

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Cassiane Gama Cruz de Moura

### **ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Contribuições de um curso de formação continuada para professores  
em AHSD no Colégio Pedro II

Rio de Janeiro  
2024



Cassiane Gama Cruz de Moura

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE**  
Contribuições de um curso de formação continuada para professores em AHSD no Colégio  
Pedro II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Francisco Mattos

Rio de Janeiro  
2024

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

M929 Moura, Cassiane Gama Cruz de

Altas habilidades ou superdotação na formação docente : contribuições de um curso de formação continuada para professores em AHSD no Colégio Pedro II / Cassiane Gama Cruz de Moura. - Rio de Janeiro, 2024.

162 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Francisco Roberto Pinto Mattos.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Superdotados. 4. Formação continuada. I. Mattos, Francisco Roberto Pinto. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 371.9

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Cassiane Gama Cruz de Moura

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE**  
Contribuições de um curso de formação continuada para professores em AHSD no Colégio  
Pedro II

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 29/02/2024.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Francisco Roberto Pinto Mattos  
MPPEB - Colégio Pedro II  
Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Regina Xavier da Silva  
MPPEB - Colégio Pedro II

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina de Carvalho Delou  
CMPD - UFF

Rio de Janeiro  
2024

*A Isaias Edídio de Moura (In Memoriam)*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, porque por Ele e para Ele são todas as coisas. Sem seu imenso cuidado eu jamais teria chegado até aqui.

A Wellington, meu esposo, melhor amigo, companheiro, maior incentivador e participante de todas as minhas conquistas. Obrigada por sempre acreditar, mais do que eu mesmo, e por sempre dizer: “Você consegue, amor!”, no meio de cada momento tempestuoso.

Aos meus pais, irmãos, sogra, cunhados e sobrinhos, pela torcida carinhosa e vibrante, mesmo que as ausências possam nem sempre ter sido compreendidas.

À Cecília Vanessa, por me apresentar ao universo apaixonante das AHSD. Serei sempre grata!

À Cristina, por descobrir que eu sabia ler aos dois anos de idade e por me ajudar a despertar o interesse por algo que tanto amo fazer.

À Profª Anna Cristina, chefe do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, e aos professores Mário Dantas e Wasti Silvério, companheiros de equipe do Campus Realengo I, pelo inestimável apoio.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, pelas contribuições dadas à minha formação;

Ao Professor Dr. Francisco Mattos, meu orientador;

Aos colegas do MPPEB, pelas trocas, parcerias e laços estabelecidos ao longo desses anos. Por tudo que compartilhamos, das alegrias às inquietações.

Às amigas Shirley Góes, Tatiana Dumas, Cristina Soares, Juliana Chrispim e Roberta Jardim, pela afetuosidade e beleza da nossa caminhada, desde os tempos de graduação.

Aos meus alunos, que mesmo sem saber, são preciosas fontes de estímulo à minha busca por conhecimentos.

A todos os demais amigos que, em algum momento, me trouxeram palavras de fortalecimento e incentivo e me abraçaram com seu companheirismo e admiração.

“Como é feliz o homem que acha sabedoria, o homem que obtém conhecimento. Pois a sabedoria é mais proveitosa do que a prata e rende mais do que o ouro. É mais preciosa do que os rubis; nada do que você possa desejar se compara a ela.”

(Provérbios 3:13-15)

## RESUMO

MOURA, Cassiane Gama Cruz de. **Altas Habilidades ou Superdotação na Formação docente:** contribuições de um curso de formação continuada para professores em AHSD no Colégio Pedro II. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

A presente pesquisa está inserida na temática da Educação Inclusiva e trabalha com o seguinte problema: um curso de formação continuada em Altas Habilidades ou Superdotação pode contribuir para a diminuição da lacuna entre o conhecimento de professores a respeito deste tema e a sua prática educacional? Para responder à questão traçou-se como objetivo geral aplicar um curso de formação na área de Altas Habilidades ou Superdotação, na modalidade virtual, para professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência os cursos de formação oferecidos pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. Como objetivos específicos, foram elencados: apresentar, com base no referencial teórico da pesquisa, o conceito de Altas Habilidades ou Superdotação e de Inteligência; aplicar um curso de formação para professores em Altas Habilidades ou Superdotação; investigar as concepções dos professores participantes a respeito do tema, antes e após a participação no referido curso. A motivação para a pesquisa nasceu da experiência da professora pesquisadora, enquanto aluna do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, por meio do qual obteve o primeiro contato com a temática. Como referenciais, serão trazidos dados históricos sobre a Educação Especial no Brasil e sobre a inclusão de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, obtidos em Leis e documentos oficiais. Serão abordados os conceitos de Inteligência (Gardner, 1995) e Altas Habilidades (Renzulli, 1976) em diálogo com os estudos de Winner (1998); Alencar (2001); Perez (2003); Delou (2006; 2007); Virgolim (2019). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa de desenvolvimento ou *Design Basic Research*, cujos instrumentos de coleta de dados foram questionários, fóruns e depoimentos orais. O público-alvo foi constituído por professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Colégio Pedro II, professores residentes da mesma Instituição e demais professores que participaram do curso de formação em Altas Habilidades ou Superdotação, que se constitui como produto educacional do presente estudo. Os resultados mostram que a participação no curso de formação aproximou os professores da temática das Altas Habilidades ou Superdotação, promoveu a clarificação de conceitos e a desconstrução de mitos, e apontam, ainda, para a importância e necessidade de serem oferecidas formações semelhantes na área, a fim de promover conhecimentos ainda mais aprofundados aos profissionais da educação. Esta pesquisa recebeu anuência da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Sua realização foi autorizada pela Plataforma Brasil sob o Parecer Nº 5.880.611.

**Palavras-chave:** altas habilidades; superdotação; educação especial; inclusão; formação continuada.

## ABSTRACT

MOURA, Cassiane Gama Cruz de. **Altas Habilidades ou Superdotação na Formação docente:** contribuições de um curso de formação continuada para professores em AHSD no Colégio Pedro II. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

This research is part of the theme of Inclusive Education and works with the following problem: can a continuing training course in High Skills or Giftedness contribute to reducing the gap between teachers' knowledge regarding this topic and their educational practice? To answer the question, the general objective was to implement a training course in the area of High Skills or Giftedness, in virtual mode, for teachers working in the Initial Years of Elementary School, taking as a reference the training courses offered by the Teaching Residency Program from Colégio Pedro II. The following were listed as specific objectives: to present, based on the theoretical framework of the research, the concept of High Skills or Giftedness and Intelligence; apply a training course for teachers in High Skills or Giftedness; Investigate the conceptions of participating teachers regarding the topic, before and after participating in the aforementioned course. The motivation for the research arose from the experience of the research teacher, as a student of the Teaching Residency Program at Colégio Pedro II, through which she gained her first contact with the topic. As references, historical data will be brought about Special Education in Brazil and the inclusion of students with High Abilities or Giftedness, obtained from Laws and official documents. The concepts of Intelligence (Gardner, 1995) and High Skills (Renzulli, 1976) will be addressed in dialogue with the studies of Winner (1998); Alencar (2001); Perez (2003); Delou (2006; 2007); Virgolim (2019). This is a research with a qualitative approach of the development research or Design Basic Research type, whose data collection instruments were questionnaires, forums and oral statements. The target audience was made up of teachers working in the initial years of Elementary School, at Colégio Pedro II, resident teachers from the same Institution and other teachers who participated in the training course in High Skills or Giftedness, which constitutes an educational product of the present study. . The results show that participation in the training course brought teachers closer to the topic of High Abilities or Giftedness, promoted the clarification of concepts and the deconstruction of myths, and also point to the importance and need to offer similar training in the area, in order to promote even deeper knowledge to education professionals. This research received approval from the Dean of Postgraduate Studies, Research, Extension and Culture of Colégio Pedro II. Its performance was authorized by Plataforma Brasil under Opinion No. 5,880,611.

**Keywords:** high skills; giftedness; special education; inclusion; continued training.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Número de matrículas de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018-2022 .....	33
<b>Figura 2:</b> Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação – Brasil 2021.....	34
<b>Figura 3:</b> Representação gráfica do Modelo Triático de Superdotação de Renzulli .....	43
<b>Figura 4:</b> Representação gráfica da definição de superdotação segundo Renzulli e Reis (1997) .....	44
<b>Figura 5:</b> Ciclos de aplicação, análise, avaliação e validação da DBR .....	69
<b>Figura 6:</b> Desenvolvimento da análise de conteúdo .....	72
<b>Figura 7:</b> Modelo triádico de enriquecimento escolar .....	108
<b>Figura 8:</b> Nuvem de palavras .....	121

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Tipos de Inteligência .....	45
<b>Quadro 2:</b> comparativo dos temas encontrados em publicações da Revista Brasileira de Educação Especial de 2015 a 2022 .....	60
<b>Quadro 3:</b> comparativo dos temas encontrados em pesquisas de mestrado produzidas por alunos do CMPDI, de 2015 a 2018 .....	61
<b>Quadro 4:</b> comparativo dos temas encontrados em pesquisas de mestrado produzidas por alunos do PPGE-UFRJ, de 2015 a 2022 .....	63
<b>Quadro 5:</b> Quantitativo de alunos com AHSD atendidos pelo NAPNE do CPII no ano letivo de 2022 .....	75
<b>Quadro 6:</b> Perfil dos professores do Colégio Pedro II .....	83
<b>Quadro 7:</b> Atributos de pessoas com AHSD mencionadas pelo Grupo A .....	87
<b>Quadro 8:</b> Perfil do público externo ao CPII quanto ao cargo ou função exercida no momento .....	89
<b>Quadro 9:</b> Perfil do público externo ao CPII quanto à rede de ensino onde que atua .....	90
<b>Quadro 10:</b> Perfil do público externo ao CPII quanto ao município/ estado de atuação .....	90
<b>Quadro 11:</b> Definições de AHSD elaboradas pelo Grupo B.....	93
<b>Quadro 12:</b> Atributos de pessoas com AHSD mencionadas pelo Grupo B .....	97
<b>Quadro 13:</b> Características dos diferentes tipos de superdotação .....	99
<b>Quadro 14:</b> Conhecimento dos participantes do Grupo A sobre a legislação educacional para AHSD .....	103
<b>Quadro 15:</b> Conhecimento dos participantes do Grupo B sobre a legislação educacional para AHSD .....	103
<b>Quadro 16:</b> Estratégias de Atendimento Especializado propostas pelos cursistas .....	109
<b>Quadro 17:</b> Desempenho do grupo A para mitos sobre constituição .....	111
<b>Quadro 18:</b> Desempenho do grupo B para mitos sobre constituição .....	112
<b>Quadro 19:</b> Desempenho do grupo A para mitos sobre distribuição .....	113
<b>Quadro 20:</b> Desempenho do grupo B para mitos sobre distribuição .....	113
<b>Quadro 21:</b> Desempenho do grupo A para mitos sobre identificação .....	114
<b>Quadro 22:</b> Desempenho do grupo B para mitos sobre identificação .....	114

<b>Quadro 23:</b> Desempenho do grupo A para mitos e concepções sobre níveis ou graus de inteligência .....	115
<b>Quadro 24:</b> Desempenho do grupo B para mitos e concepções sobre níveis ou graus de inteligência .....	115
<b>Quadro 25:</b> Desempenho do grupo A para mitos e concepções sobre desempenho .....	116
<b>Quadro 26:</b> Desempenho do grupo B para mitos e concepções sobre desempenho .....	116
<b>Quadro 27:</b> Desempenho do grupo A para mitos sobre consequências .....	117
<b>Quadro 28:</b> Desempenho do grupo B para mitos sobre consequências .....	117
<b>Quadro 29:</b> Desempenho do grupo A para mitos e concepções sobre o atendimento .....	118
<b>Quadro 30:</b> Desempenho do grupo B para mitos e concepções sobre o atendimento .....	118

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Percentual de aproveitamento do curso de formação .....	81
<b>Gráfico 2:</b> Contato inicial dos professores do Grupo A com AHSD .....	84
<b>Gráfico 3:</b> Contato dos professores do Grupo A com a Educação Inclusiva .....	84
<b>Gráfico 4:</b> Contato dos professores do Grupo A com AHSD durante a formação .....	84
<b>Gráfico 5:</b> Atendimento de alunos com AHSD pelos professores do Grupo A .....	85
<b>Gráfico 6:</b> Ocorrência das categorias relacionadas às características e comportamentos de AHSD mencionadas pelo Grupo A .....	88
<b>Gráfico 7:</b> Meios de divulgação do curso de formação .....	91
<b>Gráfico 8:</b> motivações dos cursistas para a participação no curso de formação .....	91
<b>Gráfico 9:</b> Categorias dos aspectos relacionados à definição de AHSD pelo Grupo B .....	96
<b>Gráfico 10:</b> Ocorrência das categorias relacionadas às características e comportamentos de AHSD mencionadas pelo Grupo B .....	98
<b>Gráfico 11:</b> Conhecimento do público geral (Grupos A e B) sobre legislação para AHSD .....	104
<b>Gráfico 12:</b> Desempenho geral do grupo A (pré-teste e pós-teste) .....	120
<b>Gráfico 13:</b> Desempenho geral do grupo B (pré-teste e pós-teste) .....	120
<b>Gráfico 14:</b> Avaliação dos cursistas sobre a carga horária total do curso .....	123
<b>Gráfico 15:</b> Avaliação dos cursistas sobre a carga horária síncrona .....	123
<b>Gráfico 16:</b> Avaliação da plataforma Moodle .....	124
<b>Gráfico 17:</b> Avaliação dos conteúdos do curso .....	124
<b>Gráfico 18:</b> Avaliação da abordagem dos conteúdos .....	125
<b>Gráfico 19:</b> Avaliação dos materiais de referência.....	125
<b>Gráfico 20:</b> Avaliação dos cursistas sobre o impacto do curso de formação .....	126
<b>Gráfico 21:</b> Avaliação dos cursistas sobre a abordagem a respeito de mitos e crenças em AHSD .....	126
<b>Gráfico 22:</b> Avaliação dos cursistas sobre a relevância do curso de formação .....	127
<b>Gráfico 23:</b> Intenção dos cursistas em compartilhar as informações sobre AHSD .....	127
<b>Gráfico 24:</b> Intenção dos cursistas em aprofundar os conhecimentos sobre AHSD .....	128

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM -	Associação Brasileira de Educação Musical
ABPEE -	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ACC -	Associação de Canto Coral
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
AHSD -	Altas Habilidades ou Superdotação
APAHS -	Associação Paulista de Altas Habilidades e Superdotação
BBTD -	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMPDI -	Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
ConBraSD -	Conselho Brasileiro de Superdotação
CPII -	Colégio Pedro II
CSN -	Companhia Siderúrgica Nacional
DBR -	Design Basic Research
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBISD -	Lista Base de Indicadores de Superdotação
LA -	Laboratório de Aprendizagem
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS -	Língua Brasileira de Sinais
MEC -	Ministério da Educação
NAAH/S -	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação
OMS -	Organização Mundial de Saúde
PAF -	Produto Acadêmico Final
PEBTT -	Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PEI -	Plano Educacional Individualizado
PMPPEB -	Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI -	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEDU -	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRD -	Programa de Residência Docente
PROPED -	Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RBEE - Revista Brasileira de Educação Especial  
SME/RJ - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro  
SOEP - Setor de Orientação Educacional e Pedagógica  
SRM - Sala de Recursos Multifuncionais  
UERJ - Universidade do estado do Rio de Janeiro  
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS NO BRASIL</b> .....	<b>25</b>
<b>2.1 Panorama histórico</b> .....	<b>25</b>
<b>2.2 Números da educação de superdotados no Brasil</b> .....	<b>32</b>
<b>2.3 Formação continuada em AHSD</b> .....	<b>36</b>
<b>2.4 O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-CPII)..</b>	<b>37</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>41</b>
<b>3.1 Modelo Triádico de Superdotação</b> .....	<b>41</b>
<b>3.2 A Teoria das Inteligências Múltiplas</b> .....	<b>44</b>
<b>3.3 Mitos e crenças sobre AHSD</b> .....	<b>46</b>
3.3.1 Categorização dos mitos .....	<b>51</b>
<b>3.4 Estudos sobre AHSD</b> .....	<b>55</b>
<b>3.5 Revisão Bibliográfica</b> .....	<b>56</b>
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>67</b>
<b>4.1 Análise de Conteúdo</b> .....	<b>70</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>73</b>
<b>5.1 O Colégio Pedro II e o atendimento de alunos com AHSD</b> .....	<b>73</b>
5.1.1 O Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Especiais (NAPNE).....	<b>73</b>
5.1.2 Atendimento de alunos com AHSD pelo NAPNE – CPII .....	<b>74</b>
<b>5.2 O Produto Educacional</b> .....	<b>77</b>
5.2.1 Construção do produto .....	<b>78</b>
5.2.2 Curso Altas Habilidades ou Superdotação no espaço escolar: caminhos para identificação e atendimento .....	<b>80</b>
<b>5.3 Aplicação e validação do produto</b> .....	<b>81</b>
5.3.1 Aproveitamento do curso .....	<b>81</b>
5.3.2 Perfil dos participantes: Grupo A .....	<b>82</b>
5.3.3 Concepções iniciais dos participantes sobre AHSD: Grupo A .....	<b>86</b>
5.3.4 Perfil dos participantes: Grupo B .....	<b>89</b>

5.3.5	Concepções iniciais dos participantes sobre AHSD: Grupo B .....	92
5.3.6	Conhecimento inicial dos participantes sobre as Leis da Inclusão .....	103
5.3.7	Concepções sobre o atendimento de alunos com AHSD .....	106
5.3.8	Mitos e crenças sobre AHSD: Pré-teste e pós-teste .....	111
<b>5.4</b>	<b>Avaliação do produto</b> .....	<b>121</b>
5.4.1	Nuvem de palavras .....	121
5.4.2	Avaliações dos cursistas .....	122
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>135</b>
	<b>REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS</b> .....	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE A</b> – Questionário Inicial (Grupo A) .....	<b>151</b>
	<b>APÊNDICE B</b> – Questionário Inicial (Grupo B).....	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE C</b> – Questionário Pré-teste e pós-teste .....	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE D</b> – Questionário final (Avaliação do produto) .....	<b>155</b>
	<b>APÊNDICE E</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	<b>157</b>
	<b>APÊNDICE E</b> – Cronograma de aulas .....	<b>158</b>

## APRESENTAÇÃO

Sou licenciada em música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Ao ingressar na graduação, em 2005, já atuava como professora de música em cursos livres, onde não havia exigência de formação específica, e como professora particular de piano e teclado. O ingresso no curso de licenciatura trouxe um novo significado à minha prática, não somente pelos aprendizados oriundos das disciplinas cursadas, mas também pelas experiências vividas em cursos de extensão, oficinas e cursos de férias oferecidos por Instituições como a Associação de Canto Coral (ACC), A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a própria Unirio.

Durante o curso de graduação, sempre nutri o desejo de dar continuidade à minha formação, emendando-a diretamente nos cursos de Mestrado e Doutorado. Não imaginava, porém que, ao concluir a Licenciatura, em 2010, seria logo contemplada com a aprovação em um concurso para a rede estadual de ensino, e assumiria uma matrícula como professora de Artes. Poucos meses depois, ainda atuando na rede estadual, assumiria uma nova matrícula também via concurso público, agora na rede municipal de ensino, como professora de Música. Nessa época, trabalhava também em um projeto social chamado Garoto Cidadão, promovido pela Fundação Companhia Siderúrgica Nacional (FCSN), na cidade de Itaguaí, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, com sede em Volta Redonda, região Sul Fluminense do Estado.

A extensa carga de trabalho me trouxe riquíssimas experiências, mas, ao mesmo tempo, colaborou para o afastamento da carreira acadêmica. Era necessário manter os três empregos e a rotina dividida entre três escolas estaduais, uma escola municipal e um projeto social não me permitia encaixar um programa de mestrado ou um curso de especialização. Na verdade, eu passei a não imaginar mais esta possibilidade, já que também não havia, por parte das redes onde trabalhava, qualquer estímulo à formação continuada e, naquela época, os cursos na modalidade à distância ou híbridos ainda não eram uma realidade.

Em 2017 ocorreu uma mudança importantíssima neste quadro: fui aprovada em um novo concurso para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), agora para uma matrícula com carga horária de 40 horas semanais. Passei a me dedicar unicamente a esta matrícula, encerrando então minha atuação na rede estadual de ensino e na Fundação CSN. Ao assumir este novo posto, fui alocada em uma escola de turno parcial, o que me possibilitava cumprir toda a carga horária em 4 dias, trabalhando 10 horas por dia. A disponibilidade de um dia na semana foi justamente o que me permitiu aproveitar uma grande oportunidade de retornar

à carreira acadêmica, surgida em 2019: o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-CPII).

Considero esta como uma das experiências mais ricas de toda a minha formação até o momento. Por meio do PRD, pude acompanhar as aulas de música em um colégio tido como de referência e conhecer uma realidade totalmente diferente da que conhecia até então, nas diversas escolas municipais e estaduais pelas quais havia passado, no que diz respeito à, estrutura física e material, organização das aulas, carga horária de trabalho do professor, planejamento e estímulo ao aperfeiçoamento profissional, por parte da instituição de ensino.

Dentre todos os ganhos advindos do PRD, um merece destaque especial: através de um minicurso para professores residentes, ministrado por minha então orientadora, Professora M<sup>a</sup>. Cecília Vanessa, tive o primeiro contato com o universo das Altas Habilidades ou Superdotação, até então desconhecido. A inscrição no minicurso ocorreu por curiosidade com relação o tema e pela necessidade de cumprir a carga horária destinada aos cursos oferecidos pelo PRD, mas acabou por se transformar em meu objeto de pesquisa, diante de tamanha identificação. Lembro-me dos mitos sobre as Altas Habilidades ou Superdotação que eu carregava e foram desconstruídos, por meio do contato com o material teórico oferecido; do valor das reflexões e da minha mudança de olhar a respeito de vários alunos com os quais havia tido contato. Passei a tentar entender seus comportamentos e ajudá-los, enxergando muitas situações como possíveis indicativos de ou Altas Habilidades ou Superdotação e buscando informações mais aprofundadas.

Ao enxergar a temática das Altas Habilidades ou Superdotações inserida no campo da Educação Especial, lembrei-me de do meu pequeno contato com temas relacionados a este campo, durante a graduação. Após uma reformulação da grade curricular do curso de licenciatura, em 2009, a disciplina de Educação Especial Inclusiva passou a ser oferecida como optativa, ligada ao curso de Pedagogia. Ao cursar a disciplina, pude recordar alguns dos assuntos abordados, como a história da educação especial; a legislação brasileira vigente à época; o atendimento especializado a alunos com necessidades especiais, dentre outros temas. A questão das Altas Habilidades ou Superdotação, porém, não esteve entre os tópicos abordados durante a disciplina.

Na esperança de difundir os conhecimentos que havia adquirido, por meio do minicurso do PRD, desejei transmiti-los aos colegas professores da instituição onde atuava, em 2018, durante conversas informais. Percebi que muitos desconheciam o assunto e guardavam os mesmos mitos que eu carregava, antes de aprofundar o contato com a área. Esta percepção me orientou na escolha das AHSD como tema para o desenvolvimento do Produto Acadêmico Final

(PAF), tido como pré-requisito para a conclusão do PRD. O estudo propunha que oficinas musicais oferecidas por meio de um projeto extracurricular, à época, fossem vistas como uma alternativa de atendimento educacional especializado aos estudantes com ou Altas Habilidades ou Superdotação, matriculados nas escolas municipais do Rio de Janeiro. A realização da pesquisa, porém, foi inviabilizada, devido à suspensão das atividades escolares presenciais em março de 2019, em razão da pandemia da Covid-19<sup>1</sup>. O projeto de pesquisa foi aceito como pré-requisito para a conclusão do curso, já que não havia, ainda em dezembro de 2020, qualquer expectativa de retorno às atividades escolares presenciais, haja visto a dimensão alcançada pela pandemia da Covid-19.

Em 2021, depois de continuar aprofundando o conhecimento sobre o tema por meio da minha busca pessoal, tive uma oportunidade de dar continuidade à pesquisa iniciada durante a Residência Docente: fui aprovada no Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (PMPPEB), do Colégio Pedro II (CPII), no grupo de pesquisa Práticas em Residência Docente, que tem como foco a formação continuada de professores realizada no PRD-CPII. A aprovação no Programa de Mestrado ocorreu de forma quase concomitante ao meu ingresso como docente efetiva no CPII, onde atualmente ocupo o cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PEBTT) da disciplina de Educação Musical.

Um dos objetivos do grupo de pesquisa Práticas em Residência Docente, no qual estou inserida, é “avaliar as experiências em ensino e formação continuada de professores proporcionadas pelo PRD-CPII.” (COLÉGIO PEDRO II, 2021). Desta forma, busquei adaptar os objetivos da pesquisa iniciada anteriormente, sem, contudo, me afastar da temática. Retornei às reflexões acerca da falta de conhecimento entre os docentes com os quais convivi, a respeito das Altas Habilidades ou Superdotação; e sobre o quanto esse distanciamento prejudica a oferta do atendimento especializado nas escolas, a este grupo de educandos. Desejei, então, intervir nesta realidade, contribuindo para a difusão de conhecimentos sobre Altas Habilidades ou Superdotação entre professores, utilizando, para isso, uma ferramenta semelhante àquela por meio da qual tive meu primeiro contato com o tema: um curso de formação para professores, inserido no PRD-CPII.

---

<sup>1</sup> Tipo de infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que alcançou proporções mundiais, em razão de seu alto nível de contágio e gravidade.

## 1 INTRODUÇÃO

Por Altas Habilidades ou Superdotação, compreende-se a manifestação de uma habilidade superior, considerada acima da média, em uma ou mais áreas do conhecimento, associada a altos níveis de pensamento criativo e comprometimento com o que se realiza. (BRASIL, 2020). O tema se insere na área da Educação Inclusiva, haja visto serem estes estudantes contemplados pelas políticas de Educação Especial e Inclusiva no Brasil.

Observa-se, contudo, que o número de alunos identificados com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD)<sup>2</sup> pelo censo escolar, nas escolas brasileiras, nos últimos anos, é considerado baixo, diante das estimativas trazidas por pesquisadores da área. Enquanto Marland (1972) calcula uma média de 3 a 5% da população com AHSD, Renzulli (1982) afirma ser este um mito, por tratar-se de números decorrentes de resultados dos testes de QI<sup>3</sup>, com origem atribuída aos psicólogos Alfred Binet e Theodore Simon, em 1905 (VIRGOLIM, 2019), voltados para a medição de apenas uma determinada área da inteligência. Em seus estudos, o autor afirma que o percentual de indivíduos com AHSD, em uma população, situa-se entre 10 e 15% dos indivíduos (RENZULLI, 2014).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), é direito dos alunos com AHSD, receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja ele em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) – desenvolvido por professores especialistas na área da Educação Especial – ou nas classes regulares, por meio de atividades direcionadas às suas necessidades específicas. O AEE pode ser também oferecido de forma suplementar à escola, em forma de programas de atendimento a alunos com AHSD, desenvolvidos por instituições públicas ou privadas, em parceria com as escolas, conforme o Decreto Nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

Em 2023, ano em que a referida política completou 15 anos, o Governo Federal lançou um Plano de Afirmação e Fortalecimento da PNEEPEI, a fim de retomar seus pressupostos iniciais e promover sua efetivação. Dentre os eixos estabelecidos no plano, encontra-se a formação de professores, área para a qual estão planejados investimentos voltados para o preparo e letramento de professores atuantes em salas comuns, professores de AEE e gestores educacionais (BRASIL, 2023).

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa utilizaremos a expressão “Altas Habilidades ou Superdotação” e adotaremos a sigla AHSD em próprio texto. Nos textos de outros autores, a expressão e a sigla acompanharão a escrita como na versão original.

<sup>3</sup> Quociente de Inteligência.

Ainda que identificados como público-alvo da Educação Especial pela LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e das diversas Leis e Resoluções que corroboram seu texto, observa-se ser ainda vigente, entre professores, a dificuldade de identificação dos alunos com AHSD no ambiente escolar. Mesmo diante do crescente número de pesquisas (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; BAHIENSE; ROSSETTI, 2014; DELOU, 2014; PEREIRA, 2021; SOUZA, 2017), o tema ainda se encontra distante de muitos professores, que desconhecem a necessidade de identificar o aluno com AHSD e de promover propostas de atendimento adequadas às suas necessidades (ARANTES-BRERO; CAPELLINI, 2021; PEREZ; FREITAS, 2011).

Comumente encontramos ainda, pesquisas na área da Educação Especial e da Inclusão, onde são abordados apenas aspectos sobre as deficiências (COSTA, 2015; MATOS; MENDES, 2015; RIBEIRO, 2020; TAVARES *et. al.*, 2016). Acredita-se que um indivíduo com AHSD seja uma espécie de gênio, altamente habilidoso em todas as áreas e com facilidade de aprendizado. Desta forma, este educando não faria parte do público-alvo da Educação Especial, pois não demandaria o atendimento especializado (ALENCAR, 2005; FREITAS; RECH, 2005; PEREZ, 2012; WINNER, 1998).

Mitos e crenças como estas vêm sendo carregados durante muitos anos e contribuem para a dificuldade na identificação e, conseqüentemente, no atendimento ao aluno superdotado (ALENCAR; FLEITH, 2001; PEREZ, 2003; WINNER, 1998). Além dos mitos anteriormente citados, Alencar e Fleith (2001) mencionam diversos outros, que serão posteriormente abordados, afirmando ser necessário um processo de desmistificação dessas sentenças, para que os indivíduos superdotados sejam reconhecidos e tenham seus direitos atendidos.

Soma-se aos mitos a escassez de profissionais com formação em Educação Especial, o que contribui para um crescente distanciamento entre as Leis e a prática, impossibilitando a oferta do atendimento especializado e, conseqüentemente, a este aluno, o desenvolvimento de suas potencialidades (RECH; NEGRINI, 2019).

Corroborando as autoras, Antipoff e Campos (2010), alertam para o fato de que, a existência das leis não assegura o atendimento especializado ao aluno superdotado nas escolas, pois, na prática, a inclusão alcança prioritariamente aos indivíduos com deficiências, considerados inferiores aos altamente habilidosos e, conseqüentemente, alvo de ações inclusivas.

Autores como Ramalho e Lehman (2022) e Fontes (2007), falam sobre a importância de se abordar a temática da Educação Especial inserida no campo da formação docente. Ao

refletir sobre o assunto, Fontes (2007) sugere que o tema esteja presente durante todo este processo, a fim de evitar o abandono do aluno com necessidades especiais nas classes regulares, pela falta do olhar atento às suas necessidades. A autora lembra que a formação voltada para a Educação Inclusiva é prevista em modalidades diversas – incluindo a formação continuada – pela PNEEPEI e, portanto, deve ser oferecida nos cursos de Licenciatura e aperfeiçoamento, em todos os níveis (FONTES, 2007).

Ainda que a necessidade e importância de se abordar tais temas seja apontada pelos autores supracitados, estudos recentes apontam lacunas entre o conhecimento do professor sobre AHSD e sua prática educacional. Tais estudos desejaram também contribuir para a diminuição desta distância, ao oferecer propostas de formação docente voltadas para a identificação e atendimento de alunos com AHSD (AMARAL, 2021; OLIVEIRA, 2018; RAMALHO; LEHMAN, 2022).

Constitui-se, portanto, como um desafio aos professores, reconhecer características e comportamentos de alunos como possíveis indicativos de AHSD, pois muitos não possuem formação específica na área em questão, ou qualquer tipo de aproximação com a temática. A oferta da disciplina de Educação Especial não é uma realidade comum a todos os cursos de Licenciatura no Brasil, o que faz com que muitos professores se formem e passem a atuar nas escolas, sem ter tido o mínimo contato com os temas pertinentes à área. Soma-se a isto o fato da abordagem sobre AHSD não se fazer presente em todos os cursos e disciplinas relacionadas à Educação Especial, além dos mitos e crenças ainda existentes sobre o tema, como anteriormente indicado. Desta forma, muitos estudantes com AHSD passam pela escola sem ser identificados e, conseqüentemente, deixam de ter suas necessidades específicas atendidas, o que não configura sua inclusão (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; DELOU, 2007; VIRGOLIM, 2007).

Tais apontamentos suscitam inquietações e questionamentos: qual o nível de conhecimento de professores atuantes na educação básica, a respeito das AHSD? Quais os mitos existentes entre professores, a respeito das AHSD? Que instrumentos para identificação de alunos com AHSD são conhecidos pelos profissionais da educação? Que tipo de atendimento educacional vem sendo oferecido a alunos com comportamento característico de AHSD nas escolas? Como tem sido o desenvolvimento, no âmbito escolar, de alunos com AHSD ainda não identificados, ou que não têm acesso a propostas pedagógicas voltadas para as suas necessidades? Que tipos de comportamento este aluno pode vir a desenvolver? Como se dá o contato com a temática durante a formação docente?

Essas inquietações, cuja busca por respostas ultrapassaria os limites do presente estudo, nos levaram a refletir e chegar à seguinte questão de pesquisa: De que maneira a formação continuada poderia contribuir para a diminuição da lacuna entre o conhecimento do professor, a respeito das AHSD e sua prática educacional?

Diante disso, a presente pesquisa deseja contribuir para a aproximação entre professores atuantes no Ensino Fundamental e o campo das AHSD, por meio da oferta de um curso de formação continuada voltado para o tema.

Como objetivo geral deste trabalho, foi aplicado um curso de formação na área de AHSD, na modalidade virtual, com abordagem acerca da identificação e atendimento especializado de alunos com AHSD, destinado a professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência, as oficinas e cursos oferecidos pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-CPII). Os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: i) apresentar, com base no referencial teórico da pesquisa, o conceito de AHSD e o PRD-CPII; ii) Investigar como se dá o atendimento de alunos com AHSD pelo Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidades Especiais (NAPNE) do Colégio Pedro II; iii) Aplicar um curso de formação continuada para professores em AHSD, nos moldes das oficinas do PRD-CPII; iv) Analisar as concepções dos professores participantes a respeito do tema AHSD, antes e após a participação no referido curso (pré-teste e pós-teste); v) Investigar as possíveis contribuições da formação continuada para a prática educacional, no que tange à identificação e atendimento de alunos com AHSD.

Participaram da pesquisa, 28 professores, sendo apenas 13 concluintes do curso de formação. Mediante autorização prévia obtida junto aos mesmos, foram analisadas informações coletadas por meio de formulários, participação em fóruns e atividades na plataforma virtual, além de depoimentos orais, obtidos durante as aulas síncronas. Para efeitos de análise pré-teste e pós-teste foram isolados apenas os dados referentes aos participantes concluintes do curso, a fim de comparar suas concepções antes e depois do acesso aos conteúdos e atividades.

Este trabalho organiza-se da seguinte forma: inicialmente, a pesquisadora traz um breve relato sobre sua trajetória profissional e formação acadêmica, expondo também as motivações e acontecimentos que a levaram até o tema, sua identificação com o mesmo e sua opção por tê-lo como objeto de pesquisa. O capítulo introdutório traz a contextualização do tema, apresenta o problema onde se deseja interferir; os objetivos gerais e específicos da pesquisa e o produto a ser desenvolvido. O segundo capítulo apresenta um panorama histórico da Educação Especial e da educação de superdotados no Brasil, com base em leis e resoluções oficiais, e abre caminho para uma reflexão acerca da formação de professores para atuação voltada para este público.

No terceiro capítulo são apresentados os autores que compõem o referencial teórico da pesquisa, acompanhados pelos conceitos presentes em seus estudos. Nesta mesma sessão é trazida a revisão bibliográfica, etapa inicial do estudo, por meio da qual foram selecionados artigos, teses, dissertações e demais publicações sobre temas correlatos ao da presente pesquisa, e que serviram também como referência para o desenvolvimento do estudo. O capítulo posterior apresenta a metodologia utilizada para delinear o estudo e aborda a técnica de análise de dados utilizada para analisar as informações obtidas.

A análise de dados é registrada no quinto capítulo, com base em gráficos, quadros e tabelas elaboradas a partir do material obtido junto aos sujeitos de pesquisa. Anteriormente, na mesma sessão, é apresentado um panorama do atendimento educacional de alunos com AHSD no Colégio Pedro II, campo de pesquisa, com base em dados obtidos junto à instituição. O produto educacional, um curso em AHSD para professores, tem sua ementa exposta também nesta sessão, acompanhado por relatos a respeito de sua construção e aplicação. Após a análise de dados, seguem-se as considerações finais.

Esta pesquisa recebeu anuência da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Sua realização foi autorizada pela Plataforma Brasil sob o Parecer N° 5.880.611.

## 2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS NO BRASIL

### 2.1 Panorama histórico

O atendimento educacional de alunos com necessidades especiais é prerrogativa dos sistemas de ensino, conforme trata a Lei nº 9.394, de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e suas demais redações. Atualmente, o tema vem sendo pauta de inúmeras pesquisas e discussões sobre a Educação e sobre a Educação Especial no Brasil, demonstrando haver, ainda, a necessidade de ampliação de olhares e promoção de conhecimentos a respeito, principalmente entre os profissionais da educação. É possível encontrar, por exemplo, autores (AGOSTINI; RENDERS, 2021; ARANTES-BRERO; CAPELLINI, 2021; RECH; NEGRINI, 2019) cujos estudos chamam a atenção para a necessidade da formação continuada para professores, na área da Educação Especial, identificando esta ausência como um dos fatores que prejudicam diretamente a oferta do atendimento especializado de forma efetiva, conforme propõe não apenas a LDB, mas as demais leis que tratam sobre o tema.

Ao se ouvir falar sobre Educação Especial e sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE), é comum associar os temas aos transtornos e deficiências. Acredita-se, comumente, comporem o público-alvo da Educação Especial, alunos com surdez, cegueira, deficiências motoras e/ou cognitivas, além daqueles que apresentam síndromes ou transtornos de comportamento e aprendizagem. Porém, segundo a LDB, a Educação Especial visa alcançar não apenas os educandos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, mas também aqueles com Altas habilidades ou Superdotação, conforme pode-se ver em sua redação:

**Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, MEC, 2018. p. 39).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (2008), são alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, aqueles que:

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

Compreende-se, portanto, que, aos alunos com AHSD, devem ser oferecidas, no ambiente escolar, atividades curriculares específicas, voltadas para suas necessidades, baseadas em métodos e técnicas que lhes permitam avançar na área de conhecimento onde demonstram uma habilidade superior, que pode estar relacionada não apenas aos aspectos acadêmicos ou ao aprendizado de disciplinas escolares, mas também à área artística ou psicomotora, dentre outras. Verifica-se, ainda, pela redação da LDB, a importância da presença do professor capacitado na área da Educação Especial – seja ele com formação em nível superior ou de pós-graduação –, a fim de oferecer o atendimento especializado.

Ao olharmos para o histórico da educação de superdotados no Brasil, vemos seu primeiro registro em 1929, através da Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, que identificou esse grupo de alunos como “super-normais”, passando a prever seu atendimento educacional. O termo foi substituído por “excepcionais” pela Lei nº 4024, em 1961 (BRASIL, 1961), termo este utilizado para referir-se tanto aos deficientes mentais quanto aos superdotados, de autoria atribuída à educadora e psicóloga Helena Antipoff (DELOU, 2007), cujo legado é de grande contribuição para o campo da Educação Especial. Além de dedicar-se a estudar o desenvolvimento da criança relacionado ao seu contexto social, Helena Antipoff fundou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi, voltada para o acompanhamento de crianças excepcionais e para a oferta de suporte aos professores atuantes em classes escolares especiais. (CAMPOS, 2003). Em 1967, a partir de suas contribuições, o Ministério da Educação (MEC) criou uma comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento de alunos superdotados, termo ainda não utilizado na época.

Em 1971, a Lei nº 5.692 - posteriormente revogada e substituída pela Lei Nº 9.394/96 - traz pela primeira vez o termo “superdotado”, estabelecendo o atendimento especial a esses educandos, determinando que

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

Logo após a promulgação da Lei nº 5.692/71, o MEC dedicou-se a estabelecer uma política de ação voltada para o atendimento do aluno superdotado, que foi tomada como área prioritária da Educação Especial e incluída no Plano Setorial de Educação e Cultura para o período de 1972 a 1974 (DELOU, 2007). O pioneirismo em considerar os estudos do cientista Howard Gardner a respeito das múltiplas inteligências foi uma das inovações deste plano, que estabeleceu também o atendimento educacional do aluno superdotado desde as etapas iniciais

da escolarização, além da possibilidade da oferta de atendimento especializado em classes especiais nas escolas. Delou (2007), considera este avanço e o registra da seguinte forma:

Pela primeira vez, foram definidos princípios doutrinários da Educação Especial para alunos superdotados, a partir do conceito que considerava crianças superdotadas e talentosas as que apresentassem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotora (DELOU, 2007, p.1).

Sobre o atendimento educacional, a autora traz o seguinte panorama a partir do novo plano:

A identificação dos superdotados deveria ser realizada com vistas ao atendimento educacional desde os níveis pré-escolares, utilizando-se de procedimentos escolares variados e combinados. Alunos superdotados deveriam frequentar classes comuns sempre que o professor de classe tivesse condições de trabalhar com programas ou atividades diferentes, em grupos diversificados, e dispusesse de orientação e materiais adequados, que possibilitasse a oferta de tratamento especial aos alunos. Previu a possibilidade de criação de classes especiais em escolas comuns, recomendando a realização do máximo possível de atividades em conjunto com os demais alunos. A criação das classes especiais deveria ficar atrelada à existência de condições para a realização do atendimento necessário ao aluno (DELOU, 2007, p.1).

Em 1994, a Declaração de Salamanca trouxe novamente à tona a questão do termo utilizado para identificação dos superdotados. A nomenclatura “superdotado” foi substituída pelo termo “Altas Habilidades” e passou-se a utilizar a expressão “Altas Habilidades/Superdotação”.

Em 1995, o MEC lançou um documento intitulado “Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos.” Na publicação, a conceituação de Altas Habilidades/ Superdotação e talentos – termo utilizado à época – é abordada pela ótica de Joseph Renzulli, a partir do Modelo Triádico de Superdotação, que será apresentado como referencial teórico desta pesquisa. O documento identifica as possíveis áreas onde o indivíduo pode vir a apresentar habilidade superior: capacidade acadêmica, criatividade, planejamento, comunicação, previsão, tomada de decisão, implementação, relacionamento humano e discernimento de oportunidades (BRASIL, 1995, p. 15).

Além da utilização do termo “portador” e “talento”, chamam a atenção, em tais Diretrizes, propostas como o progresso do estudante de acordo com seu ritmo próprio de aprendizagem, interesse e aptidões; frequência dispensável mediante prova de aproveitamento, quando considerado acima da média; possibilidade da não existência de divisões em ano letivo de acordo com o ano civil, de forma a promover o progresso do estudante superdotado de acordo

com seu nível de aprendizado; e admissão em curso superior anteriormente à conclusão do ensino de segundo grau<sup>4</sup>, desde que comprovada sua condição superior de aprendizado (BRASIL, 1995). Tais propostas, segundo o documento, baseiam-se nos Pareceres nº 255/72 e nº 436/72 e, apesar de sugerirem um grande avanço no que se refere à escolarização dos alunos com AHSD, permaneceram no campo da oferta, e não da prática. Delou (2007), afirma haver, no Brasil, resistência para a implantação das políticas de atendimento aos alunos com AHSD, o que implica na concessão de seus direitos.

Faz-se necessário, neste ponto, comentar sobre a falta de padronização das terminologias utilizadas para identificar os indivíduos com AHSD. Termos como “altas habilidades”, “superdotação”, “talentosos”, “bem-dotados”, “Altas Habilidades ou Superdotação”, “Altas Habilidades/ Superdotação”, dentre outros, foram utilizados ao longo da história, gerando controvérsias que ainda se refletem nos estudos e publicações atuais. (BRANCO *et. al*, 2017). Neste estudo, porém, não nos ateremos à discussão sobre as nomenclaturas, pois este não se constitui como um dos objetivos da pesquisa. Adotaremos o termo Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) em toda a redação, exceto nas citações de outros autores, que seguirão a redação original.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promove nova mudança significativa, desta vez não relacionada à nomenclatura, mas ao tipo de atendimento. Em lugar da oferta de tratamento especializado, presente nas antigas leis, a LDB prevê a oferta de ações pedagógicas específicas para os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, além da possibilidade de aceleração escolar e da presença de professores habilitados para atender esses educandos em classes regulares.

Segundo a LDB, os sistemas de ensino assegurarão, a esses alunos:

- 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, MEC, 1998, p. 40).

---

<sup>4</sup> Termo utilizado na época para designar o Ensino Médio atual.

Percebemos, portanto, que a inclusão do aluno com AHSD vai muito além de sua matrícula nas classes regulares. Além de propostas pedagógicas voltadas para o atendimento de suas necessidades, de forma a potencializar suas habilidades, a LDB assegura, a este educando, o direito à aceleração das etapas de ensino, uma vez que seja identificado seu potencial de aprendizagem como superior, quando comparado aos seus pares.

Apesar de ser uma alternativa considerável, a aceleração não deve ser vista como um caminho único e eficaz para todos os casos. A inserção da criança com AHSD em um grupo de maior faixa etária pode gerar desconforto emocional, sentimento de rejeição e dificuldades de adaptação. Deste modo, é importante que, além do acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, sejam considerados o desejo do avanço de etapas pelo aluno e pela família e, ainda, a possibilidade de reversão do processo de aceleração, caso se faça necessário (PÉREZ, 2003).

Após a promulgação da LDB, foram publicadas novas Diretrizes e Resoluções voltadas para o atendimento de educandos com necessidades especiais, incluindo aqueles com AHSD. Dentre as publicações, podemos citar o Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência<sup>5</sup> e define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999); e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que assegura a matrícula de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, atribuindo às escolas a responsabilidade de oferecer condições necessárias para seu aprendizado (BRASIL, 2001).

Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001 - estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais, dentre os quais figuram a formação de professores em exercício para atender à demanda de alunos com necessidades especiais; a inclusão de conteúdos e disciplinas voltadas para a educação especial nos currículos de formação de professores, em nível médio e superior; a ampliação da oferta dos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades federais, voltados para a Educação Especial (BRASIL, 2001).

A formação de profissionais para atender ao público-alvo da Educação Especial é ratificada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, no qual são apontados como saberes exigidos para o exercício do magistério, conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, incluindo

---

<sup>5</sup> A terminologia “pessoa portadora de deficiência”, conforme consta no Decreto nº 3.298, foi substituída por “pessoa com deficiência”, nas publicações seguintes, sendo utilizada até os dias atuais.

aqueles com necessidades educacionais especiais. Desta forma, caberá às instituições de ensino superior incorporarem tais temas em seu currículo (BRASIL, 2002).

Em 2005, foram criados os Núcleos de Atividade de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAH/S), com a proposta de serem centros de referência no atendimento educacional especializado aos alunos com AHSD, oferecendo ainda, orientação às famílias e formação continuada aos professores (BRASIL, 2008). Segundo o site do MEC, os NAAH/S encontram-se em funcionamento dentro das Secretarias de Educação de cada estado. É possível encontrar, no site do MEC, uma lista de endereços, telefones e e-mails de cada uma das unidades. Em uma rápida busca, identificamos a ocorrência de um curso de formação em AHSD oferecido pelo NAAH/S de Goiânia, em 2020. No site do NAAH/S do Acre e do Espírito Santo, encontramos registros de atividades e notícias do ano de 2021. Quanto ao termo de busca “NAAH/S Rio de Janeiro”, encontramos apenas um blog com uma postagem datada de 2013. A localização do NAAH/S-RJ é registrada na cidade de Niterói, segundo o MEC.

Encontramos ainda, registros de atividades em redes sociais de NAAH/S localizados no Piauí, Pará e Recife, além de outros estados. Muitos desses registros, porém, não possuem data, ou são datados de anos passados, o que não nos permite identificar se as unidades continuam em funcionamento. Em pesquisa sobre a distribuição dos NAAH/S nas regiões do Brasil, datada de 2014, os autores apontam diferenças na distribuição regional e no tipo de atendimento oferecido pelos NAAH/S e sugerem ações de intervenção na oferta e no atendimento, com vistas ao maior alcance do público-alvo (MARQUES; ALMEIDA, 2014).

Em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (PNEEPEI), segundo a qual os alunos com AHSD são aqueles que

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

Para estes alunos, a PNEEPEI prevê atividades de suplementação por meio de programas de enriquecimento curricular, além do atendimento especializado em todas as etapas de ensino, realizado por professores cuja formação inicial e continuada abarque conteúdos voltados para o exercício da docência na Educação Especial, podendo estes atuarem nas salas regulares de ensino, em salas de recursos, nos NAAH/S ou nos centros de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, p. 18).

Em 2009, por meio da Resolução nº 4, o MEC instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, que tem por função

suplementar a formação do aluno com necessidades especiais e pode, ainda, ser oferecido em espaços externos à escola:

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009).

A oferta do AEE, bem como formação continuada de professores foram contemplados pela Resolução nº 4 de 2009 e ratificados pelo Decreto nº 7.611 de 2011. Para atuar no AEE, é necessário ter habilitação para o exercício da docência e formação específica em Educação Especial. (BRASIL, 2009). O Decreto nº 7.611/2011 prevê a ampliação da oferta do AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AHSD, matriculados na rede pública de ensino regular, mediante apoio técnico e financeiro da União, aos sistemas públicos municipais, estaduais e federais de ensino, além de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos (BRASIL, 2011).

É importante ressaltar que o AEE não substitui a escolarização do aluno com necessidades especiais, esteja esta necessidade ligada às deficiências, aos transtornos de aprendizagem ou às AHSD. Diversamente, é proposto um trabalho conjunto entre professores das classes comuns e professores atuantes no AEE, seja ele ofertado no ambiente escolar, em salas de recursos multifuncionais, ou em ambientes externos, sendo proporcionadas

condições para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE identifique habilidades e necessidades dos estudantes, organize e oriente sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2011, p. 50).

O desenvolvimento de propostas pedagógicas integradoras, porém, não é função específica do professor atuante no AEE, sendo orientada também a formação do professor para atuação em classes regulares de ensino, a fim de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas nessas mesmas classes, voltadas para o atendimento das mais diversas especificidades (BRASIL, 2013).

Observamos, porém, ser um desafio para o professor, apropriar-se desses saberes, haja visto existirem dificuldades relacionadas ao tempo e aos recursos necessários para investimento

em formação continuada, somados à necessidade de estímulo à esta formação, por parte das Secretarias de Ensino. Atentamos, porém para o fato de que

a inclusão somente se efetivará realmente para este público de estudantes com altas habilidades/superdotação quando se lançar forças para a formação dos professores, desde sua formação inicial, assim como na formação continuada aos professores em exercício docente, para que se apropriem de conhecimentos adequados sobre o tema, desvinculando-se de mitos e representações equivocadas sobre o assunto das altas habilidades/superdotação, para realizar assim os encaminhamentos necessários junto ao profissional da educação especial (RECH; NEGRINI, 2019, p. 496).

Deste modo, consideramos que a oferta de um curso de formação em AHSD pode contribuir para aproximação entre professores e o tema; para o desenvolvimento do olhar atento; e para a apropriação de ferramentas para identificação desses alunos. Acreditamos que o conhecimento a respeito das leis; as reflexões sobre a necessidade do atendimento especializado e, principalmente, a desmistificação de crenças, são fatores que promoverão a inclusão de alunos com AHSD, em nossas escolas.

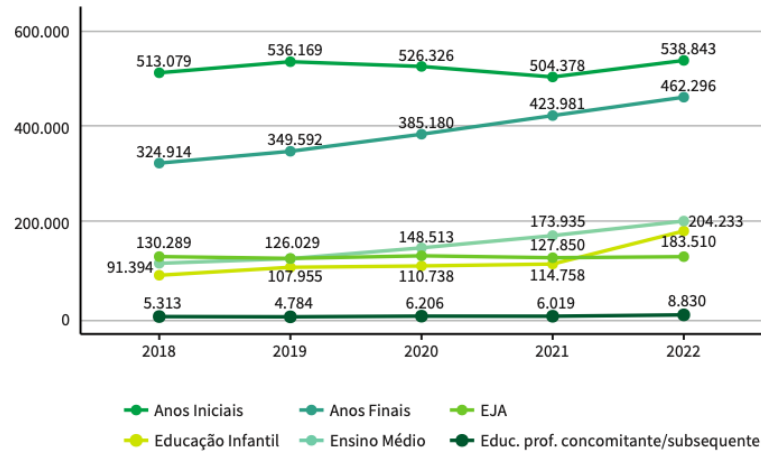
## **2.2 Números da educação de superdotados no Brasil**

Ao analisarmos a situação da educação especial no contexto da educação básica no Brasil, percebemos que o número de matrículas de alunos com necessidades especiais vem crescendo de forma significativa nos últimos anos. Segundo dados do Censo Escolar 2022<sup>6</sup>, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), no Ensino Fundamental foram registradas, no ano de 2022, um número total de 1,5 milhão de matrículas da educação especial, representando um aumento de 29,3% em relação ao ano de 2018. Ainda, segundo o Censo, um total de 65,5% desses alunos está matriculado no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2023). O gráfico a seguir mostra a evolução anual de alunos com necessidades especiais matriculados em todas as etapas de ensino no Brasil, em classes comuns ou especiais.

---

<sup>6</sup> O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Inep em duas etapas e em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4o do Decreto no 6.425/2008 (Inep, 2023).

**Figura 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018 - 2022.**



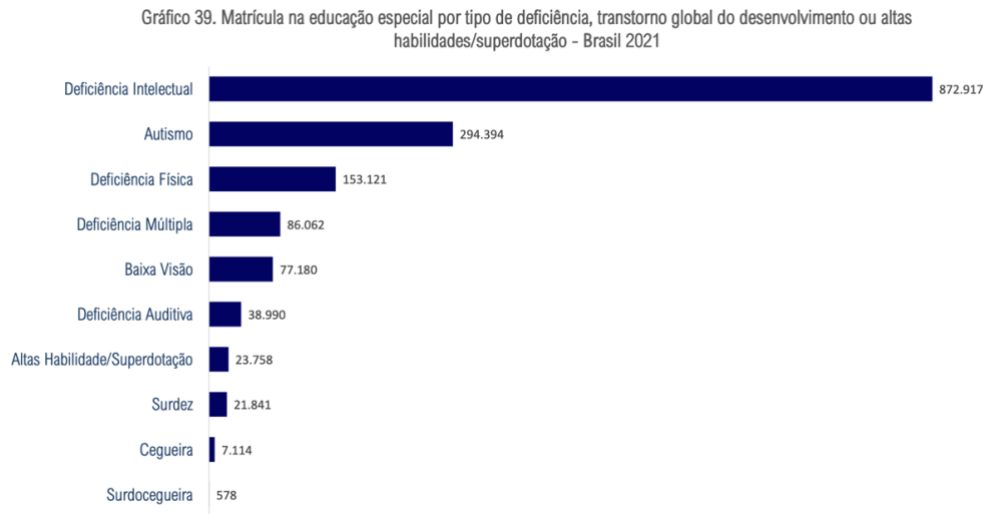
Fonte: Inep/ Censo Escolar 2022

Junto aos dados, o referido Censo enfatiza, como uma das metas do PNE:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

No Censo referente a 2022, não encontramos o quantitativo de matrículas por especificidade, considerando as deficiências, transtornos de desenvolvimento e Altas habilidades ou Superdotação, conforme encontrado no Censo Escolar referente ao ano de 2021. Trazemos então o gráfico referente ao ano de 2021.

**Figura 2 – Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação – Brasil 2021.**



Fonte: Inep/ Censo Escolar 2021

Apesar do número significativo de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação matriculados na educação básica, conforme pode-se ver, através dos dados do Censo Escolar 2021, o quantitativo ainda se distancia dos dados apresentados por Renzulli (2014), que estima um percentual de 10 a 15% dos indivíduos com AHSD, em qualquer população.

Segundo o Inep, o quantitativo de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2022, foi de 14.553.030 alunos. Considerando esses dados, teríamos, na educação básica, no Brasil, uma média de 145.000 alunos com AHSD, somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao observarmos o gráfico, podemos perceber a existência de uma dificuldade significativa na identificação desses estudantes, mesmo diante de avanços nas legislações e de uma crescente mobilização de educadores e pesquisadores pela difusão de conhecimentos sobre o tema. Desta forma, muitos alunos com AHSD passam despercebidos pela escola, ou, quando observados, por apresentarem algum comportamento considerado diferenciado, não chegam a ser identificados. Delou (2007), ao refletir sobre a necessidade de inclusão deste aluno, afirma que

Historicamente, a maior parte destes alunos não é identificada. Eles sempre foram matriculados nas escolas regulares. Sempre foram classificados conforme suas idades cronológicas e colocados em turmas que, regra geral, estão longe de atender ao nível de desenvolvimento real que apresentam ou teriam condições de acompanhar. Raros são os alunos identificados, alguns até podem ser indicados para as salas de recursos

especializadas, contudo, a matrícula escolar não garante a inclusão educacional (DELOU, 2007, p. 27).

A autora encaminha sua reflexão afirmando que a matrícula do aluno com AHSD nas escolas, garante o acesso ao ensino, mas não ao atendimento especializado. Para que isso aconteça, é necessário que haja “professores especializados para as salas de aulas regulares e para o atendimento educacional em salas de recursos ou em programas de enriquecimento ou de aprofundamento.” (DELOU, 2007, p. 27). O discurso da autora evidencia mais uma vez a carência de formação específica na área, o que ampliaria a oferta do atendimento especializado ao aluno com Altas Habilidades ou Superdotação nas escolas regulares.

Ao se analisar a problemática apresentada, a relevância do estudo é evidenciada. A identificação do aluno com AHSD é um desafio ainda a ser vencido, justificando a crescente exploração do tema e o surgimento de novos estudos na área. A ausência de propostas adequadas às necessidades deste educando, além de estar em curso contrário ao que é previsto em lei, pode ser um fator gerador de desinteresse escolar e de comportamentos indesejados, como irritabilidade, dificuldade de socialização e até mesmo desestabilidade emocional, conforme será abordado em capítulos posteriores.

Ao considerarmos a escola como um espaço de convivência e de aprendizados, com vistas à formação integral da criança, torna-se relevante valorizar o atendimento de suas necessidades específicas, sejam elas relacionadas às deficiências, aos transtornos de aprendizagem ou às habilidades superiores. É preciso fomentar novas pesquisas, promover o conhecimento sobre AHSD e valorizar o potencial desses indivíduos. É necessário

que o país abra as portas às evidências modernas de pesquisa sobre o indivíduo com altas habilidades e que considere seu potencial como promotor do desenvolvimento tecnológico, cultural e educacional da nação. Não podemos desperdiçar nossas inteligências. Há, por toda parte, um rico manancial de jovens esperando por melhores oportunidades e desafios às suas capacidades (VIRGOLIM, 2014, p. 10).

O professor assume um papel fundamental nesse processo, que se constitui como mais um dos seus desafios, dentre tantos que permeiam a educação. Ao refletirmos sobre sua formação e preparo para lidar com alunos com AHSD, percebemos a necessidade da oferta de subsídios que propiciem a identificação deste aluno e que, encontrando-se distantes de sua formação pedagógica inicial, podem ser oferecidos durante sua formação continuada, conforme realizado neste estudo.

### 2.3 Formação continuada em AHSD

Diversos autores, antigos e contemporâneos, têm se dedicado a refletir sobre a importância da formação docente para a prática pedagógica do professor (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014; MARCELO, 2009; NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 2010). Alguns estudos como o de Zeichner (2010), trazem considerações a respeito do distanciamento existente entre o conteúdo oferecido pelas universidades, durante a formação pedagógica e o que deverá ser desenvolvido pelo professor, depois de formado, nas escolas onde vier a atuar. O autor aponta a falta de conexão entre os cursos de formação de professores e a prática educacional como um problema comum, durante a formação pedagógica (ZEICHNER, 2010), e referencia outros autores (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009; DARLING-HAMMOND, 2006; TATTO, 1996) para salientar a importância da experiência de campo na formação de professores, trazendo exemplos de programas de formação docente e residência pedagógica desenvolvidos por universidades norte americanas, com o objetivo de reduzir a fronteira entre a formação universitária e a prática da docência.

Como contribuições da formação continuada, pode-se relacionar não apenas a aproximação com os conteúdos, mas também o preparo técnico, didático, pedagógico e emocional, necessários à atuação do professor, de forma a inseri-lo na efetiva prática educacional. Alarcão e Roldão (2014), elencam uma série de dificuldades que podem ser sentidas pelo professor, durante os primeiros anos de atuação que, segundo os autores, podem ocorrer nas seguintes instâncias:

científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação). (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 111).

Ao refletir sobre as inúmeras possibilidades de desafios identificados pelos autores, sugerimos que a oportunidade de conviver em um ambiente educacional, de conhecer aspectos relacionados à gestão escolar, de acompanhar e contribuir com o planejamento pedagógico de um professor experiente e com a prática deste planejamento, além de desenvolver pesquisas que contribuirão com sua prática, são, portanto, aspectos presentes nos programas de residência docente que contribuirão diretamente para atenuar essas angústias, ofertando, ao professor

residente, a possibilidade de um trabalho mais tranquilo e agradável, principalmente em seus primeiros anos de atuação. Marcelo (2009), afirma ser este “um importante período na formação da identidade do professor, sendo determinante para o seu desenvolvimento profissional.” (MARCELO, 2009, p. 127).

### **2.3. O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-CPII)**

Com vistas a contribuir com a prática de professores recém-formados, o CPII vem oferecendo, desde 2013, um programa de formação continuada, denominado Programa de Residência Docente (PRD-CPII). O programa visa aprimorar a formação do professor da Educação Básica, a partir da vivência no ambiente do CPII, realizada durante um ano letivo, totalizando 360 horas em atividades presenciais – no CPII e no contexto escolar de atuação do residente – e à distância. Espera-se que, a partir da observação de campo, da participação no desenvolvimento das atividades propostas pelos professores atuantes na instituição e da orientação recebida por esses professores, o docente recém-formado – residente - possa se apropriar de novas metodologias e estratégias pedagógicas e replicá-las, em seu ambiente de atuação, além de contribuir com prática educacional de outros professores, por meio de pesquisas que serão desenvolvidas durante o curso. A Residência Docente

pareia professores recém-formados (aqui denominados Residentes Docentes) com professores orientadores do Colégio Pedro II (Professores Supervisores e Coordenadores de Área), de modo a dar ao novo profissional uma formação complementar em questões de ensino-aprendizagem na área/disciplina, assim como em aspectos da vida escolar. Além disso, pretende possibilitar a aplicação de novas metodologias e estratégias pedagógicas na instituição de atuação do Professor Residente, que venham a incrementar os resultados de aprendizagem dos alunos da Educação Básica (COLÉGIO PEDRO II).

Como público-alvo do PRD, o CPII lista professores atuantes na rede pública estadual e municipal, em qualquer área ou disciplina, que possuam diploma de Licenciatura Plena ou de formação específica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (COLÉGIO PEDRO II, 2019). Dentre as atribuições do residente, encontram-se a observação das aulas e preenchimento de fichas de acompanhamento e relatórios periódicos; a ministração de aulas sob a supervisão do professor orientador; a elaboração de planos de aula e materiais pedagógicos; a participação em reuniões pedagógicas e congressos na área, além das atividades de formação continuada oferecidas pelo PRD, como minicursos, cursos e palestras. Dentre inúmeras outras atribuições, encontram-se, ainda, a elaboração e apresentação de um produto acadêmico, fruto de uma

pesquisa realizada durante a residência, sob a orientação do professor supervisor (COLÉGIO PEDRO II, 2019).

Através da gama de atribuições elencadas, é possível perceber a contribuição dada pelo PRD-CPII, aos professores atuantes na educação básica, principalmente àqueles com formação recente. Contribuição esta ressaltada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), ao apresentar, em 2013, o PRD, como

um projeto-piloto que visa aprimorar a formação do professor da educação básica com até três anos de formado, oferecendo-lhe formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, num espaço-tempo educacional que une a escola onde atua o residente e a imersão em contexto escolar de reconhecida excelência, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento profissional do docente e para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.12).

Marques *et. al* (2020) apresentam como um dos objetivos do PRD-CPII, “a construção de um perfil de professor pesquisador, engajado em uma prática de produção de conhecimento, que reflete sobre seus hábitos e práticas e, mais ainda, que sabe o papel que exerce dentro das engrenagens do sistema educacional onde atua.” (MARQUES *et.al.* 2020, p.46). Os autores consideram ainda ser, o trabalho do professor, “um elemento de especial importância para a qualidade da Educação”, sendo necessária, portanto, “uma formação sólida e atualizada desse docente.” (MARQUES *et. al.* 2020, p. 50). Pode-se afirmar, então, que a vivência no ambiente educacional de um colégio tido como de referência, somadas às inúmeras experiências oriundas da participação no PRD – Fóruns, Congressos, palestras, cursos e minicursos, dentre outros – permite, ao professor residente, apropriar-se de saberes necessários à sua prática docente, além da possibilidade de multiplicação desses saberes com os demais professores com os quais convive, em seu ambiente escolar de atuação, contribuindo para a melhora da qualidade do ensino.

Segundo Nóvoa (1992), a troca de experiências e a partilha de saberes são ações que permitem, ao professor, atuar como formador e formando, simultaneamente. O autor afirma que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1992, p. 18).

Rabelo (2019), ao comparar o PRD-CPII com programas de indução profissional<sup>7</sup> oferecidos por outros países, afirma que tais programas “trazem progressos aos professores

---

<sup>7</sup> O termo é definido como suporte dado aos professores iniciantes após o término do programa formal de formação inicial de professores no início do seu primeiro contrato como professor na escola. (SNOECK et al. 2010 *apud*. RABELO, 2019, p. 82 ).

iniciantes, mudanças nas suas práticas, maior preparo para os desafios do mercado de trabalho, satisfação pessoal com o apoio que tiveram, aprofundamento de conhecimentos, entre outros.” (RABELO, 2019, p. 94). A autora conclui seu estudo afirmando ser necessária a expansão desses programas a todas as instituições de formação de professores, pois eles “promovem uma melhor qualificação de professores e, conseqüentemente, melhoram a qualidade do ensino (...).” (RABELO, 2019, p.94).

Além de aproximar o professor residente das vivências cotidianas do ambiente escolar, a Residência Docente, através dos cursos e minicursos oferecidos, constitui-se também como uma ferramenta de aproximação entre professores e temáticas de relevância na área da educação, como a Educação Especial, onde se situa este trabalho. Rech e Negrini (2019) afirmam ser importante “que as instituições educacionais proporcionem aos seus profissionais uma formação continuada na área da educação inclusiva que contemple todos os alunos público-alvo da educação especial” (RECH; NEGRINI, 2019, p. 487). Neste âmbito, encontram-se não apenas os conhecimentos acerca de transtornos e deficiências, mas também das AHSD, que poderão ser apresentados ao professor residente através dos minicursos e palestras oferecidos pelo PRD—, conforme relato pessoal da própria pesquisadora.

Freitas e Rech (2014) ressaltam a importância do contato com a temática de AHSD durante a formação inicial ou continuada do professor. Segundo as autoras,

a formação de professores, inicial ou continuada, é um dos fatores decisivos para que o professor de classe comum saiba reconhecer as necessidades educacionais que os alunos com AH/SD apresentam. Logo, a partir do momento que o professor reconhecer tais necessidades, poderá organizar sua proposta pedagógica pautada também nos interesses do aluno com AH/SD (FREITAS; RECH, 2014, p. 3).

Salienta-se mais uma vez a importância da formação continuada, no sentido de mitigar a lacuna entre a formação docente e a educação especial, pois, segundo Rech e Negrini (2019),

é fundamental que os professores tenham oportunidades de ampliar sua formação inicial, participando de cursos, palestras, formação pedagógica em suas escolas, leitura individual ou coletiva de artigos e livros que abordem sobre a educação inclusiva. Desse modo, a formação continuada pode ampliar os conhecimentos desses professores que buscam repensar suas práticas pedagógicas com o intuito de construir um processo educativo realmente inclusivo (RECH; NEGRINI, 2019, p. 494).

Compreendemos, portanto, que a formação continuada, que pode ser realizada por meio de cursos com durações e formatos variados – extensão, capacitação, pós-graduação; presenciais, à distância, híbridos, dentre outros modelos –, palestras, oficinas, seminários e outras propostas, pode contribuir para o diálogo entre o exercício docente e os saberes

relacionados às AHSD, de modo a promover o fortalecimento da prática de uma educação reflexiva e inclusiva, que contemple as necessidades desses educandos.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar a presente pesquisa, foram tomados como base os estudos de pesquisadores considerados referência no campo das AHSD e das Inteligências: Joseph Renzulli, autor do “Modelo dos Três Anéis de Superdotação” (RENZULLI, 1967 *apud* Renzulli, 2004) e Howard Gardner, autor da “Teoria das Inteligências Múltiplas” (GARDNER, 1995). Estudos na área de AHSD, encontrados durante a revisão bibliográfica, também foram adotados como referencial. Dentre os materiais, destacamos as pesquisas da Dra. Cristina Delou e Dra. Angela Magda Virgolim, ambas pesquisadoras brasileiras, cujo trabalho encontra-se voltado para divulgação de conhecimentos sobre a temática e vem sendo referencial para diversas pesquisas na área.

A seguir, apresentamos os autores e um resumo de suas principais concepções.

#### 3.1. Modelo Triádico de Superdotação

Joseph Renzulli, pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talento da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos. Renzulli é autor do “Modelo dos Três anéis”, que considera Superdotação como um comportamento resultante da interação de três indicadores: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; comprometimento com a tarefa e criatividade. Renzulli é apresentado como referencial em pesquisas na área das Altas Habilidades (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; BAHIENSE; ROSSETI, 2014; DELOU, 2014; PÉREZ, 2012; SOUZA, 2017). Segundo o autor,

O comportamento superdotado consiste em comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos – capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Os indivíduos capazes de desenvolver comportamento superdotado são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. As pessoas que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupamentos de traços exigem uma ampla variedade de oportunidades e serviços educacionais que normalmente não são oferecidos nos programas regulares de ensino (RENZULLI; REIS, 1997, p. 8 *apud* RENZULLI, 2014 p. 544).

Para Fernandes (2012), a teoria de Renzulli contribui para ampliar o olhar a respeito de indivíduos com habilidades em áreas diversificadas, como a área motora, a área acadêmica e a área artística e, por considerar variáveis relacionadas à motivação e criatividade, transpõe o

modelo de identificação pautado apenas no reconhecimento de competências cognitivas (FERNANDES, 2012).

Por valorizar áreas diversificadas do conhecimento, Renzulli se posiciona de forma crítica à crença na medição das AHSD por meio de testes de QI. O autor traz um alerta sobre os aspectos verificados nesses testes que, por serem restritos à determinadas áreas do conhecimento, não dão conta de verificar a multiplicidade de habilidades superiores que podem ser encontradas em um indivíduo (RENZULLI, 1986).

Além de elaborar o Modelo Triádico de Superdotação, Renzulli contribui para a área de AHSD ao propor a existência de dois tipos de superdotação: a superdotação escolar, ou acadêmica, e a superdotação produtivo-criativa. A primeira, relacionada à capacidade cognitiva, comumente medida em testes de inteligência e exames escolares; a segunda, manifesta por meio do domínio de uma habilidade específica, muitas vezes considerado apenas como “talento”, por se tratar de uma capacidade artística ou motora.

Para o autor, os dois tipos de superdotação existem em vários graus, devem receber igual importância e podem ser identificados, utilizando-se dos meios apropriados para a avaliação. Devemos, portanto, fazer o que estiver ao nosso alcance para atender propriamente aos alunos com habilidades superiores, sejam essas habilidades referentes aos conteúdos curriculares – que demandam adaptações, novas técnicas ou aceleração, dentre outros -, ou aquelas ligadas à área produtiva e criativa, que demandarão iniciativas diferenciadas, voltadas para suas zonas de interesse (RENZULLI, 1986).

O autor ressalta, ainda, que os três indicativos não necessariamente devem manifestar-se de igual modo, para que o indivíduo seja considerado altamente habilidoso, mas é necessário haver uma interação entre eles (Renzulli, 1986). Portanto, se uma criança ou indivíduo apresenta uma habilidade superior em determinada área – seja ela cognitiva, motora ou artística -, quando comparado aos seus pares; se realiza processos de forma diferente do esperado ou apresenta falas e soluções criativas e originais; se demonstra alto comprometimento com uma tarefa relacionada à sua área de interesse, sugere-se ser esta a manifestação do comportamento superdotado, mesmo que as três características não ocorram em mesmo nível de intensidade, durante todo o tempo.

Winner (1998), também se propõe a analisar o comportamento de indivíduos com AHSD. A autora elenca três características presentes em crianças superdotadas: a precocidade, uma “insistência para fazer as coisas ao seu modo” e uma “fúria por dominar” (WINNER, 1998). Segundo a autora, crianças com AHSD evoluem, na área onde apresentam a habilidade superior, de forma muito mais rápida que as crianças comuns, pois a aprendizagem nessa área

acontece com maior facilidade. Além disso, precisam de pouca ajuda dos adultos para realizarem tarefas em áreas nas quais se destacam. Fazem descobertas, são criativas, e empolgadas, já que aprendem de forma diferente das demais. E, ainda, o interesse pela área onde demonstram a habilidade superior produz uma obsessão pelo desenvolvimento, pelo domínio de tal técnica, o que conduz a um alto desempenho (WINNER, 1998).

As características listadas por Winner (1998) possuem relação com os aspectos mencionados por Renzulli. A precocidade pode ser entendida como a habilidade acima da média; a criatividade é mencionada por ambos os autores; a obsessão pelo desenvolvimento pode ser entendida como o comprometimento com a tarefa, presente no Modelo Triádico de Superdotação, referência em estudos sobre AHSD. O Modelo, também chamado “Concepção dos Três Anéis”, está representado graficamente a seguir:

**Figura 3 - Representação gráfica do Modelo Triádico de Superdotação de Renzulli**  
**Fonte: Renzulli & Reis (2018)**



Fonte: RENZULI; REIS (2018)

Observamos, na imagem, o fundo pintado, que representa o meio no qual o indivíduo está inserido. Renzulli ressalta, desta forma, a importância de se oferecer um ambiente estimulador, para que as habilidades possam ser potencializada. Consideramos, nesse sentido, a relevância da escola para o desenvolvimento de habilidades, não apenas para os indivíduos com AHSD, mas também para esses, ainda que possam receber estímulos nos demais espaços que vierem a frequentar.

Poderíamos indagar sobre qual habilidade Renzulli (1986) estaria falando em sua teoria, pois existem diversas: cantar, tocar um instrumento, escrever, fazer cálculos, desenhar, pintar, praticar um esporte, nadar, falar em público – dentre inúmeras outras práticas – são habilidades que desenvolvemos ao longo da vida e que podem vir a manifestar-se em graus elevados, em

qualquer fase. A figura abaixo exemplifica as diversas áreas específicas de manifestação de habilidades, com base nas diferentes áreas de desempenho.

**Figura 4 - Representação gráfica da definição de superdotação segundo Renzulli e Reis (1997)**



Fonte: Virgolim, 2007

Percebemos, portanto, que são diversas as habilidades específicas e que estão relacionadas às áreas gerais do desempenho. A habilidade acima da média pode se manifestar em qualquer uma dessas e é entendida como “o domínio superior do potencial em alguma área, seja ela geral ou específica” (VIRGOLIM, 2019, p. 119).

Essas e outras competências podem ser organizadas por campos da inteligência, com base nos estudos de Gardner (1995), autor da “Teoria das Inteligências Múltiplas”, que apresentamos a seguir.

### 3.2 A Teoria das Inteligências Múltiplas

Howard Gardner, psicólogo norte americano, é autor da “Teoria das Inteligências Múltiplas. O autor define “inteligência” como “a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários.” (GARDNER, 1995, p. 14) e identifica o que comumente chamaríamos de “habilidades” como “inteligências”, conforme relacionamos a seguir:

**Quadro 1 - Tipos de Inteligência**

<b>INTELIGÊNCIAS</b>	<b>HABILIDADES</b>
Inteligência musical	Cantar, compor, identificar alturas e melodias ou executar um instrumento; sensibilidade aos estímulos sonoros relacionados a ritmos, texturas, timbres.
Inteligência corporal-cinestésica	Dança, atividades desportivas e outras práticas ligadas às capacidades corporais.
Inteligência lógico-matemática	Raciocínio lógico; resolução de cálculos e problemas complexos.
Inteligência linguística	Comunicação oral e escrita
Inteligência interpessoal	Capacidade de se relacionar; percepção de emoções no outro.
Inteligência intrapessoal	Autopercepção; entendimento de si mesmo e de suas emoções, sentimentos e comportamentos.
Inteligência espacial	Compreensão, criação e manipulação de configurações espaciais.
Inteligência existencial	Compreensão profunda sobre a vida, morte, existência.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Gardner (1995)

Gardner contribui ainda mais para a desmistificação da ideia do indivíduo superdotado como um ser que apresenta habilidades superiores em todas as áreas. Ao nos apresentar o conceito de “inteligências”, o autor nos leva à compreensão de que é possível se manifestar, em qualquer pessoa, uma ou mais inteligências, combinadas ou isoladas, de acordo com o tipo de situação em que estiver inserida. Da mesma forma, um sujeito pode ser altamente habilidoso em apenas uma ou diversas áreas da inteligência.

É importante dizer o conceito de inteligência evoluiu ao longo dos anos, com o advento das pesquisas. Existem outras definições para o termo e teorias propostas por pesquisadores, conforme aponta Virgolim (2019), como Spearman (1904); Thurstone (1983); Snyderman e Rothman (1990) Guilford (1979); Piaget (1983); Sternberg (1997). Ao optarmos por abordar a inteligência com base na teoria de Gardner, não desconsideramos as ideias dos demais pesquisadores, que também nos ajudarão a refletir sobre o conceito de inteligência. Porém, dada a limitação da pesquisa, não pretendemos discutir o conceito historicamente, mas apresentá-lo a partir de uma visão considerada referência em estudos atuais em educação (ALBINO; BARROS, 2021; ALMEIDA *et. al.*, 2017); MARQUES, 2017; SILVA, 2016) e na área das AHS (FIORIN *et. al.*, 2022; SOUZA 2017; VIRGOLIM, 1997; 2014).

Virgolim (1997), ao abordar a história, concepção e a identificação dos superdotados, descreve cada uma das áreas da inteligência propostas por Gardner, e afirma ser essencial que a Teoria das Inteligências Múltiplas seja apresentada aos professores, ainda durante a sua

formação, para que este seja sensível aos distintos interesses e capacidades cognitivas de seus alunos (VIRGOLIM, 1997). Gardner é citado também por autores que identificam a existência de mitos e crenças existentes sobre AHSD, apontando-os como fatores que dificultam a identificação dos superdotados, conforme apresentamos a seguir:

### 3.3 Mitos e Crenças sobre AHSD

Diversos fatores dificultam a identificação e o atendimento dos alunos superdotados, dentre os quais, encontram-se os mitos e crenças sobre AHSD. (ALENCAR, 2001; PÉREZ, 2003; WINNER, 1998). Destacamos, nesta área, o pioneirismo de Winner (1998), ao abordar a questão dos mitos. A autora apresenta um total de nove concepções equivocadas sobre as AHSD, paralelamente a relatos de experiências e aspectos observados em crianças com comportamento característico de AHSD. A seguir, elencamos tais mitos, sobre os quais aprofundaremos as discussões em sessões posteriores, enriquecida pela análise das concepções dos sujeitos de pesquisa.

#### - Mito 1: A Superdotação é um fenômeno global

A ideia do superdotado como um ser dotado de habilidades em todas as áreas do conhecimento é o que ampara este mito. Comumente, acredita-se que um aluno com AHSD irá se sobressair em todas as disciplinas, demonstrando saberes em quaisquer campos do conhecimento. A autora lembra, porém, que uma criança excelente em todos os aspectos não é uma regra, no caso de indivíduos com AHSD, mas sim uma exceção. É preciso considerar, inclusive, a possibilidade de uma criança apresentar habilidade superior em determinada área do conhecimento em concomitância com um distúrbio ou dificuldade de aprendizagem, em outra área.

#### - Mito 2: Crianças superdotadas *versus* crianças talentosas

É comum associarmos superdotação às habilidades cognitivas e talento às habilidades artísticas. Desta forma, um indivíduo com AHSD em música, desenho, pintura, ou em uma área esportiva, são quase sempre denominados pela sociedade como “talentosos”, enquanto aqueles que se destacam na área acadêmica chamam a atenção para a questão das AHSD. Winner (1998) afirma não haver justificativa para esta distinção. Segundo a autora, a manifestação das

características de AHSD ocorre de igual modo<sup>8</sup>, quando se trata de crianças altamente habilidosas, sejam intelectuais, artistas ou atletas. Para Alencar e Fleith (2005), porém, quando se trata de programas de atendimento, existe uma supervalorização das habilidades artísticas e motoras, em detrimento das habilidades intelectuais. As autoras afirmam ser mais comum encontrar programas voltados para a potencialização do talento musical, artístico e das capacidades motoras, do que propostas que priorizem as habilidades intelectuais.

Consideramos ser importante, à escola, oportunizar o desenvolvimento de habilidades nas mais diversas áreas do conhecimento, sejam elas ligadas à intelectualidade, aos esportes, a música, a dança ou às demais artes, concordando que

devem, então, ser incentivados os potenciais destes alunos, por meio de estímulos que desafiem suas capacidades, auxiliando-os a desenvolver suas habilidades, para que se sintam atraídos por novas aprendizagens e para que o ambiente escolar seja proveitoso e enriquecedor (NEGRINI, 2015, p. 180).

É fundamental, portanto, que se reflitam sobre estratégias de atendimento aos alunos com AHSD durante a formação docente, para que tenhamos profissionais da educação munidos de conhecimentos sobre a área, com o olhar voltado para as necessidades desses estudantes.

#### - Mito 3: Superdotação exige um QI excepcional

Por muito tempo, os testes de QI foram considerados como ferramentas determinantes para a verificação das AHSD. Winner (1998), porém, chama a atenção para o fato de que nem sempre a superdotação está ligada a um alto QI, já que tais testes medem principalmente as habilidades relativas à linguagem e ao raciocínio lógico-matemático. Existem ainda, indivíduos com QIs em nível baixíssimo, que mesmo apresentando deficiência cognitiva, podem manifestar o domínio de uma habilidade, em altíssimo nível<sup>9</sup>.

Para Antipoff e Campos (2010), a relação entre superdotação e QI é proveniente da visão de inteligência como algo pré-determinado, quantificável, que pode ser medido por um valor. As autoras concordam com as colocações de Winner (1998), a respeito da preponderância de habilidades linguísticas e matemáticas em tais testes, argumento que contribui para desmistificação deste conceito.

---

<sup>8</sup> Aqui não nos referimos ao nível da habilidade, mas à existência da habilidade superior.

<sup>9</sup> Tais indivíduos são identificados, na literatura, como *idiots savants*.

- Mitos 4 e 5: *Biologia versus ambiente*

Duas visões antagônicas a respeito da origem da superdotação podem fazer parte do senso comum: a primeira é a concepção das AHSD como um fenômeno inato, presente no indivíduo desde o seu nascimento, e que se desenvolverá em sua plenitude, independente dos estímulos que receber. Esta concepção sustenta a ideia do indivíduo com AHSD como um ser privilegiado e, portanto, não merecedor de qualquer tipo de atendimento especializado (ALENCAR; FLEITH, 2005; WINNER, 1998).

Contraditoriamente, sustenta-se também a ideia da superdotação como fator resultante do ambiente oferecido, rico em estímulos e treinamento intensivo, sem se considerar as aptidões que o indivíduo possui, em seu nascimento. Ambas as concepções, porém, são equivocadas. Enquanto a primeira desconsidera a influência exercida pelos fatores ambientais no desenvolvimento humano, a segunda ignora fatores biológicos, atribuindo aos estímulos a total responsabilidade pelo desenvolvimento das habilidades (WINNER, 1998).

Se possuir a habilidade ou somente receber estímulos não é o suficiente, entendemos que tanto a aptidão inata quanto o ambiente estimulador são importantes, aliados ainda, às questões inerentes à motivação do próprio indivíduo. É preciso compreender que “apenas a dotação e o talento, por si sós (*sic.*), não garantem o desenvolvimento pleno de uma superdotação. É necessário estímulo do ambiente e muita dedicação, motivação e persistência do próprio indivíduo” (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 6).

- Mito 6: Crianças com AHSD são fabricadas por seus pais

A ideia de que é possível “produzir” um indivíduo com AHSD, por pais com extrema dedicação e foco no desenvolvimento dos filhos também é difundida, dentre os mitos identificados por Winner (1998). A autora não desconsidera a importância do investimento e envolvimento dos genitores no desenvolvimento dos filhos, mas alerta para o fato de que não serão essas as forças decisivas na construção de indivíduos superdotados, já que não é possível simplesmente fabricá-los.

- Mito 7: Indivíduos com AHSD esbanjam saúde psicológica

Ao contrário do que muitos imaginam, indivíduos com AHSD podem apresentar dificuldades significativas de socialização, principalmente quando crianças, por não encontrarem semelhanças de ideias, gostos e comportamentos em seus pares. Com isso, podem ser alvo de rejeição, preconceitos, apelidos e brincadeiras indesejadas, o que contribui para seu isolamento.

O desconhecimento a respeito dos comportamentos característicos das AHSD pode ocasionar diagnósticos equivocados, relacionados ao autismo, à hiperatividade ou a distúrbios de aprendizagem. (ALENCAR; FLEITH, 2006). Dificuldade de concentração, oposição a regras, alto nível de energia e isolamento social são características observáveis em crianças com AHSD, que acabam por gerar confusões. Entretanto,

existem crianças que apresentam, simultaneamente, comportamentos de superdotação e distúrbio de aprendizagem, bem como crianças superdotadas com síndrome de Asperger. Estas devem participar de serviços que atendam às necessidades desta dupla condição. Por isso, é fundamental que psicólogos e educadores recebam um treinamento adequado que lhes permita estabelecer diagnósticos diferenciais e encaminhar os alunos a serviços apropriados (ALENCAR; FLEITH, 2006, p. 2).

Existem ainda, questões de ordem psicológica, afetiva e emocional, que podem se desenvolver em indivíduos com AHSD, provenientes muitas vezes, do descompasso entre o desenvolvimento intelectual e as demais áreas. Aspectos como excesso de cobrança, autocrítica e sensibilidade elevadas são apontadas por Alencar (2007), em estudo sobre as características socioemocionais do superdotado. A autora afirma a importância da orientação aos pais e professores a respeito dos atributos comportamentais, bem como das necessidades e habilidades socioemocionais dos indivíduos com AHSD, e lembra que

Ajudá-los a desenvolver seu potencial, a se sentirem compreendidos e aceitos é tarefa que todos nós, estudiosos da superdotação, necessitamos abraçar, empenhando-nos na construção de um sistema educativo que reconheça e atenda as necessidades do superdotado em suas distintas esferas – intelectual, social e emocional (ALENCAR, 2007, p. 377).

- Mito 8: Todas as crianças são superdotadas

Há uma crença na ideia de que, identificar crianças com AHSD, promoveria o elitismo e a diferenciação. Por conta disso, muitos professores afirmam que todas as crianças são superdotadas, pois têm o mesmo potencial para a aprendizagem. Esta visão dificulta o desenvolvimento de propostas específicas de atendimento escolar, voltadas para o aluno com AHSD. Crianças com potencial artístico, ou capacidades motoras mais elevadas acabam recorrendo – quando possível – a aulas em instituições ou projetos especializados, fora da escola, para potencializar suas habilidades (Winner, 1998).

Ao trazer esta reflexão, a autora não minimiza as contribuições de atividades fora do espaço escolar, mas chama a atenção para a possibilidade de desinteresse pela escola, que pode surgir no aluno com AHSD, quando este é visto simplesmente como mais um aluno, sem que se planejem propostas mais atrativas. Alencar e Fleith (2006) afirmam ainda, que a oferta de

propostas especiais para alunos com AHSD encontra resistência nas escolas, por acreditar-se que alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem devam ser priorizados, quando se trata do atendimento especializado. Porém,

(...) o fato de em uma mesma turma haver alunos com Altas habilidades/superdotação, alunos regulares e alunos com deficiências não pode justificar a não realização de um trabalho diferenciado também aos alunos com maior potencial quando necessário, ao menos em determinados momentos ou áreas do conhecimento. Caso isso ocorra, alunos com comportamentos de altas habilidades/superdotação poderão ficar entediados e desestimulados, sentindo-se pouco desafiados no contexto educacional (NEGRINI, 2015, p. 205).

Diante disso e, considerando o desafio existente ao professor, lembramos da importância de se realizar um trabalho conjunto, onde todos os profissionais da escola estejam empenhados e sintam-se responsáveis pela educação dos alunos com AHSD. É preciso haver espaço para reflexões, questionamento de práticas, busca por estratégias e propostas que contemplem as necessidades desses educandos, assim como as demandas advindas dos alunos com deficiências e transtornos de aprendizagem.

- Mito 9: Crianças superdotadas serão adultos eminentes

A ideia do indivíduo com AHSD plenamente desenvolvido e com sucesso absoluto em todas as áreas durante a vida adulta é mais um equívoco, segundo Winner (1998). É preciso considerar que fatores como o ambiente onde esse indivíduo irá se desenvolver, os estímulos que irá receber, a motivação, a família e as oportunidades que terá. Ou seja, ter AHSD não é fator determinante para uma vida bem-sucedida.

Além dos mitos apresentados por Winner (1998), outras ideias errôneas sobre AHSD vêm sendo sustentadas pela sociedade. Uma delas se refere à visão do fenômeno das AHSD como uma raridade, algo incomum, encontrado em pequenos ou grandes gênios. (ALENCAR; FLEITH, 2006). É comum associar AHSD à pessoa de Beethoven, Mozart, Einstein, Freud, Pitágoras e outros nomes, responsáveis por descobertas que mudaram o percurso da história ou que marcaram uma época. Espera-se então, da criança com AHSD, um grande feito, uma invenção, o desenvolvimento de uma teoria ou uma descoberta revolucionária. Tais feitos, porém, são, de fato, associados à genialidade pelos estudiosos, diferentemente dos altamente habilidosos, para os quais cabe a manifestação de uma habilidade superior à média de uma população (ALENCAR; FLEITH, 2006).

A razão para esta crença pode ter origem no próprio termo utilizado. O prefixo “super”, presente na nomenclatura “superdotado”, traz a ideia de algo extremamente grandioso e sugere

o altíssimo desempenho ou rendimento acadêmico, de forma global (ALENCAR; FLEITH, 2006).

Outra ideia difundida pela sociedade é a de as AHSD se manifestarão apenas em indivíduos inseridos em contextos socioeconômicos privilegiados. Acredita-se que crianças que vivem em ambientes menos favorecidos não poderão manifestar habilidades superiores, pois não receberão os estímulos necessários o desenvolvimento de suas potencialidades. Alencar e Fleith (2006) lembram, porém, que não se trata de considerar a quantidade ou o tipo de estímulo, mas sim como ele será realizado. Deste modo, “comportamentos de superdotação estão presentes, e podem ser cultivados, em qualquer camada social” (ALENCAR; FLEITH, 2006, p. 2).

### 3.3.1. Categorização dos mitos

Em seus estudos, Pérez (2003), se propôs a analisar e categorizar os diferentes mitos apresentados por outros pesquisadores (EXTREMIANNA, 2000; SANCHEZ; COSTA, 2000; WINNER, 1998), incluindo concepções populares sobre AHSD, as quais chamou de crenças. A autora elaborou sete diferentes classificações para as afirmativas, de acordo com suas características e origens.

#### i) Mitos sobre constituição:

São aqueles relacionados às possíveis origens das AHSD: a concepção de AHSD como uma característica exclusivamente genética ou como produto resultante exclusivamente de fatores ambientais (Winner, 1998); a crença na possibilidade de se “fabricar” um indivíduo com AHSD, por pais extremamente focados e estimuladores.

Nesta sessão, Pérez (2003) inclui a ideia da pessoa com AHSD como egoísta e solitária. A autora afirma ser comum encontrar pessoas com AHSD que apresentam preferência pelo trabalho individual, por encontrarem dificuldades de relacionamento com seus pares. Muitas vezes, inclusive, seus mecanismos de aprendizagem podem dificultar esta interação. Ao mesmo tempo, podemos encontrar pessoas com AHSD com habilidades de liderança, relacionamento social bem desenvolvido e forte senso de justiça (PÉREZ, 2003).

Rotulações provenientes dos preconceitos apontados por Winner (1998), também estão inseridas nessa categoria. Alunos com AHSD, muitas vezes, buscam por informações além do que é oferecido em sala de aula e aprofundam seus conhecimentos com base em fontes externas à escola. Mostram-se ávidos pelo conhecimento, principalmente a respeito dos assuntos

relacionados às suas áreas de interesse. Este comportamento muitas vezes não é bem-quisto por professores e colegas, que acabam por rotulá-los como “CDF”, “nerd”, “sabichão” e outros apelidos indesejados, o que fortalece ainda mais o sentimento de rejeição e contribui para o isolamento social (PÉREZ, 2003).

Existe ainda a crença na fragilidade física e social do indivíduo com AHSD. Este mito baseia-se no estereótipo existente e, segundo Pérez (2003), comumente veiculado pela mídia, do indivíduo pálido, magro, que utiliza óculos “fundo de garrafa”<sup>10</sup> e pouco se comunica. Tais características, porém, podem ser encontradas em qualquer pessoa e não devem ser consideradas determinantes para se identificar um indivíduo com AHSD (PÉREZ, 2003).

#### ii) Mitos sobre distribuição

Esses mitos atribuem às AHSD, maior ou menor incidência em determinada classe. A concepção de que todos temos Altas Habilidades, assim como associação entre AHSD e populações socioeconômicas privilegiadas (WINNER, 1998) estão inseridas nessa categoria. Pérez (2003) acrescenta, ainda, a visão do fenômeno das AHSD como raridade, já questionada em estudos anteriores (ALENCAR; FLEITH, 2001; EXTREMIANA, 2000).

#### iii) Mitos sobre identificação

A ideia da identificação das AHSD como algo não saudável é o que sustenta os mitos desta categoria. Acredita-se, por exemplo, que identificar um aluno com AHSD fomentaria a rotulação por parte dos colegas ou atitudes negativas na pessoa com AHSD, como vaidade ou sentimento de superioridade. Porém, negar à criança esse direito é privá-la de se conhecer e entender muitas características e comportamentos que podem ser diferentes dos seus colegas e, com isso, gerar um sentimento de não adequação ao grupo.

A identificação de alunos com AHSD é essencial “para que sejam elaboradas as devidas adaptações curriculares, visando evitar problemas de falta de interesse ou baixo desempenho por parte dos estudantes” (HEIMANN; HENNEMANN, 2022, p. 139). Segundo Souza (2017), somente após a identificação existirá a possibilidade do atendimento especializado. Portanto, esta é uma necessidade que deve ser sanada o mais cedo possível, a fim de que o aluno com AHSD possa receber os estímulos necessários para seu desenvolvimento.

#### iv) Mitos sobre níveis ou graus de inteligência

---

<sup>10</sup> Expressão popular utilizada para se referir aos óculos com lentes grossas.

A associação entre as AHSD e um QI excepcional é uma das concepções inseridas nesta categoria, sustentando, segundo Pérez (2003), a ideia de que a inteligência pode ser quantificada ou mensurada. A autora insere também nesta classe, a crença no talento e na habilidade como coisas distintas, que faz com que o talento seja associado apenas às áreas artísticas, enquanto as potencialidades valorizadas e consideradas como manifestação das AHSD são aquelas relacionadas às habilidades acadêmicas.

v) Mitos sobre desempenho

É comum esperar que a pessoa com AHSD se destaque em todas as áreas e tenha um desenvolvimento global de excelência. Da mesma forma, acredita-se que alunos com AHSD apresentem rendimento superior em todas as disciplinas escolares, que tirem boas notas e realizem todas as tarefas. Este perfil da pessoa com AHSD, porém, não se aplica aos indivíduos com habilidades nas áreas distintas ao campo acadêmico, como as artes, os esportes ou a liderança. Da mesma forma, crianças que apresentam um comportamento diferente do padrão esperado, em termos de um aluno com AHSD, podem não ser enxergadas, por não apresentarem alto rendimento e bom comportamento.

Perez (2003) acredita que sejam esses os mitos que mais contribuem para a não identificação das AHSD nas escolas. Alencar e Fleith (2006) alertam para a possibilidade da coexistência entre as habilidades superiores e comportamentos não esperados, como hiperatividade, isolamento social, dificuldades para seguir regras, déficit de atenção, dentre outras.

vi) Mitos sobre consequências

Acreditar que crianças com AHSD serão adultos extraordinários ou que desenvolverão problemas mentais, de conduta e de ajustamento social, são alguns dos mitos elencados por Pérez (2003), neste grupo. A autora afirma ser este um estereótipo construído no imaginário popular, reforçados por personagens de livros e filmes. Problemas como estes, porém, são passíveis a qualquer indivíduo, seja ele ou não alguém com AHSD. Além disso, a proeminência do futuro não é garantida, pois dependerá de um ambiente estimulador, da busca pessoal e das oportunidades.

vii) Mitos sobre o atendimento

Alunos com AHSD, por possuírem habilidades acima da média, não demandam atendimento especializado. A ideia, conservada por muitas pessoas, é mais uma das concepções

equivocadas sobre as AHSD (PEREZ, 2003) e, na categoria elaborada pela autora, está acompanhada por crenças como o fomento à criação de uma elite, a partir do atendimento especial aos indivíduos com AHSD; e a aceleração como abordagem mais correta para esses alunos, sem que se considere suas características e especificidades ou a adequação ao novo grupo onde estiver inserido.

Muitos desses mitos são carregados por professores, em razão do desconhecimento a respeito das características e comportamentos dos indivíduos superdotados. Em uma pesquisa realizada no contexto das escolas municipais do Rio de Janeiro, Azevedo e Mettrau (2010) identificaram mitos relacionados às características físicas e ao rendimento escolar do aluno superdotado, dentre outros. O estudo demonstrou que diversos professores acreditavam que crianças superdotadas não poderiam apresentar baixo rendimento escolar, além de guardarem a crença de que o aluno com altas habilidades não demandaria o atendimento especializado, sendo este destinado somente aos alunos com deficiência. Os autores consideram que “o estudo e a compreensão de tais mitos podem ser uma estratégia facilitadora para melhor entendimento desse tema, favorecendo a indicação desses alunos pelos professores e possibilitando identificação e atendimento específico” (AZEVEDO; METTRAU, 2010, p. 44).

Outros estudos realizados com professores também apontam para a significativa ocorrência das ideias e concepções identificadas por Winner (1998), Alencar e Fleith (2001) e Pérez (2003). As pesquisas mostram que as características do aluno com AHSD ainda são desconhecidas por muitos profissionais da educação, além da presença de crenças como a autossuficiência para o aprendizado, a superdotação global, a preponderância dos fatores genéticos ou ambientais, a influência dos fatores socioeconômicos, dentre outros (BAHIENSE; ROSSETI, 2014; PEDRO *et. al.*, 2018; RECH; FREITAS, 2011; VIEIRA; LURDES, 2014).

Portanto, faz-se necessário falar sobre essas crenças e desmistificá-las, principalmente entre professores, cujo olhar é fundamental para a identificação do aluno superdotado, para que tais alunos “possam receber um atendimento que vá ao encontro de suas reais necessidade e interesses, para que possam estar desenvolvendo e estimulando suas habilidades e assim constituir uma vida de forma satisfatória e com qualidade” (NEGRINI; FREITAS, 2008, p. 278).

Desta forma, considerou-se importante abordar tais mitos durante o curso de formação, tendo como proposta a reflexão sobre essas ideias, com a intenção de desconstruí-las. Acreditamos que, ao refletir e compreender a origem dessas crenças, o professor iniciará um processo de mudança de olhar e de conceitos sobre as AHSD. Processo este fundamental para promover o atendimento especializado a esses educandos, como evidenciado pelos autores.

### 3.3 Estudos sobre AHSD

Cristina Maria Carvalho Delou<sup>11</sup>, figura entre os autores brasileiros considerados referenciais na área das AHSD. A pesquisadora é autora da Lista Base de Indicadores de Superdotação – Parâmetros para observação de alunos em sala de aula (LBISD), utilizada como referencial para a identificação dos comportamentos característicos dos alunos com AHSD, nas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e em outros estabelecimentos. Ao apresentar a LBISD, fruto de sua pesquisa de mestrado, a autora destaca que

A identificação de alunos de altas habilidades/superdotados em sala de aula exige do professor capacidade e rotina de observação, além do conhecimento específico das características destes alunos. O desconhecimento das características dos alunos de altas habilidades/superdotados poderá levar, o professor, a julgamentos inadequados acerca dos comportamentos expressos pelos alunos. Todavia o conhecimento dessas características não assegura o acerto no melhor atendimento pedagógico, mas salvaguarda o professor de trabalhar sem os conhecimentos necessários sobre o alunado que está atendendo (DELOU, 2007, p. 2).

O conhecimento das características elencadas na LBISD pode, portanto, contribuir para o desenvolvimento de um olhar mais atento, por parte do professor, às características do aluno superdotado. Desta forma, poderão ser evitados os julgamentos equivocados a respeito dos possíveis comportamentos apresentados por esses alunos, além de se abrir caminho para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que contemplem as suas necessidades.

Além da LBISD (DELOU, 2001), outras importantes publicações compõem os estudos da psicóloga (DELOU, 2007, 2008; DELOU; BUENO, 2011), todos relacionados à AHSD. Em um desses estudos, desenvolvido em parceria com demais pesquisadores (SOUTO; CASTRO; DELOU, 2021), são trazidas concepções a respeito da percepção de licenciandos e professores atuantes, sobre AHSD. A pesquisa mostrou que muitos professores desconheciam a temática, pouco conheciam ou carregavam mitos sobre o tema. Os autores observaram que os conhecimentos sobre AHSD, obtidos durante a formação dos professores ou em capacitações posteriores, eram superficiais, ou seja, não proporcionaram o saber teórico necessário para a

---

<sup>11</sup> Psicóloga, Especialista e Mestre em Educação na área de concentração de Superdotados pela UERJ e Doutora em Educação pelo PPG em Educação pela PUC-SP. Atua no campo da Educação - com ênfase em Educação Especial, educação inclusiva, altas habilidades, superdotação, materiais didáticos acessíveis, inclusão e formação continuada de professores. Professora Aposentada da Faculdade de Educação e Docente em cursos de Pós-Graduação stricto-sensu, mestrado e doutorado, nas áreas da Diversidade, Ciências, Tecnologia, Biotecnologia, Biociências, Saúde e Inclusão na Universidade Federal Fluminense (UFF) e no Instituto Oswaldo Cruz. Presidente Eleita do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) no biênio 2011-2012 e 2023-2024.

atuação junto a esses alunos (SOUTO *et. al.*, 2021). A importância da abordagem do tema durante a formação continuada é novamente ressaltada.

Estudos da Dr<sup>a</sup> Angela Mágda Rodrigues Virgolim<sup>12</sup>, também serão concebidos como referencial teórico na presente pesquisa. Em sua produção bibliográfica (VIRGOLIM, 1997; 2007; 2014), a autora trata de temas relacionados à inteligência, motivação, criatividade e superdotação. Em uma de suas pesquisas, a pesquisadora aborda a contribuição dos instrumentos de investigação elaborados por Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com AHSD e sugere diversas estratégias pedagógicas de atendimento relacionadas aos modelos propostos por Renzulli, como aceleração, enriquecimento curricular, agrupamento, compactação do currículo – dentre outras. Para a Virgolim, o professor que estiver atento aos interesses dos alunos poderá identificar sua área de maior interesse, estimulando o desenvolvimento de suas habilidades específicas (VIRGOLIM, 2014).

### **2.3 Revisão Bibliográfica**

A busca pelo referencial teórico nos levou também a diversos estudos sobre AHSD, como artigos, dissertações e publicações em sites e anais de congressos relacionados à área. Materiais que tecerão conexões entre as ideias apresentadas, embasando e enriquecendo as reflexões propostas.

Na etapa inicial da revisão bibliográfica foram utilizados os termos “Altas Habilidades ou Superdotação”, “Altas Habilidades” e “Superdotação”, associando-os a termos relacionados ao ambiente educacional, como “educação”, “inclusão escolar” e “escola”. O período de buscas foi delimitado entre os anos de 2015 e 2022, tendo como marco inicial o ano de publicação da Lei nº 12.234 de 2015, que institui o cadastramento de alunos com AHSD na educação básica e no ensino superior.

Como campo de pesquisa, inicialmente, foram consideradas as publicações do Conselho Brasileiro de Superdotação (CONBRASD), por ser uma Instituição de grande representatividade no país, na área de AHSD. O CONBRASD presta serviços no campo da informação, com palestras e orientações; incentiva e apoia a formação de profissionais para atuar na identificação e no atendimento de pessoas com AHSD; além de realizar, anualmente,

---

<sup>12</sup> Brasileira, pesquisadora, especialista em Psicologia da Superdotação. professora adjunta do Departamento de Processos Psicológicos Básicos do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, presidente do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) e presidente do Instituto Virgolim.

o Encontro Nacional do CONBRASD, evento voltado para a divulgação e fomento de pesquisas em AHSD, e de ser responsável pela publicação da Revista Brasileira de Superdotação.

Dentre as publicações encontradas nos anais do CONBRASD, algumas merecem especial atenção, por relacionarem-se com o presente estudo.

Martins *et. al.*, 2018, ao analisarem os documentos que regulamentam a Educação Especial no Brasil, afirmam ser dever da escola identificar o aluno com AHSD e elaborar propostas pedagógicas de atendimento especializado que, inclusive, estejam delineadas no Projeto Político Pedagógico, atingindo, desta forma, o objetivo de preparar o cidadão para sua plena vivência em sociedade. (MARTINS *et. al.*, 2018). Os autores lembram que o atendimento especializado ao estudante com AHSD está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996 e inclui propostas a serem desenvolvidas tanto em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como em classes regulares, o que demanda o preparo e conhecimento específico por parte dos docentes.

Arantes-Brero e Capellini (2021), também valorizam a formação continuada de professores para atuar na Educação Especial, mais precisamente na identificação de alunos superdotados. Os autores afirmam ser uma estratégia para reverter a situação de invisibilidade vivida por tais educandos, nas escolas (ARANTES-BRERO; CAPELLINI, 2021).

Nakano (2022), faz uma análise das diretrizes curriculares do Ministério da Educação, estabelecidas para os cursos de pedagogia. A autora verifica maior incidência de outras temáticas relacionadas à inclusão – como deficiência e educação indígena – em relação ao atendimento de alunos com AHSD e afirma a necessidade desses estudantes serem contemplados de forma mais equânime pelas leis de ensino e pelos currículos de formação de professores, sejam estes referentes à formação inicial ou continuada (NAKANO, 2022).

Silva e Cardoso (2022) trazem suas contribuições pelo ótica da formação continuada. Para as autoras, o professor é o principal agente de identificação do aluno superdotado, mas existe um grande desconhecimento por parte desses profissionais, que dificulta este processo. A formação continuada pode contribuir para a modificação desta realidade, por meio do acesso ao conhecimento e conseqüente desconstrução de mitos e ideias equivocadas sobre AHSD, que perpetuam a ideia do indivíduo superdotado como aquele que sabe de tudo, que tem gostos e atitudes peculiares, que aprende por si só e, portanto, não faz jus ao atendimento especializado (SILVA; CARDOSO, 2022).

Mitos sobre AHSD também são abordados por Silva *et. al.* (2018). Ao identificar a presença de concepções equivocadas em um grupo de professores – como a crença na autossuficiência, no QI elevado, no excelente comportamento e no alto rendimento escolar do

aluno superdotado –, os autores apontam a importância de se realizar ações informativas aos membros da comunidade escolar, seja através de cursos, palestras, seminários e outras formas de conscientização, para que tais mitos sejam desconstruídos e vencidos (SILVA *et. al.* 2018).

Outros autores trazem ainda, relatos sobre processos de identificação de alunos superdotados no ambiente escolar (BITTENCOURT; BRITO, 2018; CRUZ *et.al.*, 2022; CUNHA *et.al.*, 2022; ROCHA *et. al.*, 2018; ROSSATO *et. al.*, 2018; RONDINI, 2022; SIGNORINI; TAUCEI; STOLTZ, 2018), reafirmando a importância do conhecimento, por parte do professor e da comunidade escolar, a respeito dos comportamentos característicos do aluno com AHSD, bem como sobre a importância de se oferecer um ambiente potencializador de suas capacidades.

Ainda utilizando os mesmos verbetes, ampliamos as buscas para o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde estão disponibilizadas as teses e dissertações publicadas por pesquisadores brasileiros, de diversas universidades do país. Foram encontradas pesquisas abordando questões relevantes sobre o tema, algumas em convergência com o presente estudo.

Em sua pesquisa, Borba (2015), questiona até que ponto alunos com AHSD são observados, atendidos e valorizados na escola. A autora baseia-se nos estudos de Howard Gardner e Joseph Renzulli, autores concomitantes à presente pesquisa, para abordar o conceito de inteligência e, ao refletir sobre as distintas nomenclaturas associadas ao fenômeno da superdotação, ao longo dos anos, considera ser necessário uma terminologia adequada para AHSD. No entanto, estudos mais recentes (SOUZA, 2017; GONÇALVES, 2020) ainda sugerem a existência de confusões a respeito dos termos utilizados para se referir à superdotação, fato que dificulta a apropriação de conhecimentos.

Com o intuito de disseminar informações sobre o tema e contribuir para a identificação e atendimento de alunos com AHSD, Pessanha (2015) traz, em sua pesquisa, dados sobre um curso de formação oferecido a professores do município do Rio de Janeiro. A autora identifica, a partir do olhar dos educadores participantes, a existência de diversos mitos sobre AHSD, apontando a importância da formação dos professores para se quebrar tais paradigmas e vencer o receio de se trabalhar com alunos superdotados, “pois o papel do professor é criar oportunidades de aprendizagem mais desafiadoras condizentes com as capacidades e interesses dos alunos” (PESSANHA, 2015, p. 13).

Podemos observar que esta lacuna ainda não foi de todo preenchida. Em pesquisa recente, Minecucci (2021), ao estudar as concepções de um grupo de professores atuantes no AEE, verifica haver insuficiência na formação destes profissionais e sugere que sejam feitas

modificações na abordagem da temática, durante a formação inicial e continuada, a fim de proporcionar, aos educadores, o aporte de conhecimentos que sejam suficientes para a identificação e atendimento de alunos com AHSD.

Pereira (2021), buscou também encontrar lacunas presentes no processo de formação de professores, com relação à AHSD. A pesquisadora identifica, mesmo em professores atuantes em SRM, defasagem com relação aos conhecimentos e existência e mitos sobre o tema. Desta forma, reforça a urgência de serem contempladas, nos cursos de formação de professores, questões acerca da identificação e atendimento deste alunado, para que seja então compreendido como público-alvo da Educação Especial (PEREIRA, 2021).

Ao falarmos sobre identificação, é importante utilizar-se de parâmetros. Na pesquisa de Souza (2017), um grupo de alunos de uma determinada unidade do Colégio Pedro II, inseridos em diferentes turmas e anos de escolaridade foi observado e avaliado. A observação dos comportamentos foi triangulada com questões sobre desenvolvimento e precocidade, formuladas pela pesquisadora e respondidas pelos pais dos educandos. Alguns desses alunos foram identificados com comportamentos característicos de AHSD, o que confirma sua presença na escola regular e, desta forma, a necessidade de sua identificação (SOUZA, 2017).

Em pesquisa posterior, França e Venâncio (2018) elaboraram um Protocolo Complementar de identificação das Altas Habilidades ou Superdotação, com o objetivo de auxiliar professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental na identificação e no atendimento de alunos com AHSD. O protocolo integra jogos de aprendizagem, voltados para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à distintas áreas, como psicomotora, musical e raciocínio lógico, dentre outras. As autoras apresentam orientações sobre a aplicação do protocolo e, assim como Souza (2017), utilizam como referencial os critérios estabelecidos por Delou (2007), na LBISD (DELOU, 2007).

Quanto à formação de professores para atuar na identificação e no atendimento de alunos superdotados, Ozório (2021), traz sua contribuição a partir de um olhar bastante atual. A autora afirma a urgência da oferta da formação continuada em AHSD aos profissionais da educação, mesmo diante dos avanços das Leis, no que diz respeito aos direitos dos alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil. Como produto do estudo, foi elaborada uma cartilha informativa sobre AHSD, onde foram abordados assuntos como características, comportamentos, mitos e sugestões metodológicas de atendimento específico para AHSD. A pesquisa também apresenta informações sobre legislação, história e demais aspectos relacionados ao tema e, portanto, será também considerada como referencial para o presente estudo.

Foram ainda realizadas buscas na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), periódico publicado pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Apesar da projeção da revista dentro da área da Educação Especial, o número de artigos publicados sobre AHSD foi considerado baixo, ao ser comparado com as publicações sobre surdez, deficiência visual, deficiência intelectual e autismo, como mostra o quadro a seguir.

**Quadro 2 – Comparativo dos temas encontrados em publicações da Revista Brasileira de Educação Especial de 2015 a 2022**

ANO	TEMAS				
	AHSD	Surdez	DV <sup>13</sup>	DI <sup>14</sup>	TEA <sup>15</sup>
2022	2	2	3	2	3
2021	1	4	5	7	9
2020	-	3	-	1	4
2019	-	4	2	2	8
2018	-	4	2	2	4
2017	2	4	2	2	3
2016	3	2	4	3	6
2015	-	7	5	4	4
Total de publicações	8	33	23	23	41

Fonte: elaborado pela autora com base em <https://www.scielo.br/j/rbee/>

Ao analisarmos o quadro, observamos a disparidade entre as publicações referentes à AHSD e aquelas relacionadas às deficiências e transtornos. Apesar de também estar inserida no campo da Educação Especial e Inclusiva, percebe-se haver ainda pouca projeção da temática das AHSD, dentro da Revista Brasileira de Educação Especial. Em 8 anos, foram publicados 8 trabalhos sobre ASHD, enquanto o tema da surdez foi abordado 33 vezes. A deficiência visual e a deficiência intelectual foram objeto de pesquisa em 23 trabalhos cada uma; o tema do autismo foi abordado em 41 pesquisas. A análise dos dados evidencia a necessidade do desenvolvimento de novos estudos sobre AHSD.

Recorremos ainda às pesquisas oriundas do Programa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI), da Universidade Federal Fluminense (UFF). O Programa é tido como referência em formação na área da Educação Especial e possui uma linha de pesquisa denominada “Altas Habilidades e notório saber”, na qual se investigam as competências,

<sup>13</sup> Deficiência visual

<sup>14</sup> Deficiência intelectual

<sup>15</sup> Transtorno do Espectro Autista

saberes, políticas públicas, currículos e propostas voltadas para a inclusão de estudantes com AHSD, em distintos níveis de ensino. (CMPDI)

Na página do Programa, encontram-se disponibilizados os estudos realizados entre 2015 e 2018. A partir dessas publicações, elaboramos o seguinte quadro, de acordo com os temas encontrados:

**Quadro 3 - Comparativo dos temas encontrados em pesquisas de mestrado produzidas por alunos do CMPDI, de 2015 a 2018.**

ANO	TEMAS				
	AHSD	Surdez	DV	DI	TEA
2018	-	-	1	-	-
2017	5	16	7	2	3
2016	4	7	2	4	3
2015	3	9	6	2	-
Total de publicações	12	31	16	8	6

Fonte: elaborado pela autora com base em <http://cmpdi.uff.br>

Com base nas informações do quadro anterior, podemos perceber a importância da abordagem específica sobre AHSD em um programa de mestrado. Por mais que o número de publicações tenha ficado aquém do quantitativo de produções sobre surdez, nota-se uma quantidade significativa de estudos a respeito do tema, o que colabora para sua divulgação dentro da comunidade de professores e profissionais da educação.

A situação é diversa em programas de mestrado que não oferecem disciplinas ou linhas de pesquisa específicas em Educação Especial, ou em AHSD. Ao buscar pelas pesquisas desenvolvidas por pesquisadores do Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), encontramos o seguinte cenário:

O Programa conta com uma linha de pesquisa denominada “Inclusão, Ética e Interculturalidade”. Segundo informações disponíveis na página do PPGE-UFRJ, este grupo de pesquisa preocupa-se com “a análise e produção de conhecimento em níveis micro, médio e macro, articulados a categorias como: poder; corporeidade; descolonização; diferenças; diversidade; igualdade/desigualdade; práticas pedagógicas, psicopedagógicas, sociais e discursivas; dentre outras” (PPGE-UFRJ). Nota-se que, apesar do termo “inclusão” estar vinculado às temáticas abordadas na linha de pesquisa em questão, não é dada ênfase à inclusão como um aspecto da Educação Especial. O mesmo programa oferece, ainda, uma linha de pesquisa denominada “Formação docente, linguagens e subjetividade”, na qual são

desenvolvidas “pesquisas relacionadas à formação docente, ao desenvolvimento profissional, à leitura e escrita, ao lugar do corpo e do sensível no pensamento e práticas educacionais” (PPGE-UFRJ). As pesquisas estão ligadas às práticas integrando diferentes linguagens: música, artes, dança, literatura, dentre outras.

Consideramos importante conhecer as pesquisas desenvolvidas no PPGE-UFRJ, ainda que o Programa não possua linhas de pesquisa específicas em Educação Especial. Restringimo-nos a visitar os produtos publicados entre 2015 e 2022, de modo a nos atermos aos limites da revisão bibliográfica.

Encontramos estudos relacionados à formação continuada de professores, dos quais destacamos o de Nascimento (2017). A autora analisa as contribuições de um programa de formação continuada para professores em Educação Especial, desenvolvido no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em 2015, abrangendo diferentes municípios. A partir de suas observações a pesquisadora afirma que a formação continuada promove um espaço reflexivo sobre a prática educacional e permite, ao professor, repensar, refazer, reaprender o ato educativo, de modo colaborativo e contínuo, considerando ser, o processo formativo, algo que não se encerra na etapa inicial, mas demanda manutenção constante (NASCIMENTO, 2017).

Demais pesquisas relacionadas à Educação Especial foram encontradas, dentre as publicações do PPGE-UFRJ. De acordo com os temas abordados nesses estudos, elaboramos o quadro comparativo a seguir:

**Quadro 4 - Comparativo dos temas encontrados em pesquisas de mestrado produzidas por alunos do PPGE-UFRJ, de 2015 a 2022.**

ANO	AHSD	Surdez	TEMAS				Total de pesquisas publicadas no ano
			Inclusão/Acessibilidade	TDAH <sup>16</sup>	TEA	DI	
2022	-	-	-	-	-	-	09
2021	-	-	-	-	-	-	39
2020	-	1	1	2	-	-	35
2019	-	-	-	-	-	-	49
2018	-	1	-	-	-	-	44
2017	-	1	-	2	-	-	36
2016	-	-	-	4	-	1	47
2015	-	1	1	2	1	-	38
Total de publicações		4	2	10	1	1	295

Fonte: elaborado pela autora com base em <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-dissertacoes.html>

Observamos, de acordo com os números apresentados, que a realização de estudos na área da Educação Especial não tem encontrado significativa projeção dentro do PPGE-UFRJ. Nos anos de 2019, 2021 e 2022, sequer foram realizados estudos referentes à temática. Nos demais anos, não foi ultrapassado o quantitativo de 5 pesquisas, ocorridas de forma isolada. Em 2018, por exemplo, foi realizado apenas um estudo sobre surdez. Nota-se, ainda, que as AHSD não foram objeto de pesquisa em nenhum dos estudos desenvolvidos, em um total de 295 pesquisas. Ao considerarmos o número total de pesquisas em Educação Especial, vemos que apenas 18 foram realizadas.

Como uma possível justificativa para o baixo índice de pesquisas em Educação Especial, sugerimos a ausência de uma linha de pesquisa relacionada ao tema, no PPGE-UFRJ. Acreditamos que sua oferta serviria de fomento à produção de estudos na área, inclusive estimularia professores que possuem ligação com o campo, a procurarem pela continuidade de sua formação, dentro do PPGE-UFRJ.

Motivados por este cenário, optamos por estender as buscas aos produtos bibliográficos do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A busca pelo termo “educação especial” nos levou a um resultado de 19 pesquisas, das quais, apenas uma encontra-se dentro do período considerado em nosso referencial. Trata-se de uma pesquisa sobre formação continuada de

<sup>16</sup> Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

professores para atuar na Educação Especial, desenvolvida por Paiva (2021). A partir da revisão de literatura, a autora reflete sobre a articulação entre a prática de professores em educação especial e a formação continuada, abordando questões sobre currículo, formação e prática pedagógica, por uma perspectiva histórica. Cabe destacar que a busca pelo termo “Altas Habilidades” levou ao resultado de outros 7 estudos, publicados entre os anos de 2001 e 2006, por pesquisadores do ProPed-Uerj.

Apesar do baixo índice de publicações nos últimos anos, o ProPed-Uerj oferece uma linha de pesquisa denominada “Educação Inclusiva e Processos Educacionais”, com grupos de pesquisa voltadas para a inclusão, comunicação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades especiais (PROPED). Não foram encontradas linhas de pesquisa específicas em AHSD.

Para concluir as buscas englobando as principais universidades da cidade do Rio de Janeiro, recorreremos à página do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), onde foi encontrado um pequeno número de publicações, somente sobre os temas: surdez (FIGUEIREDO, 2020; FINI, 2019; MAIA, 2016); e deficiência visual (OLIVEIRA, 2021; OLEGÁRIO, 2015). Não foram encontrados linhas ou grupos voltados para pesquisas em Educação Especial, o que pode ser uma justificativa para o pequeno volume de estudos obtidos.

Recorremos, ainda, às publicações do PRD-CPII, em razão da ligação entre a presente pesquisa e o Programa. Dentre as produções, foram encontradas 5 pesquisas relacionadas à Educação Especial, com abordagem sobre diferentes temáticas: deficiência visual (SILVA, 2020); Altas Habilidades ou Superdotação (MOURA, 2020); Transtorno do Espectro Autista (MIGUEL, 2019); cegueira (XAVIER, 2019); Inclusão e acessibilidade (SILVA, 2016). Na última pesquisa, o autor menciona as Altas Habilidades, ao investigar a formação de professores para atuar na educação regular, de forma inclusiva. O autor faz menção a deficiências e transtornos de aprendizagem, sem aprofundar os aspectos e características de cada especialidade.

A pesquisa de Moura (2020) traz uma breve conceituação sobre AHSD, com base em autores anteriormente referenciados (DELOU, 2007; GARDNER, 1999; RENZULLI, 2004). São citadas Leis e documentos legais que instituem o atendimento especializado aos estudantes com AHSD nas escolas. A pesquisadora propõe, como forma de atendimento especializado, aos estudantes com AHSD, atividades artísticas na área da música, oferecidas por um projeto extracurricular, em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

Ainda durante a revisão bibliográfica, foram encontrados artigos que abordam a importância da formação do professor, para a identificação do aluno superdotado. Pereira e Guimarães (2019) analisam a grade curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, oferecidos em 10 universidades do estado de Minas Gerais. A oferta de disciplinas voltadas para a Educação Especial é identificada em todos os cursos, destacando-se aquelas voltadas para a surdez – como o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – e para os fundamentos da educação inclusiva. Apesar da oferta de tais disciplinas, os autores percebem a carência de disciplinas relacionadas às AHSD e afirmam a importância de se corrigir esse dado, diante da demanda existente para o atendimento de crianças com AHSD, em escolas públicas e privadas (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019).

O papel do professor na identificação de alunos com AHSD, bem como a importância da formação continuada para a desmistificação das crenças sobre o tema é abordada por outros autores (ARANTES-BRERO; CAPELLINI, 2021; DRULIS *et. al.*, 2018; MARTINS *et. al.*, 2018; OLIVEIRA; PRIETO, 2020), ratificando a necessidade urgente da oferta ações que promovam a aproximação entre os professores e este campo. Ao mesmo tempo, foram encontrados artigos sobre formação de professores em Educação Especial e sobre Inclusão, que não abordam a temática da superdotação (TORRES; MENDES, 2019; THESING; COSTAS, 2017; VIEIRA; OMOTE, 2021).

Um dos fatores que pode contribuir para esta carência é pouca oferta de disciplinas relacionadas ao tema, por parte dos cursos universitários de formação de professores. Ao analisar a grade curricular de 10 diferentes cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, Pereira e Guimarães (2019) identificam a oferta de tal disciplina em apenas uma universidade. Concordamos com os autores quando afirmam que “esse dado representa uma lacuna que deve ser repensada, pois há uma demanda significativa de crianças com altas habilidades que devem ter o direito de aprender assegurado nas redes pública e privada” (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 581).

Consideramos ainda como fonte de pesquisa, o site *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras. Dentre as publicações encontradas sobre AHSD, destacamos aquelas que se relacionam com a nossa pesquisa, por abordarem a temática em paralelo à formação de professores (ARANTES-BRERO; CAPELLINI, 2021; MARTINS *et. al.*, 2020; MARTINS *et. al.*, 2018).

Recorremos ainda, à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD), um portal de busca que compila teses e dissertações defendidas em instituições de ensino brasileiras. Após análise do resumo das produções encontradas, encontramos correspondência em autores que

analisam a percepção e a formação de professores para a identificação e inclusão de alunos com AHSD (ABE, 2021; AMARAL, 2021; OLIVEIRA, 2018; SANTOS, 2015). Avaliar as contribuições de um curso de formação para professores na área é o objetivo proposto por Dorini (2019), que também salienta a necessidade de cursos de formação continuada sobre o tema.

A revisão bibliográfica, além de ampliar o conhecimento a respeito das publicações já realizadas sobre a temática, e de propiciar o encontro de estudos que serão considerados como referencial para a presente pesquisa, ressaltou a importância de se propagar conhecimentos, entre professores e profissionais atuantes no espaço escolar, a respeito do tema. Segundo Santos e Boscarlioli (2018):

a dificuldade na identificação de alunos com AH/SD se deve às concepções errôneas e falta de conhecimento da temática por parte dos professores. Para que isso seja sanado é necessário investir nos conhecimentos específicos sobre essa área, ministrados em cursos de formação continuada de professores, para que tenham clareza e segurança na identificação de características e encaminhamentos destes alunos (SANTOS; BOSCARLIOLI, 2018, p. 116).

Isto posto, a identificação do aluno com AHSD, bem como o desenvolvimento de propostas específicas de atendimento, demandam um olhar diferenciado, observações sistemáticas, desconstrução de mitos e conscientização a respeito da importância do atendimento especializado. Ressaltamos, deste modo, a necessidade de serem realizados cursos e formações na área, como o que foi estruturado e oferecido, a partir deste estudo.

## 4 METODOLOGIA

Ao buscarmos por uma metodologia que pudesse fundamentar a presente pesquisa, optamos pela chamada Pesquisa de Desenvolvimento, um tipo de metodologia que “combina investigação científica com desenvolvimento sistemático e implementação de soluções para problemas educacionais” (McKENNEY; REEVES, 2012, p.1). Encontramos na literatura outras terminologias para o mesmo tipo de pesquisa, como *Development Research* (VAN DEEN ARKKER, 1999); *Design Experiments* (BROWN, 1991; COLLINS, 1992); *Formative Research* (NEWMAM, 1990), dentre outros.

Para Barbosa e Oliveira (2015),

uma pesquisa de desenvolvimento refere-se àquelas investigações que envolvem delineamento, desenvolvimento e avaliação de artefatos para serem utilizados na abordagem de um determinado problema, à medida que se busca compreender/explicar suas características, usos e/ou repercussões (BARBOSA; OLIVEIRA, 2015, p. 527).

Podemos definir a Pesquisa de Desenvolvimento também como uma metodologia que une “a investigação e a prática na educação envolvendo todos os participantes do cenário educacional: estudantes, professores e/ou outras partes interessadas. Todos se tornam atores da investigação” (NOBRE; FERNANDES, 2021).

Em outras palavras, podemos dizer que a Pesquisa de Desenvolvimento parte de situações reais de investigação que se desenvolvem em ambientes educacionais, tendo como participantes não apenas os sujeitos investigados, mas também aquele que investiga. Todos têm participação ativa no processo investigativo, que busca encontrar soluções para questões relacionadas à educação, que possam ser implementadas e reavaliadas ao longo de sua implementação.

McKenney e Reeves (2021) trazem os seguintes aspectos como características da Pesquisa de Desenvolvimento, ou *Design Basic Research* (DBR):

I) Teoricamente orientada: utiliza-se do conhecimento teórico para fundamentar a investigação. As teorias são a base de todo o estudo e da proposta prática construída através dele e podem, ainda, ser estudadas e aprimoradas ao longo do processo.

II) Intervencionista: busca impactar, intervir em uma situação real, apontando possíveis soluções para problemas reais, através dos produtos desenvolvidos, sejam materiais didáticos, cursos, adaptações curriculares, ou protocolos de avaliação, dentre outros.

III) Colaborativa: requer a colaboração de todos ligados ao processo investigativo. Pesquisadores e participantes aprendem juntos e buscam soluções para os problemas estudados.

IV) Responsivamente fundamentada: os produtos e estudos da DBR têm como base não apenas a literatura e os testes, mas a experiência dos participantes. As ideias surgem a partir dessas experiências reais.

V) Iterativa: as repetições, testes e refinamentos são constantes nesse tipo de pesquisa. O produto é aplicado, avaliado, refinado, reaplicado com margem para demais reavaliações e aperfeiçoamentos. Um estudo pode originar vários outros estudos, trazendo outros *insights* e resultados relacionados a grupos e contextos diferenciados.

Matta et. al. (2014) afirmam que a Pesquisa de Desenvolvimento

é uma inovadora abordagem de investigação que reúne as vantagens das metodologias qualitativas e das quantitativas, focalizando no desenvolvimento de aplicações que possam ser realizadas e de fato integradas às práticas sociais comunitárias, considerando sempre sua diversidade e propriedades específicas, mas também aquilo que puder ser generalizado e assim facilitar a resolução de outros problemas (MATTA *et. al.*, 2014, p. 23).

Ou seja, na Pesquisa de Desenvolvimento, utiliza-se tanto a abordagem qualitativa como a quantitativa, na busca por soluções práticas para os problemas educacionais.

Para Matta *et. al.*, (2014), “enquanto as metodologias tradicionais focam no estudo de mecanismos ou processos (...)”, a Pesquisa de Desenvolvimento

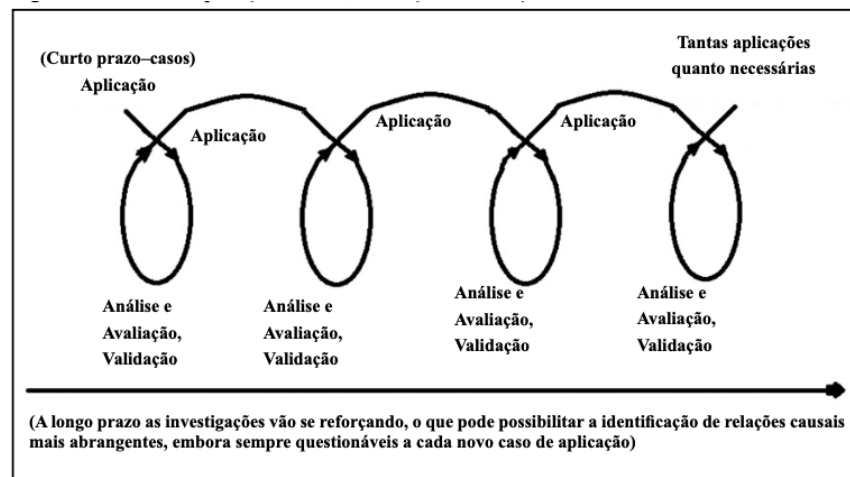
prefere centrar na causalidade identificável em um caso particular, acompanhado, realizado e validado no ato da práxis, por aqueles que são a comunidade de práxis envolvida e engajada no processo. Por isso mesmo a causalidade identificada pode e, de fato, deve ser reestudada, revalidada, iterativamente adaptada cada vez que for aplicada (MATTA, *et. al.*, 2014, p. 28).

Identificamos, a partir do apontamento dos autores, relações entre a Pesquisa de Desenvolvimento e a metodologia chamada “Pesquisa-ação”. O envolvimento direto do investigador e dos demais participantes são características afins, bem como a realização de processos cíclicos de investigação.

Tripp (2005), afirma que a pesquisa-ação ocorre num processo cíclico, onde a prática é aprimorada a partir da própria ação no campo de pesquisa, enquanto se investiga sobre esta ação. Na pesquisa-ação, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (TRIPP, 2005, p. 446).

Matta *et. al.*, (2015) analisam o desenvolvimento da Pesquisa de Desenvolvimento também em um processo cíclico, onde ocorrem a análise, a aplicação, a avaliação e a validação do produto, sempre sendo aprimorado, reavaliado e revalidado.

**Figura 5 - Ciclos de aplicação, análise, avaliação e validação da Pesquisa de Desenvolvimento**



Fonte: Matta *et. al.* (2015)

Os autores sugerem, ainda, as fases de construção de uma pesquisa utilizando esta metodologia, onde encontram-se: i) a análise do problema; ii) o desenvolvimento da proposta de intervenção; iii) os ciclos iterativos de aplicação e refinamento, com implementação da intervenção, coleta de informações, análise e reaplicação pós análise; iv) a reflexão para aprimoramento do *design* criado (MATTA *et. al.*, 2015).

Barbosa e Oliveira (2015) apontam as contribuições da Pesquisa de Desenvolvimento. Segundo os autores, a metodologia “propicia crescimento profissional-científico para todos os participantes da equipe de desenvolvimento, sejam professores, pesquisadores ou outros participantes.” Pretendemos, portanto, ofertar experiências significativas de aprendizado a todos os sujeitos envolvidos no processo de construção e realização do curso de formação, corroborando, desta forma, a fala dos autores.

Ao buscarmos metodologias que pudessem nortear nossa pesquisa, identificamos na Pesquisa de Desenvolvimento, a partir dos apontamentos dos autores citados, aspectos que consideramos relevantes, como as fases de delineamento, aplicação e refinamento do produto, por meio de avaliação sistemática (BARBOSA; OLIVEIRA, 2015), além dos demais atributos anteriormente citados. Diante da convergência com os objetivos e da pesquisa e características do produto, este método foi considerado o mais adequado para nortear o presente estudo.

Para desenvolvermos a metodologia proposta, foi necessário definir a população e a amostragem. Inicialmente, definimos como população, professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II - em quaisquer disciplinas - e professores residentes da mesma Instituição, matriculados no PRD-CPII. A opção por este público justificou-se por ser o atual campo de atuação pedagógica da professora pesquisadora, além de estar inserida no grupo de pesquisa relacionado ao PRD-CPII. Posteriormente, porém, descobriu-se haver a obrigatoriedade de ampliar a oferta do curso ao público externo ao CPII, para que o mesmo pudesse ser oferecido junto à Coordenação de Extensão da Instituição. Desta forma, o curso teve como participantes, não apenas professores atuantes no CPII, mas também em outras instituições de ensino, públicas e privadas, localizadas dentro e fora do âmbito da cidade do Rio de Janeiro.

A amostragem foi composta por professores que manifestarem interesse em participar da pesquisa, após terem acesso às informações do estudo e concordarem com os termos inseridos nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando sua participação e utilização dos dados coletados, sendo garantido o seu anonimato, por parte dos pesquisadores. A estrutura do curso de formação, sua ementa, organização, divulgação e aplicação estão descritos em capítulo posterior.

## **4.2 Análise de conteúdo**

Dentre as diferentes técnicas existentes, estabelecemos como técnica de análise para o presente estudo, a Análise de Conteúdo, conceituada por Bardin (1979) e definida como

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Trata-se, portanto, de um conjunto de instrumentos metodológicos que se desenvolvem a partir de técnicas múltiplas e podem incluir cálculos, análise de mensagens, comportamentos, imagens etc., que se aplicam aos mais variados tipos de discurso e que se baseiam na dedução, ou seja, na interpretação do analista, a partir de suas hipóteses. Desta forma, aceita-se tanto o olhar objetivo como o subjetivo, em uma técnica de interpretação que não é rígida, mas que se adequa ao domínio e ao objetivo pretendidos (BARDIN, 1979).

Os instrumentos de coleta de dados, que se constituem como a matéria prima da análise de conteúdo, podem ser qualquer material que se obtenha a partir da comunicação i) verbal ou não verbal, como respostas a questionários, testes, textos de gêneros distintos, comunicações escritas, dentre outros; ii) oral, como entrevistas, exposições e discursos; iii) icônica, como desenhos, grafismos, imagens, fotografias etc.; iv) baseada em outros códigos semióticos, como músicas, gestos, danças e comportamentos (BARDIN, 1979).

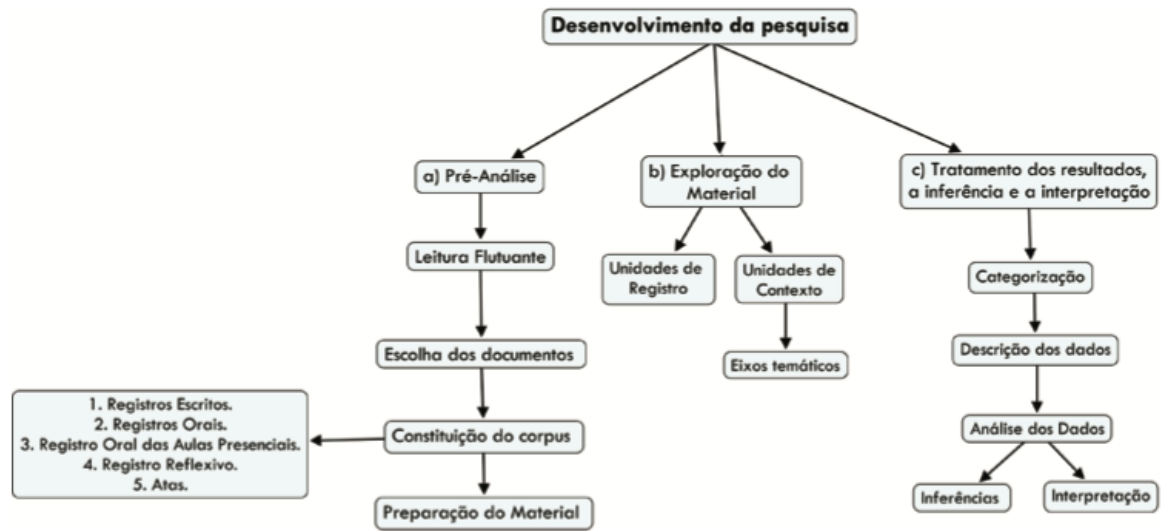
A organização da análise de conteúdo envolve três fases: na primeira, chamada “pré-análise”, é feita a seleção e organização do material orientada pela “leitura flutuante”. Desta leitura, nascem as categorias de análise que o investigador irá utilizar, para realizar a verificação dos dados obtidos e selecionados. São etapas da pré-análise: i) Escolha dos documentos a serem submetidos à análise (corpus); ii) Formulação de hipóteses e objetivos; iii) Elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 1979).

Bardin (1979) afirma ainda que, a escolha dos documentos – constituição do corpus – envolve escolhas e regras, a saber: i) Regra da exaustividade: todos os elementos do corpus precisam ser analisados, independente da dificuldade de acesso aos mesmos; ii) Regra da representatividade: a amostra precisa ser uma parte representativa do universo inicial; iii) Regra da homogeneidade: os documentos devem ser selecionados a partir de critérios precisos de escolha; iv) Regra de pertinência: os documentos devem correlacionar-se ao objetivo definido na pesquisa.

A segunda fase, posterior à pré-análise, envolve a exploração do material ou “descrição analítica do conteúdo”, ou seja, sua categorização, codificação e classificação. A terceira e última etapa constitui-se como a interpretação dos resultados, na qual o conteúdo do material analisado é correlacionado com o referencial teórico da pesquisa.

Na figura a seguir, elaborada por Mendes e Miskulin (2017), podemos observar as etapas de desenvolvimento da análise de conteúdo, propostas por Bardin (1979):

**Figura 6 - Desenvolvimento da análise de conteúdo**



Fonte: Mendes e Miskulin (2017) com base em Bardin (1977, p. 102)

Utilizamos como procedimentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica e documental, além do estudo de campo. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários com perguntas fechadas e abertas que, dentre outras vantagens, possibilitam “rapidez, maior alcance geográfico e em número de pessoas, reduzido custo com profissionais para coleta de dados, liberdade nas respostas e respostas uniformes” (ZANELLA, 2013, p. 110).

Após a coleta dos dados, nos debruçamos sobre o material existente, constituído por registros escritos e orais, obtidos por meio das respostas aos questionários, atividades assíncronas propostas na plataforma Moodle e gravações das aulas síncronas, realizadas pela plataforma Zoom. Elaboramos categorias para as respostas encontradas e apresentamos a seguir, a análise dos dados obtidos, com base na técnica anterioremtne exposta.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 5.1 O Colégio Pedro II e o atendimento de alunos com AHSD

O Colégio Pedro II (CPII) é um Instituto Federal de Ensino fundado em 1837. A Instituição possui 14 unidades chamadas “campi”, denominadas por sua localização e segmento de ensino. Nos campi I, são atendidas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; nos campi II, turmas dos Anos Finais; os campi III, além de atender aos alunos do Ensino Médio, integra os Programas de Graduação e Pós-graduação, oferecidos pela Pró-reitora de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC).

Atualmente, o CPII conta com os seguintes Campi: Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo I e II, Humaitá I e II, Niterói, Realengo I e II, São Cristóvão I, II e III; Tijuca I e II; além do Centro de Referência em Educação Infantil (CREIR), localizado em Realengo.

#### 5.1.1 O Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Especiais (NAPNE)

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), foi instituído, no Colégio Pedro II, por meio da Portaria nº 906 de 18 de maio de 2012, que o define como “um espaço pedagógico, responsável pelo atendimento a estudantes que são público-alvo da Educação Especial, conforme legislação, e a estudantes com necessidades educacionais específicas” (BRASIL, MEC, COLÉGIO PEDRO II, 2012).

Inicialmente, foram contemplados os seguintes campi: Engenho Novo II, Tijuca II, São Cristóvão III e Realengo II. Posteriormente, o NAPNE foi implantado em outras unidades, até alcançar a totalidade dos campi.

Com o objetivo de consolidar o AEE aos estudantes com necessidades especiais no CPII, o NAPNE desenvolve estratégias voltadas para a investigação das dificuldades educacionais apresentadas pelos estudantes para, então, encaminhá-los para os atendimentos específicos. Como modalidades de atendimento, o site do CPII apresenta a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Laboratório de Aprendizagem (LA).

Conforme deliberação do MEC, a SRM é um espaço institucionalizado, que tem como proposta, a orientação de familiares, professores e da comunidade escolar, a respeito das necessidades e do desenvolvimento do aluno, além da participação em sua vida escolar, no que diz respeito à adaptação de materiais, utilização de recursos específicos e avaliação de seu aprendizado, de acordo com suas especificidades (BRASIL, 2008). Já o LA tem por objetivo, oportunizar a recuperação do aprendizado aos alunos que, após o uso de recursos pedagógicos

e procedimentos em sala de aula, mesmo sem causas identificadas, apresentam algum descompasso em relação ao nível ou ritmo de aprendizagem, quando comparado aos demais integrantes da turma. As propostas desenvolvidas na SRM destinam-se ao atendimento de alunos com indicação médica, enquanto o LA é voltado para alunos indicados pelos professores, a partir da identificação de suas necessidades específicas (COLÉGIO PEDRO II, 2019).

As atividades podem ser desenvolvidas no contraturno escolar, de forma individual, em duplas ou em pequenos grupos; em sala de aula regular e dentro do turno, quando identificada, no aluno, a necessidade da permanência neste espaço; ou fora de sala e dentro do turno, para que o aluno realize a mesma proposta que os demais, recebendo atenção individualizada (COLÉGIO PEDRO II, 2019).

Um dos objetivos elencados pelo NAPNE é assegurar a permanência e a inclusão dos estudantes com necessidades específicas no espaço escolar. Desta forma, são pesquisados meios e estratégias voltadas para essas necessidades, que envolvem a utilização de tecnologia assistiva, adaptações curriculares, recursos didático-pedagógicos, avaliações adaptadas, suporte aos professores e profissionais para atendimento ao aluno, dentre outros meios. O NAPNE se propõe, ainda, a buscar a participação da família e a parceria com profissionais que possam atender às necessidades específicas dos estudantes e a orientar a comunidade escolar a respeito da legislação e das características deste alunado, a fim de propiciar o seu pleno desenvolvimento e integração com toda a comunidade escolar (COLÉGIO PEDRO II, 2019).

#### 5.1.2 Atendimento de alunos com AHSD pelo NAPNE do CPII

O NAPNE do CPII atende, atualmente, alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem e AHSD. Segundo o relatório apresentado pelo setor, referente aos atendimentos efetivados durante o ano letivo de 2022, dentre os 1.449 alunos atendidos, foram contemplados 42 estudantes com AHSD, distribuídos da seguinte forma entre os campi:

**Quadro 5: Quantitativo de alunos com AHSD atendidos pelo NAPNE do CPII no ano letivo de 2022**

Campus	Quantitativo de alunos	Campus	Quantitativo de alunos	Campus	Quantitativo de alunos
Caxias	0	Engenho Novo I	3	Niterói	0
Centro	10	Engenho Novo II	3	Humaitá I	1
CREIR	0	São Cristóvão I	4	Humaitá II	5
Realengo I	0	São Cristóvão II	2	Tijuca I	4
Realengo II	5	São Cristóvão III	2	Tijuca II	3

Fonte: Seminário Aberto NAPNE, 2023

Apesar do número significativo de atendimentos, percebemos que, em alguns campi, não foram realizadas propostas voltadas para alunos com AHSD, o que corrobora a importância de se promover conhecimentos sobre esta área, aos professores da Instituição pois, como alerta Delou (2007), muitos desses alunos correm o risco de passar despercebidos pelo ambiente escolar, diante da falta de conhecimento dos profissionais da educação, a respeito de suas características e necessidades.

Buscando conhecer mais sobre o funcionamento do NAPNE, no que diz respeito ao atendimento de alunos com necessidades específicas - especialmente as AHSD -, realizamos uma entrevista com uma profissional responsável pelo setor, durante primeiro semestre do ano letivo de 2023. Esta profissional assinou devidamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual autoriza a utilização das respostas às questões apresentadas. O mesmo documento lhe garante o sigilo a respeito de suas informações pessoais. Desta forma, sua identidade não será divulgada e nos referiremos a ela como P.N, indicando ser uma profissional do NAPNE.

Extraímos informações de alguns dos trechos da entrevista que consideramos importantes para a compreensão do leitor, a respeito do funcionamento do setor. Por se tratarem de citações fora do referencial teórico, os trechos de entrevistas foram grafados em itálico em todas as sessões. As perguntas e respostas encontram-se transcritas integralmente nos anexos deste trabalho.

Quanto à indicação de alunos com necessidades especiais para atendimento pelo NAPNE, observamos que pode se dar por diversas vias: entrevistas de anamnese com o Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP), *“por indicação através de laudos, por indicações dos responsáveis ou por observações do SOEP, por avaliação da equipe docente,*

*avaliação da equipe do NAPNE no rastreio de início de ano, observações no cotidiano escolar e na participação dos Conselhos de Classe” (P.N.).*

A observação sistematizada do aluno é apresentada como uma das estratégias de identificação de suas necessidades especiais. Esta observação se dá no cotidiano, em sala de aula, por isso é importante que o professor tenha conhecimentos sobre as características e comportamentos observáveis em AHSD, para que possa assumir este papel. Alguns educandos com AHSD poderão chegar à escola já identificados. Quando isto não ocorrer, o olhar do professor será fundamental, além da busca por profissionais que possam corroborar sua análise. Quando questionado sobre como se dá a identificação do aluno com AHSD, o profissional entrevistado relata haver casos

*(...) em que o Colégio solicitou à família a avaliação por especialista (...) e outros casos em que a família já apresentou o diagnóstico efetivado por outros profissionais. (...) O colégio não dá diagnóstico, quando suspeita da possibilidade de Altas Habilidades, solicita uma avaliação à família para que seja feita pelos profissionais qualificados para tal” (P.N.).*

Dentre as modalidades de atendimento oferecidas pelo NAPNE, aos alunos com necessidades especiais, encontram-se:

*Atendimento Educacional Individualizado, Atendimento por Profissional de Apoio Escolar, Mediação Escolar através de bidocência ou Ensino Colaborativo, Trabalho de fonoaudiologia escolar, Laboratórios de Aprendizagem em pequenos grupos, Grupos de Atendimento Pedagógico Especializado no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, Oficinas diversas (linguagem, Libras, emoções etc.) e outros atendimentos que se fizerem necessários na perspectiva da educação inclusiva (P.N.).*

O atendimento no NAPNE, segundo a profissional entrevistada, é feito por profissionais capacitados para o trabalho com a Educação Especial e Inclusiva. São

*professores de diferentes departamentos que desejam investir no atendimento às necessidades específicas dos estudantes, professores de Atendimento Educacional Especializado, professores de Libras, Técnicos administrativos, fonoaudiólogos, psicólogos, revisores de Braille, tradutores e intérpretes de LIBRAS, técnicos em assuntos educacionais, profissionais de apoio escolar, estagiários das áreas citadas (P.N.).*

A formação docente para a educação inclusiva é prevista pela LDB, ao dispor que os sistemas de ensino assegurarão, aos educandos com necessidades especiais, “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” (BRASIL, 1996).

Não podemos, contudo, afirmar que estes profissionais possuem conhecimentos sobre AHSD, pois, conforme anteriormente observado, este tema não está presente em muitos cursos de formação de professores, mesmo aqueles voltados para a Educação Especial. O NAPNE propõe, inclusive, formações neste campo. A oferta um curso de pós-graduação em Educação Psicomotora foi mencionada pela entrevistada, além de cursos oferecidos pelo CPII e cursos ofertados pelo MEC, que podem ser realizados pelos servidores da Instituição. Segundo a profissional, porém, nem sempre são contemplados aspectos relacionados às AHSD, nestes cursos<sup>17</sup>.

A entrevistada considera a importância da oferta do curso de formação em AHSD no âmbito do CPII, diante do pouco conhecimento sobre o assunto e afirma que este “devia certamente ser mais explorado” (P.N.).

## 5.2 O produto educacional

O atendimento educacional dos superdotados no Brasil ainda não é uma realidade comum, apesar de assegurado em Lei. Grande parte das escolas não conta com programas ou iniciativas voltados para esses educandos, fato que pode ser justificado pela falta de conhecimento sobre AHSD, entre professores e profissionais da educação, ou ainda, pelas crenças equivocadas a respeito da aprendizagem ou do comportamento desses alunos. Alencar (2022), afirma ser este um grupo pouco compreendido e negligenciado no Brasil, pois são poucos os

(...) programas direcionados para atender suas necessidades e favorecer o seu desenvolvimento. Da mesma forma que a instituição escolar não está devidamente preparada para maximizar o potencial de aprendizagem e adaptabilidade de alunos que apresentam um atraso no seu desenvolvimento, o mesmo ocorre com relação àqueles que se destacam por um potencial superior, que apresentam inteligência ou criatividade excepcionalmente elevadas. Observa-se inclusive resistência à implementação de um atendimento diferenciado ao superdotado, fruto de uma série de idéias falsas sobre o mesmo (ALENCAR, 2022, p.1).

A Autora complementa sua reflexão afirmando ser indispensável, ao professor, uma formação voltada para o atendimento do aluno com AHSD, além de atributos como criatividade, experiência de ensino e versatilidade de interesses (ALENCAR, 2022).

---

<sup>17</sup> Em fase posterior à realização da pesquisa, o Colégio Pedro II divulgou a oferta de um curso de aperfeiçoamento em práticas docentes na perspectiva da educação inclusiva, na modalidade à distância, cuja ementa apresenta um módulo relacionado ao tema das AHSD. O curso foi divulgado por meio do edital 34/2023, vinculado ao Programa da Rede Nacional de Formação de Professores (RENAFOR), com financiamento pela CAPES (COLÉGIO PEDRO II).

Ao compreendermos a necessidade de interferir na realidade apresentada e, ao refletirmos sobre a formação continuada como um meio para se proporcionar esta intervenção, optamos por construir e oferecer um curso de formação para professores em AHSD.

A realização de uma pesquisa envolve a escolha de inúmeros elementos, como a metodologia, o campo de pesquisa e a população a ser pesquisada, dentre outros aspectos. Ao longo de seu desenvolvimento, porém, adaptações podem se fazer necessárias, seja por obstáculos encontrados, seja por resultados iniciais diferentes do esperado ou mudanças de perspectiva. Nesta pesquisa, algumas modificações aconteceram, não apenas pelas razões elencadas, mas a partir das contribuições dos componentes da banca de qualificação. Consideramos que o registro das modificações ocorridas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tornarão o registro mais rico e deixarão contribuições aos leitores pesquisadores. Desde modo, relatamos a seguir.

### 5.2.1 Construção do produto

Inicialmente, definimos como grupo de pesquisa, docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, integrantes do quadro efetivo de professores do CP II, além de alunos do PRD-CPII. Recorremos, então, às fontes bibliográficas anteriormente apresentadas no referencial teórico que, somadas aos materiais obtidos por meio da revisão de literatura, nos forneceram o aporte conceitual necessário para a construção da ementa do curso.

Após a elaboração dos objetivos e conteúdos da oficina, iniciamos o período de divulgação. Para tanto, solicitamos às chefias de departamento – Anos Iniciais, Educação Musical, Educação Física, Artes Visuais – e coordenação do PRD-CPII, o envio de um formulário, via e-mail, aos professores, de modo a identificar o interesse em participar do curso. Após um mês, o questionário havia recebido 15 respostas válidas<sup>18</sup>, dentre as quais, 14 manifestavam interesse em participar da referida oficina, sendo apenas um deles, participante aluno do PRD-CPII.

Consideramos o fato da turma do PRD-CPII estar em fase de conclusão do curso de especialização como uma possível justificativa para a baixa adesão à oficina, haja visto estarem, os alunos, em fase de elaboração de seus respectivos produtos acadêmicos, além de possivelmente já terem cumprido toda a carga horária destinada às atividades complementares.

---

<sup>18</sup> Respostas de professores enquadrados nos requisitos definidos para a mostra.

A inquietação com o pequeno número de respostas – se confrontado ao quantitativo de 40 vagas oferecidas – foi exposta pela pesquisadora, durante o exame de qualificação. A possibilidade de evasão, que pode ocorrer por inúmeros aspectos, fortaleceu o receio da conclusão da oficina por um número muito pequeno de participantes, o que ocasionaria um volume de dados para análise aquém do esperado. Foi sugerido pelos componentes da banca que se reforçasse a divulgação da oficina, solicitando novamente o envio da mensagem às chefias de departamento e à coordenação do PRD-CPII e que, diante da continuidade do baixo número de respostas, se ampliasse a oferta do curso aos professores que atuam em regime de contrato temporário na instituição. Fomos orientados, ainda, a estabelecer os horários das atividades síncronas – considerando ser um curso em modalidade virtual – em períodos acessíveis, de modo a não demandar adaptações na carga horária de trabalho desses professores.

As prescrições da banca foram prontamente acolhidas. Após a solicitação de reforço e reenvio do questionário aos professores, recebemos somente mais uma resposta, elevando para 15 o número de interessados em participar da oficina. Decidimos, postergar seu início em um mês, para contemplar alunos ingressantes da turma do PRD-CPII.

Enquanto aprimorávamos a ementa do curso e selecionávamos os materiais que nos serviriam de suporte às aulas e atividades – textos, vídeos, *podcasts*, livros, artigos, dentre outros – estabelecemos contato com a Coordenadoria de Extensão do CPII, responsável pela divulgação e oferta de cursos de formação continuada na Instituição. É de responsabilidade deste setor, promover “ a articulação entre o ensino e a pesquisa desenvolvidos no CPII e as demandas da sociedade, através de programas, projetos, eventos, cursos e demais atividades de extensão” (COLÉGIO PEDRO II).

Fomos então informados, pela Coordenadoria de Extensão do CPII, a respeito da obrigatoriedade da oferta de vagas para a comunidade externa ao Colégio, o que nos surpreendeu, inicialmente, por não ser um dos objetivos iniciais do nosso estudo. Refletimos, porém, que a possibilidade de participação de profissionais externos à instituição ampliaria o alcance das informações a serem divulgadas e poderia também nos fornecer dados relevantes para a construção da pesquisa.

Iniciada a fase de divulgação do curso de formação, demos início à construção do ambiente virtual Moodle, onde, além de textos sobre os temas das aulas e materiais complementares, como vídeos, artigos e sites externos, também foram disponibilizados espaços para o compartilhamento de experiências como os fóruns, que possibilitaram a troca de informações entre todos os participantes. No ambiente Moodle também foram inseridos os links para os encontros síncronos, realizados pela plataforma Zoom.

Em contato com a Coordenação de Extensão, soubemos que os formulários de inscrição haviam computado mais de 150 respostas. Considerando a alta procura, decidimos estender o número de vagas para 70 participantes, dois quais esperávamos ter pelo menos 50% de professores atuantes no CPII ou alunos do PRD-CPII. Nossa intenção era analisar somente as concepções dos participantes deste grupo, conforme previsto nos objetivos iniciais. Na primeira semana de atividades, porém, identificamos que apenas 5 participantes faziam parte do público interno, sendo 5 professores e 1 aluno residente, pois a seleção para participação no curso se deu por ordem de inscrição. Este fato nos fez também considerar, para análise, as concepções e contribuições dos demais participantes.

O curso foi aplicado no período de 27 de setembro a 25 de outubro de 2023. A seguir, apresentamos a ementa do curso. O cronograma das aulas síncronas e assíncronas encontra-se nos apêndices deste trabalho. Os procedimentos de aplicação, materiais e recursos utilizados encontram-se no E-book do produto educacional, intitulado “Altas Habilidades ou Superdotação: Identificação e atendimento escolar/ (In)formação para professores”.

### 5.2.2 Curso **Altas Habilidades ou Superdotação no espaço escolar: caminhos para identificação e atendimento**

**Modalidade:** virtual (atividades síncronas e assíncronas)

**Carga horária total:** 30h

**Objetivo Geral:** contribuir para a aproximação entre professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a temática das Altas Habilidades ou Superdotação.

**Objetivos Específicos:**

- Conhecer aspectos conceituais sobre AHSD: o Modelo Triádico de Renzulli e a Teoria das Inteligências Múltiplas; Características e comportamentos em AHSD;
- Refletir sobre a importância do AEE aos alunos com AHSD, a partir da legislação e da história;
- Conhecer os instrumentos disponíveis aos professores para identificação do aluno com AHSD;
- Refletir sobre mitos e crenças a respeito das AHSD, de modo a desconstruí-los;

**Ementa:** AHSD: conceito, histórico e legislação; características, comportamentos e possíveis problemas;

- Atendimento Educacional Especializado para AHSD;
- Instrumentos de identificação;
- Mitos e crenças sobre AHSD;

**Metodologia:** aulas expositivas virtuais síncronas e complementação com aulas assíncronas.

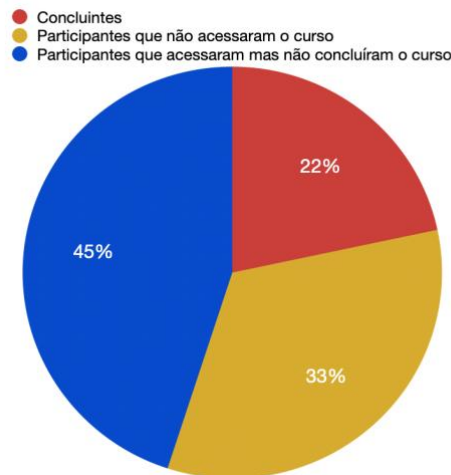
**Avaliação:** Frequência nas atividades síncronas/ participação nas atividades assíncronas (fóruns, questionários)

### 5.3 Aplicação e validação do produto

#### 5.3.1 Aproveitamento do curso

Dentre os 70 inscritos selecionados para o curso de formação, 40 computaram participação na plataforma Moodle, durante a primeira semana do curso. Um quantitativo de 28 participantes respondeu aos formulários iniciais e assinaram o TCLE. Ao longo das aulas, porém, houve queda na frequência aos encontros síncronos e na realização das atividades assíncronas. Um total de 13 participantes concluiu o curso e obteve a certificação, expedida pela Coordenadoria de Extensão do CPII. O gráfico a seguir mostra o percentual de aproveitamento do curso de formação:

**Gráfico 1 - Percentual de aproveitamento do curso de formação**



Fonte: A Autora , 2023

Ao observarmos o gráfico, percebemos que 33% dos inscritos que foram selecionados nem sequer chegaram a acessar a plataforma Moodle ou participar dos encontros síncronos. Observamos ainda que 45% dos cursistas chegaram a iniciar, mas não concluíram as atividades. O percentual de aproveitamento do curso concentrou-se em 22% e, por mais que soubéssemos da possibilidade de evasão, consideramos este número aquém do esperado, levando-se em conta

ser um curso de formação gratuito, com encontros síncronos realizados ao final dos dias, momento que, para professores dos anos iniciais, é considerado o ideal, já que a maioria trabalha no período diurno. Não foi possível identificar as razões para tais ocorrências, mas acreditamos que, para uma possível aplicação futura do curso, deva-se pensar em estratégias para minimizar o índice de evasão e para ampliar o nível de aproveitamento.

Todos os participantes que responderam aos formulários e que participaram dos encontros síncronos – com exceção do único aluno do PRD-CPII - concordaram com os termos do TCLE. Alguns dados obtidos por esses meios constarão em sessões deste capítulo, por terem sido considerados relevantes pela pesquisadora, ainda que não se originem do público concluinte do curso. Quanto aos registros dos fóruns e atividades realizadas na plataforma Moodle, consideramos apenas aqueles cujos autores concordaram em participar da pesquisa. Para fins de análise pré-teste e pós-teste sobre os mitos em AHSD, isolamos apenas os dados dos concluintes, nos atentando a um dos objetivos específicos da pesquisa.

Optamos por separar o público em dois grupos: professores do CPII (Grupo A) e participantes externos (Grupo B). A seguir apresentamos o perfil desses grupos, de acordo com as respostas ao formulário inicial.

### 5.3.2 Perfil dos participantes: Grupo A

Um total de 5 participantes identificaram-se como professores do CPII. Apresentamos o perfil desses professores no quadro a seguir, construído a partir das seguintes perguntas:

- Qual o seu nível de formação?
- Qual a sua formação?
- Que disciplina leciona?
- Em que ano(s) de escolaridade atua?

**Quadro 6 - Perfil dos professores do CPII**

Nível de formação			
Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
1	1	2	1
Formação			
Pedagogia		Licenciatura em disciplina específica	
3		2	
Que disciplina leciona?			
Educação Musical	Disciplinas do Núcleo Comum	Atuando em Sala de Recursos ou Atendimento Especial	
2	2	1	

Fonte: A Autora , 2023

Observa-se, pelo quadro, haver equilíbrio entre os níveis de formação dos participantes integrantes do público interno. Dos 5 participantes, três possuem licenciatura em disciplina específica e dois são formados em Pedagogia. Quatro são professores efetivos do CPII e dois atuam em regime de contrato temporário. Integram as disciplinas do Núcleo comum, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no CPII: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Todos os participantes atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme definido em critérios para o grupo de pesquisa.

Nota-se não ter havido adesão de professores das disciplinas de Artes, Informática Educativa e Educação Física, que também integram o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no CPII. Não se pode, porém, afirmar que o interesse pelo curso não ocorreu, por parte deste grupo de professores, pois as vagas foram preenchidas por ordem de inscrição, sem que se destinasse um quantitativo específico para o público interno. Obtivemos, portanto, um número de participantes internos à Instituição, menor que o esperado.

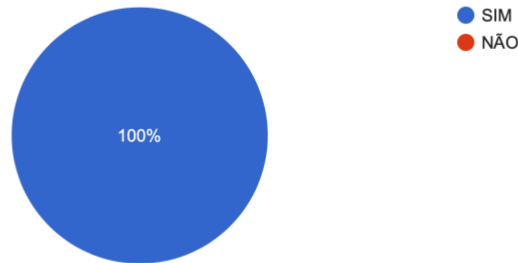
O público interno ao CPII foi também questionado com relação ao contato com a temática das AHSD durante a formação pedagógica, a partir das seguintes perguntas:

- Você já ouviu falar em AHSD?
- Em sua formação (inicial ou continuada) você teve contato com disciplinas ou cursos de formação relacionados à Educação Especial e Inclusiva?
- Se respondeu positivamente, alguma dessas disciplinas ou cursos abordou aspectos relacionados à AHSD?

## Gráfico 2 – Contato inicial dos professores do Grupo A com AHSD

Você já ouviu falar em Altas Habilidades ou Superdotação?

5 respostas

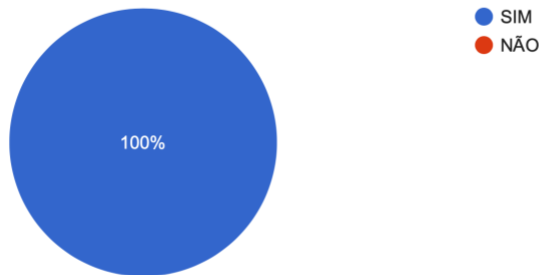


Fonte: A autora, 2023

## Gráfico 3 – Contato dos professores do Grupo A com a Educação Inclusiva

Em sua formação (inicial ou continuada) você teve contato com disciplinas ou cursos de formação relacionados à Educação Especial e Inclusiva?

5 respostas

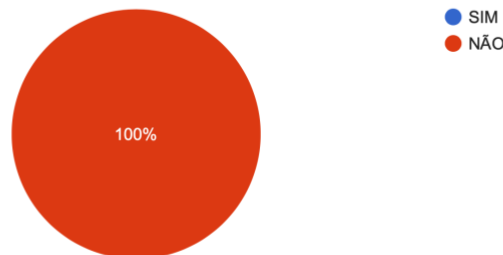


Fonte: A autora, 2023

## Gráfico 4 – Contato dos professores do Grupo A com AHSD durante a formação

Se respondeu positivamente, alguma dessas disciplinas ou cursos, abordou aspectos relacionados às AHSD?

5 respostas

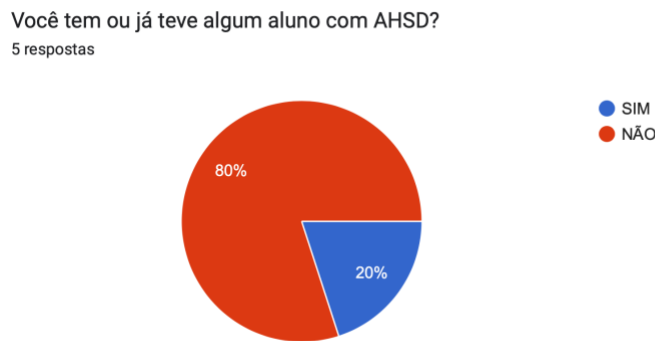


Fonte: A autora, 2023

Ao analisarmos os gráficos anteriores, percebemos que, apesar dos professores terem adquirido conhecimentos sobre Educação Especial ou Inclusiva, durante a formação inicial ou continuada, o mesmo não ocorreu, com relação à temática das AHSD, ainda tão pouco presente nos cursos voltados para a formação docente. Nota-se, portanto, que esses profissionais ouviram falar sobre AHSD – não se sabe em que momento, quais informações obtiveram ou por quais meios acessaram – porém, não tiveram um contato efetivo, que lhes proporcionasse o preparo para lidar com este público nas salas de aula.

É interessante notar que, apesar de não terem tido contato com o tema em sua formação, alguns dos professores já tiveram alunos com AHSD em suas turmas, como mostram as respostas à seguinte questão:

**Gráfico 5 – Atendimento de alunos com AHSD pelos professores do Grupo A**



Fonte: A autora, 2023

Ao refletir sobre esses dados, nos perguntamos de que forma esses alunos foram atendidos por esses professores, já que nenhum deles teve contato com o campo das AHSD, durante sua formação. Este é um fator que contribui para a continuidade da invisibilidade do aluno com AHSD nas escolas. Especialmente em cursos de pedagogia ou nas licenciaturas, onde devia ser explorado, este tema não está presente e, quando apresentado, é visto de forma superficial, o que não leva à compreensão adequada sobre ele.

É de conhecimento de todos que os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas raramente incluem em seus conteúdos o tema das Altas Habilidades/Superdotação e que os cursos de especialização em Educação Inclusiva ou Educação Especial que o fazem destinam uma carga horária geralmente muito limitada que não permite formar profissionais preparados para oferecer o atendimento educacional especializado a estes alunos. O mesmo acontece nos programas de pós-graduação de Mestrado e Doutorado, que, em geral, ainda não incluem a área de Altas Habilidades/Superdotação nas suas linhas de pesquisa, exceto quando algum pesquisador interessado oferece vagas nos processos de seleção para essa temática (PEREZ; FREITAS, 2011, p. 122).

A crítica da autora reforça a urgente necessidade de se inserir a temática das AHSD na formação docente inicial dos professores, de forma que possa, ainda, ser aprofundada durante a formação continuada. Somente professores que conhecem as características e têm consciência da importância da identificação e do atendimento desses alunos, poderão, de fato, contribuir para que sejam vistos e incluídos no ambiente escolar.

### 5.3.3 Concepções iniciais dos participantes sobre AHSD: Grupo A

As respostas às questões deste bloco demonstram que o conhecimento dos professores do grupo A, sobre AHSD, é baixo, apesar de percebermos menções sobre os comportamentos elencados por Renzulli, no Modelo Triádico de Superdotação. A seguir, trazemos as respostas na íntegra, destacando os elementos que nos chamaram a atenção, seja pelo conhecimento da definição de AHSD ou por sugerirem a existência de mitos sobre o tema.

- O que você entende por Altas Habilidades ou Superdotação? Como definiria?

R.1. *Eu entendo como uma pessoa com **inteligência, criatividade e habilidade acima do normal.***

R.2. ***Potencial diferenciado e rendimento acima da média para uma ou mais áreas do conhecimento ou habilidade.***

R.3. ***Facilidade de aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento.***

Os professores 1 e 2 demonstraram ter um conhecimento prévio acerca da definição de AHSD. O segundo professor pontuou, ainda, que o rendimento acima da média pode se manifestar em uma ou mais áreas do conhecimento, conforme afirma Joseph Renzulli. É importante que se compreenda que as AHSD envolvem os três aspectos mencionados pelo professor 1 e, ainda, que a habilidade superior não ocorrerá em todas as áreas. Acreditar que o aluno com AHSD é bom em tudo e que aprenderá qualquer coisa facilmente, são mitos que Winner (1998) identifica, e que podemos perceber, nas respostas dos professores abaixo:

R.4. ***O indivíduo que apresenta uma alta potencialidade em suas aptidões. **Facilidade em aprender com apenas um comando.*****

4.5. ***Capacidade de aprender, resolver, raciocinar mais facilmente ou rapidamente.***

Ainda que a facilidade de aprendizado seja uma das características presentes em alunos com AHSD, é preciso considerar que este aspecto não irá se manifestar em todas as áreas do conhecimento e que, muitas vezes, poderá gerar, neste aluno, sensação de cansaço, tédio e falta de estímulo, ou ainda, manifestar-se de forma associada às dificuldades de aprendizagem em determinadas disciplinas, pois

Embora o perfil seja comum nas diversas salas de aula e a cultura popular aponte para uma expectativa de alunos com excelência escolar, não raramente, são alunos que se entendiam na sala de aula pelos baixos níveis de ensino praticados, passando a demandar atendimento especializado, recomendado ao público-alvo da educação especial da perspectiva da educação inclusiva (DELOU, 2014, p. 411).

O atendimento especializado é, portanto, de extrema importância, tanto aos alunos que aprendem facilmente quanto àqueles que apresentam determinadas dificuldades.

Quando questionados sobre as características e comportamentos presentes em AHSD, os professores do Grupo A demonstraram conhecer alguns aspectos que, segundo Virgolim (2019), podem estar presentes em indivíduos com AHSD, mas que não devem ser tomados como definição geral, considerando que pessoas com AHSD possuem individualidades. Elaboramos um quadro a partir das respostas e criamos categorias para os atributos mencionados pelos professores.

**Quadro 7 – Atributos de pessoas com AHSD mencionadas pelo Grupo A**

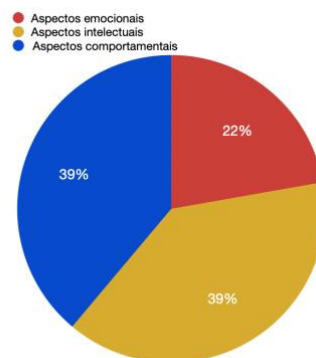
Categoria	Atributos	Unidade de registro
Aspectos intelectuais	Alto interesse por qualquer assunto	1
	Possuir imaginação além do limite	1
	Destaque na área específica em que se situam as AHSD	1
	Facilidade de aprender	1
	Interesses não restritos aos de sua faixa etária	1
	Criatividade ou facilidade na resolução de problemas	2
Aspectos comportamentais	Pessoa ativa	1
	Inquietude	1
	Pessoa pensativa	1
	Introspecção	2
	Curiosidade	1

	Pouca motivação para o aprendizado	1
Aspectos emocionais	Ansiedade	1
	Dificuldade em algumas situações que seriam tranquilas para pessoas sem essa questão	1
	Perfeccionismo	1
	Concentração	1

Fonte: A Autora, 2023

Com relação à predominância das categorias elaboradas, verificamos haver equilíbrio nas falas dos professores. Os aspectos comportamentais e intelectuais tiveram sua ocorrência em 39%, enquanto os aspectos emocionais situaram-se em 22%. Observamos, ainda, a menção de 6 características que consideramos negativas: inquietude, introspecção, pouca motivação para o aprendizado, ansiedade, dificuldade em algumas situações que seriam tranquilas para pessoas sem essa questão e perfeccionismo. Todos esses comportamentos e características podem se manifestar em crianças com AHSD e por isso se faz tão necessário, ao professor, conhecê-los e compreendê-los. Esclarecemos que cada participante pôde relacionar vários aspectos e não apenas um.

**Gráfico 6 – Ocorrência das categorias relacionadas às características e comportamentos de AHSD mencionadas pelo Grupo A**



Fonte: A autora, 2023

Dentre os atributos mencionados pelos professores, identificamos como aspectos intelectuais característicos de pessoas com AHSD: destaque na área específica em que se situa a habilidade superior; interesses não restritos aos de sua faixa etária; criatividade ou facilidade na resolução de problemas (VIRGOLIM, 2019). Quanto aos aspectos comportamentais e

emocionais, todos podem ocorrer ou não, em um indivíduo com AHSD e, portanto, é importante que não sejam considerados como regra.

A presença de alguns mitos também pôde ser identificada. Observa-se, a partir do quadro, existir a crença de que um aluno com AHSD terá interesse por qualquer assunto ou facilidade de aprender. Ainda que ele possa apresentar interesses variados ou diferentes do esperado para sua faixa etária, a manifestação desta característica não se dá de forma geral. Indivíduos com AHSD podem apresentar interesses seletivos, inclusive desinteresse por determinadas disciplinas escolares que se situam fora dos campos com os quais se identificam. A facilidade de aprender, portanto, não ocorrerá necessariamente em todas as áreas.

#### 5.3.4 Perfil dos participantes: Grupo B

As respostas ao formulário destinado ao público externo nos trouxeram o seguinte panorama: 20 participantes identificaram-se como professores; 3 como não professores, porém, declararam ocupar cargos de gestão ou coordenação pedagógica, o que sugerem ser também professores, atuando fora de sala de aula regular. Alguns dos participantes informaram, ainda, a rede de ensino e cidade onde atuam, o que nos permitiu construir os quadros a seguir, a partir das seguintes questões:

- Você é professor?
- Se for professor, qual sua rede de atuação, disciplina, formação e ano de escolaridade?
- Se não for professor, qual sua profissão ou área de atuação?

**Quadro 8 – Perfil do público externo ao CPII quanto ao cargo ou função exercida no momento**

Cargo/ função	Número de participantes
Professores em sala de aula regular	15
Coordenação pedagógica/ Orientação educacional	3
Gestão educacional	1
AEE ou Sala de Recursos	3
Não informado	1

Fonte: A Autora, 2023

**Quadro 9 – Perfil do público externo ao CPII quanto à rede de ensino onde que atua**

Rede de ensino	Pública	Privada	Pública e privada	Não informada
Participantes	12	2	1	5

Fonte: A Autora, 2023

**Quadro 10 – Perfil do público externo ao CPII quanto ao município/ estado de atuação**

Município/ Estado	Número de participantes
Rio de Janeiro/ RJ	1
Itaboraí/ RJ	1
Duque de Caxias/ RJ	1
Nova Iguaçu / RJ	3
Queimados/ RJ	1
São João de Merirti/ RJ	1
Não informado	15

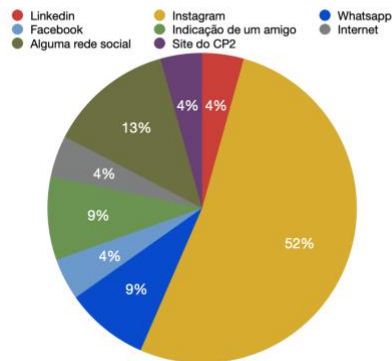
Fonte: A Autora, 2023

Os quadros acima mostram o perfil variado de participantes externos ao CPII, no curso de formação. Apesar de nem todos terem concluído, efetivamente, destacamos a presença de orientadores e gestores educacionais, que manifestaram o intuito de compartilhar as informações obtidas com suas equipes de trabalho.

Ressaltamos também a abrangência da divulgação do curso de formação a outras cidades, conforme mostra o quadro 10. Cremos que o alcance foi possível em razão da rapidez de propagação de informações da era digital. Quando perguntamos aos integrantes do grupo B, como obtiveram conhecimento sobre o curso, 20 participantes afirmaram ter recebido informações por meios digitais. Foram mencionados o site do colégio Pedro II e redes sociais, com predominância do aplicativo Instagram, citado por 52% participantes.

O gráfico a seguir mostra os meios pelos quais os participantes obtiveram conhecimento sobre o curso de formação:

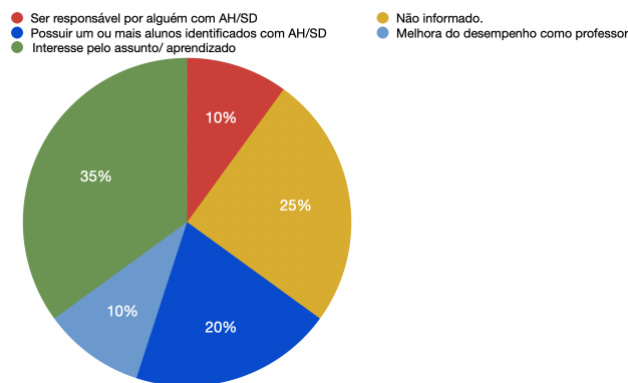
### Gráfico 7 – Meios de divulgação do curso de formação



Fonte: A Autora, 2023

Desejamos, ainda, saber as motivações dos cursistas para a participação no curso, identificadas no gráfico abaixo, a partir de suas respostas.

### Gráfico 8 - Motivações dos cursistas para a participação no curso de formação



Fonte: A Autora, 2023

Notamos que a presença de um aluno com AHSD é um desafio que instiga os professores a buscar conhecimentos e que 20% dos professores encontram-se nesta situação. Conforme anteriormente abordado, a maior parte dos educadores sequer tem contato com a área das AHSD durante a formação inicial ou continuada, ainda que muitos realizem cursos e formações em Educação Inclusiva.

Um dos participantes apontou “*A necessidade e a urgência de compreender mais sobre o tema, ainda pouco debatido dentro dos ambientes escolares e nos cursos de formação.*”, ratificando o que abordamos em diversas sessões deste trabalho. É de extrema urgência e importância que se promova o conhecimento sobre AHSD entre a comunidade de professores,

que ainda se encontram tão distantes de uma prática inclusiva, quando se trata da identificação e do atendimento de alunos com AHSD.

### 5.3.5 Concepções iniciais sobre AHSD: Grupo B

Desejamos também investigar as concepções iniciais dos integrantes do Grupo B, sobre AHSD, por meio de duas questões:

- O que você entende por Altas Habilidades ou Superdotação? Como definiria?

Agrupamos as respostas nas quais identificamos concepções próximas e aspectos em comum, criamos categorias para elas e analisamos se de fato, podem ser consideradas dentro de uma definição para AHSD.

R.1. *Entendo como indivíduo que apresenta **alta eficiência em algum campo específico**.*

R.2. ***Habilidade** que sobressai do comum.*

R.3. *O estudante que possui área de **interesse específica** e que possui grande **facilidade de aprendizado** e produções **nessa área do conhecimento**.*

R.4. ***Habilidade superior em alguma área**.*

R.5. ***Habilidades acima da média em alguma área específica**.*

R.6. ***Destaque em determinada área**, algo que está **acima da média**.*

R.7. *Potências **específicas**.*

R.8. *Alguém com extrema facilidade em **determinada área do conhecimento**.*

R.9. ***Conhecimento sobre determinados assuntos acima da média**, facilidade exacerbada para aprender sobre determinado assunto.*

R.10. ***Inteligência superior** à maioria das pessoas.*

R.11. *Inteligência.*

R.12. *Alguém que tem **inteligência acima do normal**.*

R.13. *Comportamentos ou formas de compreender o mundo através de uma constelação de saberes e fazeres, habilidades que se ampliam, conhecimentos que se interligam e se complementam, sejam elas **acadêmicas, músicas, artísticas, inter e intrapessoal, cinestésica entre outras, combinadas e/ou isoladas**.*

R.14. *Particularidades na aprendizagem.*

R.15. *Capacidade de aprendizado diferente dos demais.*

R.16. *Pessoas fora da caixinha com **alto poder de desenvolvimento cognitivo**.*

R.17. *O estudante precisa ser desafiado, instigado, motivado a buscar conhecimento.*

R.18. Entendo que seja um **diagnóstico** relativamente novo, onde a pessoa tem **áreas de interesse específicas e defasagem em outras**, muitas vezes, na socialização com seus pares.

R.19. Uma pessoa que se destaca em certa área do conhecimento, **artística ou acadêmica**.

R.20. Capacidade de compreender conteúdos com **pouca intervenção externa**.

R.21. Uma pessoa que consegue desenvolver as atividades **de uma maneira quase que inata**.

R.22. São **operações lógicas** recorrentes fora dos procedimentos corriqueiros.

**Quadro 11 – Definições de AHSD elaboradas pelo Grupo B**

Categoria	Códigos	Unidade de registro	Se aplica
Habilidade em área específica	Potência/eficiência/ destaque em algum campo específico	5	Sim
	Habilidade superior/ acima da média	3	Sim
	Interesse específico	1	Sim
Aprendizagem diferenciada	Facilidade de aprendizado	2	Ocasionalmente
	Particularidades na aprendizagem	2	Ocasionalmente
	Inatismo	1	Não
	Autodidatismo	1	Não
	Alto poder de desenvolvimento cognitivo	1	Sim
Inteligência	Inteligência ou inteligência acima do normal	3	Sim, mas não em todas as áreas
Habilidade matemática	Operações lógicas	1	Não

Fonte: A Autora, 2023

Ainda que a abordagem do público não nos remeta ao conhecimento sobre o Modelo Triádico de Superdotação e sobre a Teoria de Gardner (1999), algumas respostas sugerem a compreensão de que as AHSD podem se manifestar em uma determinada área do conhecimento. Este saber é importante para que não se guarde a crença no aluno com AHSD como aquele que se destaca em tudo.

Alguns participantes relacionaram as AHSD à(s) inteligência(s), o que consideramos como um fator positivo, já que a noção de habilidade está diretamente ligada à compreensão

sobre inteligência. É importante ressaltar, porém, que a inteligência superior pode não ocorrer de forma global. As respostas dos participantes sugerem que tenham esta concepção, porém, não é o que sempre ocorre. Lembramos que todos possuímos inteligências, ainda que não as tenhamos em nível considerado superior aos nossos pares, e que, aqueles que possuem esta característica, podem apresentá-la somente em áreas específicas.

Em uma das respostas, percebemos certo conhecimento sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1999) e sobre a possibilidade da manifestação combinada ou isolada das inteligências.

R.13. *habilidades (...) sejam elas acadêmicas, músicas, artísticas, inter e intrapessoal, cinestésica entre outras, combinadas e/ou isoladas.*

Alguns participantes relacionaram AHSD à aprendizagem ou cognição, o que também é aceito, apesar de não ser considerado suficiente para definirmos as AHSD. Estudantes com AHSD podem apresentar facilidade de aprendizagem, mas também dificuldades, quando se trata de áreas fora do seu domínio. São ainda, características inerentes à Superdotação, a curiosidade, o discurso avançado, a compreensão além do esperado para a idade e a intensidade emocional, precocidade na leitura, interesses diferenciados de seus pares, preferência por amigos mais velhos ou pelo trabalho individual, autonomia, alto nível de energia e de intensidade em sua área de interesse (PEREZ; FREITAS, 2016), dentre outros aspectos, que não obrigatoriamente irão se manifestar em todos os indivíduos com AHSD.

Na resposta de número 17, o participante ressalta a importância de se oferecer um ambiente motivador a este aluno: “*O estudante precisa ser desafiado, instigado, motivado a buscar conhecimento.*” Para isso, será necessário que o professor adote “*uma dinâmica flexível e um trabalho pedagógico centrado nos alunos e em um ambiente de alta mobilidade e diversificação de atividades*” (PEREIRA, 2014, p. 385).

É importante compreender, ainda, que o atendimento especializado não se restringe ao avanço de conteúdos, mas engloba a oferta de estratégias diferenciadas, que podem ser desenvolvidas tanto no âmbito da sala de aula regular, quanto em atividades extracurriculares ou nas SRMs. Faz-se necessário planejar, adaptar, desenvolver propostas específicas, no intuito de estimular também a criatividade, para evitar repetições e o conseqüente desinteresse pelas atividades escolares, já que

Os alunos com altas habilidades/superdotação buscam novos desafios e respondem satisfatoriamente a novas práticas pedagógicas, assim encontram estímulos adequados para o desenvolvimento de suas potencialidades. Uma das

características desses alunos é a dificuldade de permanecer em tarefas repetitivas e rotineiras, gostam de desafios, fazem muitas perguntas, é (*sic*) receptivo a atividades novas (REIS; CONTER, 2020, p. 10).

Algumas respostas sugerem a existência de mitos e concepções equivocadas sobre AHSD. Apesar da menção ao destaque em determinada área, o participante número 19 destacou somente a área acadêmica e artística. Considerando, porém, a Teoria das Inteligências Múltiplas, podemos afirmar que as AHSD manifestam-se também em outras áreas, como psicomotora ou liderança.

As respostas de número 20 e 21 evidenciam a presença do mito sobre o autodidatismo, para o qual Perez (2003) atribui a categoria de “mitos sobre desempenho”. O indivíduo com AHSD, ao contrário do que muitos pensam, por mais que tenha curiosidade e busque conhecimentos sobre determinados assuntos, não aprende tudo sozinho. Quando se trata do aprendizado de disciplinas escolares, este aluno pode apresentar dificuldades nas áreas onde não se destaca, necessitando de intervenção externa, auxílio do professor e, muitas vezes, de estímulos diferenciados.

Identificamos, ainda, o mito sobre AHSD relacionado ao conhecimento matemático, na resposta de número 22: “São *operações lógicas* recorrentes fora dos procedimentos corriqueiros.”

Conforme exposto por Renzulli, a habilidade raciocínio lógico-matemática é uma característica presente na superdotação acadêmica e, portanto, não será necessariamente encontrada em alunos com AHSD do tipo produtivo-criativo, que demonstram seu potencial em áreas ligadas às artes, à liderança ou aos esportes. Durante um dos encontros síncronos, uma das participantes expôs suas reflexões sobre este e outros mitos, a partir da aula ministrada e de sua experiência na escola onde atua:

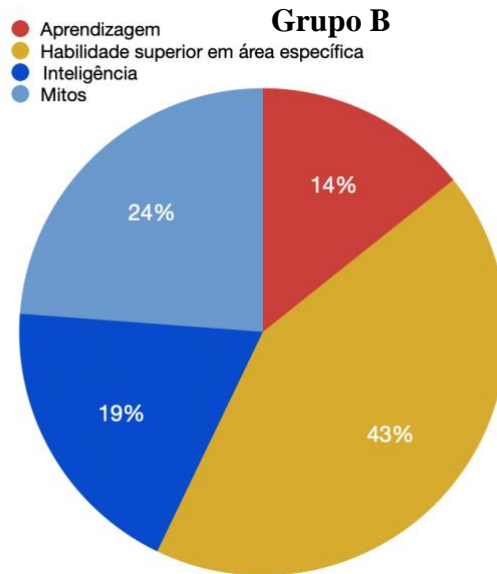
*eu pensei muito na aula em que falamos sobre as múltiplas inteligências e o que os professores entendem como altas habilidades, porque eu agora olhando de fora, parece que as pessoas só aceitam como altas habilidades quem é fera na matemática. (...) Eu acompanho um aluno e a gente já está nesse “ranço” de altas habilidades e assim, a escola não faz nada, porque ele não dá trabalho, então os outros que eu acompanho acabam recebendo maior atenção. Um tem TDAH e outro tem dislexia. Então ele fica naquele limbo, porque “ah, ele entende!” (...) E chegou uma hora que a professora deu um teste surpresa e ele terminou em cinco minutos. Eu pedi para ele me explicar e ele me explicou “isso é assim, isso é assim...” E a voz da mãe dele na minha cabeça: “ eu estou cansada de falar com a escola”. A gente está acostumado, na Educação Especial, a lidar com quem sabe menos que a gente (M.).*

Percebemos, na fala da cursista, a inquietação gerada a partir de uma nova percepção sobre AHSD. Mudanças de perspectiva como esta são necessárias aos profissionais da

educação, para que os estudantes com AHSD possam deixar o estado de invisibilidade em que se encontram, dentro das escolas.

Criamos categorias para as definições dos participantes do Grupo B para AHSD e verificamos a incidência de determinadas concepções, conforme mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 9 – Categorias dos aspectos relacionados à definição de AHSD pelo**



Fonte: A Autora, 2023

O gráfico demonstra como os mitos estão presentes nas concepções dos professores, o que evidencia a necessidade de se promover formações sobre AHSD. Além das ideias destacadas, trazemos uma pergunta registrada no ambiente Moodle, por um dos participantes, na qual demonstra a visão das AHSD como uma deficiência: “*Um aluno com Altas Habilidades é considerado PCD, se tratando de cotas para vagas em universidades?*”

Ainda que possa ocorrer de forma associada a alguma doença ou transtorno, o fenômeno das AHSD não se insere no quadro de patologias existentes na Classificação Internacional de Doenças (CID), para as quais é atribuído um código utilizado mundialmente, conhecido como Código CID. AHSD não se trata, portanto, de doença ou deficiência.

Esta resposta foi enviada à pergunta do cursista, com base na Lei Federal nº 13.146/2015, segundo a qual:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

As características apontadas não são pertencentes à pessoa com AHSD, exceto quando há a concomitância entre esta condição e algum tipo de deficiência, como a cegueira, a surdez, deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, caracterizando a dupla excepcionalidade (NAKANO; ALVES, 2015).

Questionamos ainda, aos integrantes do Grupo B:

- Como você imagina que seria alguém com Altas Habilidades ou Superdotação?
- Que características poderíamos encontrar nessa pessoa?

O quadro a seguir foi construído a partir das respostas às questões apresentadas.

**Quadro 12 – Atributos de pessoas com AHSD mencionadas pelo Grupo B**

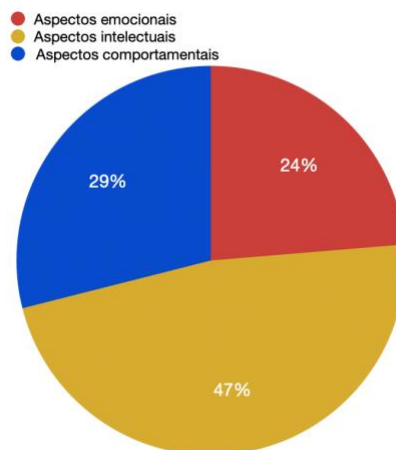
Categoria	Atributos	Unidade de registro
Aspectos intelectuais	Alguém habilidoso	1
	Desempenho ou habilidade superior	3
	Facilidade para aprender	8
	Inteligente	1
	Criativo	2
	Interesses específicos	1
	Facilidade em resolver situações-problema	1
	Perspícaz	1
Aspectos comportamentais	Competitivo	1
	Persistência	1
	Curioso	1
	Dedicado	1
	Dinâmico	1
	Focado	2
	Centrado	1
	Entediado	1
	Introspectivo	1
	Gosta de passar o que sabe	1
Aspectos emocionais	Ansioso/ impaciente	4
	Prazer na descoberta	1

	Perfeccionista	1
	Agitação	1
	Pessoa em conflito interno	1
	Dificuldades nas relações	1

Fonte: A Autora, 2023

Ao analisarmos as categorias mencionadas pelo grupo B, verificamos que, diferentemente do grupo A, houve predominância dos aspectos intelectuais, com percentual de 47%, como mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 10 – Ocorrência das categorias relacionadas às características e comportamentos de AHSD mencionadas pelo Grupo B**



Fonte: A autora, 2023

Notamos que a facilidade para o aprendizado, aspecto considerado positivo, foi mencionada por 8 professores, e que a ansiedade ou impaciência, aspectos que consideramos negativos ou desafiadores, esteve presente em 4 das respostas. Destacamos ainda, como aspectos que não consideramos como positivos: a introspeção, o perfeccionismo, a agitação, o conflito interno e as dificuldades nas relações.

É importante, neste ponto, trazermos as diferentes características que Virgolim (2019) relaciona, com base em Renzulli e Reis (1997), ao comparar a superdotação acadêmica à superdotação do tipo criativo-produtiva:

**Quadro 13 – Características dos diferentes tipos de superdotação**

Superdotação acadêmica ou escolar	Superdotação criativo-produtiva
Tem boas notas na escola	Nem sempre tira boas notas
Boa memória	Criatividade e originalidade
Vocabulário amplo	Brinca com ideias; inventa
Gosta de fazer perguntas	Não gosta de rotina
Apresenta raciocínio verbal e/ou numérico	Pensa por analogias
Demanda pouca repetição	É detalhista
Não precisa ouvir o professor por muito tempo	Não gosta de rotina
Aprende rapidamente	Procura novas formas de fazer as coisas; não se prende à convenções
Consegue realizar mais de uma tarefa ao mesmo tempo	Encontra ordem no caos
É um consumidor de conhecimentos	É um produtor de conhecimentos
	Vê humor em situações que outros não vêem

Fonte: elaborado pela autora, com base em Virgolim (2019)

Vemos, portanto, que a facilidade de aprender, mencionada por oito participantes, não necessariamente será encontrada em alunos com AHSD, no que diz respeito às disciplinas escolares. Superdotados do tipo criativo-produtivo, por exemplo, podem ter as artes como área de interesse e manterem-se desfocados ou desinteressados em situações que demandam habilidades acadêmicas, como cálculos matemáticos. Entender a diferença entre esses perfis possibilitará, ao professor, o desenvolvimento de um olhar atento não somente à manifestação da inteligência escolar, mas também das áreas relacionadas à criatividade, à produção de conhecimento.

Nas escolas do tipo tradicional, nas quais o ensino é voltado para aquisição de conhecimento, memorização e reprodução do material aprendido, o aluno com perfil escolar ou acadêmico tem maiores chances de se sair bem nas tarefas propostas. Como, em geral, responde bem às regras estabelecidas pela escola e gosta de agradar os professores, lendo, estudando, memorizando para as provas, costuma ter boas notas e gostar do ambiente acadêmico.

(...)

O aluno criativo-produtivo é, muitas vezes, percebido como o bagunceiro da sala de aula. Como pensa digerente e de forma não linear, busca fazer as coisas de modo diferente dos colegas, já que fica facilmente entediado com a rotina, os deveres de casa e a repetição de conteúdo. Esse aluno mostra, às vezes, excesso de energia (...) e, aos olhos do professor, não segue a rotina, não fica sentado em seu lugar, não se

motiva com as tarefas escolares. (...) O aluno com esse perfil precisa de espaço, de oportunidades para manipular objetos e conceitos de forma não usual, de liberdade para agir e escolher (VIRGOLIM, 2019, p. 137-138).

A partir desta compreensão, o professor poderá, ainda, buscar estratégias diferenciadas para esses perfis de alunos, entendendo que suas demandas são distintas. Caberá à escola oferecer espaços e possibilidades variados, respeitando-se as particularidades de cada estudante.

Quando solicitamos aos participantes do Grupo B que compartilhassem suas experiências – aqueles que tivessem – com alunos ou pessoas com AHSD, observamos, ao realizar a leitura atenta, haver em comum a presença do desafio, suscitado por muitos desses comportamentos.

*Meu filho tem Dupla Excepcionalidade, tem AHSD acadêmica, musical, criativa e cinestésica combinado com TEA. Um dos grandes desafios é o interesse pelo processo de escolarização e, conseqüentemente com os saberes escolares, o masking, o bullying e a depressão (Cursista N.P.).*

*No início do ano, um aluno foi diagnosticado com AH. Ele é era muito desafiador, com comportamento agressivo e opositor. Ele foi afastado da escola por um tempo, por decisão da família, e retornou fazendo uso de medicamentos e acompanhamento psicológico (Cursista V.S.).*

*É um pouco cansativo a rotina com esses estudantes. Como não estamos preparados, tentamos colocá-los nas "caixas" já existentes da educação. Assim, dificultando ainda mais a relação e o processo de aprendizado do estudante (Cursista A.S.).*

*(...) meu filho (...) tem seis anos. Ele tem um vocabulário muito vasto, curioso, adora aprender, perfeccionista, ansioso, muito agitado, etc (Cursista I.M).*

Percebemos, pelos relatos, o quanto as características e comportamentos dos estudantes com AHSD podem ser distintas e, ao mesmo tempo, dificultarem o processo de adequação deste aluno à escola. Aspectos como desinteresse e comportamento desafiador acabam por deixar a os professores sem saber como lidar com este aluno, ocasionando, ainda, problemas como sentimento de rejeição e depressão. Características como agitação e ansiedade estão também atrelados ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que, inclusive, pode estar presente em um indivíduo com AHSD, caracterizando a Dupla Excepcionalidade .

Esses comportamentos podem dar origem à observações confusas e rotulações, além de incitar o abandono e a prática do *Bullyng*, por parte colegas. Alunos com vocabulário além do esperado, perguntadores, instigadores e curiosos, acabam sendo rotulados como “NERDs”, “CDF” ou “chatos”, principalmente pelos companheiros de turma (PEREZ, 2003). A frequência

e rapidez das perguntas nem sempre é compreendida como avidez pelo conhecimento, que corre o risco de ser esmaecida, quando o aluno não encontra, na escola, um ambiente favorável para expor seus questionamentos e curiosidades. Trazemos como exemplo, trechos de depoimentos orais, coletados durante os encontros síncronos, que demonstram o quão desafiadora é a convivência desses alunos com seus pares e o abismo que separa a escola de uma prática compreensiva a respeito de suas características e necessidades:

*Meu filho tem identificação de AHSD e também tem TEA, tem a dupla excepcionalidade (...) Eu como mãe consigo observar algumas características que são específicas do envolvimento com a tarefa e outras que são de rigidez. (...) O maior desafio realmente é a escola. (...) Meu filho agora é adolescente e tá passando por aquela fase que a gente chama de arrefecimento, porque ele não quer ser diferente do grupo, então ele se mascara. Mas ele entra em questões de embate com a escola por conta dessa criatividade e formas diferentes de encontrar soluções para os problemas. Então ele tem comportamento superdotado em várias habilidades (...) e na escola é um problema porque ele coloca em xeque o conhecimento do professor. A escola quando pensa em uma criança com altas habilidades ou superdotação pensa naquela criança igual à do “Pequeno Gênio”, do Luciano Hulck, mas nem todas as crianças se enquadram nesse padrão. É muito complicado e aqui em casa uma das coisas que a gente mais luta aqui, é com relação à depressão. Porque ele sabe que ele é diferente e ele tem de uma certa forma que criar estratégias pra sobreviver no meio das crianças, dos adolescentes. Na Educação Infantil foi um caos, porque ele já chegou lendo. (...) Mas a escola é o nosso maior desafio enquanto profissional de educação, porque a gente cria um pré-conceito daquilo que a gente acha que é um aluno com altas habilidades, TEA ou TDAH (...) e a gente tem que ter ferramentas pra lidar com essas pessoas. Uma das situações que a gente tá vivendo agora é a desistência; porque pra essas crianças (...) um dos maiores desafios é que as crianças entendam a importância da escolarização. Porque na medida em que a escola não estimula a criatividade, não dá pra elas a oportunidade do envolvimento com a tarefa, a escola passa a não ter sentido. (...) Desde que ele tem nove anos, uma das discussões que tenho com meu filho é de que ele não precisa da escola (Cursista I., professora e mãe de um aluno com AHSD).*

O depoimento acima nos leva a refletir também sobre os diversos aspectos emocionais que permeiam o desenvolvimento de um indivíduo com AHSD. Dificuldades de aceitação e de autoaceitação; sentimento de incompreensão ou rejeição e o conseqüente sabotamento, que consiste em mascarar suas características e potencialidades, a fim de não ser percebido como diferente. Percebemos, na fala da mãe, além da preocupação com a adaptação social, o desafio vivenciado com seu filho para que o interesse pela escola não se perca, inquietação também demonstrada por outra cursista, ao relatar uma experiência de acompanhamento de um aluno com AHSD:

*Depois da primeira aula, tenho tentado observar mais o (fulano) aluno que acompanho, identificado com AHSD e é impressionante como a gente se sente diante daquela criança. Eu começo a quebrar uns paradigmas, assim, quando eu era da idade dele, no sexto ano, eu escrevia de lápis e o professor incentivava a gente a fazer a troca para a caneta. Ele faz todas as atividades de caneta e quando falo (fulano), faz de lápis, ele me olha tipo assim: não, eu quero escrever de caneta. E quando ele*

*erra, ele dá um risco e segue o baile. (...) Eu perguntei a ele como ele faz as atividades de matemática. Uma apostila que a professora deu e ele terminou de fazer em dois minutos. Perguntei a ele: como você fez isso? Onde está o cálculo? E ele disse: eu fiz tudo de cabeça. Fico pensando como vou enriquecer o currículo pra essa criança? (...) Daqui a pouco chega o período das provas, e como vou fazer uma prova enriquecida para essa criança? (...) Fiquei muito intrigada com tudo isso. Tenho aflição de ver o (fulano) desistir da escola, quando ele termina tudo e fica de boa, sem fazer nada... Lembro da fala da mãe dele, ao dizer: vocês nunca vão ver o (fulano) reclamado de nada. Mas em casa a gente já está desestimulado. Ele já passou de escola em escola e ninguém faz nada pelo meu filho. Eu sinto também que a escola não se preocupa em oferecer algo pra ele porque ele é aquele aluno bom, que passa batido, sabe... Então tenho me sentido muito incomodada (M).*

Esta tem sido a realidade vivida por muitos alunos com AHSD, em ambientes educacionais onde seu reconhecimento não ocorre. Ainda hoje, mesmo com o crescimento do número de pesquisas, pouco se fala em AHSD nas escolas ou, pouco se pensa em estratégias para minimizar seus problemas de adequação e potencializar suas habilidades. Conforme já abordado, a crença no indivíduo com AHSD como autossuficiente sustenta a ideia de que esses alunos não precisarão de ajuda, pois serão naturalmente bem sucedidos.

A invisibilidade, a precocidade e aspectos como intensidade emocional e sensibilidade incomum, acabam por ocasionar problemas de ordem social, afetiva e emocional em pessoas com AHSD. Virgolim (2019) elaborou um quadro onde relaciona aspectos afetivos a possíveis problemas e necessidades específicas dos alunos superdotados. A autora menciona problemas como isolamento, vulnerabilidade à crítica, alto nível de reconhecimento, dificuldade em se conformar, sentimento de frustração, baixa autoestima, comprometimento de relações interpessoais, dentre outros, como possíveis resultantes de características como grande acúmulo de informação, sensibilidade incomum às expectativas dos outros, intensidade emocional demasiada, alto nível de julgamento moral, liderança e necessidade de realização, além de outros aspectos. Como resultado, os indivíduos com AHSD podem apresentar necessidades como aprender a compreender os sentimentos e expectativas de outras pessoas; aprender a compartilhar com os outros os seus sentimentos; aceitar obstáculos como parte do processo de aprendizagem; ouvir opiniões; explorar níveis mais altos de conhecimento humano, dentre outras (VIRGOLIM, 2019).

### 5.3.6 Conhecimento inicial dos participantes sobre as Leis da inclusão para AHSD

Ao serem questionados acerca de seu conhecimento sobre o que determinam as Leis de Ensino no Brasil, a respeito do atendimento educacional de alunos com AHSD, os participantes demonstraram ter ainda pouco conhecimento ou nenhum conhecimento. Identificamos

ocorrências de alguns aspectos relacionados às leis para AHSD, ao mesmo tempo em que foram mencionados direitos que não se aplicam a este público, conforme pode-se ver nos quadros a seguir.

**Quadro 14: Conhecimento dos participantes do Grupo A sobre as legislação educacional para AHSD**

Categoria	Conhecimento	Unidade de registro
Níveis de conhecimento	Pouco ou nenhum conhecimento	2
Direitos previstos em Lei	Atendimento Educacional Especializado	3
Direitos mencionados não previstos em Lei	Planejamento Educacional Individualizado (PEI)	1
	Prioridade na matrícula	1

Fonte: A Autora, 2023

**Quadro 15: Conhecimento dos participantes do Grupo B sobre as legislação educacional para AHSD**

Categoria	Conhecimento	Unidade de registro
Níveis de conhecimento	Pouco ou nenhum conhecimento	9
	Conhecimento mediano	3
Direitos previstos em Lei	Atendimento Educacional Especializado	5
	Progressão (Aceleração)	1
Direitos mencionados não previstos em Lei	Planejamento Educacional Individualizado (PEI)	3
	Prioridade na matrícula	1
	Mediador	1
Legislação não voltada para AHSD	Estatuto da pessoa com deficiência	1
	LBI	2

Fonte: A Autora, 2023

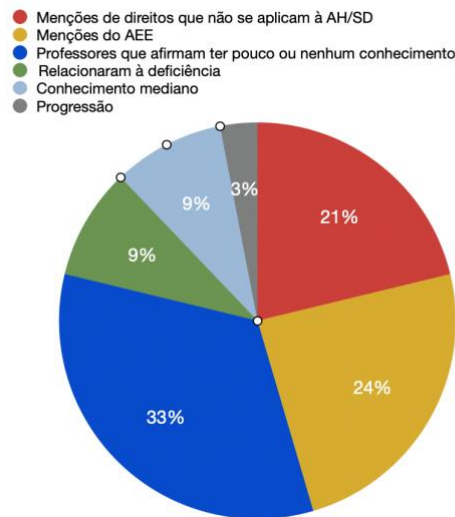
Ao analisarmos o quadro, observamos que alguns dos participantes têm um pequeno conhecimento sobre a legislação. Ao mesmo tempo, notam-se concepções equivocadas, como por exemplo, a menção do direito à prioridade na matrícula - aspecto não previsto em lei - e

à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Ao agruparmos as respostas dos Grupos A e B e considerá-las de forma global, verificamos a seguinte ocorrência: 33% dos professores afirmam ter pouco ou nenhum conhecimento. Em 24% das respostas computamos a menção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em 3%, o direito à progressão de série, o que nos leva a compreensão de que algum conhecimento sobre a legislação já foi adquirido previamente por parte do grupo. Porém, em 21% das respostas, foram mencionados direitos que não estão previstos em lei, para o público com AHSD, o que mostra a necessidade de aprofundamento de conhecimentos sobre a legislação específica, pelo público em questão.

Concentra-se em 9% o percentual de participantes que afirmaram ter um conhecimento mediano sobre a legislação e, em mesma margem, ocorrem respostas onde percebemos a relação que o público estudado estabelece com o campo das deficiências. A LBI e o Estatuto da pessoa com deficiência, mencionados nessas respostas, não são legislações voltadas para o público com AHSD e sim para pessoas com deficiências.

### Gráfico 11 – Conhecimento do público geral (Grupos A e B) sobre legislação para AHSD



Fonte: A Autora, 2023

Na primeira aula síncrona, abordamos a temática das leis da Inclusão, no que se refere ao atendimento educacional de alunos com AHSD. Ao recebermos as contribuições dos cursistas, no ambiente Moodle, percebemos haver necessidade de tratar novamente do assunto, de forma mais aprofundada. Um dos participantes nos trouxe a seguinte questão: “*Há alguma*

*lei que resguarde a escola quanto à família precisar investir também em outros profissionais para fortalecer o trabalho da escola e, claro, acompanhar, quando a instituição não consegue e nem deve lidar com todas as questões de um estudante AHSD?”*

Considerando a metodologia de construção do produto, remodelamos a aula síncrona seguinte, cujo planejamento já estava definido, e realizamos uma introdução abordando a temática da legislação de forma mais detalhada, com referência nas Leis nº 9.394/96 e na Resolução nº 4/2009, que regulamenta o AEE. Esclarecemos que o atendimento psicológico não é função da escola, tampouco pode ser exigido pela instituição. Porém, salientamos como importante o diálogo amistoso entre escola e família, no sentido de orientar aos responsáveis a respeito desta necessidade, quando se trata de alunos com AHSD. Conforme previsto em lei,

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009)

Esclarecemos, ainda, que a mesma resolução estabelece a necessidade de formação inicial que habilite o professor para o exercício da docência na Educação Especial, sendo de sua responsabilidade:

Art. 13. I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;  
 II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;  
 III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;  
 IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;  
 V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;  
 VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;  
 VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;  
 VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Sabendo, porém, que a formação inicial não dá conta de fornecer subsídios ao professor, para a atuação na Educação Inclusiva, ressaltamos mais uma vez a importância da formação continuada, não apenas para que este profissional adquira conhecimentos sobre AHSD, mas sobre todos os demais grupos que se constituem como público-alvo da Educação Especial.

### 5.3.7 Concepções sobre o Atendimento de alunos com AHSD

O Atendimento Educacional Especializado é um direito do aluno com AHSD. Segundo a Resolução Nº 4 de 2009, ele deve ser realizado

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

Para a efetivação deste atendimento, as instituições deverão prever, em sua organização:

Art. 10. I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;  
 II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;  
 III – cronograma de atendimento aos alunos;  
 IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;  
 V – professores para o exercício da docência do AEE;  
 VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;  
 VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009).

Renzulli propõe, como forma de atendimento aos alunos com AHSD, o Pool de Talentos, tema abordado durante a última aula síncrona do curso de formação. Para o autor, todas as crianças devem ser apresentadas a atividades dos mais diversos tipos, no ambiente escolar, para que tenham a oportunidade de se desenvolver e, então, virem a manifestar uma habilidade superior, caso ela exista.

O chamado “Modelo de Enriquecimento Escolar” ou “*Schoolwide Enrichment Model*” (SEM), de Renzulli, tem como propósito inicial, permitir, a todos os alunos, o máximo de oportunidades exploratórias, para que possam se expressar, se autoconhecer e identificar suas áreas de maior potencial. A partir desta exploração, possíveis habilidades superiores irão se manifestar (VIRGOLIM, 2019).

O segundo propósito do SEM é fomentar o surgimento de pessoas que possam interferir positivamente na sociedade contemporânea, deixando o papel de consumidores para tornarem-

se produtoras de conhecimento. Ao tornarem-se influenciadores, essas pessoas deixarão grandes contribuições à sociedade. (VIRGOLIM, 2019)

Finalmente, o SEM tem como propósito, explorar a forma como os alunos mais habilidosos adquirem conhecimentos, processam informações, de modo a focar na produtividade criativa e oferecer “ programas e serviços especiais de acordo com o modus operandi dessas pessoas” (VIRGOLIM, 2019, p. 112).

O principal objetivo do Modelo de Enriquecimento para toda a escola (SEM) é introduzir no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores que misture mais enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola. (...)

O SEM não foi elaborado para substituir ou “jogar fora” tudo no currículo com o qual a escola já está comprometida. Ao contrário, o propósito é fazer essa aprendizagem mais interessante, excitante e prazerosa, promover o desenvolvimento de habilidades de pensamento mais elevadas e criar um atmosfera escolar que valorize e pratique o que nós chamamos de aprendizagem investigativa (RENZULLI, 2014, p. 541).

Renzulli propõe, então, três tipos de atividades de enriquecimento curricular: atividades tipo I, voltadas para a exploração de interesses, com o objetivo de “ expor os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, hobbies, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular” (RENZULLI, 2014, p 546).

O enriquecimento tipo II é voltado para o treinamento de habilidades que podem ser identificadas a partir das atividades do tipo I. Sua oferta pode ocorrer em sala de aula regular ou em atividades específicas de enriquecimento e inclui o desenvolvimento das seguintes áreas:

(a) pensamento criativo e solução de problemas e processos afetivos; (b) uma ampla variedade de habilidades de aprendizagem específicas do tipo como aprender; (c) habilidades no uso apropriado de pesquisa de nível avançado e materiais de referência e (d) habilidades de comunicação escrita, oral e visual (RENZULLI, 2014, p. 546).

Já no enriquecimento tipo III, são desenvolvidas investigações individuais e em pequenos grupos, que possibilitam maior aprofundamento em determinada área. Participam deste tipo de enriquecimento, alunos que manifestaram interesse por uma determinada área e desejam aprofundar-se nela, por meio de um treinamento mais avançado. Desta forma, tornam-se pesquisadores naquele campo. Como objetivos do enriquecimento tipo III, Renzulli apresenta:

- oferecer oportunidades para aplicar interesses, conhecimentos, ideias criativas e o comprometimento com a tarefa a um problema ou área de estudo selecionada;

- adquirir uma compreensão avançada do conhecimento (conteúdo) e da metodologia (processo) utilizados em disciplinas específicas, áreas artísticas de expressão e estudos interdisciplinares;
- desenvolver produtos autênticos que são prioritariamente direcionados para realizar um impacto desejado sobre uma audiência específica;
- desenvolver habilidades de aprendizagem auto-direcionadas nas áreas de planejamento, organização, utilização de recursos, administração do tempo, tomada de decisões e autoavaliação,
- e o desenvolvimento do comprometimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa (RENZULLI, 2014, p. 546).

A figura a seguir exemplifica o modelo de enriquecimento proposto por Renzulli:

**Figura 7 – Modelo triádico de enriquecimento escolar**



Fonte: Renzulli, 2014

Diversos tipos de atividades podem ser pensadas e oferecidas no ambiente escolar, com base na proposta de enriquecimento de Renzulli. Propostas como palestras, visitas externas, cursos em áreas diversas, monitoria, oficinas com temáticas variadas, pesquisas, atividades em laboratórios – dentre outras – poderão ser desenvolvidas na escola, de forma que contemplem a totalidade dos alunos e atendam de forma específica àqueles que manifestarem seus interesses ou habilidades. Para tanto, será necessário um trabalho conjunto da comunidade escolar, que incluirá a busca por parcerias, a adaptação dos espaços, currículos e horários, o apoio familiar e, acima de tudo, a constante avaliação e aprimoramento dos processos.

Anteriormente à abordagem sobre o SEM, durante a última aula síncrona, perguntamos aos alunos, no ambiente Moodle, que estratégias poderiam ser desenvolvidas no sentido de atender ao aluno com AHSD nas escolas. Foram mencionadas as seguintes propostas:

**Quadro 16 – Estratégias de Atendimento Especializado propostas pelos cursistas**

Categoria	Estratégias	Unidade de registro
Atividades em sala de aula	Incentivo à leitura	2
	Atividades extras	1
	Pesquisas e projetos na área de interesse	5
	Mentoria/ monitoria	4
	Atividades gameficadas	2
	Seminários	1
	Aula ministrada por um especialista em determinado assunto (palestra)	1
Atividades Extracurriculares	Olimpíadas	1
	Oficinas de confecção de maquetes/ robótica	1
	Atendimento em Sala de Recursos	1
Atividades externas à escola	Visitas a museus e centros de pesquisa	1
	Aula externa	1
Adaptações	Adaptação curricular	1
	Adaptação das avaliações	1
Contato com a família	Orientação aos pais/ familiares	1

Fonte: A autora, 2023

As atividades de pesquisa e mentoria foram mencionadas em maior número pelos cursistas. Acreditamos que deva-se ao fato de serem propostas possíveis às suas realidades em sala de aula. Muitas vezes, o quantitativo de alunos, a falta de um profissional especialista no acompanhamento de alunos com necessidades específicas e as outras demandas da rotina escolar, não permitem, ao professor, desenvolver propostas diferenciadas, em sala de aula regular. Isto reforça a importância do atendimento especializado ser oferecido também em outros espaços, como as SRMs e projetos que possam ser desenvolvidos na escola, ou em parceria com instituições. É importante lembrar que

O direito a aprender no seu ritmo, a ter novas possibilidades de evolução, de acordo com seus saberes e de ter um atendimento educacional especializado, impulsiona o processo de aprendizagem. O atendimento educacional especializado deve gerar orientações e possibilidades que auxiliem o sujeito a tirar mais proveito

de suas habilidades e singularidades, não só em prol de seu próprio benefício, mas da comunidade, família e instituições com que convive (BAPTISTA; LEHMAN, 2016, p. 131).

Desta forma, o AEE não deve se restringir apenas à monitoria ou às atividades de pesquisa, por mais que estas sejam propostas possíveis e enriquecedoras. É preciso oferecer mais, ir além delas, ampliar a oferta de ações de enriquecimento também a alunos sem indicativo de AHSD, para que a escola se torne, de fato, um ambiente de estímulo ao desenvolvimento humano, para este grupo de alunos.

Ao final da aula síncrona na qual abordamos o atendimento especializado, verificamos ter despertado novas reflexões nos cursistas, mas também muitos questionamentos e curiosidades que não puderam ser sanados, em razão da necessidade de conclusão das atividades. Percebemos que, para abordar as propostas de atendimento de Renzulli, de forma mais aprofundada, necessitaríamos de um tempo maior e de mais leituras. Vimos também a importância de se desconstruir, nos professores, a ideia do atendimento especializado apenas como “mais conteúdo”, ou “conteúdos mais avançados” para alunos com AHSD e, ainda, de se mudar concepção de que, ao explorar suas capacidades como monitores dos demais alunos, estaríamos atendendo plenamente suas necessidades específicas.

Há muito mais a ser desenvolvido quando se trata de oportunizar um ambiente escolar estimulador, aos alunos com AHSD e a oferta dessas oportunidades, conforme propõe Renzulli, não deve se restringir somente a esses educandos. Todos precisam ter a chance de se autoconhecer, explorar e desenvolver suas habilidades, mesmo que elas não se manifestem de forma superior.

As reflexões nos direcionam para a necessidade de aprimoramento neste sentido, com abordagem mais profunda sobre o atendimento especializado, em uma nova aplicação deste produto.

### 5.3.8 Mitos e crenças sobre AHSD: Pré-teste e pós-teste

Um dos objetivos desta pesquisa concentrou-se em identificar as concepções dos participantes antes e depois do curso de formação. Para tanto, aplicamos um questionário com base nos mitos e crenças sobre AHSD (ALENCAR, 2001; PEREZ, 2003; WINNER, 1999). O questionário contou com 29 questões fechadas, para as quais foram atribuídas as sentenças “VERDADEIRO” ou “FALSO”. As questões foram aplicadas na primeira semana do curso,

antes que os participantes tivessem acesso aos conteúdos, e novamente aplicadas ao final da última aula.

Conforme anteriormente registrado, tivemos divergências entre o número de participantes que responderam aos formulários nas fases pré e pós-teste. Portanto, desconsideramos as respostas dos cursistas que preencheram apenas um dos questionários e, para fins de análise pré-e pós-teste, consideramos apenas aqueles respondidos em ambas as fases, pelo mesmo participante. No Grupo A, quatro professores participaram das duas fases, enquanto grupo B, computamos um total de seis participações. Nossa amostragem, portanto, é composta por 10 professores concluintes, sendo quatro do Grupo A e seis do grupo B.

Nos quadros a seguir, apresentamos as concepções dos professores, nas fases anterior e posterior ao curso de formação, com relação aos mitos sobre AHSD. Nos baseamos nas categorias elaboradas por Perez (2003), para elaborar os quadros, a fim de identificar também os tipos de mitos mais presentes entre os professores. Algumas das sentenças - elaboradas pela autora com base no referencial supracitado - são verdadeiras, para as quais atribuímos a letra (V). Outras são falsas, para as quais atribuímos a letra (F). O percentual informado nas colunas pré e pós-teste mostra a incidência dos mitos, ou seja, o percentual de respostas erradas atribuídas pelos participantes do curso, para cada uma das sentenças.

**Quadro 17 – Desempenho do grupo A para mitos sobre constituição**

Sentenças	Resposta	Pré-teste	Pós-teste
AHSD ocorrem por fatores genéticos ou hereditariedade.	F	50%	0%
AHSD são uma característica que dependem exclusivamente de estímulo ambiental.	F	0%	0%
Superdotação é um fenômeno inato, ou seja, o indivíduo com AHSD não depende de estímulos para se desenvolver.	F	50%	25%
Pais organizadores, superfocados, criam filhos superdotados.	F	0%	0%
Crianças com AHSD são com frequência, infelizes e socialmente isoladas.	F	25%	0%
O aluno com AHSD é “nerd”, “metido”, “CDF”, o sabichão da turma.	F	0%	0%
Alguns aspectos nos ajudam a identificar o aluno com AHSD: normalmente são meninos franzinos, que usam óculos e possuem grande interesse pela leitura.	F	50%	0%

Fonte: A Autora, 2023

**Quadro 18 – Desempenho do grupo B para mitos sobre constituição**

Sentenças	Resposta	Pré-teste	Pós-teste
AHSD ocorrem por fatores genéticos ou hereditariedade.	F	50%	33,3%
AHSD são uma característica que dependem exclusivamente de estímulo ambiental.	F	16,7%	50%
Superdotação é um fenômeno inato, ou seja, o indivíduo com AHSD não depende de estímulos para se desenvolver.	F	0%	0%
Pais organizadores, superfocados, criarão filhos superdotados.	F	0%	0%
Crianças com AHSD são com frequência, infelizes e socialmente isoladas.	F	33,3%	33,3%
O aluno com AHSD é “nerd”, “metido”, “CDF”, o sabichão da turma.	F	16,7%	0%
Alguns aspectos nos ajudam a identificar o aluno com AHSD: normalmente são meninos franzinos, que usam óculos e possuem grande interesse pela leitura.	F	0%	0%

Fonte: A Autora, 2023

A análise dos quadros nos permite observar que a incidência dos mitos sobre constituição, nos professores do Grupo A, era bastante significativa, antes do acesso à formação em AHSD. Foi identificada a presença de quatro mitos, para os quais verificou-se também a sua desconstrução ou queda na incidência. Na fase pré-teste, 50% dos professores acreditavam que as AHSD fossem uma característica exclusivamente genética; para o mesmo percentual de pessoas, um indivíduo com AHSD não necessitaria de estímulos para que viesse a se desenvolver; semelhante também era o quantitativo de professores que guardavam o estereótipo do aluno com AHSD, com características físicas e aspectos comportamentais. Concentrou-se em 25% o percentual de professores que associava problemas de isolamento social às crianças com AHSD.

As respostas da fase pós-teste, com incidência de 0% para três dessas sentenças, nos mostram que tais ideias foram desfeitas. Houve diminuição no índice referente à superdotação como fenômeno inato – única crença cuja presença foi registrada, nesta fase -, o que nos permite sugerir uma evolução, nas concepções dos professores do Grupo A, acerca dos mitos e concepções sobre constituição.

Com relação ao Grupo B, observamos que a incidência de ideias desta categoria era bastante alta, na fase anterior ao curso. Apesar da queda do índice relacionado às AHSD como característica exclusivamente genética, que passou de 50% para 33,3%; e da visão do aluno com AHSD como “CDF” ou “Nerd”, com declive de 16,7% para 0%, verificamos que a

concepção da criança com AHSD como infeliz ou socialmente isolada manteve-se em mesmo índice, antes e após a formação. Observamos, ainda, que a crença nas AHSD como resultante de estímulos ambientais demonstrou estar presente em um número maior de participantes na fase pós-teste, o que não era um resultado esperado. Com isso, ressaltamos a importância da continuidade da oferta de formações na área das AHSD, para que ideias como essas sejam desconstruídas, principalmente por professores e profissionais da educação.

**Quadro 19 – Desempenho do grupo A para mitos sobre distribuição**

Sentenças	Resposta	Pré-teste	Pós-teste
Todos os alunos ou indivíduos podem apresentar AHSD, pois possuem o mesmo potencial para aprendizagem.	F	0%	0%
AHSD são um fenômeno raro.	F	75%	25%
A incidência das AHSD é maior entre meninos do que entre meninas.	F	50%	25%
A incidência das AHSD é maior na população economicamente privilegiada.	F	25%	0%
A incidência das AHSD é menor na população negra, em relação à população branca.	F	25%	0%

Fonte: A Autora, 2023

**Quadro 20 – Desempenho do grupo B para mitos sobre distribuição**

Sentenças	Resposta	Pré-teste	Pós-teste
Todos os alunos ou indivíduos podem apresentar AHSD, pois possuem o mesmo potencial para aprendizagem.	F	0%	0%
AHSD são um fenômeno raro.	F	16,7%	0%
A incidência das AHSD é maior entre meninos do que entre meninas.	F	33,3%	16,7%
A incidência das AHSD é maior na população economicamente privilegiada.	F	16,7%	0%
A incidência das AHSD é menor na população negra, em relação à população branca.	F	0%	0%

Fonte: A Autora, 2023

Os mitos sobre distribuição apresentaram-se de forma bastante significativa entre os participantes do grupo A, na fase pré-teste. Verificamos queda na crença das AHSD como um fenômeno raro, de 75% para 25%, após a realização do curso, assim como na concepção acerca da manifestação das AHSD entre meninos de forma superior, se comparado às meninas, com

variação de 50% para 25%. Ainda que tais mitos tenham se mantido conservados, em alguns dos professores, ressaltamos como bastante positiva a mudança na visão deste grupo a respeito das AHSD como característica relacionada à população branca e economicamente privilegiada. Esses mitos foram desconstruídos.

No grupo B, a incidência dos mitos sobre distribuição também sofreu queda significativa, chegando a 0% em duas sentenças para as quais havíamos computado incidência, na fase pré teste. A visão das AHSD como uma característica mais presente em meninos do que em meninas ainda permaneceu em 16,7% dos participantes.

**Quadro 21 – Desempenho do grupo A para mitos sobre identificação**

Sentença	Resposta	Pré-teste	Pós-teste
Identificar um indivíduo com AHSD, principalmente na escola, gera diferenciação, rotulação, elitismo e sentimento de superioridade.	F	0%	0%

Fonte: A Autora, 2023

**Quadro 22 – Desempenho do grupo B para mitos sobre identificação**

Sentença	Resposta	Pré-teste	Pós-teste
Identificar um indivíduo com AHSD, principalmente na escola, gera diferenciação, rotulação, elitismo e sentimento de superioridade.	F	0%	0%

Fonte: A Autora, 2023

Os índices dos quadros acima nos mostram que o mito a respeito da rotulação, associada à atitudes negativas, como decorrência da identificação de alunos com AHSD, não está presente entre os participantes do curso de formação. A identificação de pessoas com AHSD, sejam adultos ou crianças, é indispensável para que se conheçam suas necessidades e, conseqüentemente, para que se busque formas de atendê-las. É importante que cada indivíduo tenha conhecimento sobre sua condição e sobre as suas características, que não o tornam superior, mas que o diferenciam dos demais (PEREZ, 2003).

**Quadro 23– Desempenho do grupo A para mitos e concepções sobre níveis ou graus de inteligência**

Sentenças	Resposta	Pré-teste	Pós-teste
Superdotação depende de um QI alto.	F	50%	25%
Os testes de QI são as ferramentas mais eficazes na identificação das AHSD.	F	0%	0%
Indivíduos com QI baixo, ou que apresentam transtornos e deficiências podem ter AHSD.	V	25%	25%
Superdotação é diferente de talento e se refere às habilidades acadêmicas. O talento se aplica às habilidades artísticas, como música, pintura, desenho, ou habilidades desportivas.	F	25%	0%
O fenômeno das Altas Habilidades também pode ser definido como Genialidade.	F	25%	0%
As áreas da linguagem e do raciocínio matemático são as que demonstram a incidência das AHSD.	F	50%	25%

Fonte: A Autora, 2023

**Quadro 24– Desempenho do grupo B para mitos e concepções sobre níveis ou graus de inteligência**

Sentenças	Resposta	Pré-teste	Pós-teste
Superdotação depende de um QI alto.	F	50%	0%
Os testes de QI são as ferramentas mais eficazes na identificação das Altas Habilidades ou Superdotação.	F	0%	0%
Indivíduos com QI baixo, ou que apresentam transtornos e deficiências podem ter Altas Habilidades ou Superdotação.	V	33,3%	0%
Superdotação é diferente de talento e se refere às habilidades acadêmicas. O talento se aplica às habilidades artísticas, como música, pintura, desenho, ou habilidades desportivas.	F	16,7%	16,7%
O fenômeno das Altas Habilidades também pode ser definido como Genialidade.	F	33,3%	16,7%
As áreas da linguagem e do raciocínio matemático são as que demonstram a incidência das AHSD.	F	33,3%	16,7%

Fonte: A Autora, 2023

A associação entre AHSD e alto QI é comum e manifestou-se em altos níveis, em ambos os grupos. No grupo B, registramos uma queda total neste mito, porém, no grupo A, apesar do declive, ele ainda registrou ocorrência na fase pós-teste. Apesar disso, nenhum dos participantes considera que os testes de QI sejam as ferramentas mais eficazes na identificação das AHSD.

Todos os participantes do grupo B compreenderam que indivíduos com baixo QI ou com deficiências, podem apresentar AHSD. No grupo A, 25% dos participantes acreditava que

não, antes do curso. Diferentemente do que ocorreu no grupo B, não houve mudança nesta concepção.

Observamos como ainda é um desafio desassociar as AHSD das áreas da linguagem e do raciocínio lógico-matemático. Um total de 25% dos professores do grupo A e de 16,7% dos participantes do grupo B continuou guardando esta crença, mesmo após o acesso às informações e reflexões do curso. A concepção de habilidades artísticas e desportivas como talento, e não como AHSD, presente em 25% dos participantes do grupo A, na fase pré-teste, não foi registrada na fase posterior, revelando a desconstrução deste mito, neste grupo. Já no grupo B, ela manteve-se em mesmo nível.

A associação entre AHSD e genialidade registrou queda, de 25% para 0%, no grupo A, e de 33,3% para 16,7% no grupo B.

#### Quadro 25 – Desempenho do grupo A para mitos e concepções sobre desempenho

Sentenças	Resposta	Pré-teste	Pós-teste
Alunos com AHSD apresentam alto desempenho escolar em todas as disciplinas.	F	25%	0%
Alunos com AHSD são excelentes na realização das tarefas escolares e cumprimento das regras. São sempre os destaques da turma.	F	25%	0%
Alunos com AHSD podem apresentar baixo rendimento nas disciplinas escolares e desinteresse pela escola.	V	0%	0%

Fonte: A Autora, 2023

#### Quadro 26 – Desempenho do grupo B para mitos e concepções sobre desempenho

Sentenças	Resposta	Pré-teste	Pós-teste
Alunos com AHSD apresentam alto desempenho escolar em todas as disciplinas.	F	0%	0%
Alunos com AHSD são excelentes na realização das tarefas escolares e cumprimento das regras. São sempre os destaques da turma.	F	0%	16,7%
Alunos com AHSD podem apresentar baixo rendimento nas disciplinas escolares e desinteresse pela escola.	V	0%	0%

Fonte: A Autora, 2023

É curioso observar que, apesar da crença no alto desempenho escolar, por 25% dos professores do grupo A, registradas na fase pré-teste, todos concordaram que alunos com AHSD podem apresentar baixo rendimento nas disciplinas escolares e desinteresse pela escola. Inicialmente, notamos contradições nas concepções dos professores. Após o curso, porém,

nenhum dos mitos relacionado ao desempenho foi registrado, o que nos faz perceber que a mudança nessas concepções ocorreu, de forma bastante positiva.

No grupo B, houve um resultado não esperado. Na primeira fase, não registramos a ocorrência de nenhum dos mitos sobre desempenho. Na segunda fase, porém, 16,7% dos participantes considerou que alunos com AHSD sempre se destacam na escola. Uma provável explicação seria o fato de termos mencionado a existência dos superdotados acadêmicos, que demonstram potencial superior nas disciplinas escolares e sempre alcançam boas notas. Lembramos, porém, que esta não é uma regra, e que alunos com AHSD em outras áreas – como artes, liderança ou esportes – poderão apresentar um rendimento semelhante ou até mesmo inferior ao dos demais alunos, nas disciplinas e atividades escolares (VIRGOLIM, 2019).

**Quadro 27 – Desempenho do grupo A para mitos sobre consequências**

Sentenças	Resposta	Pré-teste	Pós-teste
O indivíduo com AHSD possui pré disposição para apresentar problemas sociais, psíquicos e emocionais.	F	50%	0%
Crianças superdotadas se tornarão adultos extraordinários.	F	50%	0%
Tudo é fácil para pessoas com AHSD.	F	0%	0%
Alunos com AHSD são autônomos, autodidatas e raramente precisam de auxílio do professor.	F	25%	25%

Fonte: A Autora, 2023

**Quadro 28 – Desempenho do grupo B para mitos sobre consequências**

Sentenças	Resposta	Pré-teste	Pós-teste
O indivíduo com AHSD possui pré disposição para apresentar problemas sociais, psíquicos e emocionais.	F	66,7%	50%
Crianças superdotadas se tornarão adultos extraordinários.	F	0%	0%
Tudo é fácil para pessoas com AHSD.	F	0%	0%
Alunos com AHSD são autônomos, autodidatas e raramente precisam de auxílio do professor.	F	0%	0%

Fonte: A Autora, 2023

Verificamos que duas concepções equivocadas acerca das consequências das AHSD sofreram uma mudança positiva, entre os professores do grupo A. 50% deste público acreditava que indivíduos com AHSD possuíam pré-disposição para problemas psíquicos e emocionais, e que seriam obrigatoriamente, pessoas de sucesso. Acreditamos que falar sobre os possíveis

problemas emocionais como decorrência da falta de atendimento e inclusão; e sobre a importância do ambiente estimulador, para o pleno desenvolvimento do indivíduo com AHSD, tenha contribuído para esta mudança de visão. Observamos, porém, que a ideia do aluno com AHSD como autodidata ainda permanece neste grupo de professores, mantendo-se em mesmo nível antes e após o curso.

No grupo B foi registrada a presença de apenas um mito sobre consequência, relacionado também à pré-disposição para problemas emocionais. Houve uma pequena queda, na fase pós-teste, porém o índice para este mito ainda manteve-se alto. Consideramos bastante positiva a ausência dos demais mitos sobre consequências, neste grupo.

**Quadro 29 – Desempenho do grupo A para mitos e concepções sobre o atendimento**

Sentenças	Resposta	Pré-teste	Pós-teste
Alunos com AHSD demandam atendimento educacional especializado.	V	0%	0%
Alunos com AHSD devem ser escolarizados em escolas especiais, preparadas para atendê-los.	F	0%	0%
As escolas deveriam investir mais em programas de atendimento aos alunos com deficiências ou transtornos de aprendizagem, pois alunos superdotados têm facilidade para aprender.	F	25%	25%

Fonte: A Autora, 2023

**Quadro 30 – Desempenho do grupo B para mitos e concepções sobre o atendimento**

Sentenças	Resposta	Pré-teste	Pós-teste
Alunos com AHSD demandam atendimento educacional especializado.	V	0%	16,7%
Alunos com AHSD devem ser escolarizados em escolas especiais, preparadas para atendê-los.	F	16,7%	0%
As escolas deveriam investir mais em programas de atendimento aos alunos com deficiências ou transtornos de aprendizagem, pois alunos superdotados têm facilidade para aprender.	F	16,7%	33,3%

Fonte: A Autora, 2023

Os quadros acima registram a alta incidência dos mitos sobre o atendimento de alunos com AHSD. No grupo A, 25% dos professores acreditam que as escolas deveriam investir mais no atendimento de alunos com deficiências ou transtornos, percentual identificado em ambas as fases da pesquisa. No grupo B, houve crescimento nesta concepção, de 16,7% para 33,3%.

A crença na ausência da necessidade de atendimento educacional especializado, para alunos com AHSD registrou alta, no grupo B, de 0% para 16,7%.

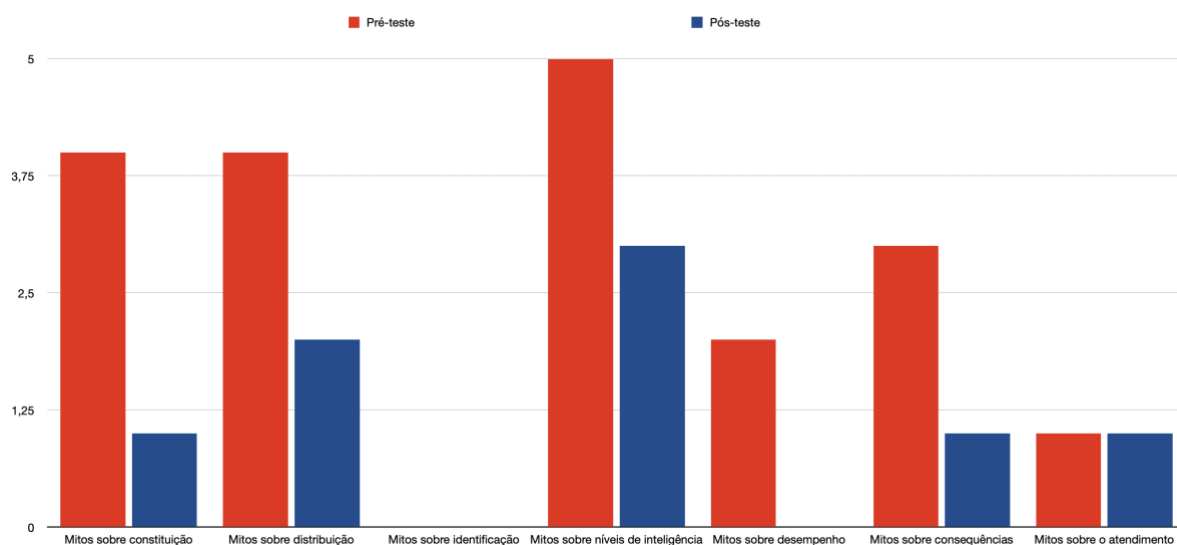
Ao analisarmos os resultados desta sessão, entendemos que a abordagem sobre o atendimento de alunos com AHSD precisa ser realizada de forma mais incisiva. É necessário enfatizar que tanto alunos com AHSD como alunos com deficiências e transtornos de aprendizagem, não apenas precisam, mas têm direito ao atendimento especializado. O fato de possuir AHSD não dá ao aluno a capacidade de aprender tudo, nem o fará se destacar em todas as disciplinas, conforme já abordamos anteriormente. Concordamos que

Enquanto os educadores e a sociedade, como um todo, não forem capazes de diferenciar mitos de realidade, enquanto estes alunos não saírem da invisibilidade e não forem distinguidas as suas necessidades, enquanto os dispositivos que visam a constituir políticas educacionais continuarem apenas “falando” deste aluno como alvo da inclusão sem “pensar” em estratégias reais de inclusão (...), a sua inclusão não será possível (PEREZ, 2003, p. 10).

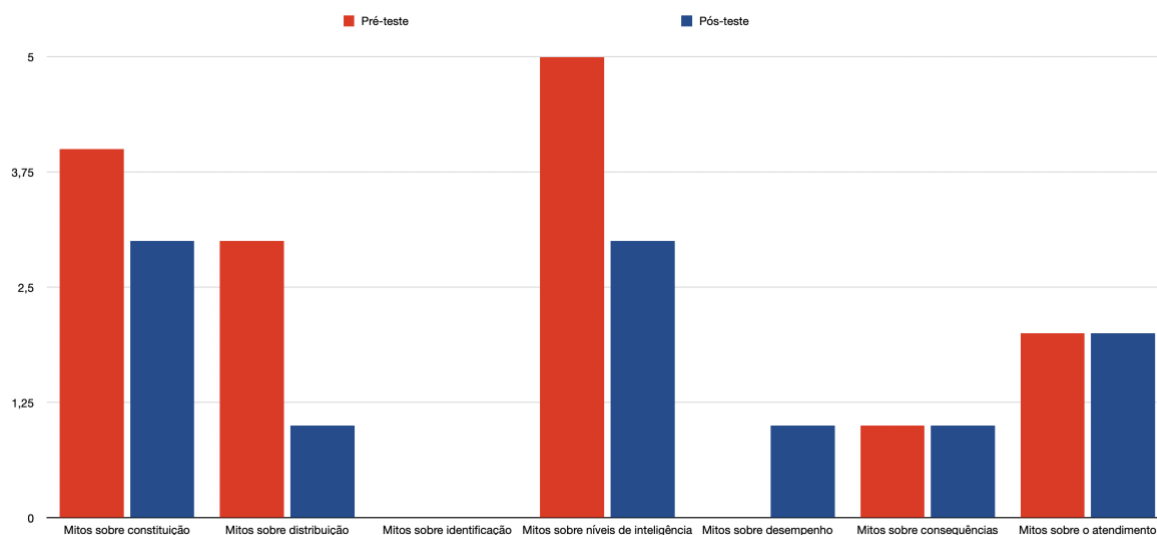
Ressaltamos, portanto, a importância de se desenvolver propostas de formação em AHSD que contemplem educadores, profissionais atuantes em escolas e que se estendam aos demais integrantes da sociedade, que possam contribuir para a identificação, integração e desenvolvimento desses indivíduos, pois

Embora a obrigatoriedade de atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD em todos os níveis, etapas e modalidades já seja uma realidade legal no nosso País, ainda é necessária a sua implementação prática em todas as escolas brasileiras. Isso requer a formação dos docentes que educam esses alunos; dos gestores que devem promover esse atendimento e colocá-lo em prática; dos profissionais da saúde, que muitas vezes são os primeiros para quem são encaminhados; da família e da sociedade, que devem aceitar, reconhecer e valorizar esses meninos e meninas diferentes, sem preconceitos, sem estereótipos, para que possam se tornar adultos com altas habilidades/superdotação em lugar de, como hoje acontece, se esconderem no anonimato porque cresceram em um mundo que, (...) os patologizava, os estigmatizava e ridicularizava. O direito a essa identidade – de pessoa com altas habilidades/superdotação – não pode ser violado por um punhado de mitos inconscientemente criados para sanar o desconhecimento e apaziguar o medo do diferente (PEREZ, 2011, p. 530).

A seguir, trazemos gráficos que resumem o desempenho geral acerca do aprendizado dos participantes e demonstram a incidência dos mitos de todas as categorias, nas concepções dos integrantes dos grupos A e B, comparando-se as fases pré e pós-teste. Para elaboração dos gráficos, consideramos o quantitativo de sentenças que registraram respostas consideradas erradas, em cada uma das fases.

**Gráfico 12 – Desempenho geral do grupo A (pré-teste e pós-teste)**

Fonte: A autora, 2023

**Gráfico 13 – Desempenho geral do grupo B (pré-teste e pós-teste)**

Fonte: A autora, 2023

De maneira geral, houve queda nos índices referentes aos mitos, o que nos permite considerar que houve mudança de concepção, por grande parte dos professores e demais participantes do curso de formação. Ainda assim, sustentamos a ideia da importância de novas



AHSD foram reflexões que se fizeram presentes nos professores, a partir do curso de formação. Tudo isso, porém, não nos isenta da continuidade do desafio, palavra que também se destaca na imagem. Sem dúvidas, ele permanece presente em nosso dia a dia nas escolas, em nossa busca por conhecimentos, em nossa formação e prática educacional.

#### 5.4.2 Avaliações dos cursistas

A fim de conhecer mais sobre as experiências dos participantes e receber suas contribuições para o remodelamento e aprimoramento do produto, aplicamos um formulário de avaliação do curso, ao final das aulas, composto por questões abertas e fechadas.

As questões, referentes à carga horária e ao conteúdo abordado, foram avaliadas pelos cursistas, de acordo com a seguinte legenda: (1) insuficiente; (2) ruim; (3) regular; (4) bom; (5) excelente. Um quantitativo de 15 participantes respondeu ao formulário.

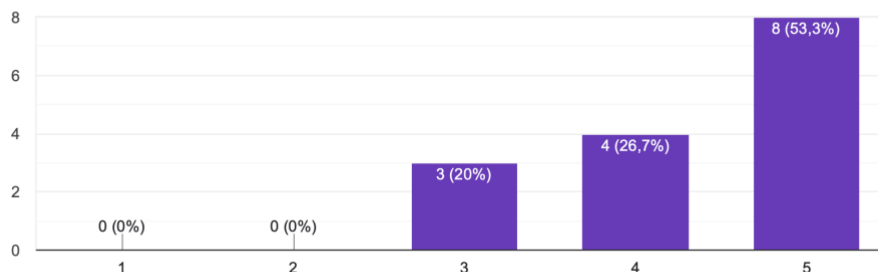
Com relação à carga horária do curso, considerando a divisão entre atividades síncronas e assíncronas, 20% dos cursistas consideraram regular; 26,7% avaliaram como bom e 53,3% como excelente. A duração dos encontros síncronos e o espaçamento entre os mesmos foram avaliados como regular, por 13,3%; bom, por 6,7% e excelente, por 80% dos alunos. Em uma das questões abertas, destinada às críticas e sugestões para aprimoramento do curso, 9 participantes sugeriram que ele possua maior carga horária síncrona, o que nos leva a deduzir que o interesse pelo assunto foi despertado, e a considerar a possibilidade de ampliação da carga-horária, em uma posterior aplicação do produto, para que os conteúdos sejam abordados de forma mais aprofundada. Esta necessidade pode ser percebida por meio do registro de uma das alunas: *“Eu gostaria que o curso fosse com maior duração, pois os conteúdos abordados não têm tanto aprofundamento quanto seria necessário.”*

Na ocorrência de uma posterior aplicação e ampliação da carga-horária, será necessário pensar em estratégias que minimizem o índice de evasão, considerado alto, conforme anteriormente apontado.

### Gráfico 14 – Avaliação dos cursistas sobre a carga horária total

Este curso foi realizado de forma remota, com 3 encontros síncronos (2 horas cada) e restante da carga horária em atividades assíncronas, totalizan...a divisão das atividades síncronas e assíncronas?

15 respostas

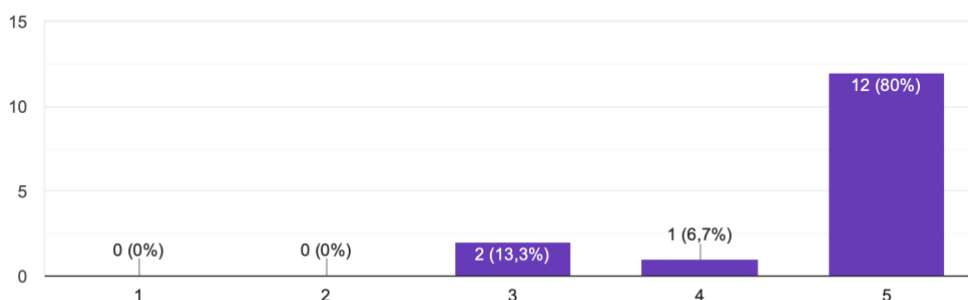


Fonte: A Autora, 2023

### Gráfico 15 – Avaliação dos cursistas sobre a carga horária síncrona

Cada encontro síncrono teve a duração de duas horas e intervalo de 15 dias. Como você avalia essa carga horária e distância entre as aulas?

15 respostas



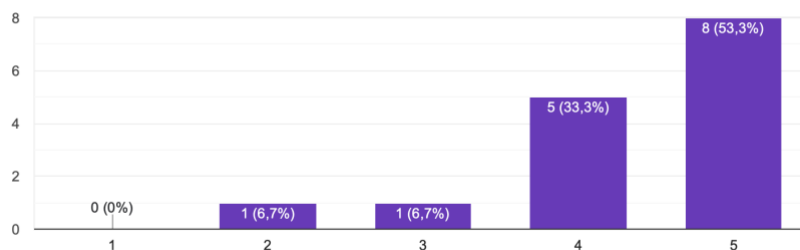
Fonte: A Autora, 2023

A plataforma Moodle, utilizada para a disponibilização dos materiais e realização das atividades assíncronas, foi avaliada da seguinte forma: ruim, por 6,7%; regular, por 6,7%, boa, por 33,3% e excelente, por 53,3% dos cursistas. A plataforma é conhecida e utilizada pela comunidade do Colégio Pedro II, mas o acesso inicial não é considerado fácil, como podemos perceber no registro de uma das alunas: *“para o primeiro uso do Moodle, fiquei um pouco perdida, então acho que se pudessem disponibilizar um tutorial no início do curso, ajudaria muito.”*

### Gráfico 16 – Avaliação da plataforma Moodle

A plataforma Moodle foi utilizada para a realização das atividades assíncronas: fóruns, leituras, vídeos, etc. Como você avalia o ambiente (organização, acesso) e as funcionalidades da plataforma ?

15 respostas



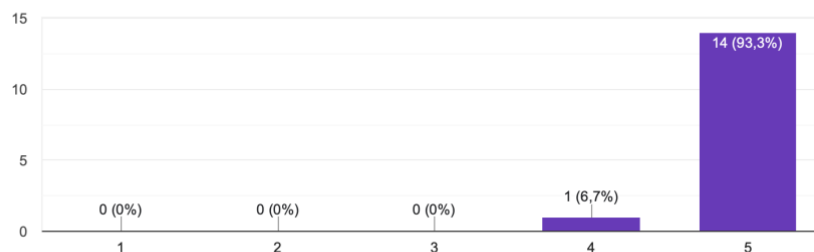
Fonte: A Autora, 2023

Desejamos ter acesso ao parecer dos cursistas a respeito dos conteúdos. Questionados acerca dos temas selecionados para as aulas, 6,7% dos cursistas consideraram como bom e 93,3% como excelente.

### Gráfico 17 – Avaliação dos conteúdos

Como você avalia a seleção de conteúdos abordados durante o curso - Identificação, Legislação, Mitos, características socioemocionais e atende... os encontros síncronos e atividades assíncronas?

15 respostas



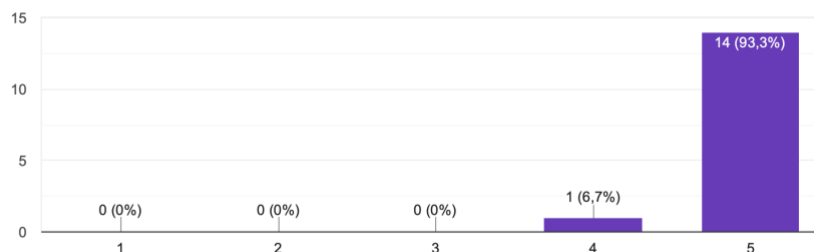
Fonte: A Autora, 2023

O mesmo padrão de avaliação se manteve para a abordagem e para os materiais disponibilizados na plataforma Moodle, como mostram os gráficos 18 e 19, o que nos permite considerar que os materiais foram atrativos, que os temas geraram interesse e que a interação ocorreu de forma positiva, entre a professora e os alunos.

### Gráfico 18 – Avaliação da abordagem dos conteúdos

Como você avalia a abordagem dos conteúdos, a metodologia das aulas e materiais utilizados durante as aulas síncronas?

15 respostas

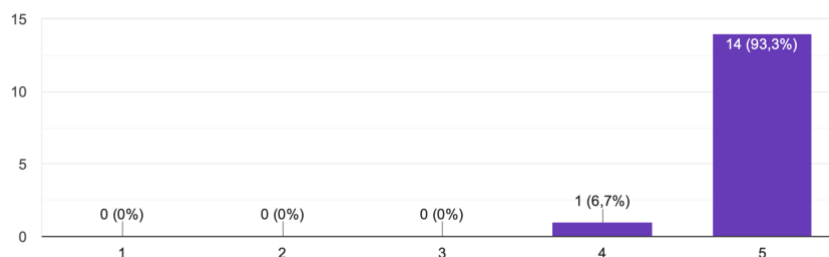


Fonte: A Autora, 2023

### Gráfico 19 – Avaliação dos materiais de referência

Como você avalia os materiais (vídeos, textos, sites e livros) apresentados como referencial e sugeridos como materiais para pesquisa?

15 respostas



Fonte: A Autora, 2023

O curso foi avaliado como excelente por 93,3% dos alunos e como bom, por 6,7% deles. Além das sugestões a respeito da ampliação da carga-horária síncrona, os participantes solicitaram que o material em PDF, utilizado durante as aulas síncronas, fosse disponibilizado, o que não foi possível, tendo em vista a possibilidade de reutilização do material, em uma posterior aplicação do curso. Um dos cursistas considerou haver muito material proposto para a formação na modalidade assíncrona.

Uma das alunas sugeriu a realização de um encontro subsequente à conclusão do curso, para avaliação do impacto do aprendizado: “*Sugiro que após a conclusão do projeto possamos nos reencontrar e avaliar como o material foi importante para a melhoria de nossas práticas.*” Consideramos que o encontro seria produtivo, porém não conveniente para o momento, por não se constituir como um dos objetivos da pesquisa. Desejando, porém, avaliar a relevância dos conhecimentos adquiridos pelos professores, aplicamos questões no formulário, para as quais foram atribuídas as seguintes classificações: (1) Sem relevância ou impacto; (2) Pouca

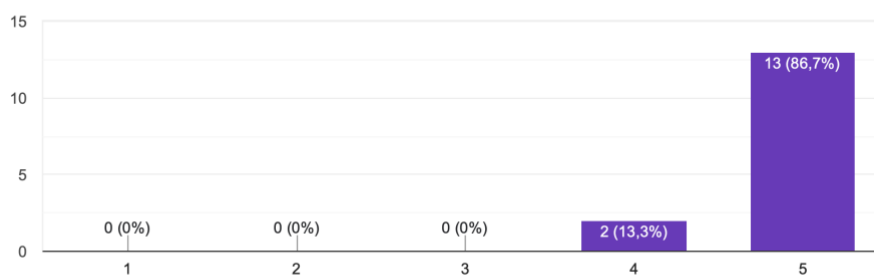
relevância ou impacto; (3) Neutro em termos de impacto ou relevância; (4) Significativo impacto ou relevância; (5) Alto impacto ou relevância.

Questionados sobre o impacto dos conhecimentos adquiridos no curso em sua concepção sobre AHSD e sobre os mitos e crenças, 13,3% dos participantes avaliaram como significativo, enquanto 86,7% consideraram de alto impacto ou relevância. Para 20% dos alunos, a temática possui relevância significativa em sua prática educacional, ao passo que 80% a consideraram de alta relevância.

**Gráfico 20 – Avaliação dos cursistas sobre o impacto do curso de formação**

De maneira geral, como você avalia o impacto das informações obtidas no curso, em sua concepção sobre Altas Habilidades/ Superdotação?

15 respostas

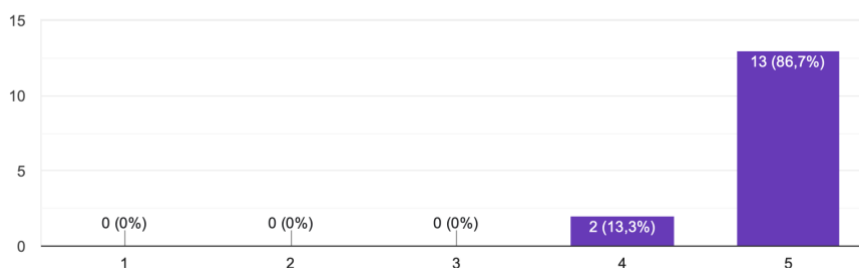


Fonte: A Autora, 2023

**Gráfico 21 – Avaliação dos cursistas sobre a abordagem a respeito de mitos e crenças em AHSD**

Como você avalia o impacto da abordagem a respeito dos mitos e crenças sobre AHSD, em suas concepções sobre essa temática?

15 respostas



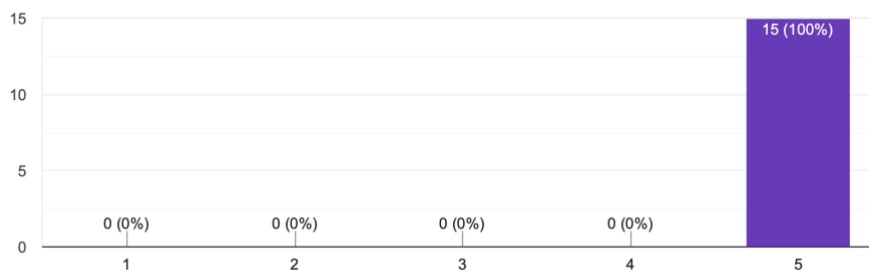
Fonte: A Autora, 2023

Todos os participantes consideraram o curso como altamente relevante para a prática de professores em geral, conforme mostra o gráfico a seguir:

### Gráfico 22 – Avaliação dos cursistas sobre a relevância do curso de formação

Como você avalia a relevância de cursos como este, para a prática educacional de professores em geral?

15 respostas



Fonte: A Autora, 2023

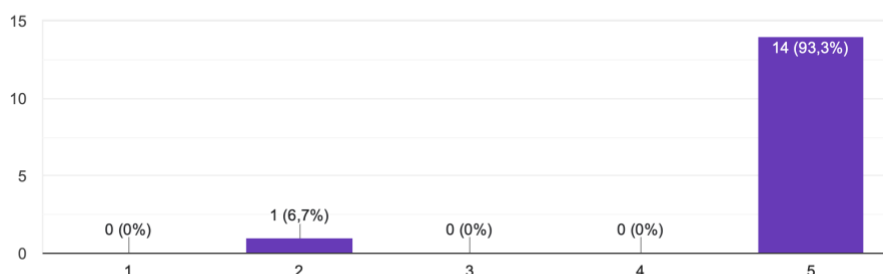
Tendo como um de nossos objetivos, fomentar o conhecimento e a realização de novas pesquisas sobre o tema das AHSD, comemoramos a hipótese da ampliação e propagação dos conhecimentos adquiridos pelos professores, conforme registrado nas respostas às questões a seguir, a partir da seguinte legenda: (1) totalmente improvável; (2) pouco provável; (3) provável; (4) muito provável; (5) certamente provável.

Um total de 93,3% dos participantes pretende compartilhar seus saberes com mais professores, o que irá contribuir para a ampliação do conhecimento sobre AHSD.

### Gráfico 23 – Intenção dos cursistas em compartilhar as informações sobre AHSD

Você pretende compartilhar com colegas professores, os conhecimentos que adquiriu durante o curso ?

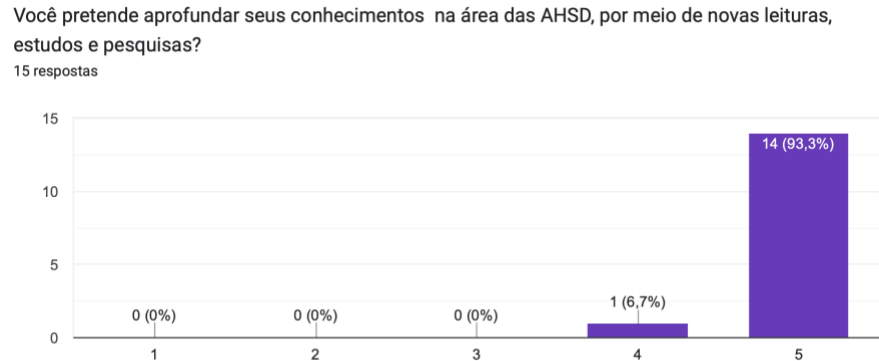
15 respostas



Fonte: A Autora, 2023

O interesse por aprofundar os conhecimentos também se mostrou alto. 93,3% dos professores afirmaram que certamente procurarão ampliar seus saberes e 6,7% consideram muito provável que façam o mesmo.

### Gráfico 24 – Intenção dos cursistas em aprofundar os conhecimentos sobre AHSD



Fonte: A Autora, 2023

O interesse pelo aprofundamento sobre o tema das AHSD e a intenção de compartilhar os conhecimentos adquiridos com outros professores são de extrema importância, pois

É necessário divulgar entre educadores o enorme desperdício de talento e potencial humano em nosso país, decorrente das possibilidades limitadas oferecidas ao desenvolvimento e expressão da inteligência, criatividade e talento, de expressivo contingente de estudantes, especialmente daqueles de famílias de baixo poder aquisitivo. É inegável que uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos. Por esta razão, deve o professor estar atento no sentido de propiciar uma educação de boa qualidade, levando em conta as diferenças individuais e encorajando o desenvolvimento de talentos, competências e habilidades diversas (AENCAR, 2022, p. 3)

Consideramos, desde modo, que nosso objetivo de aproximar professores da temática das AHSD foi atingido, o que podemos validar com o depoimento de um dos participantes, registrado no formulário de avaliação:

*O curso foi excelente, trazendo conteúdos de grande relevância à atuação dos profissionais do ensino. Particularmente, trouxe à memória a necessidade de enxergar as potencialidades dos estudantes, inclusive para além das altas habilidades, compreendendo que cada indivíduo apresenta habilidade para uma determinada área. Como existe uma hierarquização de disciplinas, normalmente as habilidades e conhecimentos valorizados estão restritos às áreas da linguagem e raciocínio lógico matemático. Mas lembrar que um indivíduo pode ter dificuldade nessas áreas, mas ter a inteligência (ainda que não altas habilidades) bem desenvolvida em outras é animador. Além disso, considerando as AH/SD, pude perceber o quanto a escola pode contribuir para o desenvolvimento do indivíduo em suas potencialidades, mas precisa cuidar para não gerar o efeito contrário, criando um ambiente desinteressante ou até desnecessário, na percepção do estudante. Estratégias precisam ser pensadas, metodologias aplicadas, espaços e ambientes de aprendizagem precisam ser criados, com o fim de atender às especificidades dos estudantes com altas habilidades, para que se sintam estimulados, desafiados e vistos dentro da escola. Fico pensando nos*

*estudantes com altas habilidades em minhas turmas, em como são diferentes em suas expressões e como posso contribuir para que tenham um espaço agradável e de desenvolvimento. (Cursista S.)*

Outros participantes também registraram suas avaliações, destacando aspectos positivos do curso de formação aplicado:

R.1. *“O curso foi de **extrema importância para conhecimento do assunto. Material e aulas síncronas excelentes e com uma condução ímpar.**”*

R.2. *“Maravilhosa, a didática e a abordagem bem esclarecedora e simples. O conteúdo sendo desdobrado ao longo das semanas com os materiais extras também foi uma grande ajuda.”*

R.3. *“Penso que o sucesso do curso se deu pela forma como ele foi conduzido, promovendo a abertura e a troca de experiências, dos nossos desafios e dificuldades vivenciadas em sala de aula, que **contribuíram para uma maior motivação em lutar pelos alunos AH/SD.**”*

R.4. *“Considerarei o curso excelente. Os textos para leitura foram ótimos.”*

R.5. *“Foram momentos valiosos de **aprendizagem sobre Altas habilidades e Superdotação.**”*

R.6. *“Foi maravilhoso. Aprendi sobre as habilidades produtivo-criativa, as inteligências múltiplas e currículo ampliado. Além disso, **a importância da identificação e como podemos desenvolver as atividades com todos os alunos.**”*

R.7. *“**Meu interesse e visão sobre o tema além da aplicabilidade em sala de aula foi qualificado.**”*

Apesar das preocupações iniciais com relação ao alto índice de evasão e ao público-alvo diferente do esperado, podemos observar que a formação foi de grande valia para todos os concluintes, que ressaltam a importância dos temas, a didática, a condução das aulas e a excelência dos materiais disponibilizados para aprofundamento dos estudos, bem como o interesse pela sua continuidade, além de nos fornecerem apontamentos importantes para o aprimoramento desta formação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação estão presentes nas escolas e, segundo as leis da Educação Inclusiva no Brasil, têm direito ao Atendimento Educacional Especializado. Apesar de fazerem parte do público-alvo da Educação Especial, grande parcela desses educandos não vêm sendo identificados em seus respectivos ambientes educacionais, pela distância ainda existente entre os profissionais da educação e os conhecimentos sobre AHSD.

Aspectos comportamentais, afetivos, emocionais, características individuais de aprendizagem e de desenvolvimento diferenciam esses educandos dos demais, além dos parâmetros estabelecidos no Modelo Triádico de Superdotação: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Diante da falta de entendimento dos professores a respeito de suas características, muitos alunos com AHSD sentem-se excluídos no ambiente escolar, por não terem suas necessidades individuais atendidas. A falta de estímulos ao desenvolvimento de suas potencialidades pode gerar desinteresse pelos estudos, baixo rendimento e, ainda, dificuldades de socialização, em razão das diferenças de comportamento, preferências e modo de pensar, quando comparado aos seus pares.

Neste estudo, buscamos interferir nesta realidade e, por meio de um curso de formação para professores em AHSD, oferecemos, aos participantes, orientações acerca das características, comportamentos, identificação e atendimento educacional de alunos com AHSD. Abordamos, ainda, aspectos conceituais sobre Inteligências, apresentamos uma perspectiva histórica sobre as leis de ensino e da Inclusão no Brasil e, com base no referencial teórico apresentado e na metodologia selecionada para delinear o estudo, refletimos, junto aos participantes, sobre diferentes propostas de atendimento educacional especializado.

Buscamos, ainda, verificar o conhecimento inicial e final dos cursistas, a respeito da temática das AHSD. Para tanto, aplicamos formulários pré-teste e pós-teste, analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo, que nos permitiu, ainda, examinar depoimentos obtidos durante aulas síncronas, respostas a formulários com questões abertas e às atividades propostas no ambiente virtual.

Constatamos mudanças de concepção acerca das AHSD e verificamos a desconstrução de mitos sobre o tema. Identificamos, porém, que algumas crenças ainda são vigentes e que a maioria dos cursistas considerou a carga-horária aquém do esperado, haja visto sentirem a necessidade de uma abordagem mais ampla sobre o assunto. A ampliação da carga-horária

possibilitaria, ainda, a inserção de temas inerentes às AHSD que não compuseram a ementa deste curso.

O Curso de formação em AHSD, produto deste estudo, foi realizado de forma remota, vinculado à Secretaria de Extensão do Colégio Pedro II. As atividades assíncronas foram propostas por meio do ambiente virtual Moodle e as aulas síncronas, realizadas pela plataforma Zoom. Sua proposta teve como base as oficinas oferecidas pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, considerando ser uma proposta de formação continuada para professores e, ainda, o grupo de estudo no qual a pesquisadora se insere, no Programa de Mestrado em curso.

Ao concluirmos o presente trabalho, consideramos como atingido o objetivo geral estabelecido para o estudo, pois o curso foi oferecido conforme inicialmente projetado. Observamos, porém, que o número de participantes concluintes da formação, apesar de considerado aquém do esperado, não impossibilitou a realização da pesquisa e que a análise de dados contou com importantes contribuições dos cursistas, que apontam, inclusive, aspectos a serem remodelados, em uma posterior oferta do curso.

Verificamos, durante a aplicação do produto, que o tema das AHSD ainda se encontra muito distante da formação dos professores. As narrativas, dúvidas e questionamentos trazidos e, ainda, as respostas às atividades, registradas de forma oral ou graficamente, trazem à nossa percepção o quanto educadores desconhecem as características dos alunos com AHSD, seus possíveis comportamentos e dificuldades no ambiente educacional, lacuna esta que impossibilita sua identificação, contribui para o desinteresse pela escola e faz com que muitas habilidades sejam simplesmente não vistas, não valorizadas ou consideradas como talentos não importantes para a escola, sem que se ofereça um ambiente de crescimento, estímulo e potencialização de tais aptidões.

Consideramos, deste modo, termos alcançado o objetivo estabelecido para o curso de formação, que consistiu em aproximar professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a temática das AHSD. Ainda que alguns dos participantes tenham afirmado não estar em atividade, atualmente, na etapa educacional estabelecida para o público-alvo, compreendemos que a atuação, por parte de tais participantes, em cargos de gestão ou orientação educacional lhes permitirá compartilhar os conhecimentos adquiridos com outros professores, conforme mencionado pelos próprios, no formulário de avaliação do curso.

Quanto aos objetivos específicos do estudo, apresentamos o conceito de AHSD, com base no referencial teórico estabelecido. Apresentamos o PRD-CPPII como um programa de formação continuada que vem contribuindo para o aprimoramento da prática educacional de

diversos professores e que, inclusive, pode aproximá-los de temáticas importantes, como a Educação Inclusiva e as AHSD. Investigamos, ainda, sobre o atendimento educacional de alunos com AHSD no Colégio Pedro II e verificamos que existem ações específicas desenvolvidas junto ao NAPNE. Apesar disso, observamos um pequeno número de alunos identificados com AHSD, nos diversos campi do Colégio e, em entrevista com uma profissional do NAPNE, obtivemos a informação de que não são oferecidas ações formativas na área das AHSD, aos professores da instituição, o que reforça a importância de ações como as do presente estudo. Consideramos ainda que este conhecimento ampliará a oferta de ações específicas de atendimento para outras áreas, como música, esportes, liderança, artes – dentre outras -, atingindo a um número ainda maior de estudantes.

Realizamos ainda, a análise das concepções dos professores participantes do curso de formação e, ao analisar os dados das fases pré-teste e pós-teste, verificamos a desconstrução de diversos mitos sobre AHSD. Observamos que alguns deles ainda permaneceram, mesmo após a formação, o que nos incentiva a propor novas formações na área, a fim de atingir um número cada vez maior de professores.

Quanto aos objetivos gerais elencados para o curso de formação, consideramos todos como atingidos. Por meio das aulas expositivas síncronas, dos materiais para ampliação da leitura oferecidos, das atividades assíncronas propostas, os participantes puderam conhecer aspectos conceituais sobre AHSD; refletir sobre a importância do atendimento especializado a esses estudantes; compreender a evolução histórica do conceito de inteligência e da legislação educacional para AHSD; conhecer alguns dos instrumentos disponíveis para identificação do aluno sobre AHSD e refletir sobre mitos e crenças que contribuem grandemente para que alunos com AHSD não sejam identificados.

Conforme proposto pela metodologia que delineou a construção e aplicação do produto, seu desenho ocorreu com a participação dos sujeitos de pesquisa. As aulas foram espaços não apenas para a exposição dos conteúdos propostos na ementa do curso, mas para acolhimento de dúvidas, ponderações, opiniões e depoimentos dos participantes. Diversas informações serviram como base para a construção das aulas síncronas. Fóruns tornaram-se ambientes de compartilhamento de experiências entre os cursistas. A metodologia utilizada foi avaliada como excelente pelos participantes, assim como os materiais disponibilizados em texto e vídeo, além das indicações de sites, livros e filmes, trazidas não apenas pela professora ministrante, mas pelos alunos.

A fim de fomentar a reaplicação deste curso de formação por outros professores, criamos um produto educacional intitulado “Altas Habilidades ou Superdotação: formação para professores”, no qual encontram-se relacionados os materiais utilizados, o planejamento das aulas, o referencial teórico sintetizado e indicações para aprofundamento de conhecimentos sobre AHSD, além de possíveis adaptações a serem feitas no curso, identificadas durante sua aplicação. Nosso objetivo é de que ele possa ser aprimorado e novamente oferecido, como uma oficina do PRD-CPII ou em diferentes instituições, por outros professores, aplicando a proposta aos mais variados contextos.

Concluimos este trabalho conscientes do desafio que ainda permeia a identificação e o atendimento de alunos com AHSD nas escolas. Reiteramos a importância de que a temática das AHSD seja inserida nos cursos de formação inicial e continuada de professores, diante da importância do aporte de conhecimentos para a identificação desses estudantes. Reafirmamos que a formação continuada pode contribuir, por meio de cursos de curta duração, conforme realizado nesta pesquisa, para que o professor amplie seus conhecimentos sobre este universo. Considerando, porém, sua amplitude e relevância, sugerimos que os saberes sejam buscados também em outras fontes e que sejam sempre compartilhados, por meio de formações, eventos, palestras e de novas pesquisas.

Esperamos, assim, que este estudo traga contribuições à área da Educação Inclusiva, em especial à inclusão de alunos com AHSD, servindo de estímulo ao desenvolvimento e ampliação de propostas voltadas para suas necessidades, potencialidades e talentos.

## REFERÊNCIAS

ABE, Elenita Moura Meireles. **A Educação de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Estudos em pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24305>. Acesso em: 20 fev. 2022.

AGOSTINE; RENDERS, 2021. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, 488-505, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/Article/view/8759>. Acesso em: 30 abr. 2022.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional de professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago. – dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

ALBINO, Leticia Moreira de Souza; BARROS, Sarah Gonçalves. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**. v.7, n. 1, jan-dez/ 2021. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/683>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ALENCAR, Eunice M. L. Características socioemocionais do Superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NVBdpWzHwxt53GBcCxKLCss/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2022.

ALENCAR, Eunice M. L.; FLEITH, Denise de Souza. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 51-59, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4346>. Acesso em: 15 jan. 2022.

ALENCAR, Eunice M. L. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ALMEIDA, Rodrigo da Silva; CRISPIM, Maria Sonia da Silva; SILVA, Dionísio Souza; PEIXOTO, Sandra Patricia Lamenha. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a Educação Inclusiva: construindo uma educação para todos. **Caderno De Graduação - Ciências Humanas E Sociais**, v. 4, n. 2- UNIT – Alagoas, 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4218>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ALVES, Rauni Jandé Roama; NAKANO, Tatiana de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre Altas Habilidades/ Superdotação com a Síndrome de Asperger, Transtorno de déficit de atenção e Hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**; n. 33(99), p. 346-60. São Paulo, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862015000300008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008). Acesso em: 14 jul. 2022.

AMARAL, Maycon Rodrigo Cardoso. **Ampliando o olhar sobre Altas Habilidades/ Superdotação:** formação para profissionais da educação. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Programa de Mestrado Profissional em Educação. Centro Universitário Internacional UNINTER. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/597>. Acesso em: 27 mar. 2022.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 2, p. 301-309, Jul. / Dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2021.

ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belot; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Formação de professores para o reconhecimento das Altas Habilidades/ Superdotação. **Aprender:** Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano XV, n. 26, p. 160-175, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiUyahUoiEAXXUhJUCHYhPB\\_wQFnoECBgQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicos2.uesb.br%2Findex.php%2Faprender%2Farticle%2Fview%2F8160&usg=AOvVaw1P1BKbwuusI9KqHLeTfEvA&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiUyahUoiEAXXUhJUCHYhPB_wQFnoECBgQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicos2.uesb.br%2Findex.php%2Faprender%2Farticle%2Fview%2F8160&usg=AOvVaw1P1BKbwuusI9KqHLeTfEvA&opi=89978449). Acesso em: 15 abr. 2022.

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas Habilidades/ Superdotação: Mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia, Ciência e Profissão**. V. 30, n. 1, p. 32-45. Brasília, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498932010000100004&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498932010000100004&script=sci_abstract). Acesso em: 12 nov. 2021.

AZEVEDO, Tássia Lopes de. **Avaliação multidimensional de um programa de intervenção com mães de crianças com deficiência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3168?show=full>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETI, Claudia Broetto. Altas Habilidades/ Superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 195-208. Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/journal/Revista-Brasileira-de-Educacao-Especial-1413-6538>. Acesso em: 12. nov. 2021.

BARBOSA, Jonei Cerqueira; OLIVEIRA, Andreia Maria Pereira. Por que a Pesquisa de Desenvolvimento na Educação Matemática? **Revista do Programa de Pós-Graduação em educação matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMTS)**, V. 8, número temático, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1462>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Persona, 1977.

BITTENCOURT, Aline Lourenço; BRITO, Maria Estela de. Encorajando potenciais e desenvolvendo habilidades no contexto da educação básica. *In: VIII Encontro ConBras. III*

Seminário ConsBrad. **Anais** [...]. Campo Grande, MS, out. 2018. Disponível em: [https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS\\_VIII\\_ENCO\\_CONBRASD\\_2018.pdf](https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS_VIII_ENCO_CONBRASD_2018.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

BIELACZYK, K. (2006). Designing social infrastructure: Critical issues in creating learning environments with technology. **Journal of the Learning Sciences**, 15(3), 301–329. Disponível em: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327809jls1503\\_1](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327809jls1503_1). Acesso em: 18 mar. 2022.

BITTENCOURT, Aline Lourenço; BRITO, Maria Estela. Encorajando potenciais e desenvolvendo habilidades no contexto da educação básica. III Congresso Internacional do CONBRASD Altas Habilidades/ Superdotação. **Anais**. Campo Grande, MS, out. 2018. Disponível em: [https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS\\_VIII\\_ENCO\\_CONBRASD\\_2018.pdf](https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS_VIII_ENCO_CONBRASD_2018.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

BORBA, Renata Siqueira Teixeira. **Altas Habilidades ou superdotação: visíveis ou invisíveis na educação?** 2015. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Dissertação-RenataSiqueiraTeixeiraBorba.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli; TASSINARI, Ana Maria; CONTI, Lilian Maria Carminato; ALMEIDA, Maria Amélia. Breve histórico acerca das altas habilidades/ superdotação: políticas e instrumentos para identificação. **Educação**, Batatais. v.7, n.2, p.23-41, jan-jun. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Ana-Silva-Cantarelli-Branco/publication/325386975\\_Breve\\_historico\\_acerca\\_das\\_altas\\_HabilidadeSuperdotação\\_políticas\\_e\\_instrumentos\\_para\\_a\\_identificacao/links/5b09dcfaaca2725783e85311/Breve-historico-acerca-das-altas-habilidades-superdotacao-politicas-e-instrumentos-para-a-identificacao.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ana-Silva-Cantarelli-Branco/publication/325386975_Breve_historico_acerca_das_altas_HabilidadeSuperdotação_políticas_e_instrumentos_para_a_identificacao/links/5b09dcfaaca2725783e85311/Breve-historico-acerca-das-altas-habilidades-superdotacao-politicas-e-instrumentos-para-a-identificacao.pdf). Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes para o ensino de base de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Ministério da Educação, Brasília, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm#:~:text=As%20empresas%20comcomerci%2C%20industriais%20e,Art..](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=As%20empresas%20comcomerci%2C%20industriais%20e,Art..) Acesso em 20 jul. 2021. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos** / Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências**. Brasília, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%203.298%2C%20DE%2020,proteção%2C%20e%20dá%20outras%20providências](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%203.298%2C%20DE%2020,proteção%2C%20e%20dá%20outras%20providências). Acesso em: 10 mai 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP1 de 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 10. Jan. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 4 de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na**

**educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113234.htm). Acesso em: 02 fev. 2022.

BROWN, A.L. Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. **The Journal of the Learning Sciences**, Madison, v. 2, p. 141-178, 1992. Disponível em: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327809jls0202\\_2](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327809jls0202_2). Acesso em: 20 abr 2022.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, v.17 (49), 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/vrRrrTKm57vsYZvqDVpsgbx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2022.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Relatório PARFOR. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-parfor-pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S. **Inquiry as a stance**: practitioner research in the next generation. New York: Teachers College Press. 2009.

COLÉGIO PEDRO II. Edital 01/2019. **Admissão ao Programa de Residência Docente 2019**. Disponível em: [https://dhui.cp2.g12.br/dhui\\_arquivos/ano\\_2019/certame\\_0239/oferta\\_0268/Edital\\_012019\\_PPR.pdf](https://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2019/certame_0239/oferta_0268/Edital_012019_PPR.pdf). Acesso em: 03 abr. 2022.

COLÉGIO PEDRO II. Edital 34/2023 – CPII – **Chamada Interna**. Seleção para bolsistas do Programa da Rede Nacional de Formação de Professores (RENAFOR), para as funções de supervisor de curso, professores formadores, professores pesquisadores e tutores para o curso de aperfeiçoamento em práticas docentes na perspectiva da educação inclusiva, na modalidade à distância. Ministério da Educação, 2023. Disponível em: [https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2023/DEZEMBRO/Edital%2034\\_2023%20-%20CPII%20CHAMADA%20INTERNA%20RENAFOR.pdf](https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2023/DEZEMBRO/Edital%2034_2023%20-%20CPII%20CHAMADA%20INTERNA%20RENAFOR.pdf). Acesso em: 20 fev. 2024.

COLLINS, A. M. Towards a design science of education. In E. Scanlon & T. O'She (Eds.), **New directions in educational technology**, p. 15–22. Berlin: Springer, 1992. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-77750-9\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-77750-9_2). Acesso em: 14 abr. 2022.

COSTA, Camila de Moura. **Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física: um estudo de caso**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação Especial. Universidade São Carlos. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7582>. Acesso em: 14 abr. 2022.

CRUZ, Bruna Mathias da; GARCIA, Jeane Mendonça; CARDOSO, Fernanda Serpa; CASTRO, Helena Carla. A importância da identificação de Altas Habilidades ou Superdotação no ambiente escolar. **Revista do Conselho Brasileiro de Superdotação**. Edição Especial. p. 46-58, 2022. Disponível em: <https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2022/05/6.-REVISTA-Artigo-4.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CUNHA, Vitor Alexandre Barreto; BERGAMIN, Aletéia, Critina; PEIXOTO, Maria Beatriz Campos L.B. Marins; CAPELLINI, Vera Lucia M. Fialho. Altas Habilidades/ Superdotação:

da identificação à confirmação. **Revista do Conselho Brasileiro de Superdotação**. Edição Especial. p. 59-73, 2022. Disponível em: <https://conbrasd.org/2022/05/23/revista-brasileira-de-altas-habilidades-superdotacao-4/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

DARLING-HAMMOND, L. **Powerful teacher education**. San Francisco: Jossey-Bass. 2006.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação** Volume 1: Orientação a Professores. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/192-secretarias112877938/Seesp-esducacao-especial-2091>. Acesso em: 12 jan. 2021.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Lista Base de Indicadores de Superdotação. Parâmetros para observação de alunos em sala de aula. Disponível em: [http://paaahsd.uff.br/wp-content/uploads/sites/388/2021/02/LBISD\\_2015.pdf](http://paaahsd.uff.br/wp-content/uploads/sites/388/2021/02/LBISD_2015.pdf). Acesso em: 14 ago. 2021.

DELOU, Cristina Maria Carvalho; BUENO, José Geraldo Silveira. O que Vigotsky pensava sobre genialidade. **Revista de Educação PUC Campinas**, n. 11, p. 97-99, Campinas, 2001. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/339>. Acesso em: 13 set. 2021.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O funcionamento do programa de atendimento a alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (PAAAH/SD-RJ). **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 675-688, set./dez. 2014. Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14323>. Acesso em: 18 set. 2021.

DRULIS, Priscilla Basmage; GOMES, Vera Lucia; SILVA, Iara Augusta. As perspectivas dos professores frente à inclusão educacional dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. *In: VIII Encontro Nacional do CONBRASD. Anais*. [...] Campo Grande, MS, out. 2018. Disponível em: [https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS\\_VIII\\_ENCO\\_CONBRASD\\_2018.pdf](https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS_VIII_ENCO_CONBRASD_2018.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório. Teoria Triádica da superdotação: habilidades superiores, criatividade e motivação. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. **EdUECE** – Iv. 3. SEDUC/CE. Ceará, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/49322905-Teoria-triadica-da-superdotacao-habilidades-superiores-criatividade-e-motivacao.html>. Acesso em: 20 mai. 2023.

FIGUEIREDO, Ana Paula de Paiva. **Diálogos com servidores surdos e ouvintes do INES: inclusões em construção**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&so> Acesso em: 09 set. 2022.

FINI, Danielle Aguiar. **Currículos praticados: um estudo na educação de surdos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.unirio.br/ppgsteh/ppgedu/1f4c2dissertacoes/1f4c2repositorio-de-dissertacoes/1f4c22017/dissertacao-ppgedu-danielle-aguiar-fini/view>. Acesso em: 09 set. 2022.

FIORIN, Bruna Pereira Alves; GOULARTE, Bueno Ravele; NEGRINI, Tatiane. A importância da formação continuada de professores para o atendimento às Altas Habilidades/ Superdotação. In: NEGRINI, Tatiane; FIORIN, Bruna Pereira Alves; GOULARTE, Ravele Bueno (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação: abordagens teórico-práticas para o atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Facos-UFSM, 2022. Disponível em: <https://www.ufsm.br/editoras/facos/altas-habilidades-superdotacao-abordagens-teorico-praticas-para-o-atendimento-educacional-especializado>. Acesso em: 20 set. 2022.

FONTES, Rejane de Souza. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/a-educacao-inclusiva-no-municipio-de-niteroi-rj-das-propostas-oficiais-as-experiencias-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FRANÇA, Aline dos Santos; GONÇALVES, Venancio. **Altas Habilidades ou superdotação: implicações na prática docente**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Instituto de Biologia. Universidade Federal Fluminense – UFF. Niterói, 2018. Disponível em: <http://cmpdi.uff.br/2018-2/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FREITAS, Soraia Napoleão; RECH, Andréia Jaqueline Devalle. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. **Dossiê Educação Especial II**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vl. 23, n. 30. UFSM. Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/247>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUILFORD, J.P. **Way beyond the IQ: a guide to improving intelligence and creativity**. Nova York: Creative Educacion Foundation, 1979.

GUIMARÃES, T. G; OUROFINO, V. T. A. T. de; Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 1 – orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 4, p. 53-65. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

HEIMMAN, Priscila Caroline; HENNEMANN, Ana Lúcia. Instrumentos para identificação de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação no contexto escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 08, Vol. 05, pp. 137-149. Agosto de 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/identificacao-de-alunos>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MAIA, Rosaria de Fatima Correa. **Surdez, educação e políticas sociais: a educação infantil do Instituto Nacional de Surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11657?show=full>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago. – dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/8/6>. Acesso em: 06 mar. 2022.

MARLAND, Sidney P. **Education of the gifted and talented**: Report to the Congress of the United States by the U.S. commissioner of education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972.

MARQUES, Clayton dos Reis; ALMEIDA, Maria Amélia. Localização de programas de atendimento em Altas Habilidades/Superdotação com foco nas regiões do Brasil. *In*: V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro nacional dos pesquisadores de Educação Especial. **Pôster**. Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/clayton-dos-reis-marques-maria-amc3a9lia-almeida.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.

MARQUES, Jorge; MARTINS, Aira Suzana Ribeiro; MATTOS, Francisco. O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: histórico e perspectivas. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 43-52, set/dez. 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/428>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MARTINS, Ana Lúcia S. dos S.; PESSANHA, Juliana Antunes; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Processo de inclusão no ensino regular: legislação e fundamentação. VIII Encontro do Conselho Brasileiro de Superdotação. **Anais** [...]. Mato Grosso do Sul: Biblioteca de Ciências Humanas e Educação UFPR, 2018, p. 97-101. Disponível em: <https://conbrasd.org/2022/02/17/vi-encontro-nacional-do-conbrasd-2014-2/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.-Mar., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MFRHf3c3gbCDM/Mc3CN8n5yg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2022.

MATTA, A. E.R; SILVA, F.P.S; BOAVENTURA, E.M. Design-Basead Research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEBA**: Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul/dez.2014. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-70432014000200023&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432014000200023&lng=es&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 18 abr. 2022.

MCKNEEY, S; REEVES, T.C. **Conducting Educacional Design Research**. 1. Ed. Abingdon: Routledge, 2012.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A Análise de Conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.47 (165). Jul-set, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143988>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MIGUEL, Vanessa B. S. Lopes. **O ensino da geometria na educação inclusiva: o Transtorno do Espectro Autista**. 2019. Produto Acadêmico Final (Especialização em Docência da Educação Básica na disciplina de Desenho Geométrico) - Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/produtos-educacionais>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MINECUCCI, Marina Rocha Abrami. **As dificuldades encontradas por professores especialistas na identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Taubaté. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes-lista/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

MOURA, Cassiane Gama Cruz de. **Altas Habilidades ou Superdotação na escola: o Programa Orquestra nas Escolas como alternativa para identificação, atendimento e desenvolvimento de potencialidades**. 2020. Produto Acadêmico Final (Especialização em Docência da Educação Básica na disciplina Educação Musical) - Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Programa de Residência Docente. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/produtos-educacionais>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. A entrevista em profundidade ou semi-estruturada no contexto da saúde. Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**. Portugal, v.3, p. 126-131. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158>. Acesso em: 10 out. 2022.

NAKANO, Tatiana de Cassia. Diretrizes curriculares de Pedagogia para formação em educação especial e altas habilidades/superdotação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. São Paulo, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9110>. Acesso em: 14 jun. 2022.

NASCIMENTO, Leyse Monick França. **Formação continuada de professores na perspectiva do index para inclusão: educação especial e educação regular em foco**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertações2017/dLeyseMonick.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2022.

NEGRINI, Tatiane. **Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3485/NEGRINI%20TATIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jul. 2022.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e inclusão de alunos com características de altas habilidades/ superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, n. 32, p. 273-284, Santa Maria, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103>. Acesso em: 14 abr. 2022.

NEWMAN, Denis. Opportunities for research on the organizational impact of school computers. **Educational Researcher**, 19(3), 8–13. 1990. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X019003008>. Acesso em: 22 abr. 2022.

NOBRE, Ana; FERNANDES, Isabelle Martin. Abrir caminhos para a investigação em educação: Design-Based Research. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, n. 48, p. 234-254, Bahia, out/ dez. 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_Arttext&pid=S2178-26792021000500234&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_Arttext&pid=S2178-26792021000500234&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 fev. 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **Dom Quixote**, Lisboa, p. 13-33, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 06 mar. 2022.

NUNES, Nádia Cristina Rodrigues. Uma abordagem pedagógica para a Teoria das Inteligências Múltiplas. **Administração, Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, 2014. v. 15(4), 861-879 Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/7>. Acesso em: 20 ago. 2022.

OLEGÁRIO, Margareth de Oliveira. **Narrativas de jovens com deficiência visual sobre filmes com audiodescrição**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.unirio.br/ppgedu.jpg/dissertacoes/repositorio-de-dissertacoes/1f4c22015/dissertacao-ppgedu-margareth-de-oliveira-olegario>. Acesso em: 30 mar. 2022.

OLIVEIRA, Fernanda Souza de. **É inteligente, mas...: perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/ superdotação**. 2018 Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21458>. Acesso em: 30 abr. 2022.

OLIVEIRA, Aida Guerreiro de. **A Deficiência Visual: atuação de professores do ensino regular e a Educação Inclusiva em São João de Meriti** (2021). Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17216>. Acesso em: 23 mai. 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.2, p.343-360, Abr.-Jun., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/>. Acesso em 23 ju. 2022.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia. FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Altas Habilidades e superdotação como conteúdo na formação do licenciando em Música. *In*: III Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. **Anais**. [...] p. 376-38. 2014. Disponível em: <https://seer.unirio.br/simpom/issue/view/173>. Acesso em: 20 mai. 2022.

OZÓRIO, Francisca Janaina Dantas Galvão. **Formação continuada de professores: elaboração de uma cartilha educacional para educação no campo das Altas Habilidades/ Superdotação**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente)

Programa de Pós Graduação em Ensino e Formação Docente - UNILAB/IFCE - Campus Maranguape, Ceará, 2021.

PAIVA, Rafaela de Sousa. **Educação Especial e formação de professores: (re)articulações de sentidos em foco.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/17569>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/superdotação. **Revista Educação e Emancipação.** São Luis, v. 10, n. 3, set-dez, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n3p111-129>. Acesso em: 13 abr. 2022.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Bauru, v.25, n.4, p.571-586, Out.-Dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2022.

PEREIRA, Cláudia Maria Ramalho Nunes. **Parâmetros para formação continuada de professores em Altas Habilidades/ Superdotação.** 2021. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/29308>. Acesso em: 09 set. 2022.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. Mitos e crenças sobre pessoas com Altas Habilidades. Aspectos que dificultam seu atendimento. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v.1, 45–59. UFSM, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>. Acesso em: 12 set. 2021.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602011000300008&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602011000300008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2022.

PESSANHA, Juliana Antunes. **Altas Habilidades na Escola:** curso de capacitação de professores. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2015. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Dissertação-JulianaAntunesPessanha.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.

PLETSCH, Marcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista,** Curitiba, n 33. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

RABELO. Amanda Oliveira. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. **Currículo sem Fronteiras,** v. 19, n.1, p. 81-96, jan – abr. 2019. Disponível

em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/rabelo.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

RAMALHO, Claudia Maria Pacheco; LEHMAN, Lucia de Mello de Souza. A importância da formação continuada de professores para o trabalho com os alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. **Revista Interdisciplinar da FARESE**, Espírito Santo, v. 04, 2002. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revistainterdisciplinardafarese/article/view/946>. Acesso em: 13 mai. 2022.

RAMALHO, Jairo V. de A.; SILVEIRA, Denise N.; BARROS, William S.; BRUM, Ruth da S. A carência da formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPEL: Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 235-248, Abr.-Jun., 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9YQRsxYyBygyH9XK5kfHwFw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com Altas Habilidades: a realidade de uma escola em Santa Maria/ RS. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, o. 295-314, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JDDL9DvMmFHgLxvRWsbm6Kj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e Altas Habilidades/ Superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, 2019. v. 14, n. 2, p. 485-498, abr/jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 12 fev. 2022.

REIS, Kese Kristina Ferreira; CONTER, Lia Regina. A inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação no ambiente escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 6. N. 6, p. 35209-35222, jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/11313/9445>. Acesso em: 23 mar. 2022.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. XVIII. n.1 (52). p 75-131. Jan-abr. 2004. Porto Aletre – RS. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>. Acesso em: 05. fev. 2021.

RENZULLI, Joseph S. Dear Mr. and Mrs. Copernicus: We regret to inform you ... **Gifted Child Quarterly**, 26(1), 11–14. (1982). Disponível em: [https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2022/10/Dear-Mr-and-Mrs-Copernicus\\_We-Regret-to-Inform-You.pdf](https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2022/10/Dear-Mr-and-Mrs-Copernicus_We-Regret-to-Inform-You.pdf). Acesso em: 20 ago. 2022.

RENZULLI, Joseph S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 27. n. 50. p. 539-562. set – dez. 2014. Disponível em: Acesso em: 05 fev. 2022.

RENZULLI, Joseph S. A concepção no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: Virgolim, A. M., Konkiewitz, E. C. (Orgs.) **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. São Paulo: Papyrus, 2014, p219-264.

RENZULLI, Joseph S. REIS, Sally. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: RENZULLI, J.S; REIS, S.M. (Ed.) hg. Mansfield Center: **Creative learning Press**, 1986, p. 2-19. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237668711\\_The\\_ThreeRing\\_Conception\\_of\\_Giftedness\\_A\\_Developmental\\_Model\\_For\\_Promoting\\_Creative\\_Productivity](https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_ThreeRing_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity). Acesso em: 10 jan. 2022.

RENZULLI, Joseph S. **The Schoolwide Enrichment Model: A How-To-Guide For Educational Excellence**. 2. Ed. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1997.

RIBEIRO, Karina Ferreira. **Eficácia dos Pecs-adaptado quando aplicado por mães em crianças com autismo em diferentes contextos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós- Graduação em Educação Especial. Universidade Federal São Carlos. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12976?show=full>. Acesso em: 14 abr. 2022.

ROCHA, Deizi Domingues da; FRANZ, Edilaine; REZER, Carla dos Reis; KLEINUNBING, Neusa Dendena. A indicação de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação pelos professores de Educação Física: como ocorre este processo. *In: VIII Encontro Nacional do CONBRASD. Anais [...]* Campo Grande, MS, out. 2018. Disponível em: [https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS\\_VIII\\_ENCO\\_CONBRASD\\_2018.pdf](https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS_VIII_ENCO_CONBRASD_2018.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

ROSSATO, Ednéia Vieira; SOUZA, Fernanda Maria; MUNHOZ, Diogo Janes. Como indicar e identificar alunos para sala de recursos de Altas habilidades? *In: VIII Encontro Nacional do CONBRASD. Anais [...]* Campo Grande, MS, out. 2018. Disponível em: [https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS\\_VIII\\_ENCO\\_CONBRASD\\_2018.pdf](https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS_VIII_ENCO_CONBRASD_2018.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

SANTOS, Cleonice da Luz dos; BOSCARIOLI, Clodis. Diagnóstico do atendimento educacional especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Foz do Iguaçu/ PR. *In: VIII Encontro Nacional do CONBRASD. Anais [...]*. Campo Grande, MS, out. 2018. Disponível em: [https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS\\_VIII\\_ENCO\\_CONBRASD\\_2018.pdf](https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS_VIII_ENCO_CONBRASD_2018.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

SIGNORINI, Lucas Correia; RONDINI; Carina Alexandra. Avaliação da superdotação e sua judicialização: relato de caso. [recurso eletrônico]. CONBRASD, 2022. Disponível em: <https://conbrasd.org/avaliacao-da-superdotacao-e-sua-judicializacao-relato-de-casoevaluation-of-gifted-and-its-judicialization-case-reportlucas-correia-signorini-1carina-alexandra-rondini-2/>. Acesso em: 12 set. 2022.

SILVA, Patrícia Regina C. Dias; CARDOSO, Fernanda Serpa. Formação continuada disruptiva em comportamento superdotado: uma trilha redesenhada. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/ Superdotação**. Edição Especial. p. 34-43. ConBraSD. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://conbrasd.org/2022/05/23/revista-brasileira-de-altas-habilidades-superdotacao-4/>. Acesso em: 23 set. 2022.

SILVA, Elias da. **Educação inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais**: propostas e desafios da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. Produto Acadêmico final (Especialização em Docência da Educação Básica na disciplina

Educação Física) - Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Programa de Residência Docente. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/produtos-educacionais>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SILVA, Raphael Coutinho da; LACERDA, Thiago Correa; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Superando os mitos em Altas Habilidades ou Superdotação: um relato de experiência. *In: VIII Encontro Nacional do CONBRASD. Anais [...]*. Campo Grande, MS, out. 2018. Disponível em: [https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS\\_VIII\\_ENCO\\_CONBRASD\\_2018.pdf](https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS_VIII_ENCO_CONBRASD_2018.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

SOUTO, Kelling Cabral; CASTRO, Helena Carla; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Da formação básica à prática docente: percepção do professor sobre superdotação. **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 2, p. 369-388, mai/ago, 2021. Disponível em: Da formação básica à prática docente: percepção do professor sobre superdotação. Acesso em: 15 fev. 2022.

SOUZA, Cecilia Vanesa Alexandre de. **Incidência de Altas Habilidades ou Superdotação no Colégio Pedro II**: Glossário técnico para subsidiar política de AEE. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional e Diversidade e Inclusão) Instituto de Biologia - Universidade Federal Fluminense (UFF) Niterói, 2017. Disponível em: <http://cmpdi.Sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Dissertação-Cec%C3%ADliaVanessaAlexandredeSouza.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

STERNBERG, J. R. **Inteligencia exitosa**. Barcelona: Paidós, 1997.

TATTO, T. Examining the values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 18(2), 155-180, 1996. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/01623737018002155>. Acesso em: 18 abr. 2022.

TAUCEI, Joulida dos Reis; STOLTZ, Tania. Práticas pedagógicas criativas: perspectiva inclusiva aos estudantes superdotados. *In: VIII Encontro Nacional do CONBRASD. Anais [...]*. Campo Grande, MS, out. 2018. Disponível em: [https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS\\_VIII\\_ENCO\\_CONBRASD\\_2018.pdf](https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS_VIII_ENCO_CONBRASD_2018.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**. Editora Unijuí. Ano 1, n. 2, set/dez. 2003.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A epistemologia da formação de professores de Educação Especial: ensaio sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 23, abr-jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200004>. Acesso em: 17 set. 2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446, set./dez./2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989>. Acesso em: 14 set. 2021.

VAN DEEN ARKKER, J. et al. (Ed). **Design methodology and developmental research in education and training**. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 1999.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v.27, p.743-758, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/>. Acesso em: 23 set. 2022.

MAIA, Andreia Vieira; CARON, Lurdes. Altas Habilidades/Superdotação: mitos e reconhecimento. **Colóquio Internacional de Educação**. Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/5169/3191>. Acesso em: 01 fev. 2022.

VIRGOLIM, Angela Magda. **Altas Habilidades/ Superdotação**: encorajando potências. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12679:a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidades-superdotacao>. Acesso em: 14 ago 2021.

VIRGOLIM, Angela Magda. **Altas habilidades/ superdotação**: um diálogo pedagógico urgente. Curitiba: Intersaberes, 2019.

VIRGOLIM, Angela Magda. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./de, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 12 abr. 2022.

VIRGOLIM, Angela Magda. O indivíduo superdotado. História, concepção e identificação. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, 13 (1), 173-183). Brasília, 1997. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-210240>. Acesso em: 10 out. 2021.

WINNER, Ellen. (1998). **Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

XAVIER, Ana Leticia Caruzo. **Produção de materiais didáticos na temática biologia celular para alunos com deficiência visual e realização de oficinas de simulação de vivência no contexto da cegueira**. 2019. Produto Acadêmico final (Especialização em Docência da Educação Básica na disciplina Biologia) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Colégio Pedro II, Programa de Residência Docente. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/produtos-educacionais>. Acesso em: 20 jan. 2022

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013. Disponível em: [https://faculdadefastech.com.br/fotos\\_upload/2022-02-16\\_10-05-41.pdf](https://faculdadefastech.com.br/fotos_upload/2022-02-16_10-05-41.pdf). Acesso em: 13 set. 2021.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v.35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 06 mar. 2022.

### REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

ASSOCIAÇÃO PAULISTA PARA ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO. (APAHSD). Disponível em: www. <https://apahsd.org.br>. Acesso em: 14 out. 2021.

COLÉGIO PEDRO II. **Programa de Residência Docente**. Colégio Pedro II: Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/programa>. Acesso em: 06 mar. 2022.

COLÉGIO PEDRO II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/extensao/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

INSTITUTO VIRGOLIM. Disponível em: <https://institutovirgolim.com.br>. Acesso em: 20 abr. 2022.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL – GRUPO A

Este questionário é parte integrante da pesquisa intitulada “Formação Docente em Altas Habilidades ou Superdotação: perspectivas de professores participantes de um curso de formação em AHSD no Colégio Pedro II”, desenvolvida por Cassiane Moura e vinculada ao Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. A pesquisa tem por objetivo oferecer um curso de formação na área de Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), na modalidade virtual, destinado a professores atuantes nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, no Colégio Pedro II e alunos do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-CPII), com abordagem acerca da identificação e atendimento especializado de alunos com AHSD.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária. Caso sinta estresse, constrangimento, cansaço ou qualquer tipo de desconforto, você pode se recusar a responder quaisquer das perguntas ou deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Agradeço por sua participação e contribuição, pois são de extrema importância para a realização da pesquisa.

- 1) Qual é a sua formação profissional, disciplina que leciona e ano(s) de atuação?
- 2) Que palavras vêm à sua mente, ao pensar no termo “Altas Habilidades ou Superdotação”?
- 3) Você já ouviu falar em Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD)?
- 4) Você tem ou já teve algum aluno com AHSD?
- 5) O que você entende por AHSD? Como definiria?
- 6) Durante sua formação, você cursou alguma disciplina ou realizou algum curso de formação na área da Educação Inclusiva? Algum deles abordou questões sobre AHSD?
- 7) Que características ou comportamentos você imagina serem presentes em alunos com AHSD?
- 8) Você conhece algum instrumento que possa auxiliar o professor, na identificação de alunos com AHSD?
- 9) Você tem alunos com necessidades especiais nas turmas que atende, no momento? Quais são essas especificidades?

- 10) Qual seu conhecimento sobre o que determinam as Leis de Ensino no Brasil, acerca do atendimento educacional de alunos com AHSD?
- 11) Você acredita ser possível existir um ou mais alunos com AHSD, dentre os alunos que atende, regularmente, em suas turmas?
- 12) Se tivesse um aluno com AHSD, quais desafios considera que viveria, no sentido de atendê-lo? Sentiria preparado para desenvolver propostas específicas para seu atendimento?

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL – GRUPO B

Este questionário é parte integrante da pesquisa intitulada “Formação Docente em Altas Habilidades ou Superdotação: perspectivas de professores participantes de um curso de formação em AHSD no Colégio Pedro II”, desenvolvida por Cassiane Moura e vinculada ao Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. A pesquisa tem por objetivo oferecer um curso de formação na área de Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), na modalidade virtual, destinado a professores atuantes nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, no Colégio Pedro II e alunos do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-CPII), com abordagem acerca da identificação e atendimento especializado de alunos com AHSD.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária. Caso sinta estresse, constrangimento, cansaço ou qualquer tipo de desconforto, você pode se recusar a responder quaisquer das perguntas ou deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Agradeço por sua participação e contribuição, pois são de extrema importância para a realização da pesquisa.

- 01) Qual é a sua formação, disciplina que leciona e ano(s) de atuação?
- 02) Como teve conhecimento deste curso?
- 03) Que palavras vêm à sua mente ao pensar em Altas Habilidades ou Superdotação?
- 04) Você já ouviu falar em Altas Habilidades ou Superdotação?
- 05) Você conhece alguém com Altas Habilidades ou Superdotação?
- 06) O que você entende por Altas Habilidades ou Superdotação? Como definiria?
- 07) Como você imagina que seria alguém com Altas Habilidades ou Superdotação? Que características poderíamos encontrar nessa pessoa?
- 08) Você já conviveu ou convive com alguém com AHSD? Poderia compartilhar um pouco de sua experiência?
- 09) Qual seu conhecimento sobre o que determinam as Leis do Ensino no Brasil, a respeito do atendimento educacional de alunos com AHSD?

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

Para cada uma das sentenças, deverá ser atribuída a classificação “verdadeiro” ou “falso”.

- 1) Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) são um fenômeno raro.
- 2) Superdotação depende de QI alto.
- 3) O fenômeno das AHSD também pode ser definido como genialidade.
- 4) Os testes de QI são as ferramentas mais eficazes na identificação das AHSD
- 5) As AHSD se desenvolvem a partir de estímulos e disciplina, principalmente na primeira infância.
- 6) Pais superexigentes, ambiciosos, encorajadores, disciplinados, hiper focados no desenvolvimento dos filhos, criam filhos superdotados.
- 7) A Superdotação é um fenômeno inato, ou seja, indivíduos com AHSD não precisam de estímulos para se desenvolver.
- 8) Indivíduos com QI baixo, ou que apresentam transtornos e deficiências podem ter AHSD.
- 9) AHSD ocorrem por fatores genéticos ou hereditariedade.
- 10) Não existem alunos com AHSD matriculados em escolas regulares.
- 11) Alunos com AHSD demandam atendimento educacional especializado.
- 12) Alunos com AHSD são autônomos, autodidatas e raramente precisam do auxílio de um professor.
- 13) As áreas da linguagem e da matemática são as que demonstram a incidência das AHSD.
- 14) Superdotação se refere às áreas acadêmicas, diferentemente do talento, relacionado às linguagens artísticas.
- 15) Alunos com AHSD apresentam ótimo desempenho escolar em todas as disciplinas.
- 16) Alunos com AHSD podem apresentar baixo rendimento nas disciplinas escolares e desinteresse pela escola.
- 17) Alunos com AHSD podem apresentar comportamentos como déficit de atenção, agitação, hiperatividade e dificuldade para seguir regras.
- 18) Alunos com AHSD são excelentes na realização das tarefas escolares e no cumprimento das regras. São sempre os destaques da turma.
- 19) A incidência das AHSD é maior entre meninos do que entre meninas.
- 20) A incidência das AHSD é menor na população negra do que na população branca.

- 21) A incidência das AHSD é maior na população economicamente privilegiada, com acesso aos meios para desenvolver as habilidades.
- 22) O aluno com AHSD geralmente é o “NERD”, “CDF”, metido, o sabichão da turma.
- 23) Alguns aspectos ajudam a identificar o aluno superdotado. Normalmente são meninos franzinos, que usam óculos e possuem grande interesse pela leitura.
- 24) Crianças com AHSD, são, com frequência, socialmente isoladas e infelizes.
- 25) Crianças com AHSD são emocionalmente bem resolvidas, comunicativas e relacionam-se bem com seus pares.
- 26) Crianças com AHSD podem sofrer preconceitos por apresentarem interesses e comportamentos diferentes dos seus pares.
- 27) O indivíduo com AHSD possui pré-disposição para apresentar problemas sociais, psíquicos e emocionais.
- 28) Todas as crianças podem ser superdotadas, pois possuem o mesmo potencial para a aprendizagem.
- 29) Identificar um indivíduo com AHSD, principalmente no ambiente escolar, gera diferenciação, elitismo e sentimento de superioridade com relação aos demais.
- 30) Crianças superdotadas se tornarão adultos extraordinários.
- 31) Tudo é fácil para um indivíduo com AHSD.
- 32) As escolas deveriam investir mais em programas para atendimento aos indivíduos com deficiências e transtornos de aprendizagem, pois os alunos com AHSD têm facilidade para aprender.
- 33) Alunos com AHSD devem ser escolarizados em escolas especiais, preparadas para atendê-los.
- 34) Programas de aceleração de estudos para alunos com AHSD são ineficazes, pois afastam o aluno da convivência com seus pares e forçam o amadurecimento precoce.
- 35) No Brasil, as leis do ensino e da inclusão preveem a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com AHSD.

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL – AVALIAÇÃO DO PRODUTO

Gostaríamos de agradecer por sua disponibilidade e interesse em participar da pesquisa “Altas Habilidades ou Superdotação na formação docente: concepções de professores participantes de um curso de formação continuada em AHSD no Colégio Pedro II.” Por meio do questionário a seguir, desejamos obter a impressão pessoal de cada participante, para prosseguirmos com a avaliação do curso e conclusão da pesquisa. As questões não possuem respostas certas ou erradas. Este formulário destina-se à avaliação do curso em AHSD, com relação à sua estrutura, organização, metodologia e demais aspectos. Sinta-se à vontade para enviar sua opinião, pois ela servirá como base para a reformulação e aprimoramento deste produto.

**Bloco 1:** As perguntas a seguir devem ser respondidas de acordo com a seguinte escala:

1 – Insuficiente    2 – Ruim                    3 – Regular            4 – Bom                    5 - Excelente

- 1) Este curso foi realizado de forma remota, com 3 encontros síncronos (2 horas cada) e restante da carga horária em atividades assíncronas, totalizando 30 h de CH total. Como você avalia a carga horária e a divisão das atividades síncronas e assíncronas?
- 2) A plataforma Moodle foi utilizada para a realização das atividades assíncronas: fóruns, leituras, vídeos etc. Como você avalia o ambiente (organização, acesso) e as funcionalidades da plataforma?
- 3) A plataforma Zoom foi utilizada para a realização dos encontros síncronos. Como você avalia a plataforma, em termos de acesso, utilização e funcionalidades?
- 4) Cada encontro síncrono teve a duração de duas horas e um intervalo de 15 dias. Como você avalia essa carga horária e distância entre as aulas?
- 5) Como você avalia a seleção de conteúdos abordados durante o curso – identificação, legislação, mitos, características socioemocionais e atendimento – considerando os encontros síncronos e atividades assíncronas?
- 6) Como você avalia a abordagem dos conteúdos, a metodologia das aulas e materiais utilizados durante as aulas síncronas?
- 7) Como você avalia os materiais (vídeos, textos, sites e livros) apresentados como referencial e sugeridos como materiais para pesquisa?
- 8) Como você avalia o curso, de forma geral?

**Bloco 2:** As perguntas a seguir devem ser respondidas de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Sem relevância ou impacto	Pouca relevância ou impacto	Neutro, em termos de impacto ou relevância	Significativo impacto ou relevância	Alto impacto ou relevância

- 9) Como você avalia o impacto das informações obtidas no curso, em sua concepção sobre AHSD?
- 10) Como você avalia o impacto da abordagem a respeito dos mitos e crenças sobre AHSD em suas concepções?
- 11) Como você avalia a relevância da temática dos conteúdos abordados, para a sua prática educacional?
- 12) Como você avalia a relevância de cursos como este, para a prática educacional de professores em geral?

**Bloco 3:** As perguntas a seguir devem ser respondidas de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Totalmente improvável	Pouco provável	Provável	Muito provável	Certamente provável

- 13) Você pretende compartilhar com colegas e professores, os conhecimentos adquiridos durante este curso?
- 14) Você pretende aprofundar seus conhecimentos na área das AHSD, por meio de novas leituras, formações, estudos e pesquisas?

**Bloco 4:** Avaliação pessoal

- 15) Como você avalia a experiência do curso? Que pontos gostaria de destacar? Que contribuições, críticas ou sugestões você deseja deixar para o aprimoramento deste curso

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: Altas Habilidades ou Superdotação na escola: contribuições de um curso de formação continuada para professores

Pesquisadora Responsável: Cassiane Gama Cruz de Moura/Telefone: (21)964142855

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: Colégio Pedro II

O(A) Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Altas Habilidades ou Superdotação na escola: contribuições de um curso de formação continuada para professores”, de responsabilidade da pesquisadora Cassiane Gama Cruz de Moura.

O projeto tem como objetivo construir um curso de formação continuada sobre Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), para professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O curso abordará aspectos relacionados às características, comportamentos, identificação e atendimento pedagógico especializado de alunos com AHSD.

Caso concorde em participar da pesquisa, será solicitado que você participe do curso de formação intitulado: Altas Habilidades ou Superdotação na escola: desmistificar para identificar/ Atender para potencializar.” O curso será oferecido pela professora pesquisadora, em formato virtual, com carga total de 30 horas, sendo 3 encontros síncronos com duração de 2 horas, acrescido de atividades assíncronas, realizadas através da plataforma digital Moodle. Após o curso você será convidado a avaliá-lo, por meio de questionários com perguntas objetivas (sim ou não) e dissertativas (nas quais você poderá redigir a resposta).

Esclarecermos que sua participação é voluntária e sujeita à desistência em qualquer período da pesquisa. Caso deseje se retirar seu consentimento, estará livre para fazê-lo, em qualquer momento. A participação nesta pesquisa não envolverá riscos físicos nem demandará custos aos seus participantes. Todos os dados pessoais – nome, e-mail, local de atuação - dos participantes serão mantidos em absoluto sigilo.

Os dados obtidos na pesquisa, através dos questionários que serão aplicados, servirão como informações a serem analisadas e embasarão reflexões acerca das concepções de professores sobre Altas Habilidades ou Superdotação, antes e depois do curso, e sobre o desenvolvimento de propostas pedagógicas de atendimento especializado aos alunos com AHSD.

Em caso de dúvidas a respeito da pesquisa, você poderá me contatar pelo telefone (21)964142855 ou pelo e-mail pesquisaemahsd@gmail.com.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Eu, \_\_\_\_\_, RG n° \_\_\_\_\_, declaro ter compreendido as informações e concordo com minha participação como voluntário (a) no projeto de pesquisa acima descrito.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) voluntário(a)

\_\_\_\_\_  
Testemunha

\_\_\_\_\_  
Testemunha

## APÊNDICE F – CRONOGRAMA DE AULAS

Aulas	Ambiente	Tema/ Procedimentos
<p style="text-align: center;"><b>Aula 1</b> (assíncrona)</p>	<p style="text-align: center;">Plataforma Moodle</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autorização dos participantes por meio da assinatura do TCLE;</li> <li>▪ Boas-vindas: fórum de apresentação na plataforma Moodle;</li> <li>▪ O que você entende por AHSD: Fórum “Três palavras” na plataforma Moodle.</li> <li>▪ Aplicação do formulário 1: Conhecimento inicial sobre AHSD;</li> <li>▪ Aplicação do questionário pré-teste sobre mitos em AHSD, com base em Winner (1998); Alencar e Fleith (2001); Perez (2003);</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Aula 2</b> (síncrona)</p>	<p style="text-align: center;">Plataforma Zoom</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação da professora e da ementa do curso;</li> <li>▪ <b>Conceituação sobre AHSD:</b> Renzulli e o modelo triádico de superdotação;</li> <li>▪ <b>Inteligências:</b> A Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1997) / A evolução do conceito de Inteligência.</li> <li>▪ <b>Termos e nomenclaturas em AHSD</b> (VIRGOLIM, 2019)</li> <li>▪ <b>Legislação educacional para AHSD</b></li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Aula 3</b> (assíncrona)</p>	<p style="text-align: center;">Plataforma Moodle</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Complementação da aula síncrona com materiais de apoio:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo “O que é superdotação”, por Joseph Renzulli, disponível no Youtube.</li> <li>- Entrevista com a Dr<sup>a</sup> Cristina Delou, falando sobre Altas Habilidades, no canal da Multirio, no Youtube;</li> <li>- Entrevista com a Dr<sup>a</sup> Delou para o programa #educa, no canal da Multirio, no Youtube.</li> </ul> </li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Fórum:</b> Você tinha conhecimento sobre as leis da inclusão para alunos com AHSD?</li> <li>▪ <b>Wiki</b> “Altas Habilidades ou Superdotação”</li> <li>▪ Diálogo para dúvidas e conversas sobre a aula</li>   <li>▪ <b>Textos para aprofundamento das leituras:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)</li> <li>2. Políticas Públicas para a educação de superdotados no Brasil (DELOU, ?)</li> <li>3. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? (REZULLI, 2004)</li> <li>4. Altas Habilidades/ superdotação: termos e linguagens (RANGNI E COSTA, 2011)</li> </ol> </li> </ul>
<p><b>Aula 4</b> (assíncrona)</p>	<p>Plataforma Moodle</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Características e aspectos socioemocionais do indivíduo com AHSD</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo “ Características de superdotação. Fixando conceitos”. Entrevista da Dr<sup>a</sup> Delou ao canal da Prof<sup>a</sup> JachMacdowell, disponível no Youtube.</li> <li>- Vídeo sugerido para familiares de pessoas com AHSD: “Altas Habilidades e Superdotação: o que os pais precisam saber?” Entrevista à Dr<sup>a</sup> Ângela Virgolim, disponível no Youtube.</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Texto:</b> As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas (VIRGOLIM, 2021)</li> <li>▪ <b>Fórum</b> “Características e comportamentos em AHSD”;</li> <li>▪ <b>Fórum</b> “Você pensou em alguém”?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Vídeos complementares:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “As vulnerabilidades das pessoas com AHSD”. Entrevista da Dr<sup>a</sup> Ângela Virgolim à psicóloga Michele Cousseau, disponível no Youtube;</li> <li>2. “Superdotação tipo criativo-produtivo e suas características afetivo emocionais”. Entrevista da Dr<sup>a</sup> Delou à Prof<sup>a</sup> Jacqueline McDowel, disponível no Youyube.</li> </ol> </li> <li>▪ <b>Texto complementar:</b> Características socioemocionais do superdotado: questões atuais (ALENCAR, 2007)</li> </ul>
<b>Aula 5</b> (síncrona)	Plataforma Zoom	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Mitos e crenças sobre AHSD</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem sobre mitos e crenças em AHSD (WINNER, 1998), (ALENCAR; FLEITH, 2001), (PEREZ, 2003)</li> <li>- Apresentação dos resultados do questionário pré-teste, elaborados de acordo com as categorias de mitos (PEREZ, 2003)</li> </ul> </li> </ul>
<b>Aula 5</b> (assíncrona)	Plataforma Moodle	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Mitos e crenças sobre AHSD (Continuação)</b></li> <li>▪ <b>Textos principais:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mitos e crenças sobre AHSD: fatores que dificultam seu reconhecimento (PEREZ, 2003);</li> <li>2. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior (ALENCAR; FLEITH, 2001)</li> </ol> </li> <li>▪ <b>Textos complementares:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. AHSD – Mitos e reconhecimento (MAIA; CARON, 2014)</li> <li>2. Superdotação e seus mitos (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010)</li> </ol> </li> <li>▪ <b>Fórum:</b> “Desconstruindo mitos”</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Instrumentos para identificação e propostas de atendimento escolar (Introdução ao tema)</b></li> <li>▪ <b>Texto principal:</b> Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação de alunos em sala de aula (DELOU, 2014)</li> <li>▪ <b>Vídeo complementar:</b> reportagem sobre atendimento para AHSD desenvolvido em escola do Paraná. Entrevista com o professor Marcos Meier, disponível no Youtube.</li> <li>▪ <b>Fórum:</b> “Como atender?”</li> <li>▪ <b>Texto complementar:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A contribuição dos instrumentos de identificação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação (VIRGOLIM, 2014)</li> </ol> </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Aula 6</b> (assíncrona)</p>	<p>Plataforma Moodle</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Sugestões de materiais e leituras para aprofundamento de conhecimentos</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informativo sobre Altas Habilidades ou Superdotação (BRASIL, 2022)</li> <li>2. Publicações do MEC sobre AHSD</li> <li>3. Materiais informativos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual prático para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (ISMART)</li> <li>- E-book “Pergunte ao CONBRASD”</li> <li>- Entrevista com Zenita Guenther à Revista “Super Talentos” em 2008</li> <li>- Entrevista com Susana Pérez à Revista “Ciência Hoje” em 2007</li> </ul> </li> <li>4. <b>Texto:</b> Da formação básica à prática docente: qual a percepção do professor sobre a superdotação? (SOUTO; CASTRO; DELOU, 2021)</li> <li>5. <b>Sugestões de sites para visitar:</b> CONBRASD e APAHSD</li> </ol> </li> </ul>

		<p><b>6. Reportagens sobre casos de AHSD</b></p> <p>7. Sugestões de livros</p> <p><b>8. Sessão pipoca:</b> construção colaborativa de uma lista de filmes e séries sobre AHSD</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Fórum livre para contribuições</b></li> </ul>
<p><b>Aula 7</b> (síncrona)</p>	<p>Plataforma Zoom</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Atendimento educacional para AHSD:</b> o modelo de enriquecimento curricular de Renzulli</li> <li>▪ Referências: Modelo de enriquecimento para toda a escola (REZULLI, 2014) Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas à aceleração de estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. (DELOU, 2014)</li> <li>▪ <b>Atividade síncrona:</b> elaboração de propostas de atendimento para AHSD</li> <li>▪ <b>Debate e troca de experiências</b></li> <li>▪ <b>Aplicação do questionário pós-teste e do questionário de avaliação do curso</b> (Plataforma Moodle)</li> <li>▪ <b>Fórum final:</b> “Três palavras”</li> </ul>