

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Sidenise Estrelado Sousa ¹
Neemias Fraga Cunha Araujo ²

RESUMO

As políticas educacionais inclusivas no contexto brasileiro contemplam estudantes com altas habilidades/superdotação, todavia o processo avaliativo para acessar o Atendimento Educacional Especializado, ainda enfrentam desafios significativos. Este estudo apresenta a análise do processo de avaliação da aprendizagem de estudantes com Altas Habilidades e superdotação, com frequência regular na escola comum para ingresso no Atendimento Educacional Especializado. Propõe identificar as estratégias utilizadas por professores durante as etapas da avaliação inicial e descrever os instrumentos utilizados pelos profissionais da educação com experiência no AEE. Como referencial teórico-metodológico, optamos pela Teoria Histórico-Cultural, principalmente os estudos de VYGOTSKY 1984, 1995, 2001, ESTEBAN, 2001, RENZULLI, 2011, LUCKESI, 2003, e outros autores. O estudo contou com uma abordagem de natureza qualitativa, descritiva, com estudo do caso de um estudante cadastrado em um Centro de Apoio Pedagógico Especializado do estado da Bahia. Os principais resultados apontam a ausência de instrumentos avaliativos sistemáticos para subsidiar a avaliação inicial e identificar necessidades e potencialidades educacionais conforme as áreas do conhecimento relacionadas ao ano de escolarização destes sujeitos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Altas Habilidades e Superdotação, Atendimento Educacional Especializado.

1 Doutoranda Universidade Federal da Bahia - UFBA, Linha de pesquisa: Educação e Diversidade. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Especialista em Psicopedagogia - UCSal e em Deficiência Intelectual e Diversas Abordagens pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública - EBMSP; Pedagoga - UCSal. Professora efetiva - SEC/BA- diretora do CAPE da Bahia. E-mail: sidenise.educacao@gmail.com;

² Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social /PPGDGS – UFBA, Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. Universidade Cândido Mendes - UCAM, Professor efetivo - SEC/Ba - Vice-diretor do Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Bahia. E-mail: neemiasfraga@gmail;



1. Introdução

O debate sobre o processo de avaliação ocupa os tempos e espaços dos ambientes educacionais comuns e espaços que ofertam o Atendimento Educacional Especializado - AEE que atendem o público da educação especial, a saber, estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos do espectro autista com matrícula e frequência regular no sistema de ensino brasileiro. No entanto, autores como Cipriano Carlos Luckesi (1995), um dos maiores expoentes do tema no Brasil, defendem uma visão mais ampla e humanista. Para ele, "a avaliação é um ato de investigação e de reflexão que busca aprimorar a ação, seja ela individual ou coletiva." Essa perspectiva desloca o foco do produto final, somativo para o processo formativo para a aprendizagem, transformando a avaliação em uma importante ação pedagógica diagnóstica e orientadora.

Como principais aspectos da visão de avaliação de Luckesi, podemos destacar o Diagnóstico como ponto central, sobretudo porque busca identificar o estado atual da aprendizagem de cada estudante na fase inicial das práticas pedagógicas para que professores possam tomar decisões e planejar ações e procedimentos didáticos mais adequados. O erro é visto como um indicador para o replanejamento e ressignificar o processo educacional.

A ideia de superação de uma pedagogia do exame, que prioriza notas e aprovação/reprovação. Ele argumenta que essa abordagem, que tem raízes históricas no século XVI, é excludente e desconsidera o processo de desenvolvimento do aluno. Assim, a centralidade está no processo, não no resultado final. Em vez de se concentrar apenas no resultado final, a avaliação deve acompanhar toda a trajetória de aprendizagem. Isso permite ao educador intervir e reorientar os estudantes quando necessário, garantindo que o conhecimento significativo seja realmente apreendido.

Outro aspecto relevante diz respeito ao caráter amoroso e dialógico. Para Luckesi, a avaliação é um ato pedagógico que deve ser conduzido com o intuito de contribuir para que o estudante possa efetivamente aprender, e não apenas de classificá-lo. Envolve um diálogo contínuo e respeitoso, onde ambos participam da construção do conhecimento. Nesse sentido, o compromisso com o sucesso do aluno torna-se uma parceira constante e dinâmica para oportunizar mais qualidade na construção da aprendizagem para todos.

Diante do exposto, este estudo apresenta como objetivos analisar o processo da avaliação para aprendizagem de estudantes com Altas Habilidades e superdotação, com



frequência regular na escola comum e ingresso no Atendimento Educacional Especializado, identificar as estratégias utilizadas por professores durante as etapas da avaliação inicial e descrever os instrumentos utilizados pelos profissionais da educação com experiência no AEE. Como referencial teórico-metodológico, optamos pela Teoria Histórico-Cultural, principalmente os estudos de VYGOTSKY 1984, 1995, 2001, ESTEBAN, 2001, RENZULLI, 2011, LUCKESI, 2003, e outros autores. O estudo contou com uma abordagem de natureza qualitativa, descritiva, com estudo do caso de um estudante cadastrado em um Centro de Apoio Pedagógico Especializado do estado da Bahia de uma escola da rede pública.

A avaliação na perspectiva inclusiva é um conceito crítico e reflexivo, que questiona os modelos tradicionais de avaliação e busca construir um processo mais democrático e inclusivo (Esteban, 1999). A autora defende que a avaliação deve ser vista como uma ferramenta para a emancipação e aprendizagem, que considera a diversidade e as raízes do fracasso escolar, especialmente nas classes populares. A abordagem de Esteban propõe a reconstrução do saber docente e a adoção de práticas que promovam a autonomia e a inclusão. Assim, a reflexão proposta por Esteban convida a repensar a avaliação em sua função democrática, distanciando-a de práticas que a utilizam como ameaça ou punição. Ela enfatiza a necessidade de a avaliação estar articulada a um projeto de educação libertadora.

Nesse sentido, a escola inclusiva, que deve compreender que os enfrentamentos dos desafios que envolvem processos de aprendizagem não são apenas do estudante, mas "resultam, em grande parte, do modo como o estilo de ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada" (MANTOAN, 2015, p. 32). Essa percepção desloca o foco do "déficit" do estudante para a análise da eficácia do ensino, dos fatores ambientais e principalmente dos serviços que apoiam a escola, a saber, o AEE.

A avaliação no AEE difere daquela realizada no ambiente escola, uma vez que não está diretamente ligada ao currículo escolar pré-estabelecido para o segmento. É um processo contínuo, flexível e individualizado que visa identificar as necessidades educacionais, barreiras que impedem a participação plena de estudantes na rotina pedagógica escolar, além das potencialidades e dificuldades de cada estudante para criar, se necessário, um plano pedagógico personalizado. Ela envolve etapas como a entrevista de acolhimento e escuta com a família, a observação em sala de aula e o uso



de instrumentos pedagógicos estruturados e semiestruturado.

A intenção da avaliação no AEE, realizado exclusivamente por professores licenciados, é o acompanhamento do desenvolvimento, a promoção da autonomia, independência e a seleção de estratégias de intervenção para garantir a inclusão escolar do estudante, acesso curricular, eliminação das barreiras e a ampliação das respostas pedagógicas. De acordo com o art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), o professor que atua no AEE deve possuir formação inicial que o habilite para o exercício da docência, além de formação específica em educação especial. O processo avaliativo é organizado no contraturno à escolarização do estudante, de caráter qualitativo e flexível. Os meios, estratégias, modos e instrumentos de para esta finalidade, devem ser adaptados às necessidades específicas de cada sujeito.

Para uma melhor compreensão desse contexto, é crucial salientar as atribuições estabelecidas para o profissional que atua como professor de AEE, conforme descrito no art. 13 da mesma Resolução.

I. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI-Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII. Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2009, p. 3).

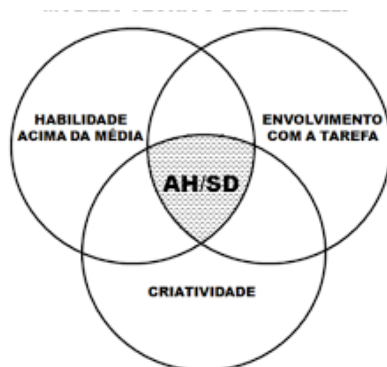
O professor de AEE é responsável por oferecer atendimento aos estudantes de maneira complementar ou suplementar, sempre considerando suas necessidades educacionais específicas. Destaca-se a necessidade de investigar habilidades que fundamentam a aprendizagem, funções e habilidades cognitivas, repertório linguístico, vocabulário, atenção e iniciativa. Verificar a compreensão e expressão da linguagem



oral e escrita, e o uso de outros sistemas de comunicação. Observar a interação com colegas e educadores, o estado emocional, a reação a frustrações e a capacidade de cooperação.

Nesse sentido, tal como preconizado por Joseph Renzulli em seu Modelo dos Três Anéis, que conceitua a presença da superdotação em estudantes, perpassa a interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa (motivação) e criatividade. O foco avaliativo deve estar no desenvolvimento da produtividade criativa, ou seja, na capacidade de o indivíduo aplicar seus talentos na solução de problemas reais e na produção de conhecimento original, o que exige o uso de múltiplas fontes de informação, incluindo observações sistemáticas, entrevistas com pais e professores, e análise do desempenho e dos produtos criados pelo aluno em diversas áreas, (RENZULLI, 2011).

Figura 1. REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO MODELO DOS TRÊS ANÉIS



Fonte: Joseph Renzulli

A avaliação deve ser realizada em contextos escolares, combinando diferentes instrumentos como inventários, análises de desempenho escolar, observações de professores e relatos de familiares. É crucial que a avaliação considere a singularidade de cada aluno, sem focar apenas nas habilidades acima da média, e que a escola ofereça um ambiente que estimule o desenvolvimento pleno desses estudantes. A avaliação deve, portanto, configurar um processo formativo, que mobiliza a ação e a reflexão permanente do educador.



2. Resultados e Discussão

Em essência, a avaliação na educação inclusiva deve buscar a melhoria do processo educativo como um todo, transcendendo qualquer prática excludente e da valorização de erros para apontar os avanços, habilidades e potencialidades dos estudantes. Vigotski, representante da Psicologia Histórico-Cultural já postulava na primeira metade do século XX, que era mais importante para a Psicologia considerar adequadamente as complexidades qualitativas do comportamento. Para Ele a situação social do desenvolvimento do sujeito que deve ser tomada como ponto de partida para todas as transformações que criança apresenta. Desta forma, a avaliação não pode permanecer nos limites das ações individuais e autônomas da criança e em contextos de controle do mediador, reduzido ao desenvolvimento de processos inatos naturais e a condições morfológicas, pois neste desenvolvimento incluem-se as mudanças dos grupos sociais e civilizatórias, bem como os métodos que auxiliam a criança a se adaptar às condições da comunidade que está inserida.

Assim, uma avaliação educacional, coerente com características de estudantes com altas habilidades e superdotação, deve contemplar, uma análise criteriosa do desenvolvimento infantil, indicando concepções e conceitos que estão no nível de aprendizagem próximo. São, justamente, sobre essas noções e conceitos, que deve centrar o ensino, a fim de serem desenvolvidas as funções psicológicas superiores. Ademais, estes apontamentos, reforçam no âmbito do atendimento educacional especializado, os diversos processos elementares e primários do comportamento, numa perspectiva histórico-social.

Os principais resultados anunciam a ausência de instrumentos avaliativos sistemáticos para subsidiar a avaliação inicial e identificar necessidades e potencialidades educacionais conforme as áreas do conhecimento relacionadas ao ano de escolarização destes sujeitos. Avaliar estudantes com altas habilidades e superdotação, se constitui em muitas implicações, visto que se trata de algo novo, sendo primordial que haja reflexões para entender sua finalidade pedagógica e não diagnóstica clínica. Essa avaliação para a aprendizagem não pode mais ser ignorada ou desconhecida, uma vez que está assegurada na LDBEN 9394/96, seção II, art. 31, a qual atesta que a avaliação nessa etapa ocorrerá mediante o acompanhamento de registro do



seu desenvolvimento. Nesse sentido, avaliar se configura em “acompanhar”, permanecendo atento a cada criança, tendo em vista suas ações, reações e comportamentos.

O professor tem um papel fundamental nesse processo de aprendizagem; atuando como mediador e sua prática pedagógica deve ser fundamentada para criar situações desafiadoras, motivadoras e criativas, em contextos que tenham sentido para estudantes com altas habilidades e superdotação estimulando o pensamento crítico e valorizando suas capacidades e potencialidades. Além disso, deve ser capaz de descrever as dificuldades e eliminar barreiras que impeçam de o estudante pertencer efetivamente a escola comum.

Todo processo avaliativo pode apresentar, em um determinado momento, algumas dificuldades por parte de quem avalia e possivelmente algumas dificuldades advindas da falta de tempo, instrumentos, materiais, formação específicas, registros, estratégias para envolver a família, e quantidade de crianças que dividem a mesma sala. Diante da investigação, os objetivos foram alcançados entendendo como os dados evidenciam as práticas avaliativas realizadas no AEE da instituição pesquisada.

Considerações Finais

A avaliação na perspectiva inclusiva é um tema central para garantir o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, reconhecendo e valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. Longe de ser um mero instrumento classificatório, ela se configura como um processo contínuo e mediador, essencial para a reestruturação das práticas pedagógicas e curriculares.

A inclusão exige uma mudança de olhar da escola, que deve admitir que as dificuldades de aprendizagem não são apenas do aluno, mas "resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada" (MANTOAN, 2003, p. 32). Essa percepção desloca o foco do "déficit" do estudante para a análise da eficácia do ensino.

Nesse sentido, a avaliação inclusiva deve ser um dispositivo que contribui para a construção do conhecimento e aprimoramento do currículo e das práticas, exigindo o respeito à diversidade e ao ritmo de cada criança (CHRISTOFARI, 2012). O maior



objetivo do professor nesse contexto não é meramente quantificar o que o aluno sabe, mas sim "o de garantir a aprendizagem de todos" (CHRISTOFARI, 2012, p. 48).

A avaliação deve, portanto, assumir um caráter diagnóstico e formativo, que mobiliza a ação e a reflexão permanente do educador. Como afirma PERRENOUD (1999), "A avaliação é reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona para novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento." Essa abordagem permite que o professor utilize os resultados avaliativos como subsídio para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino, promovendo adaptações curriculares quando necessário (MANTOAN, 2003).

Em essência, a avaliação na educação inclusiva deve buscar a melhoria do processo educativo como um todo, transcendendo a inspeção e a quantificação de erros para valorizar os avanços e potencialidades dos estudantes. Ressaltamos a importância de ampliar estudos, sobretudo porque as práticas avaliativas nem sempre são reveladas claramente e de forma objetiva, para que possamos entender as várias dimensões do ato de avaliar no espaço do atendimento educacional especializado.



Referências Bibliográficas

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, Brasília, DF, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 22 agosto, 2025.

_____. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2025.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. Avaliação da aprendizagem como dispositivo de inclusão escolar: contribuições para o debate. p. 13 e p. 48, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. EDUCAÇÃO INCLUSIVA - Revista da Pró Inclusão/Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial, v. 6, p. 11-14, 2015.

_____. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>.

Acesso em: 11 set. 2025.

RENZULLI, J. S. O que é superdotação (e o que não é)? Revista Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 577-593, set./dez. 2011.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

