



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEES

ELAINE DE MENEZES ROCHA ROSA

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SÃO CARLOS - SP
2025

ELAINE DE MENEZES ROCHA ROSA

Altas habilidades ou superdotação: formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosemeire de Araújo Rangni

SÃO CARLOS - SP
2025

Rocha Rosa, Elaine de Menezes

Altas habilidades ou superdotação : formação de
professores para os anos iniciais do ensino fundamental /
Elaine de Menezes Rocha Rosa -- 2025.
63f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Rosemeire de Araújo Rangni
Banca Examinadora: Rosemeire de Araújo Rangni,
Rosimeire Maria Orlando, Eliana Marques Zanata
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Altas habilidades ou
superdotação. 3. Formação.. I. Rocha Rosa, Elaine de
Menezes. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Elaine de Menezes Rocha Rosa, realizada em 01/12/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni (UFSCar)

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata (UNESP)

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos”.
Lev Vygotsky

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus* e ao *Universo* por fornecerem a energia necessária para conseguir chegar até aqui, por permitirem que meu conhecimento ampliasse e atravessasse horizontes, quilômetros de estradas e pesquisas, unindo palavras, sentenças, citações e muitas informações para a construção desta dissertação.

Aos meus pais agradeço pela vida, afinal foi o amor e a dedicação intensa de ambos em construir um alicerce familiar que fortaleceu meus sonhos e desejos para que se tornassem realidade cada conquista e vitória na escada da vida. Meu *pai Francisco Antonio Rocha*, exemplo de força, garra e luta em buscar, com foco e dedicação, tudo que se almeja. Minha *mãe Neuza de Menezes Rocha*, a referência de seguir adiante, sempre de cabeça erguida, sem vergonha de ser o que somos e com a segurança do que queremos buscar.

À minha *irmã Elizabeth de Menezes Rocha*, que ao meu lado mostra que tudo é possível quando sabemos que o amor incondicional prevalece, afinal somos frutos de um grande amor.

Ao companheiro que escolhi há 24 anos, *Robinson Cristiano Rosa*, que ao meu lado percorreu mais este sonho sem limites, fronteiras e quilometragem, incentivando e dizendo: “– Vai... dará certo, faz dar certo”. Obrigada!

Aos meus filhos *Eduardo de Menezes Rocha Rosa* e *Helena de Menezes Rocha Rosa* que desafiaram a minha carreira profissional, direcionando meus estudos na área de Altas Habilidades ou Superdotação e também pelo desafio diário em amá-los incondicionalmente.

A minha orientadora, *Prof.^a Dra. Rosemeire de Araújo Rangni*, que como uma mãe, arrebanha e acolhe nos momentos mais difíceis dando direção e argumentos nesta grande missão de educar e orientar para a pesquisa científica. Afinal, ela sabe como ninguém como o ser humano necessita de orientação e informação.

Ao *Dr. Vinicius de Meldau Benites* que entende a importância de estimular o raciocínio, o senso crítico e as faculdades intelectuais dos seres humanos através da educação e da medicina com profissionais comprometidos e competentes por excelência.

Aos meus amigos(as) docentes, obrigada por nunca me deixarem desistir das minhas opiniões, razões e caráter profissional. Aos parceiros(as) que conheci no PPGEES, gratidão (Tatiane Sanches Muradas, Amanda Neves Souza, Amanda Santana Gomes-Silva, Jane Moreira) e GRUPOH, trilhando o caminho da inclusão nas escolas e na sociedade.

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a temática de Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD): formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa tem abordagem de natureza descritiva, com estudo de caso. Teve por objetivo geral investigar o contexto da formação de professores sobre a temática de AHSD nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas vinculadas à Diretoria de Ensino Municipal da Cidade de São Paulo e como objetivos específicos: i) constatar se há diferença no conhecimento entre os docentes de duas escolas, uma pública e outra privada; ii) conhecer por qual meio os docentes pesquisados receberam formação/capacitação sobre a temática; e iii) verificar as possíveis experiências dos professores que atuaram ou atuam com estudantes com AHSD. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental (uma pública e outra privada) pertencentes à Diretoria de Ensino Municipal da Cidade de São Paulo, zona oeste da capital. Contou com a participação de 27 professores. Como instrumentos de coleta de dados, foram criados dois instrumentos: um questionário semiestruturado aplicado aos professores participantes para verificação do conhecimento sobre a temática abordada e uma ficha sobre mitos existentes no contexto escolar, social e econômico. Os resultados apontaram que: a) a equipe pedagógica das escolas pesquisadas informou que 52% possuem conhecimentos sobre a temática de AHSD; b) ao observar os cenários, separadamente, os dados demonstraram que os docentes da escola pública tiveram menos contato com a temática, representando 20% de professores com conhecimento e 80% sem, no entanto, na escola privada, observou-se o contrário, 71% afirmaram possuir informações sobre AHSD e 29% afirmaram desconhecimento; c) percepção de mitos dos docentes a respeito dos estudantes com AHSD em ambas as escolas pesquisadas; d) 53% dos professores receberam formação/capacitação sobre a temática por meio da graduação, 27% na especialização, 7% na formação em serviço e 13% na mídia; e) 74% dos docentes das escolas pesquisadas não atuaram com estudantes com AHSD, sendo 100% dos docentes da escola pública, constatando a falta de reconhecimento desses estudantes. Sendo assim, sugere-se que esses educadores recebam capacitação sobre AHSD para que, futuramente, possam atender os estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de professores. Altas Habilidades ou Superdotação. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research addresses the topic of Giftedness: Teacher training for the early years of elementary school. The research has a descriptive approach with a case study. The general objective was to investigate the context of teacher training on the topic of giftedness in the early years of elementary school in public and private schools linked to the Municipal Education Board of the City of São Paulo, and the specific objectives were: i) Checking whether there is a difference in knowledge among teachers at two schools, one public and one private; ii) finding out how the teachers surveyed received training/education on the subject; and iii) verify the possible experiences of teachers who have worked or are working with gifted students. The research was conducted in two elementary schools (one public and one private) linked to the Municipal Education Board of the City of São Paulo in the western part of the capital. Twenty-seven teachers participated in the study. Two data collection instruments were created: a semi-structured questionnaire to the teachers to assess their knowledge of the topic, and a form about myths in the school and the social and economic contexts. The results showed that: a) the teaching staff at the schools surveyed reported that 52% had knowledge of the topic of giftedness; b) when observing the scenarios, separately, the data showed that public school teachers had less contact with the topic, 20% of teachers had knowledge and 80% without it. However, in private schools, the opposite was observed with 71% stating that they had information about giftedness and 29% unknown of it; c) There were teachers' perceptions about myths of gifted students in both schools; d) 53% of teachers received information on the subject through undergraduate studies, 27% through specialization courses, 7% through in-service training, and 13% through the media; e) 74% of teachers of the schools had not worked with gifted students and 100% of public school teachers reporting a lack of recognition of those students. Therefore, it is suggested that these educators receive training on giftedness so that, in the future, they can support the students.

Keywords: Special Education. Teacher training. Giftedness. Elementary School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

2e	Dupla Excepcionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHSD	Altas Habilidades ou Superdotação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAH/SD	Cartilha Educacional em Altas Habilidades/Superdotação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EaD	Educação à Distância
FAAM	Faculdade de Artes Alcântara Machado
FIAM	Faculdades Integradas Alcântara Machado
FMU	Faculdades Metropolitanas Unidas
G1	Grupo 1 – Escola pública
G2	Grupo 2 – Escola Privada
GRUPOH	Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PEI	Plano Educacional Individualizado
PEPB1	Professor(a) da Escola Pública
PEPD1	Professor(a) da Escola Privada
PP	Projeto Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QI	Quociente de Inteligência
RME-SP	Rede Municipal de Ensino - São Paulo
SciELO	<i>Scientific Electronic Library On-line</i>
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNIARA	Universidade de Araraquara
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIP	Universidade Paulista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação Gráfica da Teoria dos Três Anéis	14
Figura 2 - Ilustração da Representação Operação Houndstooth.....	16
Figura 3 - Representação gráfica da Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano.....	18

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação docente da escola pública	33
Gráfico 2 - Formação docente da escola privada.....	33
Gráfico 3 - Formação docente dos participantes.....	34
Gráfico 4 - Atuação com estudantes com AHSD – Escola Pública	37
Gráfico 5 - Atuação com estudantes com AHSD – Escola Privada	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções selecionadas sobre formação/capacitação e AHSD	27
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos participantes	33
Tabela 2 - Conhecimento dos participantes sobre a temática de AHSD	34
Tabela 3 - Não soube responder	35
Tabela 4 - Respostas dos meios de formação/capacitação sobre a temática de AHSD na escola pública	36
Tabela 5 - Respostas dos meios de formação/capacitação sobre a temática de AHSD na escola privada	37
Tabela 6 - Formação/capacitação sobre a temática de AHSD: escolas participantes	37
Tabela 7 - Mitos sobre AHSD	38

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	11
1 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DE JOSEPH RENZULLI	14
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM COM ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	21
2.1 Formação docente para atuação com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação: Produções Científicas (2018-2025)	26
3 MÉTODO	29
3.1 Delineamento metodológico	29
3.2 Local da coleta de dados	29
3.3 Procedimentos éticos	29
3.4 Participantes	30
3.5 Instrumentos	30
3.6 Procedimentos de Coleta dos dados	31
3.7 Procedimentos de Análise dos dados	31
3.8 Materiais	32
4 RESULTADOS	33
4.1 Caracterização dos participantes	33
4.2 Formação docente	33
4.3 Conhecimentos gerais sobre a temática de AHSD	34
4.4 Formação/capacitação sobre a temática de AHSD	36
<i>4.4.1 Meios de formação/capacitação sobre a temática de AHSD</i>	<i>36</i>
4.5 Atuação com os estudantes com AHSD	37
4.6 Mitos existentes de AHSD entre os participantes da escola pública e privada	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICES	52

APRESENTAÇÃO

Tudo começa quando escolho a Educação como profissão cursando o Magistério, quando permito que a missão de educar faça parte da minha rotina e seja o meu maior desafio, antes da chegada dos meus filhos.

Minha formação acadêmica é eclética, mestranda em Educação Especial na UFSCar, psicopedagoga (Osvaldo Cruz/SP), especialista em Direito Educacional, Psicologia e Altas Habilidades ou Superdotação (UNIARA), Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar (UNIP), Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda (FMU/FIAM/FAAM). Como pesquisadora e estudiosa da área de Educação Especial, meu foco é na educação de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação no contexto escolar e como membro do Grupo de Pesquisa para o desenvolvimento do potencial humano (GRUPOH/UFSCar) busco a atualização e capacitação docente.

Atuei por mais de 35 anos na área de Educação, Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Inclusiva na rede privada de Ensino na cidade de São Paulo.

Busco diariamente, na rotina pedagógica, respostas para o ambiente escolar e da sala de aula, onde possa acolher, estimular, valorizar e diversificar metodologias, estratégias e recursos para os estudantes. Como mãe e professora, almejo proporcionar a visibilidade de estudantes com AHSD por meio da participação da escola, capacitação de professores, orientação às famílias e à sociedade, afinal educar para a diversidade implica repensar a função da escola e suas práticas de ensino.

Acreditar que é possível faz toda diferença. Acreditar na educação, é o futuro. Acreditar na educação especial, é inclusão.

Apesar do amparo legal, viver a realidade e executar o que é possível para garantir a estes estudantes o que é de direito e buscar alternativas de visibilidade aos estudantes com AHSD no século XXI envolve dedicação, estudos e infraestrutura, principalmente, do poder público, além de participação efetiva de todos os envolvidos com estes estudantes, seja no contexto social, político ou econômico de nosso país.

Sendo assim, desejo contribuir com a formação docente nos anos iniciais, tentando disseminar na escola a temática, a identificação e o atendimento educacional dos estudantes com AHSD, proporcionando a capacitação docente.

INTRODUÇÃO

Um olhar para o passado mostra que diferentes sociedades lidaram com as pessoas que se destacaram por seus potenciais (Cupertino; Arantes, 2008; Delou, 2007; Almeida; Capellini, 2005).

Na China, aproximadamente 2200 a.C., existiu um sistema de avaliações elaboradas e provas competitivas para que crianças e jovens fossem selecionados caso se mostrassem mais capazes ou com o desempenho superior. Uma vez selecionada, a criança ou o adolescente era encaminhado para a Corte Imperial, lá recebia treinamento especial e diferenciado para serem funcionários do Império Chinês (Alencar; Fleith, 2001).

Essas autoras apontam que Platão declarava publicamente que as crianças com potencial superior deveriam ser procuradas e identificadas ainda na infância, deveriam ser preparadas para assumirem postos de liderança na comunidade. Ele nomeou essas crianças como “Crianças de Ouro”. As mesmas autoras assinalam que há registros, na Idade Média, sobre o fenômeno de destacar-se na sociedade ocidental marcados por superstições e falta de conhecimento, sendo conhecida como época das trevas.

Em Esparta, por exemplo, as capacidades superiores eram definidas de acordo com os valores ligados ao combate e à liderança. No caso de alguma deformidade ou deficiência, a criança seria descartada (morta). O corpo era cultuado e a ocupação predominante do homem era a guerra. Com a chegada da Idade Moderna, mudanças de pensamentos aparecem e esta fase é marcada por descobertas científicas - padrão de explicação do funcionamento do mundo. O diferente deixa de ser totalmente responsabilidade da igreja e passa a ser objeto de estudo da Medicina. Com a Revolução Industrial, há um aumento de interesse no potencial humano (Rech, 2007).

No século XX, o pioneiro dos estudos sobre Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD)¹, foi o educador e psicólogo americano Lewis M. Terman, publicando a Escala de Inteligência Stanford-Binet e introduzindo nos Estados Unidos o uso do termo Quociente de Inteligência (QI) (Fleith, 2009; Rech, 2007).

No Brasil, a sociedade conta com diversos dispositivos legais os quais podem ser observados na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (Brasil, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de

¹ Adota-se o termo altas habilidades ou superdotação em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), alterada em 2013 (Brasil, 2013). No decorrer do texto, serão mantidas nas citações diretas, as terminologias originais utilizadas pelos autores e documentos, assim como a sigla AHSD.

1996 (Brasil, 1996). O que se compreende, a partir de todas essas disposições legais, é que a escola considera adaptar-se ao aluno, e não o contrário, e as instituições têm usado tais referenciais para a elaboração de estratégias para melhorar o ensino e aprendizagem dos estudantes (Corrêa, 2010). Portanto, diante dessa evolução do conhecimento acerca dessa educação, o Brasil constituiu legislações que contemplam os estudantes com AHSD como público da Educação Especial (Brasil, 1996).

No que se refere à formação de educadores para o cumprimento do atendimento a essa parcela de educandos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996, dedica um capítulo à formação de professores, assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. O artigo 13 dessa mesma Lei estabelece as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam. Essa atuação abrange o estudante elegível da Educação Especial, quais sejam: deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 1996).

Ainda no que se refere à formação de educadores para atuação com estudantes com AHSD, Souza e Rangni (2019) e Pereira e Rangni (2021) assinalam que os cursos de formação inicial de licenciaturas, com exceção da Educação Especial, não possuem em suas matrizes curriculares as temáticas que contemplem as AHSD e, com essa escassez de abordagem os graduandos, mais especificamente do curso de Pedagogia, não se sentem em condições de atuarem com essa parcela de discentes.

Nesse mesmo sentido, a capacitação continuada, seja em cursos de especializações ou em serviço, é necessária para o atendimento especializado aos estudantes, antes apontado pelo Decreto 7.611, de 2011 e revogado pelo Decreto 12.686, de 2025 (Brasil, 2025). Com esse alicerce legal, o censo escolar, de 2024 apontou 43.750 matrículas de estudantes com AHSD (Brasil, 2024), sendo que, em 2023, foram registrados 37.638 (Brasil, 2023), evidenciando um significativo crescimento.

Em vista disso, compreende-se que formação inicial e continuada são imprescindíveis para que haja respostas às necessidades educativas desses estudantes, sejam eles matriculados na rede pública ou particular.

Diante desse cenário, tem-se como problema de pesquisa: Como se configura o panorama da formação de professores dos anos iniciais em uma escola pública e uma privada para estudantes com AHSD da cidade de São Paulo.

Desse problema, insurgem as seguintes questões:

Qual o conhecimento da temática de AHSD dos professores participantes das escolas pesquisadas?

Os professores pesquisados receberam estudantes com AHSD em sua atuação?

Os docentes tiveram formação inicial ou capacitação em serviço sobre AHSD nas instituições em que estão atuando? Se sim, por qual meio?

A hipótese lançada é: Apesar dos dispositivos legais existentes que asseguram os direitos ao atendimento especializado aos estudantes com AHSD, o município de São Paulo tem poucos registros de estudantes com AHSD, desse modo, a formação/capacitação pode não estar ocorrendo a contento para a atuação junto a esses estudantes.

Assim, esta pesquisa tem como objetivos:

Objetivo geral:

Investigar o contexto da formação de professores sobre a temática de AHSD nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas vinculadas à Diretoria de Ensino Municipal da Cidade de São Paulo.

Objetivos Específicos:

I) Constatar se há diferença no conhecimento entre os docentes de duas escolas, uma pública municipal e outra privada;

II) Conhecer por qual meio os docentes pesquisados receberam formação/capacitação sobre a temática de AHSD; e

III) Verificar as possíveis experiências dos professores que atuaram ou atuam com estudantes com AHSD.

A estrutura deste trabalho está dividida nas seguintes seções: **Introdução:** os mitos e a falta de capacitação/formação sobre as necessidades educativas de estudantes com AHSD serem consideradas barreiras para a identificação e o atendimento especializado nas escolas; **1. Altas Habilidades ou Superdotação na perspectiva de Joseph Renzulli:** discorre sobre a concepção desse teórico acerca da AHSD; e também, sobre a política de educação inclusiva brasileira alinhar-se com a concepção de Renzulli (Renzulli; Reis 1985); **2. Formação de professores que atuam com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação:** trata da formação, tanto inicial quanto continuada de educadores, que é necessária para que se apropriem não somente de conhecimento sobre a temática de AHSD, como também de estratégias de ensino para esses estudantes, que se deparam com um cenário educacional de escassez de identificação e atendimento; **3. Método:** descreve o percurso para o desenvolvimento e execução do estudo; **4. Resultados** obtidos; **5. Discussão** respaldada no referencial teórico empreendido; e **Considerações finais.**

1 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DE JOSEPH RENZULLI

As AHSD possuem concepções teóricas diferentes e vários termos são usados, tais como: dotados, bem-dotados, talentosos, superdotados (Rangni; Costa, 2011). A diversidade de conceitos também é abordada por Gagné (2009).

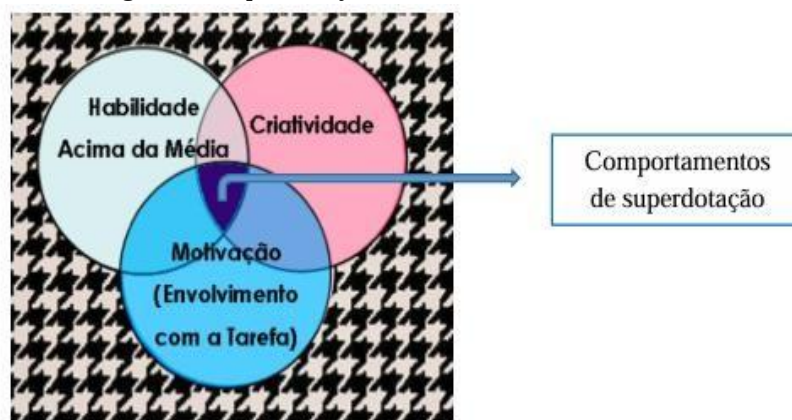
No Brasil, a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva adota uma concepção alinhada com as teorias contextualizadas e, dentre elas, a concepção de Renzulli (Renzulli; Reis, 1985), com a seguinte definição de superdotação:

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

Renzulli e Reis (1985) conceituam AHSD como comportamentos que refletem uma interação entre três agrupamentos, sendo esses: envolvimento com a tarefa; criatividade e capacidade acima da média (Teoria dos Três Anéis). Essa teoria significa uma quebra do paradigma sobre a inteligência, a qual baseava-se apenas em testes padronizados, mostrando a importância do desenvolvimento de potenciais com base na junção de habilidades, motivação e criatividade, além de destacar o papel da escola nesse processo (Renzulli, 2004).

O comportamento superdotado concebido por Renzulli constitui-se da intersecção de três aspectos: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Representação Gráfica da Teoria dos Três Anéis



Fonte: Renzulli (2016c).

Os três anéis, não necessariamente com a mesma intensidade, possuem como pano de fundo uma malha quadriculada denominada *houndstooth* que representa a relação existente

entre a personalidade do sujeito e os elementos ambientais que estão à sua volta (Renzulli 2016c; Renzulli; Reis, 2021). Assim sendo, nenhum dos anéis, considerado de maneira isolada, dá origem à superdotação, já que os indivíduos que manifestam comportamentos superdotados (designação empreendida por Renzulli) são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de características e de aplicá-lo a qualquer área do conhecimento humano potencialmente valiosa (Renzulli, 2012; 2016a; Renzulli; Reis, 2020, 2021).

Para além dessa teoria, o mesmo autor destaca o Modelo Triádico de Enriquecimento, o qual compreende: atividades exploratórias gerais (TIPO I); atividades de treinamento em grupo (TIPO II); e as investigações de problemas reais, realizadas individualmente ou em pequenos grupos (TIPO III).

De acordo com Renzulli (1978), o Enriquecimento do Tipo I consiste em experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o estudante em contato com uma ampla variedade de tópicos ou áreas de conhecimento, que geralmente não são contempladas no currículo regular, pois favorece o contato com a diversidade de tópicos que não estão inseridos na disciplina/matéria escolar, e que despertem o seu interesse e a sua curiosidade.

Nas atividades de enriquecimento do Tipo II, o autor aponta que o objetivo é desenvolver nos estudantes habilidades de "como fazer", instruindo-os na investigação de problemas. Para isso, são utilizados métodos, materiais e técnicas que contribuem para o desenvolvimento de elevados níveis de pensamento e aguçam suas habilidades criativas, críticas e científicas.

No Enriquecimento do Tipo III, o citado teórico assinala que a abordagem principal dos trabalhos é essencialmente um mecanismo de aprendizagem indutiva e qualitativamente diferente das experiências de aprendizagem oferecidas na maioria das situações escolares. Trata-se do equilíbrio entre métodos dedutivos e indutivos para aprendizagem de pessoas com AHSD. Neste enriquecimento, os estudantes são estimulados a investigarem problemas reais, utilizando métodos de investigação científicos que exigem de suas habilidades, produzem conhecimento novo ao propor solução desses problemas ou favorecem a apresentação de um produto ou serviço.

Renzulli (2004) assinala que:

A essência desse modelo é fornecer uma ampla variedade de experiências de enriquecimento geral (dos tipos I e II no Modelo Triádico de Enriquecimento) a um pool de talentos de alunos com capacidade acima da média, e utilizar as formas como os alunos respondem a essas experiências para determinar que alunos e por

quais áreas de estudo eles deveriam passar, avançando para as oportunidades de enriquecimento do tipo III (Renzulli, 2004, p. 87).

Acrescenta, que os três anéis interagem, tendo como pano de fundo o ambiente e os traços de personalidade do indivíduo.

O mesmo autor aponta também a superdotação criativo-produtiva. Segundo ele, são “aspectos da atividade e do desenvolvimento humano, nos quais a ênfase é colocada no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais” (Renzulli, 2014b, p. 231).

Ao considerar o Modelo de Enriquecimento de Joseph S. Renzulli (Renzulli; Reis, 2014; 2021), nota-se a correlação com a perspectiva de Vygotski (Prestes; Tunes, 2018) e de Lúria (2013).

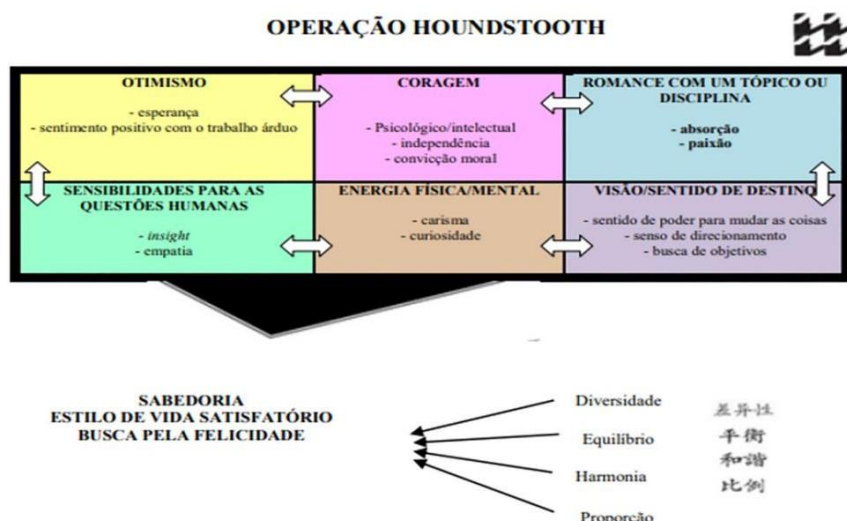
Segundo Rangni e Koga (2023), trata-se de uma ação educativa prática:

face to face e lado a lado, na qual o professor atua como articulador sem impor o que deve ser feito, mas mediando e articulando o que o estudante deseja que seja feito, de modo planejado, com etapas e metas a serem desenvolvidas e em seu nível de possibilidade. O professor configura-se em uma espécie de mentor que não oferece respostas prontas ou modelos, mas orienta como alcançar o propósito traçado e propõe desafios à medida que o estudante é capaz de avançar (Rangni; Koga, 2023, p. 21).

O professor/mediador promove reflexão no indivíduo com AHSD e apresenta possibilidades e recursos (técnicas, métodos científicos) (Morejón, 2011).

A teoria foi atualizada e trouxe seis fatores e 13 subcomponentes cocognitivos, denominada “Operação *Houndstooth*”, bem como sua interação associada ao desenvolvimento das habilidades humanas (Figura 2).

Figura 2 - Ilustração da Representação Operação Houndstooth



Fonte: Mani (2015, p. 38).

No início do Século XXI, reconhecido como um dos maiores pesquisadores na área da superdotação, Renzulli (2002b) inicia a chamada Operação *Houndstooth*, na qual questiona alguns fatores, designados por ele como componentes cocognitivos: "fatores que interagem e realçam os traços cognitivos" (Nogueira *et al.*, 2020, p. 152), que contribuem para o desenvolvimento das capacidades humanas. O pesquisador cataloga um conjunto de seis componentes cocognitivos e 13 subcomponentes apresentados a seguir:

1. Otimismo (esperança e sentimentos positivos com o trabalho árduo);
2. Coragem (independência psicológica/intelectual e convicção moral);
3. Romance com um tópico ou disciplina (absorção e paixão);
4. Sensibilidade para questões humanas (insight e empatia);
5. Energia física/mental (carisma e curiosidade);
6. Visão/sentido de destino (sentido de poder para mudar as coisas, sentido de direção e busca de objetivos).

Os objetivos propostos para a Operação *Houndstooth* foram: conduzir uma pesquisa científica sobre os seis componentes cocognitivos e tentar determinar como várias intervenções relacionadas à escola podem promover os tipos de comportamento associados a cada um dos componentes. Dessa forma, o mesmo autor volta-se para as questões de como a educação de superdotados poderia contribuir para o crescimento do capital social (Renzulli, 2002b; Nogueira *et al.*, 2020, p. 152).

O que eu reconheci, mas não enfatizei na época, foi que um exame científico de um conjunto mais focado de componentes "houndstooth" é necessário para nos permitir entender mais plenamente as fontes de comportamentos talentosos e, mais importante, as maneiras pelas quais as pessoas transformam seus dons talentosos em ação construtiva. [...] Uma melhor compreensão das pessoas que usam seus dons de forma socialmente construtiva pode nos ajudar a criar condições que expandam o número de pessoas que contribuem para o crescimento do capital social e econômico? Podemos influenciar a ética e a moralidade dos futuros líderes industriais e políticos para que valorizem a felicidade nacional bruta tão ou mais do que o produto nacional bruto? (Renzulli, 2002 *apud* Nogueira *et al.*, 2020, p.152-153).

Atualmente, Renzulli apresenta sua teoria sobre superdotação como sendo composta por quatro subteorias: a Teoria dos Três Anéis; o Modelo Triádico de Enriquecimento; o Modelo de Enriquecimento para toda a escola e Operação *Houndstooth* - Educação para estudantes com AHSD e capital social e; por fim, as Funções Executivas - Liderança para um mundo em mudança. Segundo a literatura produzida pelo pesquisador, é possível afirmar que ao assumir essas teorias, busca-se aprimoramento das capacidades e talentos dos educandos em geral de modo a contribuírem tanto para o desenvolvimento do capital econômico quanto do capital social (Nogueira *et al.*, 2020, p. 153).

Renzulli (2014a; 2018), costuma usar imagens para traduzir de forma resumida e simplificada suas teorias conforme ilustrado na Figura 3:

Figura 3 - Representação gráfica da Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano



Fonte: Renzulli (2018, p. 24).

Renzulli (1986; 2005; 2016b; 2018) afirma que as AHSD aparecem em certas pessoas, sob certas circunstâncias, em determinados momentos e em determinados contextos e áreas de capacidade. Segundo ele, não deve ser considerada de forma absoluta e nem como um conceito estático no indivíduo, em termos de ser ou não ser superdotado. Por essa razão, para o autor, a palavra - superdotado - deve funcionar como um caracterizador do substantivo como, por exemplo, em - comportamento superdotado – e, não, como um substantivo em si, como em - o superdotado - (Pereira, J., 2021). Desse modo, como enfatiza Virgolim (2014, p. 586), a respeito dessa concepção de AHSD, “[...] uma criança pode mostrar seu conhecimento adquirido em um dado momento de sua vida escolar – por exemplo, lendo precocemente, [...] e não demonstrar o mesmo interesse ou habilidades em momentos posteriores”.

Sua teoria apresenta um caráter aplicado, já que procura estabelecer relações entre a teoria e a realidade prática, pois, como ele afirma (Renzulli, 2005, p. 247): “[...] nunca fiquei contente com o desenvolvimento de uma teoria sem dedicar atenção igual ou até maior à criação de instrumentos, procedimentos e materiais para implementá-la [...]”.

Ao trazer as inteligências social, emocional, inter e intrapessoal inclui, no papel da educação de estudantes com AHSD, aspectos que os ajudam e os preparam para a liderança

responsável e ética do capital social, o qual representa, na teoria, “[...] conjunto de bens intangíveis que se relaciona com as necessidades coletivas e problemas de outros indivíduos e das comunidades em geral” (Renzulli, 2014b, p. 250).

Por essa razão, deve-se ressaltar que é a intersecção entre os três anéis que produz comportamentos de AHSD, os quais estão imbricados em traços cocognitivos, que são os traços da personalidade do indivíduo em interação com os fatores ambientais (Renzulli, 2002a; 2014; 2018), representados esquematicamente pelo padrão xadrez ou *Houndstooth Pattern*.

Variáveis pessoais e socioculturais são requeridas para a emergência e o desenvolvimento das AHSD, pois, nem sempre esses estudantes terão as notas mais altas da sala de aula, o que muitas vezes suscita a sua não sinalização e, por conseguinte, a falta de atendimento às suas necessidades. Entre os fatores que explicam o baixo rendimento escolar, menciona-se o descontentamento em relação à escola, resultado especialmente de aulas monótonas, ritmo lento das aprendizagens na turma, excessiva repetição de conteúdo, pressões dos pares e baixas expectativas dos professores (Delou, 2022).

É importante reconhecer que as necessidades das pessoas com AHSD não se resumem às áreas intelectuais e acadêmicas, perpassam as artísticas, a liderança, a psicomotricidade e a criatividade. Por isso, as propostas educacionais orientadas para esse grupo de estudantes devem oferecer uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedora, que estimule as suas habilidades e favoreça o seu ajustamento socioemocional, contribuindo para a realização plena do seu potencial (Alencar; Fleith, 2001; Guenther, 2002; Miranda, 2008; Sánchez, 2006).

O modelo de enriquecimento escolar desenvolvido por Renzulli e Reis (1985) intencionou transmitir a ideia de que o indivíduo com AHSD não precisa manifestar, na mesma proporção, todos os três agrupamentos, mas possuí-los potencialmente para serem capazes, em algum momento, de expressá-los.

Virgolin (2019) propõe que instituições de ensino identifiquem e atendam talentos e os desenvolvam com programas de atividade extracurricular que garantam oportunidade, recursos e encoraje os estudantes para uma produção autônoma, criativa e de relevância tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Mas, para que isso ocorra, tem-se como recomendação que a formação docente voltada à temática de AHSD seja constantemente revigorada.

A identificação desses estudantes faz-se necessário, desde o início do processo escolar para garantir o cadastro no censo escolar (Brasil, 1996) e o atendimento, conforme

propõe a legislação (Brasil, 2025). Isso pode ser realizado por diversos instrumentos que, muitas vezes, são subsidiados por referenciais teóricos incompatíveis, como apontam Pérez e Freitas (2016).

Embora escalas e testes não forneçam diagnósticos definitivos, eles oferecem pistas valiosas com base em dados objetivos, que podem ser úteis para fins de avaliação, intervenção e pesquisa (Benczik, 2000).

No que diz respeito à liderança para o mundo de transformação (*Leadership of Changing World*), entende-se que o desenvolvimento das habilidades de liderança constitui um fator determinante para que um indivíduo traga contribuições relevantes para a sociedade em sua área de domínio. A promoção desse tipo de habilidade pode ser considerada um aspecto fundamental para que ideias e produtos criativos sejam convertidos em ações que terão impacto social positivo, com base nas funções executivas, haja vista que pessoas altamente capazes normalmente ascendem a posições de poder (Renzulli, 2012; 2016a; Renzulli; Reis, 2021).

A próxima seção discorrerá sobre a formação de professores para atuação com estudantes com AHSD.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM COM ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

A formação e a capacitação do profissional em atividade na escola são de fundamental importância para o processo educativo. De acordo com Oliveira e Mendes (2017), a formação pode ser inicial, realizada em nível superior, em curso de licenciatura em Educação Especial, até mesmo a formação continuada em complementação de estudos ou cursos de pós-graduação realizados posteriormente à licenciatura.

No que se refere às AHSD, há um cenário desafiador no Brasil, sendo que as matrículas são ínfimas se comparadas aos apontamentos da literatura especializada (Rangni; Rossi; Koga, 2021). Souza e Rangni (2019) admitem que um dos principais desafios associados à invisibilidade dos estudantes com AHSD reside na escassez de formação inicial docente, uma vez que os cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, frequentemente, negligenciam o devido aprofundamento desse tema. A mesma tendência é observada nos cursos de Educação Inclusiva e Educação Especial, que geralmente dão primazia ao estudo das deficiências (Pereira; Rangni, 2023). Essas constatações estão em conformidade com os resultados da investigação conduzida por Martins, Chacon e Almeida (2018) ao analisarem a formação inicial de professores em relação às AHSD em duas instituições de ensino superior públicas, uma brasileira e outra portuguesa. Eles identificaram que a abordagem dessa temática é superficial, muitas vezes, dependendo do interesse e do engajamento acadêmico dos docentes responsáveis pelos cursos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Ensino Nacional, de 1996 (Brasil, 1996), contempla os estudantes que apresentam AHSD.

Em seu artigo 59 assegura:

Artigo 59º: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, online).

Esse dispositivo pontua que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção das aprendizagens e a valorização das diferenças (Santos; Baraldi, 2019). Sendo assim, inserir um aluno elegível da Educação Especial no ensino comum levanta inúmeras questões, como a falta de estrutura da escola, da própria sala de aula e os métodos de avaliação que são padronizados para todos os estudantes.

Linda Darling-Hammond, professora emérita da Stanford University, referência mundial em políticas educacionais, e John Bransford, da Washington University, defendem docentes que têm a prática além de sua própria perspectiva, atravessando a fronteira que os separa dos estudantes e sendo capazes de criar didáticas que alcancem diferentes perfis de estudantes. As novas exigências educacionais pedem cursos de formação e capacitação para educadores capazes de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do estudante e dos diferentes universos culturais (Darling-Hammond; Bransford, 2019).

O novo perfil do educador é ter competência para saber agir na sala de aula, ter habilidades comunicativas, domínio da linguagem informal, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. Para isso, é preciso resgatar a formação do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca de sua identidade profissional. Faz-se, também, necessário um intercâmbio entre formação inicial e capacitação continuada, para que a formação dos educadores favoreça as demandas atuais da prática e da gestão da sala de aula (Darling-Hammond; Bransford, 2019).

Nesse sentido, é preciso adotar sistemas de avaliação diferentes para os estudantes, respeitando a individualidade e a limitação de cada um. Nesse viés, Delou (2022) assinala que:

A identificação das altas habilidades ou superdotação na escola depende não só da formação especializada, mas, também, da acuidade observacional dos professores na sala de aula e nos espaços de convivência social sobre o ritmo das aprendizagens que realiza, a qualidade dos produtos que os estudantes apresentam para evidenciar suas aprendizagens, assim como o modo como se relacionar interpessoalmente (Delou, 2022, p. 38).

Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida de capacitação e aceitação contemporânea de valores e preceitos educacionais, pois deve ser entendido que o processo de aprender faz a aprendizagem (Delou, 2022).

A maior ferramenta de estimulação para a aprendizagem é o professor, como cita Gagné (1980). A educação está na inventividade de práticas assertivas que estimula o

envolvimento, tanto do aluno quanto do professor, com o conteúdo a ser trabalhado. O princípio da aprendizagem está no estímulo para aprender e esse estímulo está inicialmente no meio externo, ou seja, pode ser construído e selecionado por um orientador. Todos têm o que aprender e o que ensinar, num processo dinâmico de inclusão em que competências individuais se transformam em habilidades comuns e desejáveis. Para Baú e Kubo (2009), o papel do professor é fundamental no sentido de promover, no ambiente escolar, condições de motivação, curiosidade e concentração, assim como favorecer aprendizagens e a formação humana.

As licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade imposta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos, bem ou mal, estão sendo incluídos e, cada vez mais, as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (Glat; Pletsch, 2004).

Frente a esses fatores que dificultam a formação docente, leva-se em consideração a diversidade regional e socioeconômica do Brasil e seu rebatimento na universidade, instituição responsável pela formação de parte significativa dos professores. Esse aspecto é de grande importância e deve ser analisado no que tange aos investimentos necessários para o intercâmbio e a disseminação do conhecimento produzido pela academia (Gatti, 1996).

Segundo Leone e Leite (2012), a formação inicial docente deve oferecer uma base sólida de conhecimentos que possibilite reelaborar continuamente os saberes iniciais do professor, a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar. Nesta direção, é fundamental evidenciar a formação dos professores como objeto de estudo que conecte sua relação com a sociedade, que considere as contraposições, os conflitos e as tensões presentes e existentes.

Considerando as questões a serem enfrentadas na formação inicial docente, o professor é elemento primordial, como mediador no processo educacional que visa, por meio de sua ação pedagógica, transformar a prática social (Saviani, 2005).

No entanto, no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial, o curso de Pedagogia esbarra nesta questão: "demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, *necessidades especiais*, escolhas sexuais, entre outras" (Saviani, 2008, p. 248). Saviani encontra-se alinhado à chamada Teoria Crítica e, de forma contundente, advoga, entre outras coisas, que tanto a educação tradicional quanto a Escola Nova atuam a favor das classes dominantes (De Almeida Freitas, 2025). Vislumbrou as relações entre política e educação em sua teoria educacional (Freitas *et al.*

2018). Nessa perspectiva, um educador pode ser fortemente político em sua ação pedagógica sem tratar diretamente da temática política.

Alguns fatores significativos da teorização de Saviani (1983) são pontuados:

[...] toda prática educativa, inexoravelmente, possui uma dimensão política; toda prática política apresenta, invariavelmente, uma dimensão educacional; a particularidade da prática educacional se define pelo fato de ser uma relação que se cria entre contrários, mas não entre antagônicos; a educação é, portanto, uma relação de hegemonia fundamentada na persuasão; as relações entre política e educação acontecem com uma autonomia relativa e em dependência mútua; as sociedades de classe são caracterizadas pela proeminência da política, o que delinea a subordinação da educação à prática política, especialmente a estatal; há a necessidade de definir o que é educação e o que é política, para que se possa, posteriormente, identificá-las nas atividades docentes; deve-se distinguir o âmbito da competência técnica e a transmissão do conhecimento na sua interação com o compromisso político de favorecer a socialização do saber sistematizado pela escola ao longo do tempo (De Almeida Freitas, 2025, p. 99).

Ainda sobre a formação inicial, segundo Figueiredo (2009), o Brasil vem promovendo um intenso processo de implantação de programas de formação inicial e continuada de professores, desde a década de 1990 pela modalidade de Educação a Distância (EaD), como estratégia de acesso e expansão do ensino. A mesma autora destaca que a modalidade EaD na formação inicial dos professores vem privilegiando a ampliação das instituições privadas com destinação de verbas públicas para a ampliação desta modalidade de ensino.

Uma das questões que tem sido destacada na formação de professores para atuar com a diversidade na sala de aula é a atuação conjunta de professores no processo da inclusão escolar (ensino colaborativo). Os estudos de Mello (2019) e de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) se aproximam dessa concepção, pois, ambos destacam as práticas de inclusão escolar decorrentes das diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Mello (2019) observa que o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode ser importante instrumento de inclusão se resultar da colaboração docente no processo de aprendizagem e de inclusão escolar. Seu estudo apontou a discussão sobre um protocolo de construção colaborativa do PEI como instrumento facilitador da aprendizagem de estudantes com necessidades especiais na escola regular.

Destaca-se o movimento pessoal dos docentes para que se tornem cada vez mais competentes. Isso exige estudo, esforço no plano pessoal, competência e criatividade para buscar recursos e estratégias condizentes com as características de aprendizagem de cada estudante (Oliveira; Mendes, 2017). Os mesmos autores destacam que mesmo estudantes de condições semelhantes apresentam necessidades diferentes, porque não é a circunstância individual em si que determina o trabalho pedagógico, mas as suas implicações para um

ensino que garanta a aprendizagem. Importante assinalar que a própria jornada de trabalho do professor da Rede Municipal de Ensino – São Paulo (Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007) (São Paulo, 2007) prevê reuniões coletivas de formação, as quais visam a possibilitar o aperfeiçoamento de sua formação e, como consequência, pode incluir temática que crie condições de aprimorar a sua atuação com toda a diversidade que compõe o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Com este cenário, o ensino colaborativo visa criar maneiras de ofertar o atendimento adequado às demandas dos estudantes para favorecer o desenvolvimento pleno e possibilitar o desenvolvimento profissional de todos no processo de ensino e aprendizagem.

No campo curricular brasileiro, os principais problemas identificados na formação inicial de professores são:

a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (Brasil, 2000, p.30).

Além disso, pode-se afirmar que existe um grande descrédito sobre a capacidade do aluno da educação especial se desenvolver e agir de forma autônoma (Goffman, 1988; Glat, 1998). Diante disso, avalia-se que o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida desde o século passado.

É essencial que o sistema educacional elabore e desenvolva estratégias curriculares que incentivem professores e alunos a usarem múltiplos pontos de entrada para sustentar a aprendizagem, estimulando assim as inteligências dos estudantes.

Gardner (1994) acredita que o que diferencia um indivíduo do outro é o seu grau de envolvimento. As inteligências devem ser empregadas para gerar resultados dentro de contextos culturais, sendo recursos a serem desenvolvidos para beneficiar não apenas o indivíduo, mas também uma comunidade ou sociedade a qual está inserido (Ferrari, 2008).

2.1 Formação docente para atuação com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação: Produções Científicas (2018-2025)

Com intuito de realizar um mapeamento da produção de teses e dissertações acerca da formação/capacitação para AHSD, foram realizadas buscas em bases de dados nacionais, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO) com recorte temporal de 2018 a abril de 2025.

a) BDTD é um portal online que reúne e disponibiliza, em acesso livre e aberto, os textos completos de teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras e no exterior por brasileiros (<https://bdttd.ibict.br/vufind/>).

b) CAPES é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) no Brasil. Tem como principal objetivo fomentar e avaliar a pós-graduação no país, além de promover a produção científica e a cooperação internacional. Este banco de dados abrange uma ampla coleção de periódicos científicos, dissertações, teses e outras fontes acadêmicas, destacando-se como um recurso para a pesquisa no Brasil (<https://www.gov.br/capes/pt-br>).

c) SciELO é uma biblioteca eletrônica de acesso aberto que reúne artigos científicos de periódicos de vários países, incluindo o Brasil. Tem como objetivo dar visibilidade e acesso à pesquisa científica, especialmente em países em desenvolvimento (<https://www.scielo.br/>).

Nas buscas por meio da BDTD, CAPES e SciELO foi possível encontrar no período estabelecido (2018 a abril de 2025), oito produções. Destas, cinco foram consideradas relevantes por apresentar orientações mais precisas para a formação de professores para o trabalho com os estudantes com AHSD.

Foram empreendidas as palavras-chave: altas habilidades ou superdotação; formação de professores.

Os filtros utilizados foram: artigos, dissertações e teses no período de 2018 a abril de 2025; Ensino Fundamental 1, anos iniciais; fonte, instituição.

Os critérios selecionados foram: formação e capacitação docente para estudantes com AHSD nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1.

Preliminarmente, os critérios de inclusão foram aplicados ao incluir a remoção de trabalhos duplicados, bem como a filtragem com base nos temas já especificados. Posteriormente, os títulos e resumos dos artigos e publicações foram examinados, resultando em uma seleção mais criteriosa e na eliminação de estudos que não atendiam aos critérios

estabelecidos. Por fim, uma nova triagem foi conduzida para refinar ainda mais a busca, abordando novamente a identificação de trabalhos duplicados e excluindo aqueles que tratavam de temáticas não pertinentes ao escopo do estudo, bem como os artigos que não ofereciam livre acesso para a leitura integral.

O resultado consta no quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1 - Produções selecionadas sobre formação/capacitação e AHSD

	Autores	Ano	Tipo	Título	Instituição
1	Fernanda Souza De Oliveira	2018	Dissertação	É inteligente, mas... Perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/ superdotação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP
2	Claudia Maria Ramalho Nunes Pereira	2021	Dissertação	Parâmetros para formação continuada de professores em altas habilidades/ superdotação	Universidade Federal Fluminense
3	Francisca Janaina Dantas Galvão Ozório	2021	Dissertação	Formação continuada de professores: elaboração de uma cartilha educacional para educação no campo das altas habilidades/superdotação	Instituto Federal do Ceará
4	Denise Rocha Belfort Arantes-Brero	2022	Artigo	Possibilidades da Consultoria Colaborativa para a Formação de Educadores que Atuam junto a Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação	Revista Psicologia e Ciência (SciELO)
5	Patricia Carla Lima Galvão	2022	Dissertação	Significações atribuídas por professores aos estudantes com AHSD no contexto escolar: contribuições para a formação docente	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Fonte: Elaboração própria com base em busca realizada nas plataformas digitais (2024).

Neste cenário resultante das buscas empreendidas, apesar da escassez de pesquisas, verifica-se claramente que a temática vem sendo estudada. Foi possível observar que Oliveira (2018) objetivou compreender como a formação de professores tem contribuído para a identificação e atendimento dos alunos com AHSD no ensino público Municipal de São Paulo e apresentou como resultado a problemática da falta de formação de professores que leva à invisibilidade desses alunos.

A pesquisa de Pereira C. (2021) expressou as lacunas formativas relacionadas ao conceito de AHSD, à identificação dos alunos com AHSD e às bases legais e teórico-metodológicas, originando os parâmetros para a realização de formação continuada. Concluiu que, embora exista o atendimento educacional especializado (AEE) no município, local da pesquisa, o tema AHSD é pouco disseminado e povoado por mitos entre os professores, que admitem a necessidade de formação continuada.

Já Ozório (2021) propõe uma Cartilha Educacional em Altas Habilidades/Superdotação (CEAH/SD) como recurso pedagógico, objetivando contribuir satisfatoriamente com o processo formativo e com orientações para formação continuada de professores para o trabalho com alunos com AHSD.

Por sua vez, a produção de Arantes-Brero e Capellini (2022) objetivou analisar os efeitos de um programa de formação continuada, por meio da consultoria colaborativa, para o professor especializado que atua na sala de recursos para AHSD, além de descrever e comparar crenças, mitos e conceitos de um professor especializado sobre as AHSD, antes e depois da participação em um programa de formação continuada. Os resultados apontaram melhora nos resultados pós-intervenção, denotando que o programa de formação continuada teve um efeito positivo.

Por fim, Galvão (2022) objetivou apreender as significações que professoras de uma unidade escolar da Rede Municipal de São Paulo atribuem aos estudantes com AHSD; compreender se as significações são baseadas em mitos e se elas podem interferir na identificação e na promoção do processo de desenvolvimento educacional do estudante. O estudo revelou, entre as significações das professoras, mitos presentes no contexto educacional e, quando isso ocorre, existe a tendência de precarização e inexistência do atendimento de acordo com a legislação vigente, necessitando, assim, de um trabalho no processo de formação docente na temática das AHSD na perspectiva colaborativa.

Na análise realizada com as informações coletadas, infere-se que convém pautar-se no respeito às características desses estudantes ao apresentar estratégias pedagógicas mais adequadas e considerar as potencialidades desses indivíduos com atividades desafiadoras, motivadoras, encorajadoras, dando-lhes a oportunidade de aprender com seus interesses e aprofundar o conhecimento, de acordo com sua singularidade. Mas, para tanto, a capacitação dos educadores continua sendo necessária em ambientes de ensino, sejam públicos ou privados.

Silva (2014) indica que as mudanças constantes no cenário educativo geram novas necessidades formativas no cotidiano dos docentes para que eles possam trabalhar com a diversidade presente nas salas de aula.

Baldwing *et al.* (2015) e Kaufman (2018) afirmam ainda que, para trabalhar de maneira eficaz com essa população única, é necessário que haja uma formação acadêmica especializada e desenvolvimento profissional contínuo.

O percurso metodológico da pesquisa é apresentado na próxima seção.

3 MÉTODO

3.1 Delineamento metodológico

A pesquisa tem uma abordagem de natureza descritiva, com estudo de caso. Segundo Marconi e Lakatos (2007; 2008), a pesquisa descritiva se constitui como um delineamento conciso e objetivo do fenômeno que se analisa. Também, Gil (2007) assinala que o objetivo primordial é descrever características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Utiliza técnicas padronizadas para coleta de dados. É bastante utilizada para características de um grupo: distribuição por idade, sexo, escolaridade, entre outros.

O estudo de caso caracteriza-se como uma investigação empírica voltada para um fenômeno atual, situado em determinado contexto da realidade (Yin, 2001).

3.2 Local da coleta de dados

A pesquisa ocorreu em duas escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental (uma pública e outra privada) vinculadas à Diretoria de Ensino Municipal da Cidade de São Paulo, zona oeste da capital.

As duas escolas são no mesmo bairro e muito próximas uma da outra. Na apresentação ao coordenador(a), professores e na entrega dos questionários, permaneci nas escolas, mantive endereço eletrônico e *WhatsApp* à disposição de acordo com o combinado com os gestores, retornando somente no dia marcado para entrega dos questionários respondidos.

3.3 Procedimentos éticos

O Comitê de ética em pesquisa (CEP), de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifestou-se e considerou "Aprovado" a pesquisa, conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da referida Resolução, sob o CAEE nº 73636623.0.0000.5504, submetido em 18/03/2024. Após, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Em seguida à aprovação, o projeto foi apresentado aos gestores e professores das escolas participantes, bem como os procedimentos de aplicação e probabilidades de

benefícios e riscos com a pesquisa e, então, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D).

No período de uma semana (cinco dias úteis), de segunda à sexta-feira, a pesquisadora esteve disponível em períodos alternados (manhã e/ou tarde) para apresentar, explicar e esclarecer qualquer dúvida dos professores participantes nas escolas pesquisadas e foram disponibilizados os contatos, como o *e-mail* e o telefone, para possíveis dúvidas ou eventualidades decorrentes do preenchimento do questionário e da ficha de mitos.

3.4 Participantes

A apresentação da pesquisa aos coordenadores dos anos iniciais do Fundamental ocorreu individualmente em ambas as escolas, convidando o corpo docente e gestores a participarem da pesquisa “Altas Habilidades ou Superdotação: Formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Os participantes são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escola regular, uma pública e outra privada, perfazendo um total de 27, sendo dez participações na escola pública e, na escola privada, 17.

Os critérios de inclusão para participação foram: docentes em serviço das escolas regulares que aceitaram participar da pesquisa: uma pública e uma privada. Os critérios de exclusão foram: não serem docentes das escolas participantes e não aceitarem participar da pesquisa.

3.5 Instrumentos

Foram criados dois instrumentos: um questionário semiestruturado aplicado aos professores para verificação do conhecimento sobre a temática abordada e uma ficha sobre mitos existentes no contexto escolar, social e econômico, ambos entregues em 40 envelopes, distribuídos em 20 envelopes para cada escola.

O questionário (Apêndice B) foi composto pelos seguintes itens: a) caracterização dos participantes; b) conhecimento prévio sobre a temática de AHSD e definição de AHSD; c) por qual meio obteve conhecimento sobre o tema; d) recebeu formação inicial ou continuada sobre AHSD; e) atuou ou atua com estudantes com AHSD em sua carreira docente. Com este questionário aplicado foi possível coletar dados e informações para gerar resultados estruturados para comparação entre as escolas pesquisadas.

Também foi aplicada uma ficha em colunas (Apêndice C), para assinalar com (X) os mitos existentes sobre estudantes com AHSD, com o objetivo de obter informações sobre possíveis mitos ou falsos conceitos sobre a temática. A ficha foi construída com 18 mitos recorrentes, respaldados na literatura, com as alternativas “Concordo”; “Discordo” e “Não sei”. Sendo assim, por meio da ficha, foi possível ter a percepção dos conceitos e rótulos frente aos estudantes com AHSD independente da escola, pública ou privada.

3.6 Procedimentos de Coleta dos dados

Após a autorização ética, contatou-se as unidades escolares para a apresentação sucinta dos objetivos do estudo e solicitação de autorização para visita da pesquisadora no ambiente escolar, com a finalidade de uma apresentação mais detalhada da pesquisa e convite à participação dos professores atuantes dos anos iniciais do ensino fundamental. As escolas cederam tempo de reunião com os professores para informar sobre o objetivo de estudo.

Uma vez esclarecidos os objetivos e a natureza da pesquisa, foram entregues os TCLE para ciência e assinatura dos participantes. Foi assegurado o sigilo de suas identidades.

Os questionários foram entregues presencialmente aos responsáveis e participantes em ambas as escolas e recolhidos após duas semanas.

No retorno às escolas, em datas marcadas para retirada das respostas aos instrumentos, na escola pública houve 10 respondentes dos 20 participantes.

Na escola privada, a retirada ocorreu no dia e hora marcados e foram devolvidas 17 respostas dos 20 participantes.

3.7 Procedimentos de Análise dos dados

Após recolher os instrumentos respondidos nas duas instituições escolares, eles foram analisados em categorias, as quais receberam tratamento e organização em quadros, tabelas e gráficos. Usou-se o recurso de planilhas do *Microsoft Excel*. A ficha de mitos recebeu o tratamento analítico e as respostas foram organizadas em um arquivo individual para cada professor e separados por escola. Em seguida, armazenados em planilhas.

Com o uso de planilhas da *Microsoft Excel*, foi possível dividir a captação dos questionários em dois grupos: G1 = escola pública e G2 = escola privada. Posteriormente, organizados em colunas, grupo 01 e grupo 02, com as respostas em subdivisões e nomeadas: geral, gráficos e planilhas 01 e 02.

A análise das fichas sobre mitos de estudantes com AHSD ocorreu de maneira mais simples, porém, com tabulação simplificada, pois o quadro disponibilizado foi aplicado em uma ficha em colunas para marcar com (X), onde o participante assinalava: concordo, discordo ou não sei, de acordo para a afirmação ou pergunta elaborada. Assim, a escala *Likert* foi apresentada como imprescindível na catalogação dos dados qualitativos (Costa Júnior *et al.*, 2024).

3.8 Materiais

Os materiais utilizados foram: envelope branco com um *kit* de folhas diversas impressas do questionário e ficha de mitos (Apêndices A; B), caneta azul, computador, *internet*, fita adesiva e *clips* coloridos.

Na próxima seção, apresentam-se os resultados obtidos.

4 RESULTADOS

4.1 Caracterização dos participantes

Tabela 1 - Caracterização dos participantes

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
Feminino	9	17
Masculino	1	0
Idade média dos participantes	44 anos	42 anos

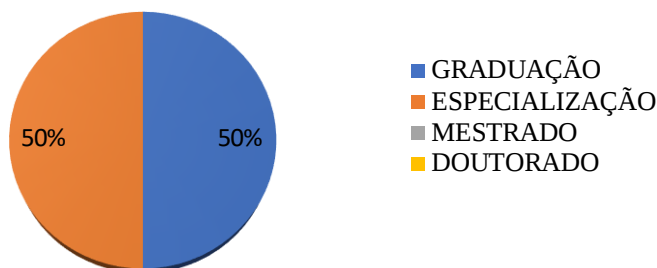
Fonte: Elaboração própria (2025).

Foi possível verificar que dos 27 participantes das duas escolas pesquisadas, somente um se declarou do gênero masculino, sendo que atua na escola pública.

4.2 Formação docente

Gráfico 1 - Formação docente da escola pública

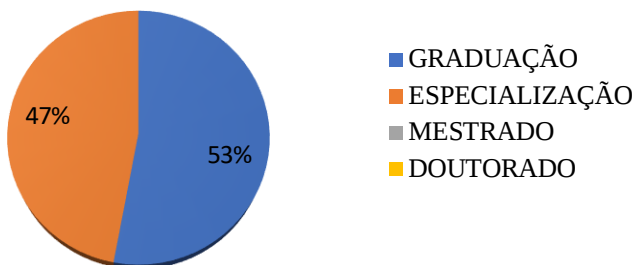
FORMAÇÃO DOCENTE ESCOLA PÚBLICA



Fonte: Elaboração própria (2025).

Gráfico 2 - Formação docente da escola privada

FORMAÇÃO DOCENTE ESCOLA PRIVADA



Fonte: Elaboração própria (2025).

A problemática da formação e/ou capacitação docente para AHSD em serviço ou continuada, segundo Souza e Rangni (2023), revela que muitos graduandos não conhecem a

temática de AHSD com aprofundamento e não saberiam como lidar com os seus futuros estudantes com indicadores de potencial superior.

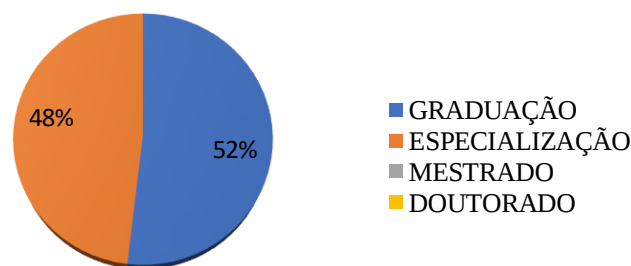
A partir dos resultados apresentados nas respostas dos questionários (Apêndice B), foi possível identificar que nenhum docente possuía mestrado ou doutorado, mesmo com vários participantes tendo registrado ter cursado especialização.

A formação e a capacitação docente são de fundamental importância para o processo de inclusão dos estudantes com AHSD nas escolas regulares.

Ao analisar as respostas dos questionários, 52% dos professores participantes da pesquisa são graduados e 48% cursaram especialização.

A Figura 6, ilustra esses dados.

Gráfico 3 - Formação docente dos participantes



Fonte: Elaboração própria (2025).

4.3 Conhecimentos gerais sobre a temática de AHSD

Com o objetivo de investigar se há diferença nos conhecimentos entre docentes sobre a temática de AHSD das duas escolas pesquisadas, com a aplicação do questionário, foi possível notar que 52% dos participantes da pesquisa informaram possuir conhecimentos sobre AHSD, enquanto 48% afirmaram desconhecer o tema. No entanto, ao analisar o cenário de cada escola separadamente, os dados demonstram que os participantes da escola pública tiveram menos contato com a temática, representando 20% de pessoas com conhecimento e 80% sem.

Na escola privada, observou-se o contrário, sendo que 71% disseram possuir informações sobre a temática, frente a 29% que se pronunciaram desconhecer a-la.

A seguir, a Tabela 2 demonstra os dados.

Tabela 2 - Conhecimento dos participantes sobre a temática de AHSD

INFORMAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA DE AHSD			
	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA	TOTAL GERAL
Sim	20%	71%	52%
Não	80%	29%	48%

Fonte: Elaboração própria (2025).

A seguir, algumas respostas dos participantes da escola pública sobre a temática do item 3.a) do questionário: Como você define as altas habilidades ou superdotação?

“Pessoas que têm habilidade / potencial superior comparados a outras pessoas da mesma idade ou ano escolar” (PEPB1, 2024).

“Pessoas que tem habilidade / potencial superior comparados a outras pessoas da mesma idade ou ano escolar” (PEPB2, 2024).

“São habilidades específicas que se manifestam prematuramente em algumas crianças que precocemente se destacam em alguma área do conhecimento, tais como: a música, a matemática, o esporte, a linguagem, etc.” (PEPB3, 2024).

“Alunos com Inteligência e QI acima da média e facilidade para aprendizagem” (PEPB4, 2024).

“Alunos com desenvolvimento mais acelerado em relação aos outros” (PEPB5, 2024).

“Acredito que seja a condição que cada indivíduo tem de se expressar nas artes, na criatividade, nas tarefas do dia a dia, na verbalização... De uma maneira fácil, sem muitos esforços” (PEPB6, 2024).

“Altas habilidades são crianças que geralmente aprendem sozinhas ou tem muita facilidade para aprender as coisas” (PEPB7, 2024).

Ressalta-se, que três participantes não responderam o item 3.c do questionário (Apêndice B), conforme demonstra a Tabela 3.

Tabela 3 - Não soube responder

NÃO RESPONDERAM COMO OBTIVERAM INFORMAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA DE AHSD			
	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA	TOTAL GERAL
Graduação	50%	54%	53%
Especialização	0%	31%	27%
Mestrado	0%	0%	0%
Doutorado	0%	0%	0%
Formação em serviço	50%	0%	7%
Mídia	0%	15%	13%
Outros	0%	0%	0%

Fonte: Elaboração própria (2025).

Os participantes da escola privada também responderam à pergunta: Como você define as altas habilidades ou superdotação?

“Capacidade acima do normal, seja na parte intelectual ou de habilidades” (PEPD1, 2024).

“Na prática o que percebo é um potencial intelectual desenvolvido em algumas áreas que destaca dos demais estudantes e algumas barreiras que são necessárias ter um olhar atento, como: interação e comunicação” (PEPD2, 2024).

“Eu defino crianças com altas habilidades aquelas que dominam a leitura, a escrita, a interpretação e o domínio de atributos matemáticos entre outras habilidades desde cedo, ou seja, precocemente (artes/música)” (PEPD3, 2024).

“As crianças com AHSD apresentam particularidades na aprendizagem em relação ao ritmo e complexidade” (PEPD4, 2024).

“Alta capacidade intelectual, desempenho excepcional em uma ou todas as matérias” (PEPD5, 2024).

“Pessoas extremamente inteligentes e espertas para a educação” (PEPD6, 2024).

“É quando uma pessoa possui capacidades muito acima da média em áreas como: intelectuais, artísticas ou criativas, exigindo uma educação diferenciada” (PEPD7, 2024).

“Aspectos genéticos de inteligência e personalidade bem como tudo em uma ou mais alta intensidade, aprendizes precoces” (PEPD8, 2024).

“Como uma condição que traz facilidade para aprender” (PEPD9, 2024).

“Defino como uma capacidade intelectual acima da média para compreender e assimilar áreas específicas do conhecimento” (PEPD10, 2024).

4.4 Formação/capacitação sobre a temática de AHSD

4.4.1 Meios de formação/capacitação sobre a temática de AHSD

Tabela 4 - Respostas dos meios de formação/capacitação sobre a temática de AHSD na escola pública

MEIOS DE FORMAÇÃO SOBRE AHSD	
RESPOSTAS	ESCOLA PÚBLICA
Sim	2
Não	8
MEIOS	
Graduação	1
Especialização	0
Mestrado	0
Doutorado	0
Formação em serviço	1
Mídia	0
Outros	0

Fonte: Elaboração própria (2025).

Tabela 5 - Respostas dos meios de formação/capacitação sobre a temática de AHSD na escola privada

MEIOS DE FORMAÇÃO SOBRE AHSD	
RESPOSTAS	ESCOLA PRIVADA
Sim	12
Não	5
MEIOS	
Graduação	7
Especialização	4
Mestrado	0
Doutorado	0
Formação em serviço	0
Mídia	2
Outros	0

Fonte: Elaboração própria (2025).

Sobre qual meio ocorreu e se ocorreu formação/capacitação docente para AHSD, 12 professores da escola privada afirmaram que receberam informações na graduação, como também, dois docentes da escola pública. Sete docentes da escola privada disseram ter tido conhecimento na especialização e quatro da escola pública apontaram na mesma direção. Sobre a formação em serviço somente um docente da escola pública e dois da escola privada informaram e que ocorreu por meio da mídia.

No total 13 pesquisados, oito da escola pública e cinco da escola privada, responderam não terem recebido in(formação) sobre a temática de AHSD em nenhuma das alternativas oferecidas no questionário. Vale ressaltar que nenhum participante nomeou outra alternativa referente ao conhecimento sobre a temática.

É possível observar as informações coletadas na Tabela 6.

Tabela 6 - Formação/capacitação sobre a temática de AHSD: escolas participantes

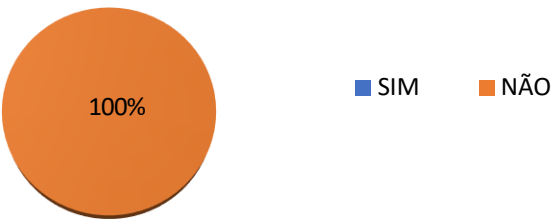
INFORMAÇÃO SOBRE AHSD			
RESPOSTAS	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA	TOTAL GERAL
Sim	2	12	14
Não	8	5	13
MEIOS			
Graduação	1	7	8
Especialização	0	4	4
Mestrado	0	0	0
Doutorado	0	0	0
Mídia	0	2	2
Outros	0	0	0

Fonte: Elaboração própria (2025).

4.5 Atuação com os estudantes com AHSD

Gráfico 4 - Atuação com estudantes com AHSD – Escola Pública

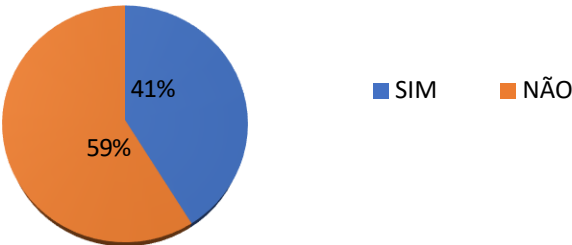
LECIONA OU LECIONOU PARA ESTUDANTES COM AHSD ESCOLA PÚBLICA



Fonte: Elaboração própria (2025).

Gráfico 5 - Atuação com estudantes com AHSD – Escola Privada

LECIONA OU LECIONOU PARA ESTUDANTES COM AHSD ESCOLA PRIVADA



Fonte: Elaboração própria (2025).

Ao observar a particularidade de cada escola, constatou-se que, na pública, 100% dos participantes da pesquisa disseram nunca ter atuado com estudantes com AHSD. Por outro lado, na escola privada, 41% atuaram ou atuam com estudantes com AHSD, embora o maior percentual, 59%, indicaram falta de atuação com estudantes com AHSD. Assim, 74% dos participantes não atuaram com estudantes com AHSD.

4.6 Mitos existentes de AHSD entre os participantes da escola pública e privada

Por meio da ficha de mitos aplicada, foi possível ter a percepção dos conceitos e rótulos frente aos estudantes com AHSD, independente da escola em que estivessem matriculados.

Os resultados encontram-se apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 - Mitos sobre AHSD

	RESPOSTAS	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA	TOTAL
O aluno Superdotado é um fenômeno raro	Concordo	10%	12%	11%
	Discordo	60%	82%	74%
	Não sei	30%	6%	15%

Tem QI excepcional	Concordo	56%	82%	79%
	Discordo	22%	12%	15%
	Não sei	22%	6%	12%
Todo estudante superdotado foi criança precoce	Concordo	30%	35%	33%
	Discordo	30%	59%	48%
	Não sei	40%	6%	19%
Superdotação como sinônimo de genialidade	Concordo	20%	0%	7%
	Discordo	40%	88%	70%
	Não sei	40%	12%	22%
Criança superdotada é um adulto partido ao meio	Concordo	0%	0%	0%
	Discordo	70%	82%	78%
	Não sei	30%	18%	22%
Superdotação global	Concordo	30%	18%	22%
	Discordo	40%	82%	67%
	Não sei	30%	0%	11%
Toda criança com indício de superdotação é superdotada	Concordo	10%	0%	4%
	Discordo	40%	88%	70%
	Não sei	50%	12%	26%
Não há superdotado e sim superestimulado	Concordo	20%	18%	19%
	Discordo	60%	76%	70%
	Não sei	20%	6%	26%
Consegue se desenvolver sozinho e sem ajuda	Concordo	30%	41%	37%
	Discordo	40%	47%	44%
	Não sei	30%	12%	19%
Apresenta um bom desempenho na escola	Concordo	50%	24%	33%
	Discordo	40%	71%	59%
	Não sei	10%	6%	7%
É um estudante nota 10 em todas as disciplinas	Concordo	0%	0%	0%
	Discordo	70%	100%	89%
	Não sei	30%	0%	11%
É fraco e emocionalmente instável.	Concordo	20%	47%	37%
	Discordo	40%	47%	44%
	Não sei	40%	6%	19%
Superdotação é indicador de: rebeldia, desobediência, atrevimento, ousadia, ou do “contra”	Concordo	10%	18%	15%
	Discordo	70%	82%	78%
	Não sei	20%	0%	7%
Esbanja saúde mental	Concordo	0%	0%	0%
	Discordo	50%	94%	78%
	Não sei	50%	6%	22%
Todo superdotado tem um pouco de loucura	Concordo	10%	18%	15%
	Discordo	40%	71%	59%
	Não sei	50%	12%	26%
Crianças superdotadas tornam-se adultos eminentes	Concordo	0%	12%	8%
	Discordo	44%	65%	58%
	Não sei	56%	24%	35%
Superdotado procede de família rica	Concordo	0%	0%	0%
	Discordo	80%	100%	93%
	Não sei	20%	0%	7%
Não se deve comunicar à criança ou jovem e à família as altas habilidades percebidas	Concordo	0%	0%	0%
	Discordo	80%	100%	93%
	Não sei	20%	0%	7%

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em seguida, tem-se a discussão dos resultados.

5 DISCUSSÃO

A formação docente é fundamental para o processo de inclusão dos estudantes com AHSD nas escolas regulares. De acordo com Oliveira e Mendes (2017), pode ser inicial, realizada em nível superior, em curso de licenciatura em Educação Especial ou mesmo a formação continuada em complementação de estudos ou cursos de pós-graduação realizados posteriormente à licenciatura.

A pesquisa desenvolvida apresentou respostas de 27 docentes, tanto da escola pública quanto da privada, a maioria era do sexo feminino, sendo apenas um do sexo masculino, denotando a maior concentração de mulheres lecionando nos anos iniciais, historicamente tradicionais (Souza; Rangni, 2019).

Os dados mostraram que a formação dos docentes se deu com mais ênfase durante a graduação e em cursos de especialização, este ocorrido mais entre os professores da escola privada. Sobre isso, supõe-se que esses educadores investiram mais em formação continuada, o que preocupa, haja vista que a rede pública concentra o maior contingente de estudantes no Brasil, inclusive na rede de ensino pesquisada. A mesma fonte, cursos de especialização, foi o meio pelo qual os respondentes afirmaram receber o conhecimento sobre AHSD. Esse resultado revela a fragilidade dos cursos de licenciatura em prover conteúdo sobre o tema (Souza; Rangni, 2019; Ozório, 2021).

A esse respeito, as produções encontradas nas buscas realizadas anunciaram a precarização da formação dos docentes para atuarem com os estudantes com AHSD (Arantes-Brero e Capellini, 2022; Galvão, 2022; Oliveira, 2018; Ozório, 2021; Pereira, C., 2021). Para além, essa má formação perpetua falsos conceitos em torno dessa população de estudantes, destituindo-os dos direitos assegurados à sua identificação e atendimento (Brasil, 1996; 2025).

No tocante à formação em serviço, outra possibilidade ofertada pelas instituições, os professores da escola pública afirmaram não a receber; enquanto menos da metade dos professores da instituição privada tiveram oferta dessa formação. Esse resultado é preocupante, pois isenta as instituições de oferecer capacitação ao seu quadro de professores para promover a resposta educacional equitativa aos seus estudantes [...] “ No tocante à inclusão, faz-se pertinente a formação do professor para trabalhar com a diferença com o intuito de constituir novas posições a respeito das necessidades individuais dos alunos” (Souza; Rangni, 2019, p. 967).

Os resultados demonstraram que 100% dos professores da escola pública não atuavam ou nunca atuaram com estudantes com AHSD, contra 74% da escola privada. Esses dados são reveladores, tendo em vista o reflexo da escassez de matrículas dos estudantes na Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, mas também no contexto brasileiro (INEP, 2024). Em face a esse contexto, percebe-se que não somente docentes são protagonistas para formação sobre a temática, mas os gestores têm papel fundamental no processo educacional desses estudantes (Pereira; Rangni, 2023).

A problemática da formação e/ou capacitação docente em serviço ou continuada, de acordo com Souza e Rangni (2023), revela que muitos graduandos não conhecem a temática de AHSD com aprofundamento e não saberiam lidar com os seus futuros estudantes com indicadores de potencial superior.

Os resultados da ficha de mitos aplicada pontuaram que ambos os grupos de professores possuem falsos conceitos sobre o universo de estudantes com AHSD. O mais expressivo assinalado foi sobre o alto QI como sendo identificador e que esses estudantes apresentam altos resultados na escola. Partindo do princípio equivocado de apresentarem alto QI, obrigatoriamente, para serem identificados, então, áreas não mensuradas por psicométrica não seriam elegíveis para atendimento, o que contraria dispositivos legais (Brasil, 2025). O outro mito respondido contundentemente por ambos os grupos trata dos estudantes que têm bons resultados na escola, o que nem sempre ocorre, pois, os estudantes podem se destacar em uma área, duas ou três combinadas (Brasil, 2008) e em outras estarem na média ou abaixo.

Antipoff e Campos (2010) assinalam que há desinformação em relação aos estudantes com AHSD. Pereira e Rangni (2023) e Sabatella (2008) alertam para a dificuldade de identificação e de atuação para esses estudantes, de forma que a ausência de formação/capacitação contribui para que eles nem sequer possam ser reconhecidos, pois é difícil identificar algo que não se conhece. E mesmo que em algum momento esses estudantes fossem identificados, faltaria conhecimento para atendê-los adequadamente, o que pode ocasionar dificuldades acadêmicas, emocionais ou comportamentais (Fleith, 2009).

A discussão sobre formação de educadores para atuação com estudantes com AHSD tem sido reivindicação permanente em documentos oficiais e literatura especializada, a qual traz à tona fragilidade institucional para assegurar os direitos legais e educacionais dos estudantes que apresentam potenciais elevados em nossas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo principal da pesquisa foi investigar o contexto da formação de professores sobre a temática de AHSD nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública e uma escola privada, do município da cidade de São Paulo, vinculadas às Diretorias de Ensino da Zona Oeste de São Paulo/Capital o objetivo foi alcançado, assim como os objetivos específicos.

Notou-se nos resultados do estudo a percepção dos conceitos e rótulos acerca dos estudantes com AHSD independente do contexto escolar.

Verificou-se pelas respostas dos professores que os mitos e a pouca oferta de capacitação/formação, desde o âmbito inicial, para atuação com estudantes com AHSD são consideradas barreira para a identificação e o atendimento especializado, permanecendo, muitas vezes, irreconhecíveis ao olhar docente, independente de qual contexto escolar os estudantes estiverem matriculados.

Com o objetivo de investigar se há diferença nos conhecimentos entre professores sobre a temática de AHSD das duas escolas pesquisadas e a partir da tabulação dos resultados, foi possível constatar, também, que nenhum docente possuía pós-graduação, nível mestrado ou doutorado, mas vários participantes declararam ter cursado especialização. Conhecer por qual meio os docentes pesquisados receberam formação/capacitação sobre a temática possibilitou analisar as respostas dos instrumentos apontando que 52% dos professores participantes da pesquisa eram graduados e 48% cursaram especialização. No entanto, ao analisar separadamente o cenário de cada escola, os dados demonstraram que os participantes da escola pública tiveram menos contato com a temática, representando 20% de pessoas com conhecimento e 80% sem.

O resultado da pesquisa mostrou diferenças entre os conceitos da temática em relação aos estudantes com AHSD nas duas escolas, pois, acredita-se que os mitos sobre esse público podem ter contribuído para este resultado (Apêndice C). Na instituição escolar privada, observou-se que 71% disseram possuir informações sobre a temática, frente a 29% que se pronunciaram desconhecê-la na escola pública, pois os participantes afirmam não terem recebido informação sobre a temática de AHSD em nenhuma das alternativas oferecidas no questionário. Sendo assim, nota-se uma fragilização histórica que se acentua quando pesquisamos ou estudamos o contexto de AHSD. Isso evidencia a necessidade de conhecimento, formação inicial e continuada.

A pesquisa teve aspectos limitantes, pois contou somente com duas escolas participantes de ambas as dependências. Houve 27 participantes dos 40 convidados, sendo a maior parte dos professores respondentes da escola particular. Os professores da rede pública apresentaram menos formação ou poucas possibilidades de trabalho com os estudantes com AHSD e mostraram disposição com todos os percalços existentes para atuar com estes estudantes.

Ocorreu dificuldade de agendamento para dialogar com os professores ou mesmo para esclarecimentos que pudessem surgir em vista da aplicação dos instrumentos.

Dessa forma, entende-se como fundamental o investimento na formação de professores e profissionais da Educação para esse fim, como também, recomenda-se que se atenuem as diferenças observada nas duas esferas, pública e privada.

Sendo assim, sugere-se, que não somente professores, mas os gestores recebam capacitação sobre AHSD para que, futuramente, possam atender esses estudantes nas escolas regulares, sugerindo também, novas possibilidades de estudos futuros no tocante à formação de professores para atuação com esse grupo de estudantes.

Vale ressaltar que está em tratativa para os próximos meses, de acordo com a agenda e calendário dos professores das escolas participantes, a devolutiva do término da pesquisa.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELLINI, Vera Lucia M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVIII, v. 55, n. 1, p. 45-64, jan.-abr. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805503.pdf>. Acesso em: 9 set. 2025.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301-9, jul.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/>. Acesso em: 9 set. 2025.

ARANTES-BRERO, Denise R. B.; CAPELLINI, Vera Lucia. M. F. Possibilidades da Consultoria Colaborativa para a Formação de Educadores que Atuam junto a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003233814>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BALDWIN, Lois *et al.* Twice-exceptional learners: the journey toward a shared vision. **Gifted Child Today**, v. 38, n. 4, p. 206-14, 2015. Disponível em: <http://sagepub.com/journalsPermissions.nav>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BAÚ, Jorgiana; KUBO, Olga, Mitsue. **Educação especial e a capacitação de professores para o ensino**. Curitiba: Juruá, 2009.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Manual da Escala de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: versão para professores**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL, **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 1990. Disponível em: v. Acesso em: 04 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20/12/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL, **Parâmetros, Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796/13**, de 04/04/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Dispõe sobre Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de out. de 2025. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/10/2025&jornal=515&pagina=4>. Acesso em 13 de nov. 2025.

CORRÊA, Maria Helena Calazans. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 2010, 27f. (Monografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Lagamar-MG, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/846/Correa_Maria_Helena_Calazans.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 jul. 2025.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto; ARANTES, Denise Rocha Belfort (orgs.). **Um olhar para as Altas Habilidades**: construindo caminhos. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação, 2008.

DA COSTA JÚNIOR, José Florêncio.; CABRAL, Eric Lucas. dos S.; DE SOUZA, Rosana Curvelo; BEZERRA, Diogo de M. C.; SILVA, Polyana Tenório de F. Um estudo sobre o uso da escala de Likert na coleta de dados qualitativos e sua correlação com as ferramentas estatísticas. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 360-376, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.1-021. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/4009>. Acesso em: 20 out. 2025.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Trad. Cristina Fumagalli Mantovani; rev. téc. Luciana Vellinho Corso. Porto Alegre: Penso, 2019.

DE ALMEIDA FREITAS, Marcel. Teorizações de Dermeval Saviani acerca da Escola Nova e da escola tradicional a partir da perspectiva crítica sócio-histórica. **SAPIENS - Revista de Divulgação Científica**, v. 7, n. 1, p. 77-102, 2025. DOI: 10.36704/sapiens.v7i1.9843. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sps/article/view/9843>. Acesso em: 12 nov. 2025.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**, v. 1: Orientação a Professores. Brasília, DF: Ministério de Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial – SEESP, 2007, p. 25-40.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Informativo Altas Habilidades ou Superdotação**, Brasília, DF: s. n., 2022. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/informativo-altas-habilidades-ou-superdotacao/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FERRARI, Márcio. Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas. **Revista Nova Escola Gestão Escolar**. São Paulo: Ed. Abril, 07/10/2008, out. 2008. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas>.

Acesso em: 18 mar. 2025.

FIGUEIREDO, Silene Brandão. **Formação de professores a distância**: análise crítica a partir de um curso de pedagogia. 2009, 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4923>. Acesso em: 12 jul. 2025.

FLEITH, Denise de Souza. A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria (org.). **Psicologia escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 245-64.

FREITAS, Carmem Laenia A. M. de; MAIA, Maria Irani M.; OLIVEIRA, Maria José Alves de F.; COLAÇO, Soraia. Dermeval Saviani: um pouco de sua vida, algumas de suas obras. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 4, n. 2, p. 19-32, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8656>. Acesso em: 12 nov. 2025.

GAGNÉ, François. Building giftsintotalents: detailed overview of the DMGT 2.0. In: MACFARLANE, Bronwyn; STAMBAUGH, Tamra (eds.). **Leading change in gifted education**: the festschrift of Dr. Joyce Van Tassel-Baska. Waco, TX: Prufrock Press, 2009., p. 61-80.

GAGNÉ, Robert Mills. **Princípios essenciais da aprendizagem**. Trad. Rute Vivian Ângelo. Porto Alegre, RS: Globo, 1980.

GALVÃO, Patrícia Carla Lima. **Significações atribuídas por professores aos Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação no contexto escolar**: contribuições para a formação docente. 2022, 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/6e2e4100-8782-47ea-951c-03a050578d72/content>. Acesso em: 22 jun. 2025.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798>. Acesso em: 12 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 1-8, 2004. Disponível em: <https://revista.abc.gov.br/index.php/BC/article/view/509/221>. Acesso em: 12 jul. 2025.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GUENTHER, Zenita Cunha. O crescimento pessoal e interação social como objetivos dos programas para educação de bem dotados. **Sobredotação**, Braga Portugal, v. 3, n. 1, p. 61-70, 2002.

KAUFMAN, Scott Barry. Introduction. In: KAUFMAN, Scott Barry (org.). **Twice exceptional**: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties. United States: Oxford University Press, 2018, p. 1-16. Disponível em:

<https://academic.oup.com/book/26457/chapterabstract/194870205?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 25 maio. 2025.

LEONE, Naiara Mendonça; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O Início da Carreira Docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 236-59, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/195>. Acesso em: 12 jul. 2024.

LÚRIA, Alexander R. **Desenvolvimento Cognitivo**. 7. ed. Trad. Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 2013.

MANI, Eliane Moraes de Jesus. **Altas Habilidades ou Superdotação**: Políticas Públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista. 2015, 172f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/714a2ae9-b711-4516-8e24-eeff520a6bc4/content>. Acesso em: 04 jun. 2026.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva. Estudo Comparativo Luso-Brasileiro sobre a Formação Inicial de Professores em Altas Habilidades/Superdotação com Enfoque nos Conteúdos Curriculares – Relato de Pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p.309-326, jul.-set. 2018, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300001>. Acesso em: 24 maio 2025.

MELLO, Alessandra de Fátima G. **Plano educacional individualizado**: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito. 2019, 174f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019, Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7638970. Acesso em: 12 jul. 2024.

MENDES, Enicéia; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MIRANDA, Lucia do Rosario Cerqueira. **Da identificação às respostas educativas para alunos Sobredotados**: construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar. 2008, 236f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade do Minho, Braga, 2008. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/233ba7ac-2a1d-4781-9e9e-1d54b6962ea9/content>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MOREJÓN, Julian Betancourt. **La case Creativa, inteligente, motivante y cooperativa**: cómo, por qué y para qué alcanzarla. 2. ed. México: Trillas, 2011.

NOGUEIRA, Sonia Regina Alves; CARDOSO, Fernanda Serpa; YAMASAKI, Alice Akemi Yamasaki; BASTOS, Ana Luiza. Freire. Renzulli e as oficinas interativas para alunos superdotados. **Educação em Foco**, v. 25, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32923>. Acesso em: 19 jun. 2025.

OLIVEIRA, Fernanda Souza de. **É inteligente, mas...: perspectivas e formação de professores para altas habilidades/superdotação**. 2018, 134f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21458/2/Fernanda%20Souza%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

OLIVEIRA, Patricia Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 263-79, 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/128206/125129>. Acesso em: 02 fev. 2025.

OZÓRIO, Francisca Janaina Dantas Galvão. **Formação continuada de professores: elaboração de uma cartilha educacional para educação no campo das altas habilidades/ superdotação**. 2021, 210f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/ Campus Maranguape, Maranguape, 2021. Disponível em: <https://www.biblioteca.ifce.edu.br/index.asp>. Acesso em: 21 jun. 2025.

PEREIRA, Claudia Maria Ramalho Nunes. **Parâmetros para formação continuada de professores em altas habilidades/superdotação**. 2021, 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/handle/1/29308>. Acesso em: 18 maio 2025.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos. **Altas habilidades ou superdotação e o TDAH: avaliação multidimensional para identificação de indicadores de dupla excepcionalidade**. 2021, 400f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15532>. Acesso em: 18 jun. 2025.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Produções brasileiras sobre dupla excepcionalidade: estado de conhecimento de 2014 a 2020. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1084-105, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15104>. Acesso em: 21 jun. 2025.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Formação de professores e altas habilidades ou superdotação: evidências em planos de disciplinas de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, p. e5533023, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5533>. Acesso em: 24 maio 2025.

PÉREZ, Susana Graziela Barrera; FREITAS, Soraia N. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Paraná: Apprehendere, 2016.

PRESTES, Zoía; TUNES, Elisabeth (orgs.). **Sete Aulas de L. S. Vigotski sobre os Fundamentos da Pedologia**. Trad. Zoía Prestes e Elisabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

RANGNI, Rosemeire de A.; COSTA, Maria Piedade R. da. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-82, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056>. Acesso em: 10 fev. 2025.

RANGNI, Rosemeire de A.; KOGA Fabiana O. **Altas habilidades/superdotação: contextos e práticas educacionais**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/ah-s.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

RANGNI, Rosemeire de A.; ROSSI, Carlos S.; KOGA, Fabiana O. Estudantes com altas habilidades ou superdotação: desdobramentos dos índices da sinopse estatística e dos microdados da região

sudeste do Brasil. **Research Society and development**, v. 10, n. 3, p. 1-15, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13856>. Acesso em: 10 fev. 2025.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle. **Estudo de caso de uma criança com características de Altas Habilidades**: problematizando questões referentes à inclusão escolar. 2007, 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7136>. Acesso em: 18 maio 2025.

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappa**, v. 60, p. 180-84, 1978. Disponível em: <https://gseuphsdlibrary.files.wordpress.com/2013/03/what-makes-giftedness.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The triad reader**. Mansfield Center (CT): Creative Learning Press, 1986, p. 53-92. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity. Acesso em: 21 jun. 2025.

RENZULLI, Joseph S. Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. Exceptionality: **A Special Education Journal**, v. 10, n. 2, p. 67-75, 2002a, Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/240519360>. Acesso em: 21 jun. 2025.

RENZULLI, Joseph S. Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. **Phi Delta Kappan**, v. 84, n. 1, p. 33-40, 2002b. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2022/12/Expanding-the-conception-of-giftedness-to-include-co-cognitive-traits-and-to-promote-social-capital.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2025.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre-RS, Ano XXVII, v. 52, n. 1, p. 75 – 131, jan.-abr. 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. **Conceptions of giftedness**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2005, p. 246-79. Disponível em: <https://altascapacidadesrioja.com/wp-content/uploads/2016/11/The-Munich-Model-of-Giftedness-Designed-to-Identify-and-Promote-Gifted-1.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

RENZULLI, Joseph S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. **Gifted Child Quarterly**, v. 56, n. 3, p. 150-59, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>. Acesso em: 21 jun. 2025.

RENZULLI, Joseph S. Modelo de Enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-62, set.-dez. 2014a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf>. Acesso em: 26 maio 2025.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Trad. Lucila Adan e Maria Clara Connolly. Campinas, SP: Papirus, 2014b, p. 219-64.

RENZULLI, Joseph S. Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. *In: REIS, Sally M. (ed.). **Reflections on gifted education**: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues.* Waco, TX, US: Prufrock Press, 2016a, p. 129-50.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative-productivity. *In: REIS, Sally M. (ed.). **Reflections on gifted education**: critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues.* Waco, TX, US: Prufrock Press, 2016b, p. 55-90. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237668711>. Acesso em: 21 jun. 2025.

RENZULLI, J. S. Three Ring Conception of Giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. *In: REIS, S. M. (Ed). **Reflections On Gifted Education**.* Waco, TX: Prufrock Press, 2016c, p. 173-192. Disponível em: https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2019/11/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_2.pdf. Acesso em: 07 jun. 2026.

RENZULLI, Joseph S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. *In: VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues (org.). **Altas Habilidades/ Superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais.* Curitiba: Juruá, 2018, p. 19-42.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The schoolwide enrichment model**: a comprehensive plan for educational excellence. Connecticut: Creative Learning Press, 1985.

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

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. The design of the three rings of gifted and the school enrichment model: A talent development approach for all students. *In: CROSS, Tracy L.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula (eds.). **Conceptual frameworks for giftedness and talent development**: Enduring theories and comprehensive models in gifted education.* Waco, TX, US: Prufrock Press, 2020, p. 145-80.

RENZULLI, Joseph. S.; REIS, Sally M. The three-ring conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. *In: STERNBERG, Robert J.; AMBROSE, Don (eds.). **Conceptions of giftedness and talent**.* London: Palgrave Macmillan, 2021, p. 335-55.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e Superdotação**: problema ou solução? 2. ed. Curitiba: IBpex, 2008.

SÁNCHEZ, Luz Pérez. Programas de enriquecimento extracurricular: El Programa Estrella. *In: SÁNCHEZ, Luz Pérez (Coord.) **Alumnos con capacidad superior**: experiencias de intervención educativa.* Madrid: Editorial Síntesis, 2006, p. 183-214.

SANTOS, Paula Cristina Constantino; BARALDI, Ivete Maria. Educação Especial e Educação Inclusiva: considerações históricas. **Anais do ENAPHEM - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**, [S. l.], n. 4, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/6521>. Acesso em: 4 jun. 2026.

SÃO PAULO (Cidade). **Lei nº 14.660**, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007.

Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SILVA, Josenildo Pereira da. **Formação docente em tempos de Educação Inclusiva: cenários e desafios em uma escola pública**. 2014, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/ac0ba109-44be-4a03-b78f-cc40483349ac>. Acesso em: 26 mai. 2024.

SOUZA, Amanda R.; RANGNI, Rosemeire A. Formação em Pedagogia para a atuação com alunos dotados e talentosos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 958-72, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54531>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SOUZA, Amanda R.; RANGNI, Rosemeire A. Estágio supervisionado: desdobramentos para estudantes público da educação especial. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 64, p. e22352, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/22352>. Acesso em: 15 set. 2025.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581-610, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 21 jun. 2025.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. **Altas habilidades/Superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação entregue aos participantes da pesquisa junto com os questionários

Caro(a) participante, meu nome é Elaine de Menezes Rocha Rosa, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar convido os Senhores (as) professores dos anos iniciais do Fundamental I a participar da pesquisa “Altas Habilidades ou Superdotação: Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental” orientada pela Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) efetivo(a) do sistema municipal de ensino e/ou professor regente do sistema privado de ensino da cidade de São Paulo/SP, onde o estudo será realizado, e por compor a equipe de professores das instituições participantes da pesquisa. Primeiramente, você será convidado a responder um questionário inicial semiestruturado com tópicos sobre aspectos que envolvem sua formação/capacitação inicial e/ou continuada e, posteriormente, será convidado(a) a participar de uma formação coletiva, juntamente com os outros profissionais da equipe para apropriar-se de conceitos e informações sobre a temática pesquisada e após responder um questionário final para verificação dos conceitos ministrados.

A participação é inteiramente individual, os dados serão protegidos, sendo assegurados o sigilo e a confidencialidade das informações.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgada a sua identidade. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada a partir de um identificador numérico (p1, p2 etc.). Os dados coletados poderão ser divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

Uma vez concluída a coleta de dados, todos os arquivos e materiais existentes serão transferidos para um dispositivo eletrônico local e os registros compartilhados ou "nuvem" serão permanentemente excluídos.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a

nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

O encontro para a formação/capacitação com o grupo de professores será realizado em uma sala disponível nas instituições de ensino em data e horário estabelecidos com a equipe de professores participantes da pesquisa, ou em outro local, organizado pela pesquisadora, se o grupo assim o preferir.

O projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/CONEP. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

Agradeço sua participação e colaboração. Deixo meu contato a disposição para eventuais dúvidas e esclarecimentos:

Por favor, responda o questionário com caneta azul ou preta e terminando de responder até 27/6/24 (quinta-feira) peço que lacre o envelope e devolva aos responsáveis.

Grata, Elaine Rocha.

APÊNDICE B – Questionário

Objetivo geral da Pesquisa

Investigar a formação de professores sobre a temática de Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) nos anos iniciais em duas escolas, uma privada e outra pública, do município da cidade de São Paulo, vinculadas às Diretorias de Ensino da Zona Oeste de São Paulo/Capital.

Objetivos Específicos do Projeto

- I) Constatar se há diferença no conhecimento entre os docentes sobre AHSD das duas escolas pesquisadas, uma pública e outra privada, vinculadas às Diretorias de Ensino da Zona Oeste de São Paulo/Capital;
- II) Conhecer por qual meio os docentes pesquisados receberam formação/capacitação sobre a temática;
- III) Constatar se os professores atuaram ou atuam com estudantes com AHSD;
- IV) Capacitar os docentes sobre a temática de AHSD nas escolas pesquisadas.

Questionário Inicial

1. Caracterização dos participantes

- a) Nome: _____
- b) Idade: _____
- c) Quanto tempo atua nessa escola? _____
- d) Você atua em outras escolas? () Sim () Não e) Se sim () pública () privada

2. Formação

- a) Qual sua formação? () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
- b) Área de formação: _____
- c) Quanto tempo leciona? _____
- d) Já ocupou cargo de gestão na escola que leciona? () Sim () Não
- e) Atualmente você está cursando algum curso? () Sim () Não
- f) Se sim, qual? _____
- e) Você teve formação inicial sobre Educação Especial e/ou Inclusiva na sua graduação? () Sim () Não
- f) Quantas formações em serviço você tem por ano?
() Nenhuma () uma () duas () três () mais de três
- g) Se sim, em quais temáticas? _____

3. Conhecimento sobre a temática de Altas Habilidades ou Superdotação

a) Como você define as altas habilidades ou Superdotação?

b) Você teve informação sobre essa temática? () Sim () Não

c) Se sim, por qual meio? () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

() Formação em serviço () Mídia () Outros Qual? _____

4. Identificação e atendimento às altas habilidades ou superdotação

a) Quantos estudantes há em sua escola? _____

b) Quantos estudantes estão sendo atendidos na Educação Especial? _____

c) Na(s) escola(s) que você leciona há sala de recursos e/ou serviço de itinerância? () Sim

() Não

d) Se sim, quantas? _____

e) Você já participou de processo de identificação/avaliação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação? () Sim () Não

f) Você leciona para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação? () Sim () Não g)

Se sim, quantos no total? _____

h) Esses estudantes estão sendo atendidos em suas áreas de interesse? () Sim () Não

i) De que maneira eles estão sendo atendidos?

j) Há apoio da equipe escolar para o atendimento especializado? () Sim () Não

k) Há recursos pedagógicos para esse atendimento? () Sim () Não

l) Se sim, quais? _____

m) O que você gostaria de saber sobre a temática para identificar e atender estudantes com AHSD? _____

Obrigada por sua participação.

Elaine Rocha

APÊNDICE C – Quadro Mitos

Nome: _____

Idade: _____

Tempo de docência: _____

Professor (a) () coordenador (a) () gestor (a) ()

Formação: graduação () Qual? _____

Pós- graduação () Qual? _____

Por favor, assinale com um (X) os itens relacionados abaixo.

O aluno Superdotado é um fenômeno raro	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Tem QI excepcional	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Todo estudante superdotado foi criança precoce	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Superdotação como sinônimo de genialidade	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Criança superdotada é um adulto partido ao meio	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Superdotação global	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Toda criança com indício de superdotação é superdotada	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Não há superdotado e sim superestimulado	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Consegue se desenvolver sozinho e sem ajuda	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Apresenta um bom desempenho na escola	
Concordo	
Discordo	
Não sei	

É um estudante nota 10 em todas as disciplinas	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
É fraco e emocionalmente instável	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Superdotação é indicador de: rebeldia, desobediência, atrevimento, ousadia, ou do “contra”	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Esbanja saúde mental	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Todo superdotado tem um pouco de loucura	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Crianças superdotadas tornam-se adultos eminentes	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Superdotado procede de família rica	
Concordo	
Discordo	
Não sei	
Não se deve comunicar à criança ou jovem e à família as altas habilidades percebidas	
Concordo	
Discordo	
Não sei	

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE D

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

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu, Elaine de Menezes Rocha Rosa, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar convido os Senhores (as) professores dos anos iniciais do Fundamental I a participar da pesquisa “Altas Habilidades ou Superdotação: Formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental” orientada pela Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni.

Os mitos e a falta de capacitação/formação sobre as necessidades educativas de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação são considerados barreiras para a identificação e atendimento especializado, permanecendo irreconhecíveis nas escolas, tanto públicas quanto privadas. Presumindo a problemática da falta de capacitação/formação de professores nos anos iniciais, a formação tanto inicial quanto continuada de educadores é necessária para que se apropriem não somente de conhecimento sobre a temática de Altas Habilidades ou Superdotação como também de estratégias de ensino para esses estudantes, que se deparam com um cenário educacional de invisibilidade. Tendo isso em vista, o objetivo geral da pesquisa é: investigar a formação de professores sobre a temática de Altas Habilidades ou Superdotação nos anos iniciais em duas escolas, uma privada e outra pública, do município da cidade de São Paulo. Os objetivos específicos são: I) Constatar se há diferença no conhecimento entre os docentes das duas escolas pesquisadas, uma pública e outra privada, vinculadas às Diretorias de Ensino da Zona Oeste de São Paulo/Capital; II) Conhecer por qual meio os docentes pesquisados receberam formação/capacitação sobre a temática; III) Constatar se os professores atuaram ou atuam com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e IV) Capacitar os docentes sobre a temática das Altas Habilidades ou Superdotação. Pretende-se, com esta pesquisa, fomentar o debate sobre formação/capacitação de professores para a atuação com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação em escolas pública e privada.

Você foi selecionado(a) por ser professor efetivo do sistema municipal de ensino e/ou professor regente do sistema privado de ensino da cidade de São Paulo/SP, onde o estudo será realizado, e por compor a equipe de professores das instituições participantes da pesquisa. Primeiramente, você será convidado a responder um questionário inicial semiestruturado com tópicos sobre aspectos que envolvem sua formação/capacitação inicial e/ou continuada e, posteriormente, será convidado(a) a participar de uma formação coletiva, juntamente com os outros profissionais da equipe para apropriar-se de conceitos e informações sobre a temática pesquisada e após responder um questionário final para verificação dos conceitos ministrados.

A participação é inteiramente individual, tendo em vista que desde a demonstração de interesse até o final da pesquisa os dados serão protegidos, sendo assegurados o sigilo e a confidencialidade das informações. O participante terá acesso a uma prévia e ao conteúdo do

questionário utilizado na pesquisa assim que assinar o TCLE. Após o preenchimento do questionário da pesquisa, o participante receberá uma via de suas respostas.

Ambos os questionários serão respondidos individualmente, no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir e deverá ser respondido de forma online. Portanto, a coleta das respostas do questionário será feita por meio do preenchimento via google forms. O tempo destinado e utilizado para responder ao questionário será de até 60 minutos.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgada a sua identidade. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada a partir de um identificador numérico (id-p1, p2 etc.). Os dados coletados poderão ser divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

Uma vez concluída a coleta de dados, todos os arquivos existentes serão transferidos para um dispositivo eletrônico local e todos os registros de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem" serão permanentemente excluídos.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que sua participação pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora também trabalhar como professora. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper o questionário a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento dos questionários por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientar e encaminhar para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

O encontro para a formação/capacitação com o grupo de professores será realizado em uma sala disponível nas instituições de ensino em data e horário estabelecidos com a equipe de professores participantes da pesquisa, ou em outro local, organizado pela pesquisadora, se o grupo assim o preferir.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

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

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

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

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: São Paulo, _____ de _____ de 2023.

Elaine de Menezes Rocha Rosa
Nome do Pesquisador

Nome do Participante

APÊNDICE E**CARTA DE ANUÊNCIA**

São Paulo, agosto de 2023.

A Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino – Região São Paulo

Sr./Sra.

Ref.: Solicitação de autorização para pesquisa

Elaine de Menezes Rocha Rosa, RG. 13801434-6 e CPF 134877748-60, estudante do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), solicita autorização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio de vossa senhoria para desenvolver sua pesquisa intitulada “ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, sob a orientação da professora doutora Rosemeire de Araújo Rangni.

O objetivo principal da pesquisa é investigar e constatar se há diferença no conhecimento e formação entre os docentes das duas escolas pesquisadas, uma privada e outra pública, do município da cidade de São Paulo, vinculadas às Diretorias de Ensino da Zona Oeste de São Paulo/Capital.

Os participantes serão informados sobre a natureza e objetivos da pesquisa, bem como a respeito das estratégias utilizadas para coleta e análise de dados para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa só terá início após sua submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos e, em seu desenvolvimento adotará todas as determinações estabelecidas pela Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016) que define as normas para a pesquisa com seres humanos, a fim de garantir os direitos e deveres de todos aqueles envolvidos no estudo. Destaco que a coleta de dados está prevista para o primeiro semestre de 2024.

Atenciosamente,

Elaine de Menezes Rocha Rosa

Estudante de Mestrado em Educação Especial – UFSCar, Brasil.

ANUÊNCIA De acordo com a Carta de Anuência anterior, autorizo a realização da pesquisa solicitada na Diretoria de Ensino e escolas a ela vinculadas.

São Paulo _____ de _____ de 2023.

Dirigente Regional de Ensino