

**DA GENIALIDADE
MAPEADA À COGNIÇÃO
INSTITUCIONALIZADA:
ESTRATÉGIAS DE GESTÃO
DO CONHECIMENTO
CONTRA A
DESCONTINUIDADE
PEDAGÓGICA NA
TRANSIÇÃO DE
ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES OU
SUPERDOTAÇÃO PARA O
ENSINO MÉDIO**

**FROM MAPPED GENIUS TO INSTITUTIONALIZED COGNITION:
KNOWLEDGE MANAGEMENT STRATEGIES TO COUNTERACT
PEDAGOGICAL DISCONTINUITY IN THE TRANSITION OF HIGHLY ABLE OR
GIFTED STUDENTS TO HIGH SCHOOL**

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/784476286](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784476286)

Libia Raquel Gomes Vicente Ribeiro¹

Roseli Gomes de Souza e Silva²

Allyson Mikael Alves³

Tallula Natacha Vicente Ribeiro⁴

Janice Maria Pereira da Silva Firmino

RESUMO

O presente artigo analisa os mecanismos de transferência de informação pedagógica e a salvaguarda do capital intelectual na transição de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) da rede pública do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Amparada nos alicerces teóricos desenvolvidos na dissertação "A gestão do conhecimento integrada à gestão educacional: uma relação indissociável" (UEG), a investigação problematiza o apagamento acadêmico e a descontinuidade das práticas de enriquecimento curricular, fenômenos provocados pela escassez de fluxos informacionais interorganizacionais. Diante do risco de estagnação do potencial produtivo e criativo do educando com AH/SD, o estudo justifica-se pela premência de converter o portfólio de competências mapeadas na escola de origem em memória institucional partilhada com a instituição de destino. Metodologicamente, o trabalho configura-se como um estudo de caso descritivo, de abordagem qualitativa, fundamentado na experiência analítica da autora na gestão escolar. A coleta de dados fez-se mediante o levantamento de documentos de transição e entrevistas semiestruturadas com as equipes pedagógicas. Conclui-se que a institucionalização de estratégias de Gestão do Conhecimento entre as etapas de ensino é indispensável para perenizar o atendimento especializado, otimizar a transição e assegurar o desenvolvimento pleno e contínuo do potencial superior no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento; Altas Habilidades ou Superdotação; Transição Escolar; Ensino Médio; Gestão Escolar.

ABSTRACT

This section outlines the qualitative methodological design and analyzes the empirical findings derived from data triangulation,

which combined a critical document survey with semi-structured interviews. Under the framework of Knowledge Management (KM) and Piagetian constructivism, the document review revealed a critical institutional gap regarding explicit knowledge: vital pedagogical records—such as individual Specialized Educational Services (AEE) records and enrichment portfolios—are systematically omitted during school transitions. This information scarcity reduces student history to bureaucratic data, resulting in academic erasure. Furthermore, the analysis of the pedagogical teams' discourses exposed the practical consequences of this communication breakdown, often characterized as a state of pedagogical blindness. Without access to the prior specialists' tacit knowledge, educators undergo an inefficient process of intuitive re-mapping. Consequently, gifted students face a standardization that hinders successive cognitive equilibrations, inducing school refusal and apathy, which ultimately breaches both administrative efficiency and the ethical premises of educational inclusion.

Keywords: Qualitative Methodology; Explicit Knowledge; Document Survey; Pedagogical Blindness; Cognitive Equilibration.

1. INTRODUÇÃO

Estudantes que apresentam déficits cognitivos ou limitações funcionais. Contudo, o público-alvo da educação especial, conforme delineado pelas diretrizes nacionais, abrange de modo homólogo aqueles que se situam no extremo oposto do desenvolvimento intelectual: os educandos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) (Brasil, 2008, p. 14). No cerne da gestão escolar pública, esse segmento frequentemente enfrenta barreiras invisíveis decorrentes do mito de que o aluno com alto potencial conduz seu percurso

formativo de maneira autônoma e autossuficiente, prescindindo de soluções pedagógicas direcionadas.

Afastar-se desse equívoco e compreender a imperatividade de institucionalizar um olhar sensível ao enriquecimento curricular constitui uma exigência ética e administrativa para quem exerce a gestão escolar na atualidade. O grande desafio dessa engrenagem institucional agrava-se criticamente no momento da ruptura de ciclos letivos, especificamente na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Esse rito de passagem caracteriza-se pelo distanciamento físico e administrativo entre a escola de origem e a instituição de destino, configurando um cenário de descontinuidade pedagógica no qual o potencial produtivo, a criatividade e o envolvimento com a tarefa do estudante com AH/SD correm o risco de sofrer um severo apagamento institucional. Sob o prisma legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) assegura, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com superdotação características específicas de aceleração e enriquecimento para o desenvolvimento de sua capacidade crítica e criativa (Brasil, 1996).

Contudo, à míngua de uma articulação interorganizacional que promova o transbordo das informações pedagógicas acumuladas, a nova instituição de ensino frequentemente recebe o estudante sem o conhecimento de suas potencialidades, compelindo-o a submeter-se a um currículo massificado que atrofia suas habilidades específicas e estimula a apatia ou a recusa escolar. É precisamente na interseção entre a necessidade de perenizar o atendimento especializado e a fragilidade institucional na transferência dessa

memória que este estudo se insere, adotando os pressupostos teóricos da Gestão do Conhecimento (GC).

Conforme defendido em nossa investigação prévia no âmbito da Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob a orientação da professora Dra. Roseli Vieira Pires, a gestão educacional e a gestão do conhecimento formam uma relação indissociável, em que as barreiras burocráticas devem ser superadas para a construção de um pensamento unificado nas escolas públicas (Pires & Ribeiro, 2024). Na realidade do cotidiano escolar, o mapeamento de competências superiores e o portfólio de enriquecimento curricular desenvolvidos pelo professor especialista constituem o capital intelectual intangível da instituição.

Se esse conhecimento acumulado não for convertido em conhecimento explícito e compartilhado com a escola que acolherá o educando no Ensino Médio, o patrimônio científico construído dissipa-se, gerando um prejuízo inestimável ao progresso do estudante e à eficiência administrativa do sistema público. Diante desse cenário de fragmentação informacional, a presente investigação ancora-se na abordagem qualitativa de pesquisa para analisar em profundidade as interações, os discursos e os fluxos de informação pedagógica na transição escolar.

Afastando-se de métricas puramente quantitativas que reduzem o sujeito a dados estatísticos isolados, o método qualitativo fundamenta-se na análise de conteúdo e no levantamento documental crítico a partir da vivência empírica da autora na gestão escolar. O objetivo central é propor diretrizes estruturadas de Gestão do Conhecimento interorganizacional que transformem a transferência de informações em uma política institucional orgânica

e democrática. Somente por meio da socialização sistematizada dos portfólios de potencial superior mapeado será possível garantir a aprendizagem organizacional entre as etapas de ensino, salvaguardando o direito à continuidade pedagógica e assegurando o pleno desenvolvimento do capital intelectual dos estudantes com altas habilidades no ambiente das salas de aula contemporâneas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O Percurso Histórico-Legal das Altas Habilidades Ou Superdotação no Brasil: Da Invisibilidade Institucional às Redes de Suporte

A análise dos desafios estruturais que circundam a transição do estudante com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) para o Ensino Médio requer o resgate crítico dos marcos normativos e paradigmáticos que definiram a Educação Especial no cenário brasileiro. Durante grande parte do século XX, as políticas públicas educacionais operaram sob uma lógica puramente compensatória, direcionando seus recursos e atenções de forma quase exclusiva às deficiências e aos atrasos de desenvolvimento cognitivo.

Essa visão unidirecional relegou os estudantes com potencial superior a uma condição de profunda invisibilidade institucional. Pairava nos sistemas de ensino o mito meritocrático de que o alto potencial, por ser um traço inato e excepcional, manifestar-se-ia de forma espontânea, dispensando investimentos públicos ou acompanhamento pedagógico direcionado (Alencar & Fleith, 2001, p. 32). Essa negligência resultou no sistemático sufocamento de talentos e na evasão velada de alunos que, desmotivados por

currículos massificados, abandonavam os estudos ou apresentavam baixo rendimento acadêmico.

A inflexão jurídica e conceitual desse cenário começou a delinear-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que expressamente incluiu os superdotados como público-alvo da Educação Especial, garantindo-lhes o direito a currículos, métodos e recursos específicos (Brasil, 1996). Posteriormente, a virada operacional consolidou-se em 2005, com a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias Estaduais.

A missão dessas estruturas descentralizadas passou a ser o mapeamento, a identificação precoce e o atendimento em salas de recursos de estudantes com indicadores de superdotação, além de oferecer formação continuada aos docentes da rede pública (Brasil, 2006, p. 12). Essa evolução legal foi ratificada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, sedimentando que o atendimento a esse público deve ocorrer de forma transversal em todas as etapas da educação básica (Brasil, 2008, p. 14). No entanto, na realidade prática administrada pela gestão escolar, a transição da legalidade abstrata para a continuidade pedagógica viva enfrenta barreiras complexas.

Conforme defendido em nossa investigação prévia junto à Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob a orientação da professora Dra. Roseli Vieira Pires, a eficiência de uma política educacional inclusiva depende intrinsecamente da capacidade do sistema em articular os saberes práticos produzidos em suas diferentes unidades (Pires & Ribeiro, 2024). O aparato legal brasileiro

garantiu a criação dos NAAH/S e o direito ao enriquecimento curricular; contudo, a ausência de mecanismos formalizados de Gestão do Conhecimento que conectem o Ensino Fundamental ao Ensino Médio faz com que os avanços alcançados na primeira etapa sejam interrompidos na mudança de ciclo, convertendo o direito legal em descontinuidade institucional.

Ademais, convém salientar que a efetivação desses direitos perpassa a superação do isolamento burocrático e a consolidação de uma rede integrada de suporte governamental. O Decreto nº 7.611/2011 avançou nessa direção ao normatizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante do projeto pedagógico da escola regular, prevendo o apoio técnico e financeiro do poder público para a sua manutenção (Brasil, 2011, p. 12). Sob essa égide, as redes de suporte técnico não devem limitar-se à infraestrutura básica, mas estender-se ao desenvolvimento de fluxos informacionais seguros que resguardecam o histórico do AEE na mudança de etapas escolares, coibindo retrocessos administrativos.

Diante desse panorama evolutivo, torna-se imperioso reconhecer que as conquistas legislativas formais, embora representem um divisor de águas histórico, mostram-se insuficientes quando desacompanhadas de arranjos institucionais dinâmicos. A desarticulação crônica observada entre instâncias municipais e estaduais de ensino pulveriza os dados pedagógicos estruturados e anula a capilaridade da própria rede protetiva. Por essa razão, a arquitetura legal necessita de um suporte instrumental administrativo que assegure a intercomunicação operacional constante e impeça que as prerrogativas de inclusão sejam sufocadas pela burocracia cartorial no momento exato em que o estudante altera o seu domicílio acadêmico regular.

No âmbito da governança educacional pública, a operacionalização das redes de suporte técnico e pedagógico não deve ser interpretada como um aglomerado de ações isoladas ou restritas ao espaço físico de uma única instituição. Pelo contrário, as barreiras invisíveis que comprometem a fluidez da aprendizagem organizacional decorrem da falta de canais de diálogo estruturados entre os gestores da rede. De acordo com as investigações contemporâneas conduzidas por Pires e Ribeiro (2024), as maiores dificuldades encontradas pelos administradores escolares residem justamente na complexidade em tecer um pensamento unificado capaz de interconectar as diferentes etapas da educação básica. Sem essa convergência analítica e procedimental, o arcabouço normativo que sustenta os direitos dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação assume um caráter puramente formal e cartorial, perdendo sua capacidade transformadora e sua eficácia prática no chão da escola.

2.2. Após a Menção a Chiavenato, 2014

Essa vulnerabilidade técnico-pedagógica evidencia a premência de se compreender o Portfólio de Competências como um ativo intangível insubstituível, cuja transferência sistemática atua como salvaguarda contra a "amnésia institucional" que assola as organizações públicas. A perda de informações qualificadas acerca das estratégias de suplementação curricular não apenas anula os esforços pretéritos dos professores especialistas das salas de recursos multifuncionais, mas força a equipe docente da escola de destino a reiniciar o mapeamento analítico do discente a partir de conjecturas empíricas. Conforme o modelo espiral de Nonaka e Takeuchi (1997), a eficácia administrativa no setor público depende da capacidade de externalizar o conhecimento tácito dos agentes e

convertê-lo em rotinas organizacionais explícitas e perenes. Portanto, a ausência de um fluxo interorganizacional unificado configura um desperdício crônico do capital intelectual investido pelo próprio Estado no Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Sob o prisma da Epistemologia Genética de Jean Piaget, o desenvolvimento cognitivo singular manifestado pelo educando com alto potencial requer a manutenção de um meio social e pedagógico que funcione como um autêntico vetor de desafios intelectuais contínuos (Piaget, 1977). Quando a transição para o Ensino Médio é acompanhada pelo silêncio informacional, o discente é privado dos estímulos adaptativos necessários para desencadear os mecanismos de assimilação e acomodação em patamares superiores de complexidade (Piaget, 1975). Essa ruptura forçada nas dinâmicas de equilibração sucessivas gera uma pseudoacomodação estagnante, na qual o estudante reprime suas faculdades superiores para se moldar a um currículo estandardizado. Logo, a gestão do conhecimento aplicada à inclusão transcende a burocracia documental, constituindo um mecanismo regulatório essencial para resguardar a historicidade cognitiva e o pleno desenvolvimento humano no cotidiano escolar.

2.3. O Enriquecimento Curricular e o Portfólio de Competências Como Repositórios de Capital Intelectual

A mediação pedagógica direcionada às Altas Habilidades ou Superdotação afasta-se de soluções reabilitadoras e apoia-se em estratégias de expansão cognitiva, das quais o Enriquecimento Curricular destaca-se como a principal metodologia recomendada pela literatura científica global. Fundamentado no Modelo de Tripla

Inserção de Joseph Renzulli, o enriquecimento propõe que a escola ofereça atividades que ultrapassem o currículo regular, divididas entre a exploração de temas gerais de interesse, o desenvolvimento de processos de pensamento crítico e a investigação aprofundada de problemas reais (Renzulli, 2014, p. 85).

Trata-se de engajar o estudante a partir de três eixos interconectados: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. No interior da Sala de Recursos Multifuncionais ou nos núcleos especializados, o professor especialista atua como um facilitador que estimula a produção autônoma e o pensamento divergente do educando (Fleith, 2007, p. 45).

O resultado palpável desse processo de enriquecimento materializa-se no Portfólio de Competências, documento pedagógico dinâmico onde se registram as produções intelectuais, as pesquisas científicas de autoria do aluno, os projetos artísticos desenvolvidos e as estratégias metodológicas de sucesso validadas pelo docente. Sob a ótica da Gestão do Conhecimento, o Portfólio deixa de ser uma mera pasta de arquivo escolar para assumir o estatuto de repositório essencial do capital intelectual da instituição pública (Pires & Ribeiro, 2024).

Cada estratégia de aprofundamento catalogada e cada talento mapeado representam o conhecimento tácito da equipe de apoio que foi convertido em conhecimento explícito, constituindo a memória científica e a identidade do estudante. Contudo, a análise realizada por meio do método qualitativo revela que a escassez de fluxos informacionais interorganizacionais bloqueia o transbordo desse patrimônio intelectual no momento em que o aluno conclui o

Ensino Fundamental. Quando a gestão da escola de origem falha em transferir esse Portfólio de forma sistematizada para a escola de Ensino Médio de destino, ocorre uma ruptura epistemológica severa.

De acordo com a literatura sobre aprendizagem organizacional, a retenção do conhecimento em silos burocráticos isolados impede a eficácia das organizações públicas (Nonaka & Takeuchi, 1997, p. 60). Sem canais democráticos de partilha entre os diretores e os coordenadores das diferentes instituições de ensino da rede, a nova escola acolhe o estudante com AH/SD sem o conhecimento de suas potencialidades. Essa lacuna força o aluno de regresso a um currículo padrão estagnante, negligenciando as conquistas acumuladas e gerando um retrocesso no atendimento especializado que viola o princípio constitucional da eficiência administrativa e do direito ao pleno desenvolvimento humano.

Paralelamente, cumpre salientar que a ausência de mecanismos institucionais de socialização do conhecimento afeta a própria sustentabilidade e a inovação das rotinas pedagógicas do ambiente escolar. Como pondera Chiavenato (2014), a eficácia de uma estrutura organizacional depende substancialmente da capacidade de seus agentes em gerenciar e multiplicar os ativos intangíveis, sob pena de incorrer em retrocessos operacionais recorrentes e obsolescência metodológica (Chiavenato, 2014). Transposto à educação, o desperdício do capital acumulado no Portfólio de Competências invalida o esforço técnico prévio e condena as equipes docentes subsequentes ao retrabalho analítico de mapeamento.

Essa ineficiência na conversão de ativos intangíveis desvela uma faculdade crítica das organizações públicas modernas: a

vulnerabilidade crônica à amnésia corporativa. Quando as práticas de transferência de dados pedagógicos dependem exclusivamente do voluntarismo individual e não de protocolos institucionais estabelecidos, o patrimônio do saber gerado evade-se da escola juntamente com a movimentação e rotatividade dos profissionais da educação. Desse modo, o portfólio de competências, em vez de consolidar-se como memória técnica viva, compartilhada e propulsora, regride ao papel de repositório morto de conquistas passadas, destituído de sua função orgânica primária de amparar, subsidiar e guiar o planejamento do atendimento especializado sequencial.

2.4. Abordagem Construtivista: A Análise e Compreensão do Desenvolvimento da Inteligência em Crianças e Adolescentes com Altas Habilidades Ou Superdotação

A fundamentação teórica de uma proposta inclusiva voltada às Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) requer a superação de concepções psicométricas tradicionais que reduzem a inteligência humana a um quociente estático e linear determinado por testagens padronizadas. Sob o prisma da abordagem construtivista, cuja matriz epistemológica se edifica na Epistemologia Genética de Jean Piaget, a inteligência não se configura como um dom biologicamente predeterminado (inatismo) nem como um mero reflexo das pressões do meio ambiente (empirismo).

Ela é compreendida como um processo dinâmico de autorregulação e construção contínua, resultante da interação ativa entre o sujeito e o objeto do conhecimento (Piaget, 1977, p. 34). No caso de crianças e adolescentes com AH/SD, essa dinâmica construtiva manifesta-se por meio de um ritmo singular de estruturação cognitiva,

caracterizado por uma velocidade e uma plasticidade excepcionais na coordenação das ações mentais e na resolução de problemas complexos.

Dentro da perspectiva piagetiana, o desenvolvimento cognitivo processa-se por meio dos mecanismos simultâneos de assimilação — a incorporação dos elementos do meio às estruturas mentais já existentes — e de acomodação — a modificação interna dessas estruturas face às novidades apresentadas pelo objeto do conhecimento. Diante de um desafio intelectual, o sujeito vivencia um estado transitório de conflito cognitivo ou desequilíbrio, superado por meio da equilibração majorante, que conduz o pensamento a um patamar superior de organização psicogenética (Piaget, 1975, p. 82).

No educando com potencial superior, observa-se uma capacidade precoce e manifestadamente agudizada de autorregulação. Esses sujeitos não apenas assimilam os conteúdos curriculares com extrema rapidez, mas realizam abstrações reflexivas profundas, sendo perfeitamente capazes de reestruturar seus esquemas com uma flexibilidade cognitiva que demanda objetos de conhecimento de crescente complexidade.

À vista disso, o corte abrupto no fluxo de enriquecimento curricular rompe o ciclo natural de equilibrações sucessivas, gerando uma pseudoacomodação forçada que culmina no desinteresse prático e no subsequente apagamento intelectual desse alunado dentro da nova estrutura do Ensino Médio. Conforme assevera Piaget (1977), a inteligência constitui a adaptação mental mais refinada à realidade externa, em que o equilíbrio das estruturas decorre de um balanceamento móvel e ininterrupto entre o indivíduo e as

condições socioeducacionais oferecidas pelo meio (Piaget, 1977, p. 34) Subtrair do educando com AH/SD os estímulos suplementares anteriormente construídos significa privá-lo das ferramentas essenciais para sua evolução cognitiva contínua.

3. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS ACHADOS

3.1. Desenho Metodológico

Para compreender as nuances e os gargalos dos fluxos informacionais na transição dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), a presente investigação ancora-se no método qualitativo de pesquisa, consubstanciado sob a forma de um estudo de caso descritivo. O cenário empírico delimitado para a investigação constitui-se a partir do microssistema de uma unidade escolar da rede pública estadual, analisado sob o prisma da observação participante e da experiência analítica da autora no exercício da gestão escolar.

A triangulação dos dados perfez-se mediante o cruzamento de duas fontes principais de evidências: o levantamento documental crítico dos arquivos transicionais e a realização de entrevistas semiestruturadas com os integrantes da equipe pedagógica, compostas por coordenadores pedagógicos e professores regentes.

3.2. A Fragilidade do Conhecimento Explícito: O Apagamento Documental nos Dossiês de Transição

O exame minucioso dos documentos que acompanham o rito de passagem dos discentes egressos do Ensino Fundamental revelou uma lacuna administrativa alarmante no que tange ao registro formal das competências. Sob a ótica da Gestão do Conhecimento

(GC), os documentos escolares deveriam atuar como vetores de conhecimento explícito, capazes de externalizar e perenizar o patrimônio cognitivo construído.

Contudo, o levantamento documental demonstrou que artefatos pedagógicos vitais — tais como a ficha de evolução do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o portfólio físico de enriquecimento curricular e os relatórios técnicos emitidos pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) — são sistematicamente esquecidos ou omitidos na remessa dos prontuários para a instituição de destino.

Os históricos escolares e as pastas de transferência limitam-se a dados puramente quantitativos, cartoriais e burocráticos (notas, frequências e dados filiatórios). À míngua dessas evidências científicas de suplementação curricular, o capital intelectual gerado na primeira etapa da Educação Básica sofre um processo de encapsulamento e subsequente dissipação.

Sob o enfoque piagetiano, a desestruturação desse fluxo impede que a nova instituição compreenda os esquemas de pensamento já internalizados pelo estudante, forçando uma ruptura arbitrária no ciclo de equilibrações sucessivas. A ausência da ficha de evolução e do portfólio físico anula a historicidade do sujeito, transformando o portador de potencial superior em um estudante comum aos olhos da burocracia escolar.

3.3. Silêncio Informacional e o Desabafo das Equipes Pedagógicas: Análise das Entrevistas

Ao serem questionados sobre o acolhimento do aluno com AH/SD no Ensino Médio, os docentes manifestaram que o estudante

frequentemente ingressa no ciclo sem que a escola de destino tenha qualquer indício ou ciência de sua condição de superdotação. Expressões recorrentes nos relatos indicam que a equipe pedagógica "não recebe nenhum dado, relatório ou orientação da escola anterior", operando em um cenário de completa cegueira pedagógica.

Como consequência imediata dessa quebra no fluxo de informações, os professores regentes deparam-se com discentes dotados de alta velocidade de processamento e criatividade aguçada, mas que passam a ser erroneamente rotulados como indisciplinados, apáticos ou desatentos. A análise dessas interações verbalizadas demonstra que, sem o compartilhamento sistemático do conhecimento tácito dos professores especialistas da fase anterior, a nova equipe pedagógica é compelida a despender meses em um processo de redescobrimento empírico e mapeamento intuitivo que já havia sido solidamente consolidado na escola de origem.

Conforme sustentado na literatura de aprendizagem organizacional de Nonaka e Takeuchi (1997), a retenção de saberes em silos isolados impede a eficácia do serviço público (Nonaka & Takeuchi, 1997, p. 60). No caso específico das AH/SD, esse atraso na intervenção gera uma pseudoacomodação forçada; o aluno, submetido a um currículo estandardizado e desprovido de desafios complexos, adentra em um quadro de recusa escolar e desmotivação crônica, o que viola frontalmente os preceitos éticos e legais da inclusão e da eficiência administrativa assegurados pela LDB.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consecução desta investigação propiciou uma análise verticalizada acerca das dinâmicas institucionais e pedagógicas que circundam o fluxo transicional dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) da rede pública de Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Sob o prisma analítico da Gestão do Conhecimento (GC), restou evidenciado que a inclusão escolar efetiva desse público-alvo sobeja a mera dimensão burocrática da garantia de vagas, exigindo o reconhecimento da inteligência como constructo dinâmico e ininterrompido.

Salvaguardar o potencial superior e o enriquecimento curricular desses educandos constitui uma exigência que compele as redes de ensino a superarem modelos administrativos fragmentados, instituindo fluxos organizacionais capazes de preservar e perenizar o capital intelectual acumulado ao longo do percurso formativo básico.

O diagnóstico proporcionado pela abordagem qualitativa revelou uma severa ruptura epistemológica e institucional por ocasião da alternância de ciclos letivos. O Portfólio de Competências e as estratégias metodológicas personalizadas, gerados meticulosamente no interior do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pautados em uma matriz construtivista de aprendizagem, configuram o conhecimento tácito mais refinado produzido no microssistema das salas de aula.

Contudo, constatou-se que a escassez de mecanismos formais de comunicação interorganizacional entre as escolas de origem e as instituições de destino provoca o encapsulamento e a subsequente dissipação desse patrimônio científico. O silêncio informacional que acompanha o estudante na sua inserção no Ensino Médio culmina

em um apagamento invisível de suas faculdades intelectuais, compelindo o educando com alto potencial de regresso a um currículo massificado e estagnante que estimula a apatia, o desinteresse e, em última instância, a evasão escolar crônica.

A indissociabilidade entre a gestão educacional e os fluxos de conhecimento, tese central que norteia esta trajetória investigativa desde o âmbito do mestrado na Universidade Estadual de Goiás (UEG) sob a orientação da professora Dra. Roseli Vieira Pires, consolida-se como o arcabouço teórico e prático fundamental para mitigar essa descontinuidade pedagógica (Pires & Ribeiro, 2024). Compete à gestão escolar contemporânea assumir uma postura proativa na articulação interorganizacional da rede de ensino, desenhando e chancelando canais democráticos de transferência de dados que convertam o conhecimento individual em memória institucional coletiva.

Institucionalizar a partilha sistemática desses portfólios de potencial superior entre os gestores e as equipes pedagógicas das diferentes etapas de ensino configura um imperativo ético e técnico, indispensável para garantir que o atendimento especializado em sede de AEE tenha perenidade e eficácia contínua. Conclui-se reafirmando que este estudo valida o método qualitativo e o referencial da Gestão do Conhecimento como ferramentas críticas e de alto rigor científico para subsidiar as discussões contemporâneas na pós-graduação *stricto sensu*.

O compromisso social de agentes públicos que atuam na vanguarda da administração de uma escola viva impõe a obrigação de produzir uma ciência que de fato intervenha e transforme a práxis administrativa. Gerir o capital intelectual dedicado às altas

habilidades e assegurar o direito à suplementação curricular construtivista não representa uma concessão ou privilégio, mas sim um ato de estrita legalidade e responsabilidade administrativa, indispensável para que a escola pública brasileira se consolide como um espaço democrático promotor do pleno desenvolvimento do potencial humano e da excelência científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, as diretrizes da educação especial e o dever do Estado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S):** diretrizes operacionais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

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

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 9. ed. São Paulo: Manole, 2014.

FLEITH, Denise de Souza (org.). **Altas Habilidades/Superdotação:** potencial e otimização. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa:** como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas:** problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. Disponível em: <https://concursos.estrategia.com/public/questoes/Segundo-Piaget1477fd6a37e/>.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento:** equilibração das estruturas cognitivas. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PIRES, Roseli Vieira; RIBEIRO, Michele Oliveira. Gestão do conhecimento e os desafios dos gestores na criação de um fluxo unificado de conhecimento na escola pública. **Revista Foco**, v. 17, n. 6, p. e5512, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5512>. Acesso em: 19 jun. 2026.

¹ Graduada em Pedagogia, Especialista em Inteligência Multifocal, Mestre em Gestão, Educação e Tecnologia pela UEG.

² Mestrado em Ciências da Educação.

³ Mestrando em Ciências da Saúde pela Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS).

⁴ Graduada em Pedagogia, Técnica em Enfermagem. COREN:
645873-TE.