

## Possibilidades da Consultoria Colaborativa para a Formação de Educadores que Atuam junto a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Denise Rocha Belfort Arantes-Brero<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Universidade Estadual Paulista, SP, Brasil.

Vera Lucia Messias Fialho Capellini<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Universidade Estadual Paulista, SP, Brasil.

**Resumo:** A literatura aponta um crescimento de produções na área das altas habilidades/superdotação (AH/SD), no entanto, há ainda uma lacuna no que tange a estudos de intervenção, falhas na formação docente e mitos que impedem a correta identificação dessa população e dificultam a implementação de políticas públicas efetivas. A formação continuada, por meio da consultoria colaborativa, pode ser efetiva ao levar o conhecimento de especialistas para dentro da escola. Este estudo objetivou analisar os efeitos de um programa de formação continuada, por meio da consultoria colaborativa, para o professor especializado que atua na sala de recursos para altas habilidades/superdotação e descrever e comparar crenças, mitos e conceitos sobre AH/SD de um professor especializado, antes e depois da participação em um programa de formação continuada. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de ensino fundamental I de uma cidade do interior de São Paulo com uma professora especializada, que recebeu um programa de formação continuada. Esta intervenção ocorreu em 10 encontros, com duração de 3 horas, totalizando 30 horas de formação, em que foram discutidos aspectos teóricos e práticos a respeito das AH/SD. Os dados foram coletados por meio da Avaliação de conhecimentos acerca da superdotação (ACAS) pré e pós-intervenção e do Diário de campo; posteriormente, foram tabulados e analisados de modo descritivo e comparativo. Os resultados apontam melhora nos resultados pós-intervenção, denotando que o programa de formação continuada teve um efeito positivo. No entanto, é importante salientar que, mesmo com a consultoria, a participante permaneceu com algumas concepções equivocadas a respeito do tema.

**Palavra-chave:** Educação Especial. Altas habilidades. Superdotação. Consultoria colaborativa. Formação Continuada.

---

## Possibilities of Collaborative Consultation for the Training of Educators that Act with High Abilities/Gifted Students

**Abstract:** The literature points to a growth of productions about high abilities/giftedness but it still has a gap regarding intervention studies, failures in teacher education, and myths that impede the correct identification of this population, hindering the implementation of effective public policies. Continuing education, through collaborative consultation, can be effective in bringing specialist knowledge into the school. This study aimed to analyze the effects of a teacher continuing education program, by a collaborative consultation, for the specialized teacher who works in the resource room for high abilities/giftedness (HA/G) and describe and compare a specialist teacher's HA/G beliefs, myths, and concepts, before and after participating in a continuing education program. The research was carried out in a state public elementary school in a city in the state of São Paulo with a specialized teacher who received a teacher education program. This intervention occurred in 10 3 hour-meetings, totaling 30 hours of training, in which theoretical and practical aspects regarding HA/G were discussed. The data

were collected by the knowledge assessment on giftedness pre- and post-intervention and the field diary and later tabulated and analyzed in a descriptive and comparative manner. The results point to an improvement in post-intervention results, indicating that the teacher continued education program had a positive effect. However, note that, even with the consultancy, the participant kept some misconceptions about the theme.

**Keywords:** Special Education. High abilities. Giftedness. Collaborative consultation. Teacher education.

---

## Posibilidades de Consultoria Colaborativa para la Formación de Educadores que Trabajan con Estudiantes con Altas Capacidades/Superdotación

**Resumen:** La literatura ha registrado un aumento de las producciones académicas en el área de altas capacidades/superdotación (AC/SD), pero todavía hay una brecha con respecto a los estudios de intervención, fracasos en la formación docente y mitos que impiden la identificación correcta de esta población, lo que dificulta la implementación de políticas públicas efectivas. La educación continua a través de la consultoría colaborativa puede ser efectiva para llevar el conocimiento de expertos a la escuela. Este estudio tuvo como objetivo analizar los efectos de un programa de educación continua a través de la consultoría colaborativa para el maestro especialista que trabaja en la sala de recursos de altas capacidades/superdotación, así como describir y comparar creencias, mitos y conceptos sobre AC/SD de un maestro antes y después de participar en un programa de educación continua. La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria pública estadual en una ciudad del interior de São Paulo con un maestro especializado, que recibió un programa de educación continua. Esta intervención tuvo lugar en 10 reuniones, de 3 horas de duración, con un total de 30 horas de capacitación, en las que se discutieron aspectos teóricos y prácticos sobre AC/SD. Los datos se recopilieron de la evaluación del conocimiento de superdotación antes y después de la intervención, y del diario de campo; después se les tabuló y analizó de manera descriptiva y comparativa. Los resultados muestran una mejora en los resultados después de la intervención, lo que indica que el programa de educación continua tuvo un efecto positivo. Sin embargo, es importante señalar que, incluso con la consultoría, la participante mantuvo algunos conceptos erróneos sobre el tema.

**Palabras clave:** Educación Especial. Altas capacidades. Superdotación. Consultoría colaborativa. Educación Continua.

### Introdução

Pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são aquelas que apresentam uma habilidade acima da média em determinadas áreas do conhecimento, bem como criatividade e compromisso com as tarefas de seu interesse (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008). De acordo com Renzulli (2018), é na interação entre esses três anéis que se encontra o que ele denomina de comportamento superdotado. O autor ainda faz a distinção de dois tipos de superdotação: a acadêmica, que é facilmente medida pelos testes de inteligência e destacada nas

tarefas escolares; e a criativo-produtiva, relacionada às ideias originais, inovação, pensamento incomum e divergente, e menos reconhecida no âmbito escolar. Essa distinção se faz necessária, pois cada perfil demanda formas específicas de desenvolvimento de talentos no contexto educacional.

A literatura revela um crescimento de produções na área das AH/SD, no entanto, há ainda uma lacuna no que tange aos estudos de intervenção, que possibilitariam a descrição de experiências bem-sucedidas passíveis de replicação, quer no que se refere à identificação, quer quanto ao atendimento educacional

a essa população (Pederro et al., 2017). Bergamin (2018) sinaliza falhas na formação docente para a identificação dessa clientela e a carência de publicações que tratem das práticas no contexto escolar, indicando a necessidade de investir em ações de formação continuada.

Outro aspecto que merece destaque é o debate acerca do processo de identificação dessas pessoas. De acordo com o Relatório de Marland (1972), estima-se que de 3% a 5% da população apresente AH/SD, no entanto, verifica-se que esses estudantes permanecem invisíveis nas escolas, como apontam os dados do Censo Escolar, que, em 2019, indicava apenas 48.133 estudantes cadastrados como tendo AH/SD. Esse número não chega a representar 0,001% do universo de estudantes matriculados na Educação Básica no mesmo período, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep, 2019).

Quando analisamos esses dados à luz do referencial teórico de Joseph Renzulli, observaremos uma invisibilidade ainda maior, tendo em vista que ele amplia tal espectro para até 20% da população (Renzulli, 2004), ao considerar que, no Modelo de Enriquecimento Escolar (MEE), “um pool de talentos de aproximadamente 10-15% abaixo dos 5% superiores também são candidatos às oportunidades suplementares de enriquecimento” (Renzulli, 2014, p. 547).

O cenário de invisibilidade dessa população é ratificado por ideias errôneas a respeito das AH/SD, que dificultam o correto reconhecimento dessa população por parte de psicólogos, pais e professores. Winner (1998) refere a existência de nove suposições equivocadas sobre superdotação:

Superdotação global – há uma concepção de que as pessoas são superdotadas apenas nos aspectos acadêmicos, com destaque em todas as áreas escolares. Além disso, acredita-se que suas habilidades possam ser medidas somente pelos testes de QI. O fato é que pessoas com AH/SD apresentam habilidades acima da média em determinadas áreas do conhecimento e suas potencialidades podem ter relação com outras áreas, tais como artística e esportiva, que não são mensuradas por testes padronizados de inteligência.

Talentosas, mas não superdotadas – há uma tendência a atribuir o rótulo de superdotada para a criança que se destaca na área acadêmica e de talentosa para aquelas que se sobressaem na música, dança ou esporte. No entanto, não há justificativa para essa distinção tendo em vista que as crianças artística ou

atleticamente superdotadas não são tão diferentes das que se destacam na área acadêmica.

Quociente de inteligência excepcional – não é possível considerar apenas o QI alto como um indicativo de AH/SD, uma vez que esses testes não são capazes de mensurar a ampla gama de habilidades humanas.

Biologia versus ambiente – não se pode atribuir as AH/SD apenas às questões inatas nem supor que elas sejam fruto de treinamento. É preciso considerar a combinação entre fatores genéticos e ambientais para o surgimento da superdotação.

Pai condutor – algumas pessoas tendem a afirmar que crianças superdotadas são fabricadas por pais exigentes. No entanto, é preciso considerar que elas demandam um maior grau de estímulo, portanto, os pais precisam se envolver na nutrição dos potenciais de seus filhos.

Esbanjam saúde psicológica – há uma idealização de que crianças superdotadas são também ajustadas emocionalmente, populares, esbanjam saúde física e são altamente morais. No entanto, algumas delas podem se sentir isoladas ou ignoradas. Winner (1998) aponta que a visão de criança superdotada bem ajustada aplica-se apenas àquelas moderadamente superdotadas, mas deixa de fora os extremos.

Todas as crianças são superdotadas – a ideia de que todas as crianças têm habilidades diferenciadas leva a posições inflexíveis contra qualquer forma de atendimento especializado para aquelas realmente superdotadas. É preciso investir na educação dessas crianças e adolescentes, pois elas demandam suporte especializado e “são uma promessa para o nosso futuro” (Winner, 1998, p. 17).

Crianças superdotadas se tornam adultos eminentes – não é possível supor uma relação entre AH/SD na infância e sucesso na vida adulta, afinal, existem múltiplos fatores que interagem para a eminência, tais como: personalidade, motivação, ambiente familiar, oportunidades e o acaso.

Sendo assim, há uma premência de se formar professores para atuar frente às AH/SD (Benite, Rabelo, & Benite, 2013), tendo em vista que eles têm o importante papel de reconhecer esses estudantes, retirando-os da invisibilidade (Oliveira, 2018) e encorajando seus potenciais, por meio da oferta de enriquecimento curricular ou de estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades; entretanto, as falhas em sua formação inicial constituem obstáculos para a efetivação dessas práticas (Mori & Brandão,

2009; Martins & Alencar, 2011; Bahiense & Rosseti, 2014; Ramalho, Silveira, Barros, & Brum, 2014; Lôbo, 2016; Wechsler & Suarez, 2016).

A legislação brasileira vigente (Lei n. 9.394, 1996) aponta para a necessidade de ofertar aceleração de estudos ou enriquecimento curricular para esses estudantes. A aceleração permite concluir o percurso escolar em menos tempo; é uma estratégia que traz uma solução rápida, pois mantém o estudante motivado, mas pode não resolver a questão definitivamente, pois alguns ainda permanecerão mais avançados que seus colegas em determinadas disciplinas, quando recomenda-se o enriquecimento curricular ou aprofundamento de estudos de forma conjunta (Cupertino & Arantes, 2012).

O enriquecimento curricular pressupõe a oferta de atividades e conteúdos diferentes daqueles oferecidos pelo currículo, de modo que sejam voltados para o aprofundamento em áreas de maior destaque e interesse do estudante. Além disso, é possível promover atividades de ampliação da visão de mundo (Atividades de Tipo I), de treinamento de habilidades (Atividades de Tipo II) e de resolução de problemas reais (Atividades de Tipo III), por meio do Modelo de Enriquecimento Curricular proposto por Renzulli (2018).

A deficiência na formação docente (Lôbo, 2016; Bergamin, 2018) é um enorme obstáculo para a efetivação de práticas inclusivas que valorizem a singularidade de cada estudante. Assim, a formação em serviço, ou continuada, mostra-se uma estratégia viável, por partir de vivências concretas dos professores e valorizar a reflexão sobre a prática (Martins & Chacon, 2012).

Tal formação deve oportunizar condições para que o professor perceba indicadores de AH/SD, por meio da oferta de conceitos teórico-práticos e do conhecimento dos instrumentos disponíveis para as escolas (Soares & Chacon, 2016), tais como os propostos pelo modelo de enriquecimento escolar delineado por Renzulli (2018).

Diversos autores (Martins & Alencar, 2011; Martins & Chacon, 2012; Lopes, Lenharo, & Capellini, 2014; Soares & Chacon, 2016; Amaral, Cordeiro, & Costa, 2018) ressaltam a importância da formação continuada como medida para orientar os professores a reconhecer e apoiar esses estudantes, sendo a formação em rede colaborativa uma possibilidade a ser considerada, pois consiste em um elo entre teoria

e prática (Benite et al., 2013) que auxilia o professor no processo de reflexão e ação.

No cenário atual, a formação continuada tem ocorrido de diferentes maneiras, todavia, nem sempre traz impacto na prática pedagógica, porque, mesmo com esse investimento, alguns professores permanecem se sentindo inseguros e com receio em lidar com a diversidade, pois necessitam vivenciar experiências práticas (Capellini & Mendes, 2004). Uma possibilidade de formação continuada pode se dar com a consultoria colaborativa, que pressupõe o compartilhamento do trabalho entre o professor e um especialista treinado em alguma área, que atua de modo igualitário somando experiências, compartilhando saberes, planejando e tomando decisões em conjunto, visando à melhoria do estudante que necessita de intervenção (S. L. S. Araújo & Almeida, 2014). Esse especialista poderá contribuir para a construção de ações e estratégias capazes de potencializar o trabalho do professor, alinhadas às necessidades de seu alunado (Machado & Almeida, 2014).

Dentre os profissionais que podem oferecer a consultoria colaborativa, há o psicólogo, que, se estiver familiarizado com as questões da escola, pode contribuir não só na prevenção de problemas de comportamento, mas na estruturação e organização de intervenções de ensino, a partir do trabalho desenvolvido por professores, em seus ambientes naturais de ensino (Benitez & Domeniconi, 2016). Acuna (2017) defende que, quando ocorre a articulação entre o psicólogo e os profissionais da educação, nota-se resultados positivos na escolarização dos estudantes, principalmente daqueles que fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

Instituir uma rede colaborativa como espaço de formação de professores significa instituir espaços que são construções de sujeitos articulados de maneira ativa, voluntária e não hierárquica. Essa articulação implica, sobretudo, compartilhar propósitos e valores comungados pelos demais integrantes, cujas conexões destinam-se a permitir apoio mútuo (Procópio, Benite, Caixeta, & Benite, 2010, p. 450).

Neste estudo, utilizou-se a consultoria colaborativa, amplamente presente em outras áreas da Educação Especial. Essa consultoria é efetiva para

estudantes com deficiência porque beneficia a ele e aos demais estudantes da turma (Lago, 2009), mas é pouco explorada na formação de professores sobre a temática das altas habilidades/superdotação.

O único estudo que adota a rede colaborativa encontrado foi realizado por Procópio et al. (2010) com professores de ciências para identificar estudantes com AH/SD. Essa estratégia de formação valorizou o saber e a troca entre professores, cooperando para a formação de uma identidade docente investigadora capaz de repensar sua atuação profissional em prol dos estudantes com AH/SD.

Em São Paulo, a Diretoria de Ensino da Região de Bauru foi a pioneira na criação de uma Sala de Recursos (SR) voltada para o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, na rede estadual (Silveira, 2015). Esse atendimento começou a funcionar em uma escola de Ensino Fundamental I, em março de 2016, e a SR foi aberta como resultado de pesquisa de mestrado realizada na escola por Mendonça (2015), suscitando o levantamento de estudantes com indicadores de AH/SD que necessitariam de suporte.

A Resolução n. 68 (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo [SESP], 2017), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o público-alvo da educação especial, na rede estadual de São Paulo, concebe a SR como um espaço para a realização de atividades ligadas ao AEE de estudantes agrupados em turmas de acordo com suas necessidades, por uma única área de deficiência, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou AH/SD. Esse espaço multifuncional deve conter equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, de caráter pedagógico complementar, para estudantes com deficiência ou TEA, e suplementar, para aqueles com AH/SD. Cada turma pode ser formada por até sete estudantes da mesma escola ou de unidades próximas, de sorte que o atendimento ofertado por um professor especializado pode ser individual ou em pequenos grupos – com, no mínimo, duas e, no máximo, três aulas diárias, não podendo ultrapassar oito horas semanais.

Mori e Brandão (2009) asseveram que a sala de recursos é um apoio pedagógico especializado oferecido no contraturno escolar, que conta com professor especializado, espaço físico, equipamentos e materiais adequados ao desenvolvimento das atividades

diversificadas previstas. Para estudantes com AH/SD, tem a finalidade de oferecer suplementação e enriquecimento curricular, além de aprofundamento de estudos em temas que não constem no currículo convencional, mas que sejam de interesse deles.

No estado de São Paulo, as SR são abertas mediante comprovação de demanda, e os estudantes atendidos deverão passar por uma avaliação pedagógica, feita por professor especializado, e uma avaliação psicológica, em casos de deficiência intelectual e AH/SD. Nos casos das deficiências auditiva/surdez, física, visual, surdocegueira, TEA e deficiência múltipla e múltipla sensorial, é preciso apresentar laudo médico comprovando a condição dos estudantes (SESP, 2017).

As aulas na AEE serão atribuídas de acordo com a legislação que disciplina o processo anual de atribuição de classes e aulas. A fim de atuar no AEE, o docente deverá ter formação na área específica (deficiência, TEA ou AH/SD), desde que devidamente inscrito e classificado, e será dada prioridade àqueles que possuem licenciatura plena em Educação Especial, licenciatura em Pedagogia, com habilitação em alguma área, outras licenciaturas com pós-graduação em uma área específica ou qualquer licenciatura com curso de Especialização. Após esgotadas essas possibilidades, as classes e as aulas remanescentes poderão ser atribuídas com base em qualificações docentes, obedecida a ordem de classificação prevista na legislação de atribuição (SESP, 2017).

Segundo o artigo 5º da Resolução SE n. 71 (SESP, 2018), para participar do processo de atribuição de classes e aulas, os docentes titulares de cargo e não efetivos são classificados em nível de Unidade Escolar e/ou de Diretoria de Ensino, tendo em vista o campo de atuação, a situação funcional e a habilitação, o tempo de serviço prestado no respectivo campo de atuação no Magistério Público Oficial do Estado de São Paulo, assim como os títulos obtidos ao longo do tempo.

No artigo 17 da Resolução SE n. 68 (SESP, 2017), estão descritas as atribuições do Professor Especializado:

- I- participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II- realizar a avaliação pedagógica inicial dos alunos público-alvo da Educação Especial, dimensionando a natureza e o tipo de atendimento indicado, além do tempo necessário à sua viabilização;

- III- orientar e acompanhar a aprendizagem dos alunos das classes/aulas regulares;
- IV- elaborar relatório descritivo da avaliação pedagógica;
- V- elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, em parceria com suas famílias e demais professores;
- VI- participar dos Conselhos de Classe/Ciclo/Ano/Série/Termo e das aulas de trabalho pedagógico coletivo – ATPC;
- VII- oferecer apoio técnico-pedagógico ao professor da classe do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas;
- VIII- manter atualizados os registros de todos os atendimentos efetuados, conforme instruções estabelecidas para cada área destinada ao público-alvo da Educação Especial;
- IX- orientar os pais ou responsáveis pelos alunos, bem como a comunidade, quanto aos procedimentos educacionais e encaminhamentos sociais, culturais, laborais e de saúde;
- X- participar das demais atividades pedagógicas programadas pela escola;
- XI- orientar funcionários, alunos e professores da escola para a promoção da cultura educacional inclusiva.

Se o AEE for ofertado com qualidade, pode favorecer o desenvolvimento das habilidades superiores dos estudantes com AH/SD, mas, para que isso ocorra de modo efetivo, é preciso que sejam utilizadas diversas estratégias de atendimento, equipamentos, pessoal capacitado, tecnologias e diferentes recursos que deverão ser empregados em função das especificidades presentes em cada grupo de estudantes (Paiva, 2015).

Dito isso, duas perguntas de pesquisa nortearam o desenvolvimento deste estudo:

É eficaz um programa de formação continuada, por meio de consultoria colaborativa, a fim de preparar um professor especializado para identificar crianças com altas habilidades/superdotação e oferecer-lhes um programa de enriquecimento?

Crenças e mitos de um professor especializado sobre AH/SD são alterados, após a participação em um programa de formação continuada por meio da consultoria colaborativa?

Tendo em vista as reflexões apontadas, os objetivos deste estudo foram elaborar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de formação

continuada, por intermédio da consultoria colaborativa, para um professor especializado que atua na sala de recursos para altas habilidades/superdotação, e descrever e comparar crenças, mitos e conceitos sobre AH/SD de um professor especializado, antes e depois da participação em um programa de formação continuada.

## Método

Esta pesquisa descritiva (Cozby, 2003), com delineamento quase-experimental, envolvendo pré e pós-teste para investigar os efeitos de um programa de intervenção para professores, obedeceu aos aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, sendo submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em consonância com a Resolução Conep n. 466 (Ministério da Saúde [MS], 2012).

Participou uma professora especializada, que atua na sala de recursos para altas habilidades/superdotação, com formação em Pedagogia e habilitação em Educação Especial, na área da deficiência intelectual. A professora tinha 29 anos de atuação no magistério, sendo 11 deles na Educação Especial em sala de recursos para deficiência intelectual (DI).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental I de uma cidade do interior de São Paulo, que a partir de março de 2016 (Silveira, 2015) passou a contar com a primeira Sala de Recursos para altas habilidades/superdotação do estado. Para a coleta dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. Questionário “Avaliação de conhecimentos acerca da superdotação (ACAS)”, elaborado por Rodrigues e Capellini (2012), a partir de Winner (1998), para levantamento de conhecimentos prévios sobre altas habilidades/superdotação. É composto por 21 afirmativas que o professor é convidado a responder escolhendo entre as alternativas concordo, discordo e não sei responder;
2. Diário de campo para registro descritivo das atividades desenvolvidas, dados coletados e observações feitas ao longo da pesquisa;
3. “Lista-base de indicadores de superdotação – parâmetros para observação de estudantes em sala de aula (Forma Individual)”, elaborada por Delou (2014a) e composta por 24 afirmativas. O professor deve apontar as características mais frequentes e consistentes do estudante avaliado, assinalando se elas ocorrem sempre,

às vezes ou nunca. Os resultados são obtidos pela soma simples das respostas; aqueles que obtiverem 18 ou mais comportamentos observáveis sempre, apresentam indicadores de AH/SD e devem ser encaminhados para o atendimento educacional especializado;

4. Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994) – elaborado em função da realidade brasileira, é um teste de aplicação individual utilizado com estudantes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, sendo composto por três subtestes que avaliam escrita, aritmética e leitura, propondo três classificações: superior (S), médio (M) e inferior (I);
5. “Ficha de itens para observação em sala de aula”, elaborada por Guenther (2000) e adaptada por Pérez (2003). Adotada pelo Centro de Desenvolvimento de Talentos (CEDET) de Lavras (MG), é constituída por 27 itens, em que os professores são convidados a indicar dois estudantes para auxiliar no reconhecimento daqueles que se destacam em: capacidade e inteligência geral; talento verbal; capacidade de pensamento abstrato/talento científico-matemático; criatividade acentuada e/ou talento artístico; talento psicossocial; e talento psicomotor;
6. Formulário “Nomeação pelos colegas”, traduzido e adaptado do inglês por Virgolim (2014), com base no formulário de mesmo nome elaborado por Renzulli e Reis (1997). Composto por cinco questões, convida os estudantes a refletir sobre quem são os melhores de sua turma, em determinada disciplina, em domínios artísticos, em originalidade e senso de humor, em liderar grupos e, por fim, quem é o melhor estudante;
7. Formulário de “Plano de Ensino Individualizado”, elaborado por Delou (2014b), a partir das legislações vigentes, que estão embasadas no referencial teórico de Joseph Renzulli. Constituído por dados de identificação do estudante (nome, idade, escola, ano, data de nascimento e nível escolar), local da realização e finalidade do AEE, necessidades identificadas, recursos necessários e disponíveis, período de aplicação do plano, objetivos, recursos e atividades previstas, acompanhamento, parecer e encaminhamento. Deve ser preenchido pelo professor, no início, durante e ao final da execução do plano.

## Procedimentos de intervenção

Ao realizar o levantamento sobre as SR para altas habilidades/superdotação existentes no estado de São Paulo, constatou-se a criação da primeira em uma escola pública estadual na Região de Bauru, em março de 2016, que seria regida, em caráter de excepcionalidade, por um professor especializado em deficiência intelectual, tendo em vista que não havia professores com especialização em AH/SD disponíveis na região para assumir tal atendimento. Desse modo, era imperioso implementar uma formação continuada sobre AH/SD, a fim de instrumentalizar o professor para a execução de seu trabalho com os estudantes atendidos.

Antes de iniciar a intervenção, foram solicitadas autorizações à Secretaria de Estado da Educação e à Diretoria Regional de Ensino responsável pela escola. Posteriormente, a pesquisadora foi visitar a escola com a equipe de Educação Especial da Diretoria Regional de Ensino, para conhecer a direção, a professora especializada e os estudantes que já tinham sido avaliados como superdotados, em pesquisa de Mestrado anterior, realizada por Mendonça (2015).

Nessa visita inicial, a proposta da pesquisa foi apresentada para a direção da escola, que foi informada de que, na sequência, seria iniciada a intervenção, com a formação da professora especializada que tinha assumido a sala de recursos para estudantes com AH/SD. Nesse sentido, foi elaborado um programa de formação continuada com a oferta do curso intitulado “O atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação”, que ocorreu ao longo de 2017, com o objetivo de proporcionar à professora da sala de recursos orientações sobre a identificação/avaliação de estudantes com AH/SD, bem como seu atendimento educacional especializado. Para implementação do programa, que aconteceu em duas etapas, foi utilizada como método de trabalho a consultoria colaborativa, em que a pesquisadora, enquanto especialista em AH/SD, atuou em parceria com a professora especializada, planejando intervenções e apoiando seu processo de reflexão-ação.

Além da formação presencial, a pesquisadora se colocou à disposição da professora por meio do e-mail e do aplicativo WhatsApp, com o objetivo de sanar dúvidas e manter um canal permanente

de comunicação. Inicialmente, foram previstos 12 encontros mensais, mas foram realizados apenas dez, totalizando 30 horas de formação, tendo em vista que a professora não participou de duas atividades que seriam oferecidas no campus da Universidade Estadual Paulista (Unesp) durante o V Congresso Brasileiro de Educação. Nos encontros realizados, foram discutidos aspectos teóricos e práticos a respeito das AH/SD. Na primeira etapa, foram fornecidas orientações sobre estratégias para identificação de estudantes com AH/SD, enquanto a segunda etapa foi voltada para o enriquecimento curricular, conforme descrição dos registros do diário de campo apresentados a seguir.

Antes do início da intervenção, a professora foi convidada a participar da pesquisa, sendo explicados seus objetivos e procedimentos. Logo depois, ela assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e preencheu o ACAS para verificação de suas crenças sobre AH/SD, estabelecendo a linha de base. Em seguida, foi oferecido o programa de formação continuada. Finalizados os 10 encontros, a professora preencheu novamente o ACAS, a fim de medir os conhecimentos adquiridos ao longo da formação continuada. Durante os encontros, a pesquisadora registrava as atividades realizadas no diário de campo. Esse registro era feito imediatamente após a finalização do encontro, para manter a fidelidade dos fatos na sequência em que ocorreram.

Quanto à análise do curso, os dados registrados no diário de campo foram compilados em uma planilha de Excel, de modo a descrever as ações efetivadas, ao longo dos encontros, pela pesquisadora e pela professora, bem como os resultados obtidos. Os dados coletados pelo ACAS foram tabulados em uma planilha de Excel, para que pudessem ser analisados os números de acertos, comparando-os na pré e pós-intervenção. Para a questão aberta (“O que é superdotação? Quais as características de pessoas superdotadas?”), procedeu-se à análise qualitativa textual das respostas produzidas pela professora, confrontando-as com a literatura existente.

## Resultados e discussão

### O curso

Em relação ao curso ofertado, cujo objetivo era preparar a professora especializada para identificar e avaliar os estudantes indicados com características de AH/SD, além de oferecer atividades de enriquecimento curricular na Sala de Recursos, foram realizados dez encontros, totalizando 30 horas de formação. O curso ocorreu em duas etapas, sendo a primeira focada nas estratégias para identificação e avaliação de estudantes com indicadores de AH/SD e a segunda, voltada para o ensino de estratégias de enriquecimento curricular na sala de recursos. A Tabela 1 mostra a descrição dos encontros, as tarefas executadas e os resultados alcançados.

Tabela 1

Etapa 1: identificação dos estudantes.

ENCONTRO/OBJETIVO	ATIVIDADE	RESULTADO
1º – Apresentar a proposta da intervenção, coletar dados e orientar sobre o funcionamento da SR e os conceitos relacionados às AH/SD.	Apresentar o curso para a coordenadora e a professora especializada; Coletar assinatura do TCLE e preencher o ACAS; Orientar sobre o conceito das AH/SD e o funcionamento da SR, em conformidade com a legislação vigente.	Assinatura do TCLE e preenchimento do ACAS.
2º – Orientar sobre estratégias de identificação de estudantes com AH/SD. Orientar sobre os procedimentos para tabulação da ficha de mapeamento dos estudantes.	Ensinar a tabulação da Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula. Orientar sobre os procedimentos para iniciar a avaliação pedagógica especializada dos estudantes mapeados.	Mapeamento das seis turmas do período da manhã.

continua...

...continuação

ENCONTRO/OBJETIVO	ATIVIDADE	RESULTADO
3° – Discutir a identificação de estudantes com AH/SD. Apresentar e discutir as diferentes terminologias da área.	Tabular as Fichas de Itens para Observação em Sala de aula preenchidas; Discutir sobre as diferentes terminologias adotadas na área por diversos autores.	Mapeamento de cinco turmas do período da tarde.
4° – Ensinar a correção do Teste de Desempenho Escolar. Orientar sobre o papel do professor especializado e o papel da escola no encorajamento dos estudantes com AH/SD.	Ensinar a correção do TDE; Discutir o papel do professor especializado, de acordo as legislações vigentes; Analisar as entrevistas realizadas com os pais, para verificar a necessidade de mudança no procedimento.	Correção de cinco protocolos do TDE; Análise de duas entrevistas feitas com familiares; Elaboração do protocolo de Avaliação Pedagógica Especializada.
5° – Orientar quanto ao processo de avaliação pedagógica e elaboração de relatório final.	Analisar o plano de trabalho construído pela professora especializada, com base na legislação estudada; Definição de um modelo de relatório final.	Construção de um modelo de relatório de avaliação pedagógica; Definição do plano de trabalho da professora especializada.

A Tabela 1 descreve os procedimentos e resultados da primeira etapa da formação continuada, dedicada ao ensino de estratégias para a identificação e avaliação pedagógica especializada de estudantes com AH/SD. Ao final dessa etapa, a professora especializada pôde aprender procedimentos para o mapeamento da escola, refletiu sobre seu papel enquanto professora especializada, bem como suas funções na SR, a partir da construção de seu plano de trabalho. Além disso, participou da construção de um protocolo de avaliação pedagógica especializada, baseado em observações sistemáticas do desempenho dos estudantes, ao longo do ano letivo (M. R. Araújo, 2014), e que previa ações com os estudantes, seus colegas, seus pais e seus professores, assim como do modelo de relatório pedagógico. Na Tabela 2, são expostos os resultados das ações executadas pela professora especializada e pela pesquisadora, no processo de avaliação pedagógica especializada implementado a partir do curso.

*Tabela 2*  
Resultados da identificação.

AÇÕES	TOTAL
Estudantes indicados pelos professores	31
Entrevistas realizadas com os pais	3
Aplicação do TDE	6
Aplicação do Protocolo de Avaliação	2
Elaboração do Relatório Final	2
Aplicação do Raven (pela pesquisadora)	31

A Tabela 2 mostra os resultados da identificação de estudantes; os dados mostram que, mesmo com a adoção de protocolos e materiais disponíveis na literatura e o acompanhamento sistemático oferecido por meio da consultoria colaborativa, a professora especializada conseguiu finalizar apenas duas das 31 avaliações pedagógicas especializadas previstas. É possível supor que fatores como falta de tempo de atendimento e de experiência na área possam ter interferido nesse resultado, tendo em vista que o professor especializado tem diversas funções que precisam ser cumpridas durante sua jornada de trabalho, sendo as mais relevantes realizar a avaliação pedagógica especializada, aplicar o plano de atendimento educacional especializado com os estudantes atendidos na sala de recursos, estabelecer parcerias e orientar professores e famílias (Ministério da Educação [ME], 2009). No momento do oferecimento do curso, estavam sendo atendidos 11 estudantes na SR, que necessitavam de acompanhamento para o desenvolvimento de seus projetos de pesquisa, e a professora tinha uma jornada de 20 horas semanais disponíveis para realizar todas as suas atribuições.

Assim, apesar de ter aprendido os procedimentos de identificação, denotando eficácia do programa de formação continuada por meio da consultoria colaborativa, houve pouca efetividade na aplicação dos conhecimentos adquiridos para a avaliação dos estudantes que necessitavam, considerando que a professora concluiu apenas 6% das avaliações previstas, o que nos leva a refletir sobre fatores que podem ter influenciado o baixo rendimento da professora na execução de suas atividades.

A literatura aponta que professores de estudantes com AH/SD precisam apresentar certas características para poderem potencializar o desenvolvimento de seus alunos. Dentre elas, ressalta-se as apontadas por Martins e Alencar (2011): necessidade de preparo profissional, atitude de pesquisador, querer atuar na área e gostar do que faz, além de ser um profissional aberto às diferenças. Chacon, Pedro, Koga e Soares (2017) complementam que, além de dominar os conhecimentos e técnicas, o professor precisa dispor de algumas variáveis pessoais, tais como dedicação, flexibilidade e criatividade, para ser capaz de exercer suas funções. Por sua vez, Fonseca e Abud (2019) enfatizam que, na percepção dos estudantes com AH/SD, as características docentes que mais contribuem para o êxito dos estudantes são: bom trabalho didático do professor, bom relacionamento com os estudantes, senso de humor e disposição para aprender.

O mapeamento feito na escola identificou 31 estudantes com indicadores de AH/SD, dos quais 13 estudavam no período da manhã e 18, no período da tarde. Destes, 16 eram do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Dos 31 indicados, apenas uma estudante do sexo feminino e do segundo ano apresentou indicadores em todas as seis áreas de domínio de capacidades mapeadas pela Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula: Capacidade intelectual geral, Talento verbal, Capacidade de pensamento abstrato/talento científico-matemático, Criatividade acentuada e/ou talento artístico, Talento psicossocial e Talento psicomotor. Dos demais, 12% foram indicados em cinco áreas, 19% em quatro áreas, 1% em três áreas, 23% em duas e 35% em uma área. Cabe salientar que essa ficha foi usada para mapeamento

da turma porque os professores da escola já a haviam utilizado em anos anteriores (Mendonça, 2015) e, portanto, conheciam os procedimentos necessários.

Em 2017, havia 247 estudantes matriculados na escola (Inep, 2017); dentre eles, 12% apresentaram indicadores de AH/SD e 9% (23 estudantes) foram inseridos no sistema de cadastro de estudantes com altas habilidades/superdotação. Esse percentual é superior ao preconizado pelo Relatório de Marland (1972), o qual indica uma proporção de 3% a 5% de pessoas com AH/SD em uma população geral, mas está condizente com os percentuais defendidos por Renzulli (2004), que amplia esse espectro para até 20% da população.

Esse achado derruba o mito de que só é possível encontrar crianças com AH/SD em populações mais favorecidas, porque a escola em questão está localizada em uma região periférica da cidade, atendendo a uma população, em sua maioria, vulnerável socialmente. A propósito disso, Antipoff e Campos (2010) alertam para a ideia equivocada de que só existem pessoas com AH/SD nas camadas mais privilegiadas, pois, em tese, elas possuem maior acesso a situações estimulantes, e salientam que essas pessoas podem pertencer a camadas socioeconomicamente desprivilegiadas, sendo importante que seu reconhecimento se dê de modo precoce, para que sejam oferecidas condições de desenvolvimento capazes de ensinar o direcionamento desses talentos para a produção de soluções que impactem positivamente seu entorno.

Em relação à segunda etapa da formação, dedicada ao ensino de estratégias para a oferta do enriquecimento curricular na SR, a Tabela 3 demonstra as atividades realizadas e os resultados encontrados.

*Tabela 3*  
Etapa 2: enriquecimento curricular.

ENCONTRO/OBJETIVO	ATIVIDADE	RESULTADO
6º Orientar quanto à elaboração do projeto de pesquisa, cronograma e plano de ensino individualizado.	Ensinar como elaborar projeto de pesquisa dos estudantes, com o preenchimento do formulário “O que eu quero fazer” (Fleith, 2007); Elaborar cronograma e lista de material para aquisição; Ensinar preenchimento do Plano de Ensino Individualizado.	Elaboração do primeiro projeto de pesquisa de uma aluna da SR.
7º Orientar quanto à elaboração do projeto de pesquisa, cronograma e plano de ensino individualizado.	Analisar o Plano de Ensino Individualizado elaborado com uma das alunas atendidas na SR; Elaborar cronograma de atividades e preenchimento do formulário “O que eu quero saber”, de acordo com os dados coletados com uma das alunas atendidas (Paula <sup>1</sup> ).	Elaboração do segundo projeto de pesquisa para uma aluna atendida na SR.

continua...

<sup>1</sup> Nome fictício.

...continuação

ENCONTRO/OBJETIVO	ATIVIDADE	RESULTADO
8° Acompanhar, avaliar e orientar os procedimentos da professora especializada, para a realização das avaliações pedagógicas e atendimentos promovidos.	Acompanhar as avaliações e atendimentos executados pela professora especializada, esclarecendo dúvidas e refletindo de modo conjunto sobre as estratégias adotadas.	Finalização da primeira avaliação pedagógica especializada.
9° Acompanhar, avaliar e orientar os procedimentos da professora especializada, para a realização das avaliações pedagógicas e atendimentos realizados.	Analisar os dados obtidos na avaliação da estudante Paula, sendo concluído que ela não possui altas habilidades/superdotação; Finalizar o relatório da aluna avaliada; Acompanhar os atendimentos realizados na SR.	Elaboração do modelo de Relatório Final de avaliação pedagógica especializada.
10° Avaliar o curso e os procedimentos da assessoria colaborativa.	Avaliar os procedimentos efetuados ao longo do ano e os projetos de enriquecimento cumpridos pelos estudantes, observando que duas alunas finalizaram o projeto de pesquisa feito no início do semestre e uma delas parou de frequentar a SR, antes do final do ano; Coletar dados com o preenchimento do ACAS.	Os produtos desenvolvidos pelas alunas foram partilhados com os demais professores e colegas de turma.

A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos referentes à segunda etapa da formação continuada, dedicada ao ensino de estratégias de enriquecimento curricular na sala de recursos. Ao final dessa etapa, a professora especializada pôde aprender procedimentos para a elaboração de projetos de pesquisa e o preenchimento e execução do Plano de Ensino Individualizado. De acordo com Pedro, Ogeda e Chacon (2017), o professor precisa ter conhecimento teórico e saber utilizar estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças e particularidades de cada

estudante e proporcionem a mediação da aprendizagem daqueles com AH/SD, minorando os erros de diagnóstico e atendimento, que podem ser extremamente prejudiciais. Assim, é importante destacar o papel da assessoria colaborativa, que pode se tornar uma estratégia viável caso proponha intervenções menos complexas, apoiadas em atividades já existentes com foco na intervenção e na possível promoção de mudanças ao longo do processo para atender às necessidades do professor que está sendo capacitado (Machado & Almeida, 2014).

Tabela 4

Resultados do enriquecimento.

ATIVIDADE PREVISTA/OBJETIVO	Nº DE ESTUDANTES	ESTUDANTES ATENDIDOS
Elaboração de Projeto de Pesquisa e Cronograma de Atendimento	11	11
Elaboração de Plano de Ensino Individualizado	11	11
Estudantes atendidos	11	11
Estudantes que finalizaram o Projeto de Pesquisa	11	10
Compartilhamento dos resultados dos projetos de pesquisa	11	10

Os resultados da segunda etapa da formação continuada, apresentados na Tabela 4, apontam que a professora especializada aprendeu os procedimentos relacionados à elaboração do projeto de pesquisa, cronograma e plano de ensino individualizado, pois conseguiu aplicar esses conhecimentos na elaboração dos documentos para todos os 11 estudantes atendidos na SR que compuseram seus respectivos portfólios.

Cumprido salientar que apenas uma estudante não finalizou seu projeto de pesquisa, abandonando a sala de recursos antes do final do ano letivo, mesmo com as inúmeras tentativas de contato da professora para que ela retornasse ou justificasse sua ausência. Sabatella (2005) afirma que quando o estudante não se sente atendido em suas necessidades, ele pode se frustrar e até desistir de realizar as atividades propostas. Virgolim (2007, p. 58) ressalta que a permanência na SR depende, dentre outros aspectos, de um “alto nível de envolvimento e criatividade para continuar a desenvolver pesquisas mais avançadas na área de interesse.” Chacon et al. (2017) salientam que o professor precisa ser capaz de flexibilizar o ensino, de modo a colocar o estudante como um protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem, valorizando as áreas nas quais exibe domínio e incentivando-o a desenvolver seu potencial. Dessa maneira, cabe a hipótese de que o desenvolvimento do projeto não atendeu às expectativas da estudante por estar além ou aquém de suas necessidades.

## Crenças

As crenças apresentadas pela professora especializada, antes e após a oferta do curso, foram analisadas a partir dos dados coletados pelo ACAS. O resultado da análise descritiva, no que se refere à distribuição das respostas pré e pós-intervenção, está reunido na Tabela 5. É importante mencionar que a participante deveria discordar de todas as afirmativas, tendo em vista que elas eram falsas e baseadas em mitos (Winner, 1998).

*Tabela 5*  
Total de respostas pré e pós-intervenção da ACAS.

Respostas	Concordo		Discordo		Não sei responder	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Total	4	3	14	18	3	0

Ao analisar os dados do preenchimento do ACAS apresentados na Tabela 5, observa-se que, das 21 questões propostas, 14 foram respondidas corretamente pela professora, quatro foram respondidas de modo incorreto (dois, três, seis e nove) e ela não soube responder três (11, 14 e 17), antes da intervenção. Após a intervenção, o número de acertos subiu para 18, com apenas três questões erradas (três, sete e nove). Esse resultado denota que o programa de formação continuada teve um efeito positivo, demonstrando que a professora adquiriu novos conhecimentos e desfez algumas crenças equivocadas. Essa melhora no desempenho da professora, após a intervenção, corrobora o estudo de Lopes (2015).

Nas questões três e nove, verifica-se que, mesmo após a intervenção, a professora permaneceu concordando com as afirmações de que os superdotados são crianças com alta habilidade em áreas acadêmicas e de que estudante com altas habilidades não é o mesmo que estudante com superdotação, sendo possível afirmar a manutenção desses mitos, que são prejudiciais para o correto reconhecimento e atendimento desses estudantes, bem como seu encaminhamento para serviços especializados (Pedro et al., 2017).

Em relação ao mito da questão três (os superdotados são crianças com alta habilidade em áreas acadêmicas), a literatura aponta que as habilidades incluem outras áreas de domínio, além daquelas preconizadas pela escola; desse modo, uma pessoa que apresenta destaque em áreas como música, esporte, dança etc., também pode ter AH/SD (Winner, 1998; Pedro et al., 2017). O próprio conceito presente na legislação brasileira ressalta esse aspecto, ao enfatizar que uma pessoa pode exibir uma habilidade acima da média em áreas isoladas ou combinadas, tais como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008). Além disso, Renzulli (2018) sublinha a existência de dois tipos de superdotação, a escolar e a criativo-produtiva. Logo, é incorreto afirmar que as AH/SD estejam associadas apenas às questões acadêmicas, pois essa premissa desconsidera os diversos perfis de superdotação existentes.

No que diz respeito ao mito de que altas habilidades não é o mesmo que superdotação, vale salientar que ele é muito reforçado pelas discussões em relação à terminologia existentes entre diversos pesquisadores brasileiros. De acordo com Pérez (2003), a falta de

universalização do conceito acarreta vários equívocos sobre o fenômeno. A diversidade de termos existentes dá a noção exata de como é complexo lidar com a subjetividade humana e encontrar padronizações que contemplem a multiplicidade de possibilidades existentes (Arantes-Brero, 2016).

A análise da pergunta aberta do questionário, “O que é Superdotação? Quais as características de pessoas superdotadas?”, foi realizada de modo qualitativo, a partir dos dados coletados pré e pós-intervenção com o questionário ACAS, cujas respostas seguem na Tabela 6.

*Tabela 6*

Respostas à questão “O que é Superdotação? Quais as características de pessoas superdotadas?” pré e pós-intervenção.

COLETA	RESPOSTA
Pré-intervenção	Aquela pessoa que, quando comparada à população em geral, apresenta uma habilidade superior em alguma área do conhecimento. As pessoas superdotadas são ágeis, compreendem rapidamente as informações, apresentam facilidade em memorizar, são criativos.
Pós-intervenção	É a habilidade para atividades intelectuais, artísticas ou esportivas. As pessoas apresentam, como características básicas, facilidade para aprender determinados conteúdos, rapidez de raciocínio, desenvolvem criatividade para solucionar problemas, são críticos e questionadores.

Ao analisar as respostas, nota-se que ambas assemelham-se à definição de AH/SD adotada pela legislação brasileira, tendo em vista que a professora ressalta a existência de uma habilidade acima da média em determinada área e a presença de criatividade. Além disso, as respostas trazem características ocorrentes na literatura, como aprendizagem rápida, boa memória, capacidade de solucionar problemas de maneira criativa, criticidade e questionamento de regras e autoridade (Cupertino & Arantes, 2012; Fleith, 2007) Ao comparar as duas respostas, verifica-se que a segunda, emitida pós-intervenção, aproxima-se ainda mais do conceito adotado nas legislações vigentes, demonstrando que a professora ampliou seus conhecimentos sobre a temática, após a formação.

### Conclusão

Os objetivos deste estudo foram elaborar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de formação continuada, por intermédio da consultoria colaborativa, para um professor especializado que atua na sala de recursos para AH/SD, e descrever e comparar crenças, mitos e conceitos desse professor, antes e depois da formação.

Foi possível implementar o programa proposto devido à anuência da direção e ao envolvimento da coordenadora da escola, que participou e apoiou todas as etapas da pesquisa, auxiliando no mapeamento dos estudantes, na articulação entre a

professora especializada e as professoras do ensino comum e na realização das avaliações pedagógicas. Os resultados indicaram que a professora aprendeu os procedimentos de identificação e atendimento dos estudantes, mas teve dificuldades em realizar as atividades propostas.

A baixa motivação para participar desses momentos de formação pode ter impactado no trabalho desenvolvido na SR, tendo vista que alguns estudantes gradativamente perderam interesse em concretizar seus projetos, sendo que um deles parou de frequentar o atendimento. Em relação às avaliações, grande parte delas não foi finalizada, pois a professora teve dificuldade em executar as ações determinadas com os estudantes e seus pais. Vale mencionar que estavam previstas 32 avaliações e a professora finalizou apenas uma. Um aspecto a ser considerado é a carga horária do professor, tendo em vista as diversas demandas que ele precisa cumprir.

O programa de formação continuada teve um efeito positivo na desmistificação de crenças sobre AH/SD, na medida em que houve aumento do número de acertos das questões após a intervenção; no entanto, algumas ideias errôneas permaneceram.

Desse modo, é necessário repensar a escolha do profissional para assumir uma sala de recursos, que não deveria se restringir somente à pontuação e ao tempo de serviço do professor, como ocorre no estado de São Paulo, sendo considerada, também, sua identificação e interesse pelo tema.

É viável realizar a formação continuada por meio da consultoria colaborativa como procedimento, no entanto, cabe salientar que o engajamento dos profissionais em formação é primordial para um resultado positivo, mesmo que o consultor tenha expertise no tema. Desse modo, é preciso pensar sobre as características pessoais do profissional envolvido, tal como apontam alguns estudos mencionados na discussão deste artigo.

É importante mencionar que estes resultados não são passíveis de generalização, tendo em vista que o estudo se refere a um professor em uma escola, mas eles proporcionam uma reflexão sobre a importância de investir na formação de professores e apontam a consultoria colaborativa como uma estratégia viável. Recomendam-se novos estudos, em escala maior, para analisar a efetividade dessa estratégia de formação.

## Referências

- Acuna, J. T. (2017). *Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional Unesp.
- Amaral, D. F. C., Cordeiro, T. M. F. M., & Costa, E. A. S. (2018). Um novo olhar para as altas habilidades/superdotação no município de São José Dos Pinhais – PR. *Revista Expressão Católica*, 7(1), 62-68.
- Antipoff, C. A., & Campos, R. H. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar Educacional*, 14(2), 301-309. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>
- Arautes-Brero, D. R. B. (2016). Os talentos e a cultura: a trajetória de Anita Malfatti. *Revista Educação Especial*, 29(55), 399-412.
- Araújo, M. R. (2014). *Avaliação e intervenção pedagógica para estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional UFC.
- Araújo, S. L. S., & Almeida, M. A. (2014). Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, 27(49), 341-352.
- Bahiense, T. R. S., & Rossetti, C. B. (2014). Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: Percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 195-208. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200004>
- Benite, A. M. C., Rabelo, M. V., & Benite, C. R. M. (2013). Estudos sobre as concepções de professores acerca das altas habilidades e superdotação em rede de colaboração. *Espaço Plural*, 14(29), 361-381.
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2016). Consultoria colaborativa: Estratégias para o ensino de leitura e escrita. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(3), 141-155.
- Bergamin, A. C. (2018). *Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de estudantes com altas habilidades/superdotação* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional Unesp.
- Capellini, V. L. M. F., & Mendes, E. G. (2004). Formação continuada de professores para a diversidade. *Educação*, 3(54), 597-615.
- Chacon, M., Pedro, K., Koga, F., & Soares, A. (2017). Variáveis pessoais de professores e a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 30(59), 775-786.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas.
- Cupertino, C. M. B., & Arautes, D. R. B. (2012). *Um olhar para as altas habilidades: Construindo caminhos* (2a ed. ver. atual. e ampl). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
- Delou, C. M. C. (2014a). Lista Básica de Indicadores de Superdotação: Parâmetros de observação de estudantes em sala de aula. In L. M. e S. Lehmann & L. G. Coutinho (Eds.), *Psicologia e educação* (pp. 71-93). Eduff.
- Delou, C. M. C. (2014b). Plano de Atendimento Educacional Especializado Integrado ao Plano Individual de Ensino com vistas a Aceleração de Estudos: Sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade* (pp. 411-426). Papirus.

- Fleith, D. S. (2007). *A construção de práticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação* (Vol. 2). Ministério da Educação.
- Fonseca, F. C. F., & Abud, M. J. M. (2019). Características de qualidade do professor na percepção de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 32(72), 1-18.
- Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.
- Guenther, Z. C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão*. Vozes.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Resultados do Censo de Educação Básica 2017*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Resultados do Censo de Educação Básica 2019*.
- Lago, D. C. (2009, 3-6 nov.). *Ensino e consultoria colaborativa no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência: Análise de uma experiência* [Resumo]. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (23 dez. 1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*.
- Lôbo, T. N. N. (2016). *Perfil do estudante superdotado: análise de dossiês de estudantes participantes de uma sala de recursos no período de 1999 a 2013* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional UNB.
- Lopes, J. F. (2015). *Dotação e talento: Comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. Repositório Institucional Unesp.
- Lopes, J. F., Lenharo, N. R., & Capellini, V. L. M. F. (2014). Formação docente sobre altas habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva. *Interciência & Sociedade*, 3(2), 40-48.
- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2014). Efeitos de uma proposta de consultoria colaborativa na perspectiva dos professores. *Revista Meta: Avaliação*, 6(18), 222-239.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to Congress*. U. S. Government Printing Office.
- Martins, A. C. S., & Alencar, E. S. (2011). Características desejáveis em professores de estudantes com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 24(39), 31-45.
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2012). *Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por estudantes matriculados em escolas de ensino regular* [Resumo]. IX Anped Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.
- Mendonça, L. D. (2015). *Identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional Unesp.
- Ministério da Educação. (2009). Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- Ministério da Saúde. (13 jun. 2012). Resolução Conep n. 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*.
- Mori, N. N. R., & Brandão, S. H. A. (2009). O atendimento em salas de recursos para estudantes com altas habilidades/superdotação: O caso do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(3), 485-498. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000300011>
- Oliveira, F. S. (2018). *É inteligente, mas...: Perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/superdotação* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica]. Repositório PUCSP.
- Paiva, M. L. S. (2015). *Dificuldades no trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação segundo docentes do ensino fundamental* [Monografia de curso de especialização, Universidade de Brasília].
- Pedro, K. M., Ogeda, C. M. M., & Chacon, M. C. M. (2017). Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/superdotação. *Revista Educação e Emancipação*, 10(3), 111-129.

- Pederro, M. de F. P., Arantes-Brero, D. R. B., Silva, R. V., Cunha, A. M. T., Gonçalves, L. F., Campos, E. B., & Neme, C. M. B. (2017). Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015. *Revista Educação Especial*, 30(58), 499-514.
- Pérez, S. G. P. B. (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, 2(22), 45-59.
- Procópio, M. V. R., Benite, C. R. M., Caixeta, R. F., & Benite, A. M. C. (2010). Formação de professores em ciências: Um diálogo acerca das altas habilidades e superdotação em rede colaborativa. *REEC: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(2), 435-456.
- Ramalho, J. V. A., Silveira, D. N., Barros, W. S., & Brum, R. da S. (2014). A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPE I: Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 235-248. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200007>
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, 52(1), 75-131.
- Renzulli, J. S. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539- 562.
- Renzulli, J. S. (2018). Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: Uma abordagem teórica em quatro partes. In A. M. R. Virgolim (Ed.), *Altas habilidades/superdotação: Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais* (pp. 19-42). Juruá.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2nd ed.). Creative Learning Press.
- Rodrigues, L. M., & Capellini, V. L. M. F. (2012). *Altas habilidades/superdotação: Levantamento de crianças com esses indicadores e concepção de professores sobre o tema* [Monografia de graduação, Universidade Estadual Paulista].
- Sabatella, M. L. P. (2005). *Talento e superdotação: problema ou solução?* Ibepex.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (17 dez. 2017). Resolução SE n. 68, de 12 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. *Diário Oficial do Estado*.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (23 nov. 2018). Resolução SE n. 71, de 22 de novembro de 2018. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. *Diário Oficial do Poder Executivo*, 128(217).
- Silveira, R. M. (19 ago. 2015). Pesquisa motiva criação de sala de aula para alunos superdotados. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Seção I, p. 125.
- Soares, A. A. S., & Chacon, M. C. M. (2016). *Identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação no sistema regular de ensino: Um desafio para a formação continuada de professores* [Resumo]. I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva, I Jornada de Educação Especial.
- Stein, L. M. (1994). *TDE – Teste de Desempenho Escolar: Manual para aplicação e interpretação*. Casa do Psicólogo.
- Virgolim, A. M. R. A. (2007). *Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais*. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Virgolim, A. M. R. A. (2014). A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 581-610.
- Wechsler, M. S., & Suarez, J. T. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia*, 34(1), 39-60. <http://doi.org/10.18800/psico.201601.002>
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: Mitos e realidades*. Artes Médicas.

---

*Denise Rocha Belfort Arantes-Brero*

Psicóloga, Especialista em Educação Especial para dotados e talentosos pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras – MG, Brasil. Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP),

São Paulo – SP, Brasil. Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo – SP, Brasil. Coordenadora do Núcleo Paulista de Atenção à Superdotação. Presidente do Conselho Brasileiro para Superdotação.

E-mail: drbarantes@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9282-6755>

*Vera Lucia Messias Fialho Capellini*

Pedagoga pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba – SP, Brasil. Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), São Carlos – SP, Brasil. Realizou Pós-Doutorado na Universidade de Alcalá, Alcalá de Henares, Espanha. Professora do Departamento de Educação, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da Unesp, Bauru – SP, Brasil.

E-mail: vera.capellini@unesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9184-8319>

Endereço para envio de correspondência:

Universidade Estadual Paulista (Faculdade de Ciências). Av. Eng. Luiz Edmundo C. Coube 14-01, Núcleo Habitacional Presidente Geisel. CEP: 17033-360. Bauru – SP, Brasil.

*Recebido* 07/02/2020

*Aceito* 22/03/2021

*Received* 02/07/2020

*Approved* -3/22/2021

*Recibido* 07/02/2020

*Aceptado* 22/03/2021

*Como citar:* Arantes-Brero, D. R. B., & Capellini, V. L. M. F. (2022). Possibilidades da consultoria colaborativa para a formação de educadores que atuam junto a estudantes com altas habilidades/superdotação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003233814>

*How to cite:* Arantes-Brero, D. R. B., & Capellini, V. L. M. F. (2022). Possibilities of collaborative consultation for the training of educators that act with high abilities/gifted students. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003233814>

*Cómo citar:* Arantes-Brero, D. R. B., & Capellini, V. L. M. F. (2022). Posibilidades de consultoría colaborativa para la formación de educadores que trabajan con estudiantes con altas capacidades/superdotação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003233814>