias e adaptações para garantir um aprendizado significativo para esses alunos. |
| Diálogos da prática docente: percorrendo caminhos a partir da resignificação do conhecimento escolar | PINHEIRO, D. dos S. | Mestrado / 2010 | Apesar de uma busca detalhada na Plataforma Sucupira, não foi possível localizar a dissertação/tese mencionada, indicando uma possível indisponibilidade do documento na base de dados. |

Fonte: elaboração própria (2024).

De acordo com os resumos dos trabalhos obtidos no levantamento sobre o uso do conceito de cotidiano nas pesquisas sobre AH/SD, apresento uma síntese para melhor compreensão.

Rech (2007) buscou compreender como as práticas normativas influenciam os(as) alunos(as) com altas habilidades e analisou os discursos presentes nas políticas de inclusão escolar, problematizando a inclusão desses(as) estudantes no

ambiente escolar. Para isso, utilizou referenciais teóricos de Foucault, entre outros estudiosos da área. A coleta de dados incluiu a observação do cotidiano da sala de aula onde a aluna estava matriculada, atividades de enriquecimento escolar e entrevistas com a professora e os pais da estudante.

Delpretto (2009) investigou como a globalização, com suas rápidas mudanças, impacta a vida cotidiana, enfocando como pessoas com AH/SD percebem a influência escolar no desenvolvimento e estímulo de habilidades, trazendo autores(as) que discutem a influência da globalização na escola.

Bürkle (2010) analisou o papel da Sala de Recursos no contexto da escola inclusiva, funcionando como suporte ao ensino-aprendizagem de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD que frequentam turmas regulares. O estudo destacou a importância de que a escola, em parceria com o(a) professor(a) da Sala de Recursos, desenvolva estratégias e adaptações que promovam uma aprendizagem significativa para esses(as) alunos(as).

Ao verificar teses e dissertações sobre AH/SD, avalio que, embora o termo “cotidiano” apareça nas pesquisas, ele não explora o conceito de cotidiano como proponho aqui, enquanto objeto de estudo e foco da pesquisa. A palavra “cotidiano” é geralmente associada a tarefas rotineiras e atividades diárias, frequentemente vistas como imutáveis. Contudo, uma visão limitada do cotidiano como algo previsível e tratado com base em procedimentos habituais impede uma reflexão mais profunda sobre a possibilidade de agir de maneira diferente ou inovadora nas práticas estabelecidas.

Observo uma escassez de pesquisas que abordam o cotidiano escolar de maneira que contemple as múltiplas interpretações de significado e a presença de alunos(as) com AH/SD. Além disso, a maioria dos estudos disponíveis data até 2010, destacando a necessidade de investigações mais recentes que abarquem as transformações e novos desafios no cotidiano escolar.

Diante da carência de abordagens atualizadas e diversificadas, a visão do cotidiano escolar frequentemente se restringe a uma interpretação previsível e rotineira, o que pode limitar o potencial de transformação no ambiente educacional. Nilda Alves (2001) aponta que o campo acadêmico frequentemente privilegia temas mais abstratos, deixando em segundo plano a importância de investigar o cotidiano de maneira mais profunda e sistemática.

O cotidiano como espaço-tempo de produção de conhecimento não é uma compreensão hegemônica. Muito se pesquisa na escola e sobre a escola, tomando-a como um lócus objetificado. Aprendemos com Regina Leite Garcia e Nilda Alves a fazer do cotidiano escolar um espaço aprendente e ensinante. Partindo das experiências cotidianas, buscamos compreender suas contradições, imprevisibilidades, sua invenção (Eckhard; Silva; Simões, 2021, p. 90).

Alves (2001) argumenta que o cotidiano, entendido como o conjunto das práticas e experiências diárias das pessoas, possui um valor analítico considerável para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais. No entanto, a escassez de estudos focados no cotidiano pode ser atribuída a uma visão predominante que considera essas experiências triviais ou insuficientemente significativas para o campo acadêmico. Essa visão limita a capacidade de capturar a complexidade e a riqueza das interações humanas e das práticas sociais que moldam a vida cotidiana.

A autora também observa que a falta de pesquisas sobre o cotidiano não apenas reflete um viés acadêmico, mas contribui para a perpetuação de uma compreensão superficial das realidades vividas pelos indivíduos. Os estudos dos cotidianos escolares promovem possibilidades de entender, de diversos modos, a construção de identidades, as relações de poder e as formas como as pessoas negociam e reinterpretam suas práticas diárias. Assim, a falta de atenção a esses aspectos restringe o desenvolvimento de uma compreensão mais completa e contextualizada das experiências humanas.

De acordo com as relevantes ideias de Alves, é necessário um esforço maior para integrar o estudo do cotidiano nas pesquisas acadêmicas, promovendo uma abordagem que valorize e examine as práticas e experiências diárias com a mesma seriedade dedicada a temas mais tradicionais. Ao reconhecer e investigar a importância do cotidiano, os(as) pesquisadores(as) podem enriquecer a compreensão das dinâmicas sociais e culturais e proporcionar uma visão mais abrangente das realidades vividas.

Nesse sentido, o primeiro movimento necessário para se conhecer os nossos cotidianos é o de compreender que precisamos aceitar que as tantas teorias apreendidas, sobretudo como limite e não como potencialidade em nossas pesquisas, na medida em que elas foram “construídas” negando a existência desses cotidianos e dos conhecimentos que neles são tecidos (Alves, 2019, p. 1028).

O cotidiano é um conceito que leva ao exame crítico dos caminhos já estabelecidos, à identificação de suas limitações e à viabilidade de explorar novas direções e alternativas. Estou diante de um conceito que provoca reflexão, que me faz repensar. Isso significa que, ao afirmar que o cotidiano não aponta para uma suposta verdade, não estou paralisando o pensamento; pelo contrário, ele me impulsiona a pensar. Ou seja, gera novos pensamentos e, sobretudo, é um produtor de acontecimentos, na medida em que esse conceito recorta o conhecimento que o torna possível.

Assim, o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito não é uma 'entidade metafísica', ou um 'operador lógico', uma 'representação mental'. O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível (Gallo, 2003, p. 51-52).

Começo a análise abordando o termo "conceito", uma vez que, conforme Gallo (2003), todo conceito é uma multiplicidade. Não existe conceito simples, pois cada um deles é formado a partir de problemas, não surge do nada e não segue uma linha reta; pelo contrário, trata-se de uma narrativa de interseções e trocas. Um conceito pode ser absoluto e relativo ao mesmo tempo: é relativo porque remete aos seus componentes e a outros conceitos, além de estar ligado aos problemas aos quais se dirige. No entanto, ele adquire uma aura de absolutismo, pois condensa uma possibilidade de resposta ao problema. Em outras palavras, é absoluto em relação a si mesmo e relativo em relação ao seu contexto.

Assim, ao trazer o conceito de cotidiano, refiro-me à produção de sentido em que a intersecção entre a vida cotidiana e o contexto escolar emerge como um espaço crucial para a análise e resistência. Considero resistência a potência dos cotidianos como *espaçotempos* de criação diante das demandas da sociedade contemporânea, que nega os direitos educacionais desse público-alvo da Educação Especial em AH/SD, reafirmando com urgência a necessidade de políticas públicas que sejam inclusivas.

Reforço aqui, com a contribuição das autoras Oliveira e Alves (2001), a ideia de que pensar os cotidianos é um alerta para a necessidade de superar os enfoques tradicionais herdados do discurso moderno, evitando a normalização desses espaços e permitindo que se tornem territórios propícios à produção de formas de combate aos modelos opressores do capital e a toda perspectiva tradicional que não defenda uma política que promova a vida e sua multidiversidade.

Portanto para compreender as lógicas que presidem a vida cotidiana, precisamos nela “mergulhar”, aceitando a impossibilidade de obtermos “dados relevantes gerais” em meio a realidade caótica e a necessidade de considerar a relevância de todos os seus elementos constitutivos, em suas infinitas relações e consequências. Nesse sentido, o primeiro movimento necessário para se conhecer os nossos cotidianos, é o de compreender que precisamos aceitar que as tantas teorias cotidianas é o de compreender que precisamos aceitar que tantas teorias apreendidas, sobretudo como limite e não só como potencialidade em nossas pesquisas, na medida em que foram “construídas”, negando a existência desses cotidianos e dos conhecimentos que neles são tecidos (Oliveira; Alves, 2001, p. 8).

Trazendo sua realidade, ou seja, sua própria experiência e seu conhecimento cotidiano, o indivíduo se conecta ao conhecimento científico a partir de uma perspectiva reflexiva por meio de uma educação problematizada. Freire (2000) complementa que, nessa abordagem, há a possibilidade de enxergar o mundo por outro prisma, o que permite, então, transformá-lo.

6 AS ALTAS HABILIDADES, A SUPERDOTAÇÃO, O COTIDIANO ESCOLAR E OS ENTRELAÇAMENTOS COM A TRAJETÓRIA DAS MULTIPLICIDADES DE UMA EDUCADORA

No contexto do meu cenário profissional como professora da Sala de Recurso Multifuncional, assumi o desafio de questionar as práticas discursivas que envolvem as AH/SD. São maneiras como as pessoas falam, escrevem e interagem sobre o tema, revelando suas concepções, crenças, valores e atitudes. Essas práticas discursivas influenciam diretamente a forma como as pessoas com AH/SD são identificadas, atendidas e incluídas na escola e na sociedade. Interrogações, dilemas e frustrações acompanharam meus primeiros atendimentos com um aluno com AH/SD. No entanto, a ausência de um espírito crítico — apesar de minha formação ter, de certo modo, inibido esse desenvolvimento — me impulsionou a questionar e a evitar o conhecimento advindo do senso comum, em uma relação muitas vezes conflituosa.

Apesar dos documentos e dos poucos trabalhos que encontrei na literatura e nas bases de teses e dissertações sobre as práticas de professores(as) sob essa perspectiva das AH/SD, observei empiricamente que os(as) docentes ainda se sentem muito inseguros no desenvolvimento do dia a dia escolar. As informações conflitantes, os mitos e as ideias baseadas em senso comum ainda permeiam o grupo. Fleith (2007), em seus estudos, colabora ao expor as noções equivocadas sobre AH/SD, resultado de preconceitos e concepções distorcidas no pensamento popular, o que dificulta a implementação de práticas educacionais adequadas para esse grupo. Assim, o(a) professor(a) precisa romper com as amarras de um currículo engessado, buscando novas formas de ensino e adaptações curriculares que respondam às expectativas e necessidades de alunos(a) com AH/SD, permitindo que permaneçam na escola e desenvolvam suas potencialidades.

Ressignificar o cotidiano escolar leva a refletir sobre quais acontecimentos são considerados significativos em uma trajetória pessoal e/ou profissional a partir desse cotidiano. Segundo Heller (1970), é justamente no cotidiano que se encontra um espaço rico a ação. Ainda que ele traga muita repetição e reprodução, é também nele que se pode superar as restrições, pois “o homem está por inteiro” para aprender e desaprender, inventar e reinventar suas relações cognitivas e afetivas.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (Heller, 1970, p. 17).

As pessoas nascem em uma sociedade já organizada com seus padrões, com uma cultura que cristalizou relações de poder, discriminação e desigualdade, com suas leis, suas ordens e uma determinada forma de organização. Uma aparência de que tudo está “em seu lugar”, sustentada por forças profundas que permeiam as relações sociais.

No entanto, nas perspectivas críticas que pautam tanto este trabalho quanto boa parte das pesquisas em ciências humanas e educação no país, é necessário que não se naturalize nem se legitime a desigualdade, a injustiça social, a exclusão e a miséria econômica, social, política, cultural e ambiental.

Assim, as estruturas sociais, econômicas e culturais, por mais sólidas que pareçam, podem ser contestadas e transformadas pela ação coletiva e pelas lutas sociais, sejam elas de classe, pela inclusão, pela igualdade ou pela melhoria das condições de vida daqueles(as) que ainda não têm o básico.

Visões aprisionadas sobre alunos(as) com AH/SD foram sendo afastadas a partir da construção de um conhecimento mais profundo sobre quem são esses(as) alunos(as), compreendendo como se apresentam no dia a dia e entendendo sua realidade em seus aspectos multidimensionais. Isso demonstra a necessidade de compreendê-los(as) qualitativamente como indivíduos em sua particularidade.

Questionar e superar visões limitadas ou estereotipadas sobre alunos(as) com AH/SD se torna possível por meio da construção de conhecimento. Historicamente, houve uma tendência de enquadrar esses(as) estudantes(as) em estereótipos que não refletem sua complexidade e diversidade. Ao construir um entendimento mais sólido e abrangente sobre AH/SD, essas visões restritivas e ultrapassadas são afastadas, reconhecendo que esses(as) alunos(as) não se encaixam em um único molde, mas possuem uma variedade de características e necessidades individuais.

Desse modo, a construção de conhecimento é essencial para desafiar visões restritivas e garantir que todos(as) os(as) alunos(as) tenham oportunidades justas de aprendizado e desenvolvimento. E é nesse cotidiano como *espaçotempo* de produção de conhecimento que pude construir alternativas de práticas e novos olhares para a democratização do saber.

Para compreender o cotidiano além da leitura hegemônica que o caracteriza como um espaço trivial e sem importância, Michel de Certeau (2008) propõe que o cotidiano não é apenas um lugar de repetição automática, mas, sim, um espaço onde acontecem práticas criativas e significativas realizadas por pessoas comuns, como crianças, mulheres e homens.

Para explorar essas práticas e torná-las visíveis, são necessárias metodologias de pesquisa que permitam capturar o que é produzido por esses grupos no cotidiano. Isso implica uma abordagem que reconheça a agência e a criatividade das pessoas ordinárias, em contraste com a visão tradicional que as coloca como meras espectadoras ou consumidoras passivas da cultura dominante. Portanto, essa citação destaca a importância de uma abordagem mais ampla para compreender e valorizar o cotidiano como um espaço onde ocorrem diversas formas de produção cultural e social, muitas vezes invisíveis às lentes da leitura hegemônica.

Esses espaços democráticos devem permitir que diferentes visões, interesses e perspectivas sejam debatidos e negociados de forma aberta e inclusiva. Isso significa que as vozes dos diversos grupos sociais, incluindo os marginalizados e oprimidos, devem ser ouvidas e consideradas no processo político.

Mantoan (2003), uma autora de referência na área de Educação Inclusiva, defende que a escola deve ser um espaço democrático, no qual as diferenças sejam vistas como parte do cotidiano e não como algo a ser “consertado”. Ela critica o modelo tradicional que exclui alunos(as) com deficiências e propõe a criação de uma escola que promova a participação de todos(as) os(as) estudantes, a fim de valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do ambiente escolar.

Além disso, a preservação do espaço político-democrático implica garantir os direitos civis e políticos, como liberdade de expressão, associação e protesto. Portanto, ao promover espaços democráticos, são criadas condições para que as diferenças e os conflitos possam ser reconhecidos, negociados e resolvidos de forma pacífica e justa, contribuindo, assim, para uma sociedade mais inclusiva, igualitária e participativa.

6.1 Constituição de si nos encontros com a inclusão e as AH/SD

Ao fazer uma analogia entre o texto e a história *O Patinho Feio*, deparo-me com a narrativa de uma pata prestes a se tornar mãe, que bota cinco ovos e espera

ansiosamente o dia em que eles chocarão, quando poderá finalmente conhecer seus lindos patinhos. No entanto, para sua surpresa, de um dos ovos sai um patinho muito diferente dos outros. Assim, começa sua trajetória para compreender sua própria identidade, e só no final do conto, ao ver seu reflexo na água, ele finalmente entende quem realmente é.

Publicada pela primeira vez em 1843, *O Patinho Feio* é uma história escrita por Hans Christian Andersen, um renomado autor dinamarquês do século XIX. A narrativa acompanha a jornada de um patinho que nasce diferente dos irmãos, enfrentando rejeição e isolamento por sua aparência. Ele é ridicularizado por outros animais da fazenda e, por isso, foge em busca de um lugar onde possa pertencer. Ao longo de sua jornada, o patinho feio encontra outros animais e pessoas que o rejeitam, espelhando a própria experiência de Andersen, que muitas vezes se sentia deslocado na sociedade. Com o tempo, porém, o patinho cresce e se transforma em um belo cisne, finalmente descobrindo sua verdadeira identidade e encontrando aceitação entre aqueles da sua espécie.

A história do Patinho Feio carrega uma mensagem poderosa sobre autoaceitação, resiliência e a beleza da diferença. Ela destaca a importância de olhar além das aparências superficiais e abraçar a singularidade de cada indivíduo, lembrando da necessidade de valorizar a diversidade e celebrar o que torna cada pessoa única. Ao refletir sobre a jornada do Patinho Feio, sou convidada a considerar minha própria luta pelo pertencimento. Esse pertencimento em geral segue uma linha de hierarquia que divide aqueles que estão “do lado de cá” e os que estão “do lado de lá”. Essa linha pode ser real ou imaginária, mas frequentemente é criada por preconceitos e estereótipos em uma sociedade de controle capitalista, que busca a homogeneização. Assim como a história do patinho feio, minha trajetória acadêmica rumo ao mestrado se configura como uma jornada de autocompreensão. Para minha surpresa, percebo-me como “um patinho fora de sua lagoa” nesse novo ambiente acadêmico.

Ao ingressar nesse ambiente, confronto-me com uma linguagem especializada e uma estruturação formal da escrita que nem sempre são acessíveis ou familiares para professores(as). A primeira barreira enfrentada por muitos(as) é a compreensão da teoria em si. A vastidão do conhecimento acadêmico, frequentemente complexo e denso, pode ser intimidante. Assimilar e compreender os conceitos teóricos exigem

tempo e dedicação, além de uma capacidade de análise e síntese que nem sempre é desenvolvida de imediato.

Além disso, aplicar essa teoria na prática, em trabalhos acadêmicos, pode ser desafiador. Não basta apenas entender os conceitos; é necessário saber como incorporá-los de forma eficaz em argumentos e análises. Isso requer habilidades de escrita persuasiva e crítica, além da capacidade de conectar as ideias teóricas com exemplos concretos e evidências empíricas.

A escrita acadêmico-científica exige competências específicas que não são necessariamente desenvolvidas no Ensino Fundamental ou Médio, e considerar a escrita como uma habilidade universal desvaloriza a complexidade e a especificidade das práticas escritas em diferentes disciplinas e contextos universitários.

O mito de que o aluno deve vir pronto para a universidade para ler e escrever deriva da visão de que letramento implica fundamentalmente o domínio de um conjunto de competências de leitura e escrita que os alunos têm de adquirir para depois transferi-las para outros contextos. Essa crença, no entanto, ofusca o fato de que os alunos universitários podem ter um bom domínio da língua, mas isso não os leva necessariamente a terem um bom domínio dos gêneros da esfera acadêmica, ou seja, como não existe uma fase de letramento ou um único letramento, são legítimas suas dificuldades para as práticas dos gêneros acadêmicos (Fiad, 2013, p. 471).

Outra expectativa em relação à estrutura e organização dos trabalhos acadêmicos pode ser confusa para o(a) aprendiz. A escrita acadêmica é um desafio multifacetado que exige tanto compreensão teórica e habilidades de escrita, quanto persistência e prática para atender aos padrões de excelência exigidos pela comunidade acadêmica. Ao mesmo tempo, trabalhar com a concepção de que esse lugar na Academia foi historicamente delimitado é um confronto significativo a ser superado na busca por um acesso verdadeiramente igualitário.

É necessário avaliar em que medida o conhecimento é construído ou imposto dentro da universidade, elucidando primeiramente para nós mesmos(as) as ideologias subjacentes às práticas de alfabetização acadêmica. Um aspecto que contribui para a dificuldade da escrita acadêmica é a necessidade de seguir padrões e normas específicas de formatação e estilo.

Os diferentes campos de estudo possuem suas próprias convenções atualmente estabelecidas. Tais perspectivas, por estarem tão naturalizadas, parecem ter se transformado em verdades incontestáveis.

Talvez seja oportuno olhar criticamente a concepção de conhecimento que temos defendido, verificar em que medida o conhecimento é construído ou imposto dentro da universidade, explicitar para nós mesmos, primeiramente, as ideologias que subjazem às práticas de letramento acadêmico tal como elas se configuram hoje, pois de tão naturalizadas, elas parecem ter-se convertido em verdades absolutas. Em seguida, explicitá-las para os estudantes e, se necessário, colocá-las em xeque (Costa, 2014, p. 11).

Além disso, barreiras como a falta de recursos financeiros, a preparação acadêmica inadequada e as desigualdades estruturais ainda estão presentes, dificultando o acesso à universidade. Essas dificuldades se intensificam quando é necessário conciliar os estudos com o trabalho docente e as responsabilidades familiares, além dos custos financeiros envolvidos. Essas barreiras tornam o caminho para a Educação Superior ainda mais desafiador.

Para Freire, a democratização do ensino envolve o acesso universal à educação de qualidade, independentemente da classe social, raça, gênero ou origem. Isso implica não apenas garantir que todos(as) tenham acesso às instituições educacionais, mas também criar ambientes de aprendizagem inclusivos e igualitários, nos quais as vozes de todos(as) os(as) participantes sejam valorizadas e respeitadas.

Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (Freire, 2000, p. 56).

Freire também argumenta que a democratização do ensino não pode ser alcançada apenas por meio de políticas educacionais formais, mas também requer uma transformação mais ampla na sociedade. Isso inclui o combate às desigualdades estruturais, a promoção da justiça social e a construção de uma cultura de participação cidadã e diálogo democrático. O pensador brasileiro via a democratização do ensino como um imperativo moral e político, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Freire, 2000).

O sentimento de não pertencimento nessa jornada, ao confrontar o desafio de uma compreensão de mim mesma e descobrir que meu cotidiano é feito de saber e fazer na invenção, contribui para a construção de uma narrativa baseada em minhas próprias experiências. Busco criar oportunidades de narrar minhas vivências pessoais, permitindo-me expressar meus anseios e percepções, tomando posse do meu lugar, ou seja, da minha “lagoa”.

Nessa trajetória, frequentemente me sinto desconectada, como se não pertencesse ao ambiente em que estou inserida. Esse sentimento de não pertencimento é desafiador, mas também revelador. Ele me obriga a buscar um espaço de conversa e me convida a sair dos meus “lugares”, como diz Santos (2009), para habitar outros tempos e outros espaços. Reconhecendo que meu dia a dia é uma mistura de aprendizado e ação, percebo que sou a principal responsável por moldar minha própria realidade.

Entretanto, esse caminho constituído por várias teias e relações sociais não é isento de dificuldades. Enfrento o desafio de romper com padrões de pensamento limitantes e equivocados que internalizei ao longo do tempo, o que abre espaço para uma nova narrativa baseada em minhas próprias vivências e experiências.

Essa nova narrativa me leva a questionar: quem é essa pessoa diferente que me faz sentir desconfortável comigo mesma?

Podemos nos permitir sair do tempo cronológico e entrar em um espaço de conexão diferente, onde o foco não está nos resultados, mas no ato de escutar. Esse encontro nos convida a ouvir novas vozes e histórias, nos levando para além do nosso lugar habitual.

Essas vozes, segundo Santos (2009) em *As Vozes do Mundo*, convidam a sair dos lugares habituais e a habitar outros tempos e espaços. Elas podem soar como algo estranho, desafiando os padrões estabelecidos no cotidiano escolar; no entanto, incentivam um novo olhar sobre a diferença, a singularidade e as possibilidades de cada um, desafiando os próprios limites.

Ativamente busco oportunidades para compartilhar minhas experiências pessoais, expressando meus desejos e percepções. Ao fazer isso, reafirmo meu lugar no mundo e assumo o controle da minha própria narrativa. Torno-me consciente da minha capacidade de influenciar meu próprio destino e de encontrar significado na minha jornada. Reavaliar meu lugar na vida — minha “lagoa”, como poeticamente expresse — é um ato de coragem e autoafirmação. É assumir a responsabilidade pela minha própria felicidade e realização, reconhecendo que sou a autora principal da minha história. Essa jornada de produção de conhecimento e empoderamento é contínua e desafiadora, mas também profundamente gratificante.

Para Josso (2010), o ato de escrever a própria vida coloca o sujeito em uma narrativa onde ele transita entre o papel de ator e de autor de suas experiências, sem a mediação externa de outros. Essa busca pelo sujeito cria oportunidades de narrar

experiências pessoais, permitindo expressar anseios, percepções e visões na arte de saber e fazer na invenção do cotidiano.

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! E por isso que podemos pensar na transformação (Freire; Shor, 1986, p. 116).

A experiência de mais de vinte anos na área da educação, aliada ao contato com textos que permitem interpretar e construir significados, somada ao conhecimento e às vivências adquiridas, deveria, em teoria, não representar um grande desafio. No entanto, ao iniciar minha trajetória acadêmica em direção ao mestrado, encontro-me em uma situação que me remete à história do *Patinho Feio*. Assim como a pata prestes a se tornar mãe, que botou cinco ovos e aguardava ansiosamente pelo nascimento de seus filhotes, vejo-me em uma jornada de descoberta. Mas, para minha surpresa, assim como o patinho que se destacava por ser diferente, percebo-me como "um patinho fora da sua lagoa" nesse novo ambiente acadêmico.

Essa desigualdade, segundo Certeau (1994), é alimentada por uma lógica de competição e individualismo, na qual uma busca obter vantagens pessoais em detrimento dos outros. Nesse contexto, vejo-me como parte de uma sociedade onde o sucesso individual frequentemente se sobrepõe ao bem coletivo, gerando injustiças e exclusões.

Ao dialogar com teorias e conceitos acadêmicos, tenho a oportunidade de analisá-los criticamente, confrontando-os com minha própria prática e experiência cotidiana na escola. Esse diálogo entre teoria e prática permite-me desenvolver uma compreensão mais profunda dos fenômenos educacionais e contribui para a construção de novos conhecimentos (Freire, 2000; Schön, 1983).

De acordo com Schön (1995), a reflexão sobre a prática pode ocorrer em diferentes categorias e momentos. O autor distingue dois tipos principais de reflexão: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. A reflexão na ação refere-se ao processo de pensar criticamente e ajustar práticas enquanto a ação está em andamento, algo que permite adaptações imediatas e melhorias durante a execução das atividades. Já a reflexão sobre a ação envolve uma análise mais profunda e sistemática após a

conclusão da prática, com o objetivo de avaliar o que foi feito, aprender com a experiência e planejar futuras intervenções. Essas duas formas de reflexão são complementares e essenciais para o aprimoramento contínuo das práticas profissionais e educativas, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento pessoal e a inovação na prática.

Ao lidar com a dinâmica escolar e suas especificidades em uma sociedade multicultural, o(a) professor(a) deve superar experiências e padrões do passado, tornando-se conhecedor(a) dos avanços na educação para se preparar para os novos desafios e mudanças de paradigmas. Trata-se de uma revolução no modo de pensar e viver, aceitando que se está na sociedade do conhecimento e que, por isso, é necessário repensar a educação, comprometendo-se com a certeza de que mudar é possível e imprescindível.

Segundo Schön (1995), as observações evidenciam a necessidade de confrontar práticas já estabelecidas e incorporadas, seja por construção histórica ou por experiência acadêmica, reconhecendo as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e criando alternativas para superá-las. Esse processo é fundamental para construir sistemas de ensino inclusivos, nos quais todos(as) os(as) alunos(as) tenham suas especificidades atendidas. Adotar um novo olhar para cada situação significa fazer uma reflexão sem partir de concepções já estabelecidas, questionando conceitos interiorizados que muitas vezes funcionam como obstáculos epistemológicos. Para isso, é necessário, muitas vezes, começar de novo, transformando-se e modificando sem preconceitos.

Deve-se partir do princípio de que, na educação, há o desafio de reciclar o que já foi aprendido, comprometendo-se com um processo de aprendizagem permanente que prepare efetivamente para os novos desafios que surgem. A reflexão sobre a prática, conforme Schön (1995), pode ocorrer em diferentes categorias e momentos, oferecendo uma base sólida para o aprimoramento contínuo.

Reflexão-na-ação refere-se aos processos de pensamento que se realizam durante o desenvolvimento da experiência, tendo como objetivo identificar os problemas que surgem durante a ação e promover mudanças no curso da intervenção; Reflexão sobre a ação-ocorre num momento posterior à intervenção e no intuito de repensar o vivido; Reflexão sobre as reflexões na ação-ato de pensar sobre a reflexão na ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, desta forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia (Schön, 1995, p. 22).

Nesta reflexão sobre minha prática e meu papel como educadora, encontrei um terreno fértil de possibilidades para a construção do conhecimento e a transformação social. Ao assumir uma postura de *professorapesquisadora*, as demandas do meu cotidiano escolar emergem e provocam uma experiência formadora. Assim como afirma Freire (2000, p. 12), “desde o princípio mesmo de sua experiência formadora”, o professor em formação precisa se ver “como sujeito também da produção do saber”.

Em encontros que, segundo Santos (2009), me convidam a sair dos meus lugares e habitar outros tempos e espaços, tive a oportunidade, enquanto professora de Sala de Recurso Multifuncional (SRM) na rede municipal de Sorocaba, de me deparar com as AH/SD. Nesse contexto, descobri, além da denúncia das limitações do sistema, o anúncio de possibilidades, como preconiza Freire. Ainda que eu me sinta à margem da “lagoa” acadêmica, minha escrita busca incessantemente um espaço onde o diálogo possa florescer.

6.2 As AH/SD nos encontros com o cotidiano escolar: desafios e possibilidades de inclusão

Na contemporaneidade, as discussões sobre inclusão e exclusão na educação, juntamente com a formação docente, ocupam um lugar de destaque na agenda educacional. Esse é um imperativo urgente, especialmente quando se observa os crescentes índices de alunos(as) com necessidades especiais nas salas de aula. Nesse contexto, os(as) educadores(as) são chamados(as) não apenas a reconhecer a diversidade dos(as) alunos(as), mas também a adotar práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de todos(as), independentemente de suas diferenças individuais.

A inclusão na educação não se limita à presença física dos(as) alunos(as) na sala de aula, mas também diz respeito à criação de ambientes educacionais que promovam o respeito mútuo, a valorização da diversidade e o acesso equitativo ao aprendizado. Isso requer uma mudança fundamental na forma como se pensa e pratica a educação, desafiando ideias preconcebidas, superando barreiras e reconhecendo e valorizando as diversas experiências, habilidades e perspectivas dos alunos. Comprometer-se com esse processo implica adotar uma visão de educação que seja verdadeiramente inclusiva e centrada no(a) aluno(a). É reconhecer e combater atitudes discriminatórias e práticas excludentes, bem como defender o

direito de todos(as) a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais. Isso exige coragem, empatia e um compromisso firme com os princípios da justiça social e da equidade educacional.

A complexidade dessas questões envolve uma série de relações políticas, sociais e econômicas, levando à reflexão sobre aspectos do cotidiano que nem sempre estão explícitos. Somente ao aprofundar-se nas inquietações em relação às diferenças que ocupam os espaços escolares e as instituições é possível compreender a in/exclusão. Nesse sentido, as políticas educacionais consolidam a presença de sujeitos que ainda permanecem invisíveis nas instituições escolares.

[...] na vida e no trabalho o mais interessante é converter-se em algo que não se era no princípio, se soubesse, ao começar um livro, o que se ia dizer no final, acredita você que haveria valor em descrevê-lo? O que é a verdade acerca da escrita da relação amorosa também é verdade para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar (Foucault, 2000, p. 142).

Quantas inquietações, perguntas e desconfiças surgiram nos encontros e desencontros das leituras que vivenciei! A primeira delas foi ao iniciar minhas buscas sobre AH/SD, quando me deparei com uma dissertação que evidenciava a complexidade e a riqueza da jornada profissional como docente na SRM, especialmente ao lidar com alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Através do diálogo com os estudos e das reflexões no cotidiano, confrontada com inúmeras inquietações e desafios, colaborei significativamente para uma profunda reavaliação dos caminhos a seguir.

Os encontros e desencontros nas leituras têm sido fontes de inspiração e questionamento, levantando questões essenciais que me levaram a repensar minha prática pedagógica e minhas abordagens educacionais. Esse diálogo contínuo com os estudos e com o contexto real da sala de aula tem sido fundamental para estabelecer conexões entre teoria e prática, algo que enriquece minha vivência profissional, sem perder de vista que me encontro em um espaço “cotidiano” que surge como algo que produz conhecimento.

A disposição para refletir sobre minha experiência e buscar novas formas de abordar as necessidades dos alunos demonstra meu compromisso com a Educação Inclusiva. Isso transforma esses espaços em locais de resistência, a fim de romper e protestar contra uma cultura hegemônica na sociedade. A falta de reconhecimento

desses indivíduos no contexto escolar é um problema sério e preocupante, o que evidencia a necessidade urgente de mudanças tanto nas políticas públicas quanto nas práticas educacionais. Esses(as) alunos(as) precisam ser reconhecidos como sujeitos de direitos, para que tenham acesso a uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades e potenciais.

As políticas públicas são essenciais para garantir os direitos humanos e sociais, mas, no caso das AH/SD, são encontradas rupturas entre a criação e a implementação dessas leis na consolidação de uma educação inclusiva, que respeite o direito à subjetividade de cada indivíduo. Quando me vi deslocada para um “não lugar”, mergulhei no estudo do cotidiano, permitindo uma análise de como um consumo passivo de discursos de in/exclusão e anormalidade/normalidade se constituiu em práticas sócio-históricas, neutralizando verdades que passaram a ser normativas na vida.

A falta de conhecimento e compreensão das políticas públicas relacionadas à Educação Especial é um obstáculo significativo que precisa ser superado. É fundamental que educadores(as), gestores(as) escolares e formuladores(as) de políticas estejam bem informados(as) e engajados(as) na implementação de medidas que promovam a inclusão e o pleno desenvolvimento de todos(as) os(as) alunos(as), independentemente de suas diferenças.

Nesse sentido, este trabalho questiona essas “verdades” estabelecidas e busca formas de reconhecer e valorizar os alunos com AH/SD, o que é fundamental para promover mudanças reais e significativas no sistema educacional.

6.3 Integrando experiências e inquietações

Minha experiência escolar sempre foi marcada pela homogeneidade, onde a escola tradicional não oferecia espaço para a diversidade. Todos(as) eram obrigados(as) a seguir caminhos já trilhados, que levavam ao mesmo ponto: a repetição de comportamentos em uma sociedade que cristalizou relações de poder fundamentadas na discriminação e desigualdade. As leis e ordens que regiam esse ambiente priorizavam uma cultura escolar que valorizava o comum, o uniforme e a homogeneização, ignorando ou tratando as diferenças como um “problema a resolver”.

Se agora estou interessado na maneira pela qual o sujeito se constitui assim mesmo de maneira ativa, pelas práticas do eu, essas práticas são, não obstante, não algo que o indivíduo inventa por si mesmo. São padrões que ele encontra em sua cultura e que são propostos, sugeridos e imposto por sua cultura, na sociedade e seu grupo social (Foucault, 1991, p. 11).

Esse sistema alimenta um pensamento baseado em um modelo que articula conflitos e controla a razão do mais forte, algo que resulta em revolta e frustração, além de desencadear uma série de consequências negativas, como a falta de oportunidades, pobreza, exclusão social e dificuldades de acesso a serviços básicos, como educação e saúde. É nesse cenário que me sinto como um patinho fora da minha lagoa, onde a generalização do meu cotidiano tem negligenciado a riqueza do conhecimento inerente à prática docente.

Por mais contraditório que possa parecer, a complexidade de integrar meu cotidiano e minhas inquietações a este projeto de mestrado, centrado na prática da escrita acadêmica, possibilita a liberdade para estabelecer diálogos com minhas práticas pedagógicas. Essa abordagem transforma essas experiências em um discurso acadêmico que mobiliza um olhar investigativo sobre meu trabalho docente, permitindo-me assumir “como sujeito também da produção do saber”.

Desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, o professor em formação precisa assumir como sujeito também da produção do saber, convencendo-se definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção (Freire, 2000, p. 12).

Nessa produção do saber, encontrei-me em um mundo e suas contradições, onde pude refletir sobre a diversidade e os desafios presentes em diversos contextos, especialmente na educação. Ao longo de muitos anos de trabalho na Educação Especial, defrontei-me com diferentes deficiências e explorei estratégias para auxiliar alunos e alunas a superar barreiras e participar efetivamente das atividades escolares, principalmente no que diz respeito à alfabetização. Este texto acadêmico visa discutir essas experiências e a transformação que ocorreu com a chegada de um aluno com AH/SD ao meu universo pedagógico.

Na Educação Especial, a alfabetização frequentemente se mostrava uma barreira significativa. Muitos(as) estudantes(as) apresentavam dificuldades severas, exigindo a implementação de métodos alternativos e inovadores. Para superar esses desafios, empreguei uma variedade de recursos pedagógicos, incluindo jogos

educativos, materiais didáticos diversos, músicas e outras ferramentas lúdicas. Esses recursos foram fundamentais para proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz, permitindo que alunos e alunas com deficiências desenvolvessem suas habilidades de leitura e escrita.

A chegada de um aluno com AH/SD trouxe uma nova dimensão ao meu trabalho. Inicialmente, minha formação e experiência não incluíam um conhecimento aprofundado sobre o atendimento a esses(as) estudantes. Esse desafio exigiu uma adaptação rápida e a suplementação de conteúdo para atender às necessidades específicas desse aluno.

Crianças e jovens com AH/SD frequentemente possuem capacidades cognitivas avançadas em determinadas áreas, requerendo um ambiente de aprendizagem que não apenas suporte, mas também desafie suas habilidades. Assim, minha prática pedagógica precisou evoluir para incluir estratégias que fossem além do currículo tradicional, com o objetivo de proporcionar atividades que estimulassem o pensamento crítico e a criatividade, além de ajustar o conteúdo, o processo e os produtos de aprendizagem para atender às habilidades e interesses específicos do aluno.

A diversidade presente no contexto da Educação Especial exige uma constante adaptação e inovação por parte dos educadores e educadoras. A experiência com alunos e alunas com deficiências e, posteriormente, com um aluno de AH/SD ilustra a necessidade de uma abordagem pedagógica flexível e abrangente. A utilização de recursos diversificados e a implementação de estratégias específicas são cruciais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. Ao enfrentar essas contradições e diversidades, foi possível transformar o desafio em uma oportunidade de crescimento. Ao olhar para o meu cotidiano, busquei formas de me apropriar dessas complexas redes de relações na arte de ser e fazer. Esse processo não só enriqueceu minha prática pedagógica, como também se tornou um espaço onde, como professora e pesquisadora, me transformei de maneira diferenciada.

Se a educação é um ato de amor, também é um ato de liberdade. O(A) educador(a) que não se compromete com o amor e a liberdade em sua prática educativa acaba por criar uma relação de opressão. O conhecimento, portanto, deve ser construído coletivamente, onde alunos(as) e professores(as) aprendem juntos(as) em uma jornada de constante descoberta, respeitando a autonomia e a capacidade de pensar de cada pessoa (Freire, 2000).

Sendo o(a) professor(a) facilitador(a) na construção do saber, ensinar não significa transferir conhecimento de forma unilateral, mas, sim, criar as condições para que cada aluno(a) possa desenvolver seu próprio entendimento e capacidade crítica. A produção e construção do conhecimento é uma tarefa que exige a análise das relações de poder que ocorrem cotidianamente, pois o cotidiano não deve estar associado à repetição e à regulação.

Os *espaçostempos* de resistência representam um fenômeno complexo diante das agendas de desmantelamento do social presentes no Brasil. Nesse contexto, emergem espaços temporais e físicos onde indivíduos e grupos buscam resistir e contestar as tendências de desvalorização e desmantelamento das políticas sociais e dos direitos coletivos (Freire, 2018).

Esses espaços não são apenas arenas de confronto, mas também de construção de alternativas e reafirmação de valores e princípios ligados à justiça social, solidariedade e participação cidadã. Eles representam um contraponto às lógicas dominantes que priorizam o lucro e a mercantilização em detrimento do bem-estar coletivo.

Nesse sentido, os *espaçostempos* de resistência assumem um papel fundamental na defesa dos direitos sociais e na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Eles constituem espaços de esperança e luta por transformações sociais que visam garantir a dignidade e os direitos fundamentais de todos(as) os(as) cidadãos(ãs). Sobre isso, Freire (2000) argumentou que a radicalidade na educação requer uma abordagem que vá além das aparências superficiais e se aprofunde nos problemas essenciais. Isso implica não se deixar enganar por soluções simplistas ou por uma compreensão superficial das questões educacionais. Em vez disso, é necessário investigar as raízes dos problemas, questionar as estruturas de poder e buscar transformações profundas que promovam uma educação libertadora e emancipatória. Essa abordagem radical exige coragem para enfrentar as injustiças e desigualdades presentes no sistema educacional e na sociedade como um todo, visando uma verdadeira mudança social. Porém, nesse processo, muitas falas internas cristalizam-se em discursos do cotidiano, especialmente quando a formação de um(a) educador(a) provém de um sistema que legitima práticas sociais dominantes, onde a desigualdade nas oportunidades e no direito às diferenças é vivenciada.

Nesse contexto, as práticas sociais dominantes podem incluir sistemas de discriminação, exclusão e opressão que perpetuam desigualdades, como a desigualdade de oportunidades e o acesso limitado ao reconhecimento e respeito pelas diferenças individuais e culturais. Essas desigualdades são legitimadas e naturalizadas por meio de discursos e narrativas que justificam e sustentam as hierarquias sociais existentes. Isso se relaciona com a história de segregação, discriminação e preconceito, pois venho de uma família marcada pela resiliência e determinação, moldada pelas circunstâncias desafiadoras que a vida proporcionou desde a infância (Foucault, 2007).

Nascida em uma família de poucos recursos financeiros, onde a falta de oportunidades era uma realidade constante, minha mãe, uma mulher trabalhadora, sustentava a família com quatro filhos como empregada doméstica, enfrentando longas jornadas de trabalho. Desde cedo, aprendi o valor do trabalho. Apesar das dificuldades financeiras, minha mãe sempre enfatizou a importância da educação como um meio de alcançar um futuro melhor.

Sinto uma profunda injustiça em relação à disparidade de acesso a privilégios e recursos na sociedade, especialmente por estar em condições econômicas desfavorecidas. Isso promove tanto uma distribuição desigual de recursos quanto um desequilíbrio de poder que permeia as desigualdades sociais. Dentro desse cenário, vejo-me como uma demonstração de resistência ao superar as barreiras impostas pela pobreza e pela falta de recursos, utilizando a educação como oportunidade para desafiar essas relações de poder que permeiam a sociedade.

Ao combinar as ideias de Freire (2000) e Foucault (2007), observa-se como uma pedagogia que valoriza a participação e a conscientização dos oprimidos se alinha com a análise foucaultiana das relações de poder na sociedade. Ambos os pensadores convidam a questionar as estruturas de poder dominantes e a buscar formas de resistência e transformação que levem à emancipação e à justiça social.

Freire (2018) ressalta a importância de uma pedagogia que não seja imposta de cima para baixo, mas forjada em conjunto com os oprimidos. Ele defende uma abordagem educacional que leve em consideração as experiências e perspectivas dos marginalizados, capacitando-os a refletir sobre as causas de sua opressão e a se engajar na luta por sua libertação. Essa pedagogia emancipatória não apenas questiona as estruturas de poder existentes, como também busca transformá-las,

possibilitando que os oprimidos recuperem sua humanidade e se tornem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

[...] forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma que tem libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (Freire, 2018, p. 43).

Foucault (1995) lembra da complexidade das relações de poder na sociedade. Ele descreve como os indivíduos são submetidos a uma variedade de dispositivos de controle e disciplina, tornando-se objetos de discursos e estratégias de poder. O autor convida a ouvir o “rugido surdo” da batalha que ocorre nas entranhas da sociedade, onde diferentes forças lutam pelo controle e pela dominação. Essa perspectiva alerta para a necessidade de uma análise crítica das estruturas de poder existentes e das formas como essas relações moldam as vidas.

Nessa humanidade central e centralizada, efeito instrumentos de complexas relações de poder e forças submetidas por múltiplos dispositivos de “encarceramento”, objetos para discursos que são, eles mesmos, elementos dessas estratégias, temos que ouvir o rugido surdo da batalha (Foucault, 1987, p. 265).

Sentimentos de injustiça emergem quando se percebe que algumas pessoas têm acesso a privilégios e recursos, enquanto outras vivem em condições precárias, promovendo uma desigualdade social nefasta. Por isso, é relevante trazer a contribuição de Michel de Certeau (1994) neste primeiro momento para entender a dinâmica de produção e manutenção da desigualdade na escola, bem como as estratégias de fuga, insubmissão e desobediência a ela no cotidiano escolar, através do “se dar bem” por meio da astúcia, escapando das redes de controle. Ele propõe a criação e recriação de espaços, juntando forças na típica “arte do fraco”, como diz Certeau.

Ao abordar a desigualdade, o autor a considera um reflexo de uma sociedade em que os indivíduos estão constantemente em busca de se dar bem. Segundo ele, essa desigualdade é alimentada por uma lógica de competição e individualismo, na qual se busca obter vantagens pessoais em detrimento dos outros. Certeau ressalta que essa busca por se dar bem é uma forma de poder simbólico exercida pelos indivíduos no contexto social, influenciada pelas estruturas de poder existentes que

perpetuam a desigualdade, mantendo certos grupos em posições privilegiadas enquanto outros se encontram em situações de vulnerabilidade. Além disso, ele destaca que essa lógica de se dar bem está presente em diversas esferas da vida social, como na política, na economia e nas relações interpessoais, sugerindo que a desigualdade não é apenas um problema econômico, mas também social e cultural.

No que diz respeito à produção de conhecimento relacionada à pesquisa educacional, uma das razões apontadas pelos céticos em relação aos(as) professores(as) pode decorrer de várias causas, incluindo a linguagem especializada utilizada nas pesquisas, a distância percebida entre teoria e prática, ou até mesmo preocupações sobre a validade e confiabilidade dos resultados da pesquisa.

A dualidade entre teoria e prática é assunto discutido por Zeichner (1998). Segundo esse pesquisador, é preciso eliminar a separação que atualmente existe entre o mundo dos professores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos. Para os professores, os resultados das pesquisas são irrelevantes para suas vidas nas escolas, ou seja, não reconhecem o uso das pesquisas para instruir e melhorar suas práticas. Por outro lado, Zeichner comenta que os pesquisadores acadêmicos não consideram os conhecimentos produzidos pelos professores nas escolas como uma forma de pesquisa: “Há claras evidências de que somente em poucos casos a pesquisa acadêmica tem estimulado reformas em escolas” (Zeichner, 1998, p. 1).

Segundo o autor, o uso de uma linguagem especializada pelos acadêmicos(as) pode ser compreendido apenas por membros específicos de subcomunidades de pesquisadores(as). Ele também menciona que, na hierarquia acadêmica, trabalhos mais abstratos tendem a ter um status mais elevado, enquanto aqueles que são mais úteis e aplicáveis podem ser vistos com menor prestígio. Essas observações sugerem que a distância entre a pesquisa educacional e sua aplicação prática pode contribuir para o ceticismo dos(as) professores(as) em relação a ela. O estudo de Zeichner (1998) indica que essa tendência não é recente, mas algo que vem sendo observado há algum tempo.

Ao iniciar minha jornada acadêmica, pude colocar em prática minhas observações do dia a dia, a fim de promover um diálogo e compartilhar narrativas que me levaram a refletir, questionar e criar interpretações em um processo de descoberta que despertou em mim o interesse pela aprendizagem e pela “desaprendizagem”, elementos fundamentais para um(a) pesquisador(a).

Assim como um pato fora de sua lagoa, começo a perceber o que antes não compreendia; começo a enxergar o que antes passava despercebido. Encontro-me em um rio de dilemas que, mesmo estando em uma posição vantajosa, me proporciona uma reflexão sobre minha própria vida ao longo de quase vinte anos. Esse entendimento não seria possível para pessoas fora do ambiente escolar, pois nadar em minha própria lagoa por direito me faz sentir, ainda assim, como se não pertencesse plenamente a ela.

Chamo de “posição privilegiada” a sensação de pertencer a esta lagoa, mesmo sem ter plena consciência disso. Afinal, quem poderia descrever sua história com tanto detalhe além daqueles(as) que vivenciaram os momentos cotidianos desse lugar e que conseguem refletir de diversas maneiras sobre o que foi visto e experimentado? Esses espaços promovem a reflexão sobre a singularidade de cada indivíduo, permitindo o reconhecimento tanto das limitações quanto das possibilidades, o que é fundamental para o crescimento pessoal e a compreensão mútua.

Parafraseando as ideias apresentadas por Reigota (2010), em um contexto onde a contribuição educacional daqueles(as) que são marginalizados(as) se torna evidente, professores(as), agora também pesquisadores(as), são capazes de criar e dar significado às suas práticas sociais e pedagógicas diárias, desafiando padrões estabelecidos, tanto oficiais quanto não oficiais. Isso transforma a escola, junto com suas margens, em espaços de experimentação nos quais é possível gerar conhecimento, moldar subjetividades e realizar intervenções sociais e políticas.

A contribuição pedagógica dos que vem das margens fica explícita quando essas professoras e professores, agora pesquisadores e pesquisadoras, conseguem produzir e dar sentido às suas práticas sociais e pedagógicas cotidianas e desobedecer aos padrões oficiais, oficiosos e extraoficiais, fazendo assim com que a escola e suas margens se transformam em laboratórios de possibilidades existenciais de produção de conhecimento e subjetividade e de intervenções social e política (Reigota, 2010, p. 5).

Espaços que podem se tornar instrumentos de mudança ao empoderar indivíduos que estão em sala de aula representam um vasto campo de oportunidades, onde é possível nutrir o conhecimento acadêmico, bem como promover valores essenciais de solidariedade, justiça e respeito mútuo.

Entendo que escrever de forma acadêmica pode ser desafiador para muitas pessoas, incluindo para professores(as). A escrita acadêmica envolve uma linguagem formal, uma estruturação lógica do texto e o uso adequado de referências e citações.

Silva (2016) apresenta algumas contribuições dos estudos de letramento científico para a formação inicial de professores(as) nas licenciaturas brasileiras. Ele destaca encaminhamentos metodológicos para a articulação entre as teorias acadêmicas e as demandas da prática profissional na escola básica, ressaltando as vantagens dessa abordagem para a formação de *professorespesquisadores*. O autor relata que, durante os estágios supervisionados obrigatórios no campus de Araguaína, na Universidade Federal de Tocantins (UFT), foi planejada uma intervenção que intensificou a reflexão crítica dos graduandos a partir da escrita de relatórios, baseada em diversas pesquisas e em diferentes áreas do conhecimento.

Tal cenário reforça a prerrogativa de que a prática docente atual precisa de professores que contextualizem o conteúdo que ensinam, com base em sua própria atividade de investigação, tornando-os capazes de articular teorias acadêmicas com práticas pedagógicas e gerar novos conhecimentos orientadores do trabalho docente a partir das variadas formas de aprendizagem dos(as) alunos(as). Nesse contexto, surge a relevância do conceito de “professor reflexivo”, como defendido por autores como Schön (1992), Meirieu (2002) e Perrenoud (2002).

Ao confrontar minha prática com uma postura reflexiva, dialogando com a teoria, nasceu uma experiência enriquecedora. Quando se debruça sobre um determinado conceito ou princípio teórico, abre-se a oportunidade de analisá-lo criticamente, questioná-lo e até mesmo confrontá-lo com outras teorias ou perspectivas.

A dissertação de mestrado de Marques (2010) aborda a experiência de um pesquisador que, atuando como psicólogo na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Jaboticabal, encontrou uma situação inesperada: várias crianças eram encaminhadas pela escola à instituição devido a dificuldades de aprendizagem, sob a suspeita de deficiência intelectual. Porém, após a aplicação de testes psicométricos pela equipe de avaliação, constatou-se que essas crianças, ao contrário do previsto, demonstravam níveis elevados de criatividade, inteligência e compreensão, acima da média de crianças consideradas normais. Com essa constatação, o pesquisador se deparou com a questão: por que crianças com AH/SD estavam sendo encaminhadas para uma instituição voltada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual, como a APAE?

Assim, as crianças se mostravam um intrigante caso de dificuldades e capacidades, não conseguiam um bom desempenho escolar. Na verdade, esses alunos estavam indo tão mal na escola, apresentando um desempenho tão abaixo do esperado, que as professoras responsáveis suspeitavam serem crianças com deficiência intelectual. Não conseguiram um bom desempenho na avaliação pedagógica, não conseguiam escrever ou ler como era esperado para suas idades, não conseguiram montar ou compreender os cálculos básicos esperados em sala de aula do ensino fundamental. Porém, essas mesmas crianças conseguiram pontuações que indicavam Inteligência acima da média em testes de Inteligência (Marques, 2010, p. 22).

Durante esse processo de diálogo com a teoria, posso perceber como ela se relaciona com a realidade prática e como pode ser aplicada em diferentes contextos. Também consigo identificar suas limitações e lacunas, contribuindo para seu desenvolvimento e aprimoramento. Questiono como essas teorias explicam e compreendem o comportamento humano, suas influências e condicionantes. Além disso, confronto a teoria com a realidade prática, a fim de observar se ela é capaz de explicar os fenômenos e comportamentos que são presenciados no dia a dia.

O diálogo com a teoria também me permite explorar novas perspectivas e verificar se há convergências, divergências e possíveis integrações entre elas. Assumir uma postura investigativa em relação às AH/SD em meu ambiente escolar cotidiano me possibilitou compreender mais profundamente esse fenômeno. Ao realizar pesquisas e reflexões, ampliei meu conhecimento sobre o assunto.

Alunos com altas habilidades ou superdotação estão, historicamente, inseridos, ainda nas classes comuns de ensino. Regra geral, ainda passam despercebidos. Podem ser excelentes alunos ou apresentar problemas específicos de aprendizagem. Mas, com certeza, não estão integrados aos seus grupos escolares. Integração prevê a interação entre pares e, frequentemente, estes alunos, estão solitários no grupo de colegas e nos pátios de recreios escolares, pois não tem com quem compartilhar interesses. E nossa responsabilidade contribuir para a diminuição dessas distâncias e favorecer que estes alunos encontrem caminhos de se formarem cidadãos de forma mais ética e solitária, menos atingido por estigmas e preconceitos (Delou, 2014, p. 83).

Quando reflito sobre a relação entre prática e teoria, sempre consigo encontrar explicações que iluminam o que observo na prática. Diante disso, recorro à teoria em busca de respostas que não consegui elucidar por conta própria:

O desenvolvimento de ações solidárias promove a tradução de conhecimentos/experiências de pedagogos e professores para a inventividade pedagógica; resgata a importância de se subjetivar o estudante como sujeito de direito e de conhecimento; alça o professor/pedagogo como pesquisador de novos-outros saberes-fazer (Marques, 2010, p. 23).

Quando se reflete sobre a relação entre teoria e prática, Santos (2002) propõe uma “ruptura epistemológica”, que seria, em seu dizer, o reencontro com a teoria e a prática fertilizando-se a teoria e enriquecendo-se a prática.

Nesse contexto, a experiência de dialogar com a teoria ajuda a compreender, aprofundar e aplicar conhecimentos teóricos de forma crítica e reflexiva, contribuindo para a construção de novos saberes e o avanço da ciência e do pensamento humano. Nesse percurso, a formação acadêmica e a pesquisa sobre as contribuições teórico-metodológicas de autores e autoras, críticos e teóricos, trazendo a vivência de leituras de teses e dissertações, me permitiram dialogar com meu processo de construção de conhecimento e aprofundamento da reflexão sobre o cotidiano, que frequentemente desafia o modo de fazer e pensar. A vida nos desafia a resolver questões não pela generalização, mas pela riqueza do conhecimento que se tece no cotidiano escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando ingressei no Mestrado, minha intenção era abordar o trabalho realizado nas salas de atendimento especializado para alunos e alunas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na Prefeitura de Sorocaba. Esses (as) estudantes, devido à sua especial diferença em relação aos demais, embora eu os(as) considerasse detentores de grandes potencialidades, frequentemente se viam deslocados(as) e excluídos(as) da vida cotidiana e rotineira das escolas.

O trabalho que desenvolvo há muitos anos nas salas de atendimento especializado me gerou uma grande preocupação e um forte senso de responsabilidade, não apenas em relação aos(às) alunos(as) com AH/SD, mas também em relação a qualquer necessidade especial capaz de excluir essas crianças ou jovens do convívio com seus colegas.

Como entusiasta das políticas públicas inclusivas nas escolas, e das garantias conquistadas com sua promulgação e implementação, eu me sentia indignada tanto pela falta de políticas que efetivamente colocassem as leis em prática quanto pela ausência de conhecimento de muitos(as) colegas de profissão sobre as estratégias para garantir sua aplicação. Eu estava convencida de que a responsabilidade pela falta de implementação recaí sobre as escolas e os profissionais da educação.

No entanto, ao me deparar com os estudos sobre os cotidianos escolares, e a partir deles, ao refletir sobre minha própria trajetória no atendimento especializado, percebi que a simples existência de políticas públicas de inclusão não era suficiente para resolver a questão. Isso se evidenciava diante da miríade de construções de sentidos nas escolas, que, caso não legitimassem esses processos de inclusão, impossibilitariam a aplicação integral e eficaz de qualquer lei.

Por isso, construí minha dissertação de acordo com as minhas preocupações, que se entrelaçaram à proposta investigativa da linha de pesquisa e do Grupo de Estudos em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares (GEDECE), cujos diálogos com a educação escolar me inspiraram. Ao iniciar o texto com as políticas públicas de educação inclusiva para alunos(as) com AH/SD, meu interesse deixou de ser a aplicabilidade das leis e passou a ser entender como essas políticas circulam ou não no cotidiano escolar, e como influenciam meu trabalho como educadora.

Nas páginas iniciais da dissertação, que tratam das políticas públicas de inclusão, da presença das AH/SD nas pesquisas educacionais e dos estudos sobre

os cotidianos escolares, minha intenção foi não apenas fornecer a base teórica para esta investigação, como também me apropriar sistematicamente das noções e conceitos que até então orientaram meu trabalho diário. Nesse processo, percebi que, apesar das várias pesquisas sobre o cotidiano escolar e sobre a relação entre inclusão e políticas públicas, raramente elas se dedicam ao estudo das AH/SD nos cotidianos escolares.

Levo em conta o fato de que o campo dos estudos sobre os cotidianos escolares no Brasil, com menos de 30 anos de sistematização, ainda está em uma fase inicial e, por isso, não dialoga amplamente com outras áreas de pesquisa, o que justifica a ausência de textos que conectem essa temática com as AH/SD. Ao realizar a pesquisa, busquei trazer para o campo dos cotidianos escolares a questão das AH/SD e oferecer uma perspectiva para os estudos em inclusão, especialmente em relação à presença do conceito de cotidiano escolar.

Esse trabalho busca chamar a atenção para o fato de que, enquanto nas pesquisas sobre os cotidianos escolares encontrei apenas um estudo que abordou as AH/SD, em nenhum deles se especifica claramente o que significa o cotidiano escolar. Essa observação, feita a partir da minha pesquisa, evidencia a falta de diálogo entre esses dois campos e reforça a necessidade de construir pontes entre as pesquisas educacionais que tratam das AH/SD e as questões do cotidiano escolar.

A partir das ausências observadas entre os campos de pesquisa, da falta de apropriação de melhores práticas inclusivas no cotidiano escolar — evidenciada tanto pelo diálogo com as referências conceituais sobre inclusão quanto pelos dados de minha trajetória — e pela marginalização das AH/SD dentro da própria perspectiva inclusiva, a pesquisa aqui apresentada se revela pertinente.

Os estudos sobre os cotidianos escolares podem, ao se entrelaçar com as políticas públicas de inclusão e com as AH/SD, lançar luz sobre situações e dimensões da exclusão nas escolas, não apenas nos aspectos sociais e econômicos, mas também na construção de sentidos e na legitimação, ou não, da ideia de que a escola deve pautar-se por uma homogeneização de objetivos, práticas e atitudes. A investigação dos processos de exclusão sob a ótica dos cotidianos escolares contribui para a construção de propostas que, além das políticas públicas que garantem a presença das diferenças nas escolas, promovem um processo dialógico capaz de desconstruir preconceitos.

Além disso, as conclusões parciais deste estudo destacam que as políticas educacionais voltadas para as AH/SD ainda enfrentam desafios significativos em sua implementação. As práticas cotidianas nas escolas revelam uma necessidade urgente de transformação que vai além do mero cumprimento das diretrizes legais. Aponto a complexidade das políticas públicas de inclusão dentro de um contexto de inclusão/exclusão, reconhecendo que essas políticas estão inseridas em uma ordem econômica que mercantiliza os direitos humanos dentro de uma rede complexa de poder. O cotidiano escolar, juntamente com a reflexão crítica sobre as políticas educacionais, evidencia que a inclusão efetiva vai além da legislação.

É fundamental o reconhecimento dos direitos de cada indivíduo, entendendo que todo ser humano é multidimensional e intrinsecamente complexo. Essa diversidade nos aproxima e nos torna essencialmente humanos. A igualdade na educação não implica tratar todos e todas da mesma forma, mas, sim, valorizar as diferenças individuais para garantir oportunidades equitativas. Compreender e atender às necessidades educacionais dos alunos com AH/SD é essencial para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. A falta de recursos adequados e estratégias pedagógicas, somada à perpetuação de mitos do senso comum, pode comprometer o desenvolvimento desses estudantes.

A desconstrução desses mitos é necessária para que educadores(as), gestores(as) e demais profissionais adotem uma postura mais informada e baseada em evidências, permitindo que todos(as) os(as) alunos(as) tenham acesso a um ensino que respeite suas singularidades. A escola deve ser vista como um ambiente repleto de possibilidades, inserido em um conceito de cotidiano que nos desafia a enfrentar questões complexas. As pesquisas sobre o cotidiano devem considerar, como sugere Certeau (1980), o cotidiano como um campo de resistência, um espaço criativo que tece redes complexas, tanto individuais quanto coletivas.

Essa abordagem nos desafia a repensar a dinâmica das interações escolares e a construir um entendimento mais profundo sobre os cotidianos escolares. Nesse sentido, os *espaçotempos* de resistência e transformação desempenham um papel fundamental na defesa dos direitos sociais e na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dessa forma, este trabalho busca construir uma compreensão mais profunda das AH/SD dentro do cotidiano escolar, entendendo esse cotidiano como um *espaçotempo* de produção de conhecimento. Por meio dessa perspectiva, é possível

observar como os sujeitos se organizam e estabelecem relações em seu dia a dia, agindo de maneira particular diante das normatizações impostas pelo sistema educacional.

Na minha prática como docente na SRM, percebi a distância entre o conhecimento acumulado pelas pesquisas científicas e a prática cotidiana nas escolas, visto que esse cotidiano é frequentemente entendido como um espaço de execução de normas, mais do que um ambiente de reflexão e inovação pedagógica. Com essas inquietações, dediquei-me à pesquisa sobre as AH/SD nos cotidianos escolares, buscando contribuir para a disseminação do conhecimento e para o desenvolvimento de ações mais eficazes no atendimento a esses alunos.

Essa prática deve ser consolidada como um direito e como uma oportunidade de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo suas potencialidades e habilidades dentro do cotidiano escolar. Ao compreender o cotidiano escolar de forma dinâmica e flexível, sem confiná-lo a moldes rígidos, busquei explorá-lo como uma rede de saberes e fazeres continuamente tecida pelos sujeitos que o vivem.

Viver o cotidiano escolar é mais do que interagir em um espaço físico; é participar de um ambiente que resulta das relações humanas e dos significados que os indivíduos atribuem a ele. Cada interação contribui para que o espaço escolar se torne mais do que um local de ensino, transformando-se em um ambiente vivo e significativo, moldado pela presença dos alunos com AH/SD e pelas trocas diárias entre os sujeitos. Nesse processo, posso tecer um caminho para novos olhares, mesmo contornando as margens rígidas de um riacho, permitindo que surjam novas perspectivas para o cotidiano escolar.

Concluo esse trabalho trazendo em campo um embate de forças e trago uma série de expectativas e até mesmo de esperança, pois para efetivar a inclusão AH/SD será preciso também efetivar práticas que possam consolidar esses alunos como sujeitos, capazes de transformar o cotidiano escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo e emancipador.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.
- AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, A. B.; ARAÚJO, A. C. U. Educação inclusiva em Itapipoca (CE): fragmentos de um estudo de caso. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 1, p. 287-301, jan. 2020. DOI: 10.47236/2594-7036.2020.v4.i1.287-301.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e Educação de Superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade e ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 6, n. 1, p. 13-16, 1986.
- ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 23, n. spe, p. 45-49, 2007.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, M. C. Por uma ciência que sonha. *In*: GALENO, A.; CASTRO, G.; SILVA, J.C. (org.). **Complexidade à flor da pele**: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400008>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- ALVES, N. Decifrando o Pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas**: sobre as redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ALVES, N.; FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. A. O. Os cotidianos – espaçostempos de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 1026-38, set./dez., 2019.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**: DSM-5. 5. ed. Arlington: APA, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANTIPOFF, H. **A educação do bem-dotado**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1992.

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro: oito exercícios sobre a reflexão política**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AURÉLIO. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (2012). Epistemologia genética e criança superdotada. *In*: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (coord.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 155-169.

BLANCO, M. B.; OLIVEIRA, J. I.; CARVALHO, G. T. P. L.; ARAÚJO, R. N. de. O que é Inteligência? Percepções de Professores do Ensino Fundamental. **Revista Espacios**, Caracas, v. 38, n. 50, p. 25, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2024].

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o apoio para ampliar a oferta do AEE a estudantes com altas habilidades/superdotação, mantendo seu financiamento no âmbito do FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 24 jul. 2024.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC: SEESP, 2008b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades /superdotação. 2. ed. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2006. (Série Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2024.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04/2014.** Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado e as Altas Habilidades/Superdotação. Brasília, DF: MEC: SECADI: DPEE, 2014. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-04-de-2014-secadi-orientacao-quanto-a-documentos-comprobatorios-de-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 15 de agosto de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 46, 17 ago. 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 14 set. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2024.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 dez. 2024.

BÜRKLE, T. S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro:** das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 147 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2024.

CARVALHO, M. M. C. de. **Escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000795817>. Acesso em: 23 set. 2024.

CAETANO, A. M.; PLETSCHE, M. D. Os conceitos de inteligência e de deficiência intelectual: as mesmas origens?. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 392-407, jan. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100392&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 nov. 2024.

CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

CANAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, n. 8, p. 28-44, jan./abr. 2020.

CANAU, V. M. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v.11, n.2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANAU, V. M. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas. In: CANAU, V. M.; SACAVINO, S. (org.). **Educar em Direitos Humanos, Construir Democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 72-99.

CASTEJÓN COSTA, J. L.; PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; LÓPEZ MARTÍNEZ, O. Evaluación y Desarrollo de la Creatividad. In: PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; CASTEJÓN COSTA, J. L. (org.). **Los Superdotados: Esos Alumnos Excepcionales**. Archidona [Málaga]: Aljibe, 2000. p. 77-112.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. v.1.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.

CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 2.

CONBRASD. Disponível em: <https://conbrasd.org/>. Acesso em: 5 out. 2024.

CORAZZA, S. M.; AQUINO, J. G. (org.). **Dicionário das Ideias feitas em educação**. São Paulo: Autêntica, 2011.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, E. M. Considerações sobre o letramento acadêmico a partir do novo perfil dos graduandos em Letras/Espanhol. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL CULTURA ESCRITA E LETRAMENTO, 5., 2014, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFU, 2014. p. 1-11.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. 2. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Secretaria de Educação, São Paulo, 2012.

DELEUZE, G. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a Inclusão. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a. p. 25-39.

DELOU, C. M. C. **Identificação de superdotados**: uma alternativa para a sistematização da observação de professores em sala de aula. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

DELOU, C. M. C. **Informativo Altas Habilidades ou Superdotação**. Brasília: MEC/Semesp/DEE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/videos/Agosto24.08.20221.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

DELOU, C. M. C. Lista Básica de Indicadores de Superdotação: parâmetros para a observação de alunos em sala de aula. *In*: LEHMANN, L. de M. e S.; COUTINHO, L. G. (org.). **Psicologia e Educação**: interfaces. Niterói: EDUFF, 2014b. p. 71-93.

DELOU, C. M. C. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades e Talentos. *In*: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (orgs.). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**: Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007b. p. 131-143.

DELPRETTO, B. M. L. **A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade.

2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

DESCARTES, R. **Discurso do método & Ensaios**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Lisboa: Plátano, 2007.

DEWEY, J. The democratic faith and education. *In*: DEWEY, J. **The later works: 1942-1948**. V. 11. Ed. Jo Ann Boydson. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1987.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.

DUARTE, A. **De Michel Foucault a Giorgio Agamben: a trajetória do conceito de biopolítica**. [S. l.], jan. 2008. Disponível em http://works.bepress.com/andre_duarte/17. Acesso em: 10 jul. 2024.

ECKHARDT, F.; SILVA, F. S.; SIMÕES, R. Pesquisa com o cotidiano: ação, participação e transformação na educação pública. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 86-99, 26 jul. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16046>. Acesso em: 23 de set 2024.

FERRAÇO, C. E. Eu caçador de mim. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERRAÇO, C. E.; MALDONADO, M. M. C. O clichê: o paradoxo do tempo em Deleuze-Guattari: pistas para pensar as dimensões éticas, estéticas e políticas do currículo e da formação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 512-518, set./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. DOI: 10.15687/rec.v9i3.26491. Acesso em: 6 dez. 2024.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ldis/a/>. Acesso em: 23 set. 2024.

FLAVELL, J. H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1975.

FLEITH, D. S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTES, S. T.; FREITAS, M. P. **Educação especial e políticas públicas: uma análise crítica**. São Paulo: Moderna, 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Sérgio Tellaroli. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **O Nascimento da Biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **O uso dos prazeres**. Trad. Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

FREIRE, P. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADELHA, S.; PULINO, L. **Biopolítica, Escola e Resistência: infâncias para a formação de professores**. Campinas: Alínea, 2012.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. *In*: BRITO, M. R.; GALLO, S. **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

GALLO, S. Ética e Cidadania no ensino de filosofia. *In*: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 70-89.

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

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1983.

GIORDANO, W. **(D)eficiência e trabalho: analisando suas representações**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. SP: Perspectiva, 2008

GREGORY, R. Vendo a Inteligência. *In*: KHALFA, J. (org.). **A natureza da inteligência**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUENTHER, Z. C. **CEDET – Identificação**. Lavras: ASPAT, 2008. (Coleção “Debutante”, v. 2).

GUENTHER, Z. C. **Crianças Dotadas e Talentosas... Não as deixem esperar mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GUENTHER, Z. C. Quem São os Alunos Dotados? Reconhecer Dotação e Talento na Escola. *In*: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (coord.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 63-84.

GUENTHER, Z. C. O aluno bem dotado na escola regular: celebrando diversidade, incluindo diferenças. **Escritos sobre Educação**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 43-54, 2003.

HELLER, A. **La revolución de la vida cotidiana**. Trad. Gustau Muñoz, Enric Pérez Nadal e Iván Tapia. Barcelona: Península, 1982.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 3 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KAMAZAKI, S. G. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; OLIVEIRA, A. A. S.; PEDRO, K. M. Formação de professores em educação especial na modalidade EaD: alguns apontamentos sobre seis cursos de especialização. **EaD em Foco**, v. 7, n. 3, 2017. DOI: 10.18264/eadf.v7i3.549. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/549>. Acesso em: 5 nov. 2024.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2015.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dic. 2015.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, H. **La production de l'espace**. Paris: Anthropos, 1974.

LEITE, G. F. F. **Cartas para Luan: os descaminhos da inclusão entre afetos, memórias e narrativas**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/15842>.

LOPES, M. C. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-16. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3203--Int.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

LURIA, A. R. **Cognitive development: its cultural and social foundations** Cambridge: Harvard University, 1976.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 3. ed. Trad. Ângela Loureiro de Souza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Diferenciar para Incluir ou para Excluir? Por uma Pedagogia da Diferença**. Educação inclusiva na prática: Editora Diversa, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Educação de deficientes mentais: o itinerário de uma experiência**. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, C. dos R. **Levantamento de Crianças com Indicadores de Altas Habilidades em Jaboticabal/São Paulo**. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São. Paulo: Cortez, 2005.

MEDINA, C. **A arte de tecer o presente: narrativas e cotidiano**. São Paulo: Summus, 2003.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **Aprender sim,... mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, P. **La pédagogie entre le dire et le faire: le courage des commencements**. Paris: ESF Éditeur, 1995.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, L. C.; REIS, D. A. Políticas públicas para educação inclusiva no Brasil e na Bahia: avanços e retornos. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. e5110312989, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i3.12989. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12989>. Acesso em: 5 nov. 2024.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Vida Adulta: Superdotação e Motivação. **Educação Especial**, Santa Maria, n. 28, p. 233-246, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4292>. Acesso em: 25 set 2024.

NOLASCO-SILVA, L.; SOARES, C. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: como pensamos os projetos, os sujeitos e as experiências em educação. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 3, n. 2, p. 176-188, 2015.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

OLIVEIRA, C. A. S. de; RANGNI, R. de A. Altas habilidades ou superdotação em Liderança: uma proposta de identificação e atendimento [High Abilities or Giftedness in Leadership: a proposal of identification and service]. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. e20811124756, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i1.24756. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24756>. Acesso em: 3 ago. 2024.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas: sobre as redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, R. G. **Uma perspectiva em avaliação educacional baseada na teoria triárquica da inteligência humana de Robert J. Sternberg**. 1998. 147 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2007. p. 41-52.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, A.; FERREIRA, T. D. M. **Tesarac: o livro da inteligência competitiva**. São Paulo: Livrus Negócios Editoriais, 2016.

PEREIRA, A.; GUIMARÃES, C. **Altas Habilidades/Superdotação: uma revisão crítica das políticas e práticas**. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança. *In*: MOREIRA, L. C.; STOLRZ, T. (ed.). **Altas Habilidades/ Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 45-62.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo das características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 2004. 307 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B. Inclusão para superdotados. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 245, p. 8-11, 2007. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2008/245>. Acesso em: 12 dez 2024.

PÉREZ, S. G. P. B. O atendimento educacional ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação na legislação da Região Sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades / Superdotação: Incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 27, n. 50, p. 627-640, 2014.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Etudes sociologiques**. Genève: Droz, 1965.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINHEIRO, D. S. **Diálogos da prática docente**: percorrendo caminhos a partir da resignificação do conhecimento escolar. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PINTO, E. **O problema da Educação dos Bem Dotados**. São Paulo: Companhia do Melhoramento, 1933.

PRIMI, R.; NAKANO, T.; WECHSLER, S. **Teste de Criatividade Figural Infantil**. São Paulo, SP: Vetor, 2011.

RECH, A. J. D. **Estudo de caso de uma criança com características de altas habilidades**: problematizando questões referentes à inclusão escolar. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. p. 61-87.

REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 1-6, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24105>. Acesso em: 10 dez. 2024.

REIS, H. M. M. S. **Cidadania e exclusão**: a representação social da inteligência em portadores de altas habilidades. 2001. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, M. R. A.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Trad. Lucila Adan e Maria Clara Connolly. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada de superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de 25 anos. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, p.75-121, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The Enrichment Triad/ Revolving Door Model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. *In*: RENZULLI, J. S. (org.). **Systems and models for developing programs for the gifted and talented**. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1986. p. 216-266.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model**: a how-to guide for educational excellence. Connecticut: Creative Learning Press, 1997.

ROAZZI, A.; SOUZA, B. C. de. Repensando a inteligência. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 23, p. 31-55, 2002.

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. *In*: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (coord.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 75-127.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: problema ou solução? 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2008.

SABATELLA, M. L. P.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2007. v. 1, p. 299-318.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S. **As vozes do Mundo**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, D. A. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 79-91.

SCOTT, J. **A Matter of Record**: Documentary Sources in Social Research. 2. ed. Cambridge: Polity Press, 2014.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, M. T. M. **A contribuição do esporte para a inclusão social de jovens**. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009.

SIQUEIRA, R. M. C.; AGUIAR, A. L. O.; FERNANDES, S. B. A arte de saber e fazer na invenção do cotidiano para o empoderamento de um aluno com altas habilidades/superdotação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, v. 3, n. 8, p. 1-21, 2022. DOI: 10.22481/reed.v3i8.10186. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10186>. Acesso em: 5 nov. 2024.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SPINK, M. J.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, M. J. (org.). **Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano**: Rio de Janeiro; Centro Edelstein de Pesquisa Sociais, edição virtual, 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STECANELA, N.; RAMOS, F. B. O Cotidiano como Perspectiva Metodológica e Alavanca para o Conhecimento: diálogo com José Machado Pais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. e280024, 2023.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

TERMAN, L. M. **The measurement of intelligence**: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon Intelligence Scale. Boston: Houghton Mifflin, 2007. [Original publicado em 1916].

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VEIGA-NETO, A.; MACEDO, E. Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt12%20-%20alfredo%20veiga-neto%20-%20int.pdf. Acesso em: 3 mar. 2024.

VIEGAS, E. R. dos S.; SANTANA, C. F. P. Á.; NODA, C. M. C. Concepção de currículo como construção histórico-social: breves considerações. **Horizontes - Revista de Educação**, [s. l.], v. 9, n. 16, p. 1-11, 2020. DOI: 10.30612/hre.v9i16.13105. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/13105>. Acesso em: 5 nov. 2024.

VIEGAS, E. R. dos S.; SANTANA, C. F. P. Á.; NODA, C. M. C. O conceito de política pública e suas ramificações: alguns apontamentos. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 43415-43425, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-091>. Acesso em: 13 nov. 2024.

VIEIRA, N. J. W. **Gênio da lâmpada quebrada!** Um estudo psicanalítico da relação professora-aluno portador de altas habilidades. 1999. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Desenvolvimento da percepção e da atenção**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WOODWARD, K. (ed.). **Identity and Difference**. London: SAGE, 2002.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.