

Formação de professores de Ciências Humanas para o atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Rede Estadual de Ensino Paulista

Human Sciences Teachers Training to serve students with High Abilities/Giftedness in the State Education Network

Lyslley Ferreira dos Santos
Universidade Estadual Paulista
Bauru - Brasil

Carina Alexandra Rondini
Universidade Estadual Paulista
São José do Rio Preto - Brasil

Resumo

Este estudo procura investigar como a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está investindo na formação continuada e em serviço dos professores para o atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e disponibilização do enriquecimento curricular. A metodologia qualitativa e exploratória, envolveu a análise de documentos, sites, plataformas oficiais e entrevistas com professores, utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo e a teoria da Representação Social. Os resultados demonstraram que foi oferecido um curso pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” e uma Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, via Centro de Mídias, ambos realizados remotamente. O discurso coletivo dos professores evidenciou que a maioria não recebeu formação inicial ou continuada, e que não se sentem preparados para atender esses estudantes.

Palavras-chave: Formação Docente; Altas Habilidades/Superdotação; Enriquecimento Curricular.

Abstract

This study's aim is to investigate how the Department of Education of the State of São Paulo is investing in the continuous in-service training of teachers to serve students with High Abilities/Giftedness, and to provide curriculum enrichment. The exploratory-qualitative research involved the analysis of documents, websites, official platforms and interviews with teachers, using the Collective Subject Discourse method and the theory of Social Representation. The results demonstrated that a course was offered by the School of Training and Improvement of Education Professionals “Paulo Renato Costa Souza”, and a class in Collective Pedagogical Work was held by the Media Center, both remotely. The teachers' collective discourse showed that the majority of them did not receive initial or continuous training, and do not feel prepared to serve these students.

Keywords: Teacher Training; High Abilities/Giftedness; Curriculum Enrichment.

Introdução

Oferecer um ensino de qualidade e para todos ainda se apresenta como um desafio para a educação brasileira. Visando a atender a esses e outros objetivos, foi criado no ano de 2014 o PNE (Plano Nacional de Educação), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014a), a qual, articulada às políticas públicas educacionais presentes na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), estipulou estratégias, determinou diretrizes e definiu 20 metas que, sob a responsabilidade dos gestores municipais, estaduais e federais, devem ser alcançadas para a educação brasileira até o ano de 2024.

Com vistas a satisfazer essa normativa, o Estado de São Paulo publica a Lei nº 16.279, de 08/06/2016, a qual aprova o “[...] Plano Estadual de Educação - PEE, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação – PNE [...]” (São Paulo, 2016, p. 1). Procuramos, nesta pesquisa, nos debruçar sobre a Meta 4 – Inclusão, do PNE:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, 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, 2014a, p. 1).

Os indicadores evidenciados pelo site do PNE demonstram que 87,4% dos estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência estão frequentando a escola e que 83,4% com TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) e AH/SD (Altas Habilidades/Superdotação) estão matriculados e estudam em classes comuns da Educação Básica (Brasil, 2018).

Analizando o processo de construção das políticas públicas brasileiras, no que concerne à Educação Especial, entendemos que este se configurou e ainda se articula como um movimento global pela inclusão, de iniciativa política, cultural, social e educacional, empenhada em garantir que todos os estudantes tenham o direito de aprender, participar e estar juntos, sem qualquer forma de discriminação. A educação inclusiva representa um modelo educacional fundamentado nos princípios dos direitos humanos, o qual integra igualdade e diversidade como valores inseparáveis, superando a mera noção de igualdade formal, ao considerar o contexto histórico das barreiras à inclusão tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (Brasil, 2008).

Nesse sentido, é dever da escola oferecer AEE (Atendimento Educacional Especializado), para os estudantes identificados com AH/SD, voltado para programas de enriquecimento curricular (Brasil, 2008, 2009).

No entanto, surge o seguinte questionamento: a rede estadual paulista está investindo na formação continuada em serviço de professores para o atendimento de estudantes com AH/SD, com destaque para o enriquecimento curricular? Em face dessa questão, o objetivo da pesquisa foi investigar o processo de formação de professores para atender estudantes com AH/SD, buscando alcançar a Meta 4 do PEE.

A metodologia empregada, de abordagem qualitativa, envolveu um estudo exploratório, com pesquisas e análise de documentos, sites e plataformas oficiais, assim como aplicação de um questionário semiestruturado, disponibilizado a 27 professores da área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Para este último, utilizamos a abordagem metodológica do DSC (Discurso do Sujeito Coletivo), amparada pela teoria da RS (Representação Social), conforme preconizado por Lefèvre e Lefèvre (2014). Destacamos que se trata de uma amostra por conveniência, formada por professores de um grupo de trabalho de uma das autoras do presente artigo.

Entendemos que, ao final desse processo, teremos informações mais dilucidadas sobre as ações que envolvem a Meta 4 do PNE e PNEE, possibilitando procedimentos investigativos futuros mais sistematizados, implementados pelas pesquisadoras (Gil, 2008).

O que dizem os documentos oficiais?

Pretendemos aqui apresentar um panorama da legislação federal sobre o atendimento de estudantes identificados com AH/SD, com destaque para a formação docente após a publicação da Constituição Federal de 1988, contudo, sem esgotar a temática, que é ampla e com vieses específicos.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

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

O artigo 208, capítulo V, da Constituição Federal institui como dever do Estado a garantia de “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, p. 128).

Logo após a promulgação da Constituição, o Brasil participa e se torna signatário de importantes Conferências Mundiais para a Educação, sendo duas delas significativas para o nosso estudo: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (Unesco, 1998a) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, ocorrida no ano de 1994 (Unesco, 1998b).

Em Jomtien, o Brasil reafirma sua responsabilidade na promoção de uma educação de qualidade e para todos, incluindo o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de pessoas com deficiências, contudo, sem citar diretamente o atendimento de estudantes com AH/SD e a formação docente para o atendimento educacional especializado (Unesco, 1998a).

Por sua vez, a Declaração de Salamanca traz em seu texto a recomendação para que os governos invistam na formação de professores, tanto a inicial como a continuada e em serviço, em resposta às necessidades educativas especiais, nas escolas inclusivas. O documento reconhece a urgência em se garantir, nos sistemas de ensino, o atendimento educacional a crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, com breve menção para as altas habilidades/superdotação (Unesco, 1998b).

Entretanto, no ano de 1996, é publicada a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a qual reafirma, em seu texto, a obrigatoriedade do Estado em promover a educação básica pública e gratuita como um direito de todos. O documento também aponta que deverá ser oferecido, pelas unidades escolares, atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, de modo transversal, em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

O atendimento dos estudantes com AH/SD nas escolas públicas e o oferecimento de programas de enriquecimento curricular são reiterados pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009, p. 2).

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.

Reynaud e Rangni (2017) destacam, em seus estudos, as mudanças e alterações trazidas pela LDBEN (Brasil, 1996), pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Assim, essas jurisprudências possibilitaram à educação especial e inclusiva:

A transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o atendimento educacional especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Reynaud; Rangni, 2017, p. 76).

No tocante à formação do professor para atuação no atendimento educacional especializado, é preciso que este possua formação na área, inclusive na área da gestão educacional, para que possa efetuar um trabalho colaborativo e interdisciplinar voltado para a educação inclusiva, em seus diversos segmentos (Brasil, 2008).

A orientação apresentada pela Política Nacional da Educação Especial é também assegurada por meio do Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, prevendo apoio técnico e financeiro para os sistemas públicos de ensino e instituições comunitárias, confessionais, ou filantrópicas dos Estados, Distrito Federal e Municípios, visando a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado para os estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo aqueles identificados com altas habilidades/superdotação, contemplando, entre outras, as ações de formação de gestores, educadores e demais profissionais da educação (Brasil, 2011).

Formação docente e a Meta 4 do Plano Estadual da Educação

Feito esse breve histórico, nós nos voltamos agora para a discussão da meta 4 da Lei nº 16.279, de 08/06/2016, a qual aprova o “[...] Plano Estadual de Educação - PEE, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014” (São Paulo, 2016, p.1), com vigência de 10 anos:

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (São Paulo, 2016, p. 5).

Dentre as estratégias definidas pela Lei está o estímulo à formação continuada dos professores para o AEE, nas unidades escolares da rede estadual, em suas diversas modalidades (São Paulo, 2016).

Passados dez anos desde a publicação do PNE (Brasil, 2014a) e oito anos do PEE (São Paulo, 2016), retomamos o questionamento deste estudo: a rede estadual paulista está investindo na formação continuada em serviço de professores para o atendimento de estudantes com AH/SD, com destaque para o enriquecimento curricular?

Assim, pretendemos, nesta seção, nos debruçar na exploração do site da EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) “Paulo Renato Costa Souza”, criada no ano de 2009, com o objetivo de capacitar, por meio da prática e da utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação, professores e demais profissionais da Educação do Estado de São Paulo (São Paulo [s.d./a]). Sua missão é assim explicitada:

Promover o desenvolvimento profissional dos(as) servidores(as) da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Formação Continuada, para que possam desempenhar suas atividades com maior eficiência, eficácia e efetividade, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Pública Paulista, com foco na Educação Integral, na redução das desigualdades educacionais e no combate ao abandono e à evasão escolar (São Paulo [s.d./a], p. 1).

No site da EFAPE, realizamos uma busca empregando os seguintes filtros: “tipo de formação: cursos “em andamento” e “encerrados”. Para os cursos “em andamento”, a busca retornou seis resultados, dos quais dois foram selecionados para a análise, tendo em vista que seus títulos se relacionavam com a atuação docente em sala de aula: Da Educação Integral ao Ensino Integral – 2^a Edição/2023; e Formação inicial: Educação Profissional Paulista – 1^a Edição/2024. Entretanto, ao analisar seus regulamentos, identificamos que eles tinham direcionamentos bem específicos, sendo o primeiro relacionado à formação de professores para atuar no Programa de Ensino Integral, enquanto o segundo era dedicado à formação de professores com aulas atribuídas nos componentes curriculares do Itinerário de Formação Técnica Profissional, de sorte que nenhum deles abarcava a temática das AH/SD ou o enriquecimento curricular.

Para os cursos “encerrados”, a pesquisa retornou 117 resultados. Todos os títulos e objetivos desses cursos foram examinados e identificamos que apenas um deles ofereceu diretamente formação para a Educação Especial. Trata-se do “Curso da Educação Especial para Profissionais da Educação”, oferecido em três edições, nos anos de 2022 e 2023. De acordo com o Regulamento disponibilizado no site da EFAPE, os objetivos do curso foram:

Ampliar a formação pedagógica dos(as) profissionais da Rede de Ensino Paulista e dos(as) gestores(as) responsáveis pelo acompanhamento do trabalho pedagógico com vistas ao aprofundamento nos conteúdos em Educação Especial na perspectiva inclusiva e ensino colaborativo;

Promover formações aos(as) profissionais da Rede de Ensino Paulista, a fim de garantir aportes as práticas pedagógicas do público-alvo elegível para os serviços da Educação Especial;

Viabilizar aos(as) estudantes com deficiência elegíveis na Educação Especial, por meio das formações de professores(as), suas especificidades, e atendendo a cada uma delas, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento de seus processos de ensino e aprendizagem;

Reconhecer o(a) estudante com deficiência elegível aos serviços da Educação Especial e sua singularidade no direito à diferença e à Educação equitativa e igualitária;

Elaborar estratégias pedagógicas para inclusão de sujeitos de direito aos serviços da Educação Especial;

Identificar ferramentas e recursos necessários, a fim de garantir a todo discente com deficiência a plena participação em sala comum;

Reconhecer os documentos e a legislação do estado de São Paulo que garantirão a inclusão de estudantes no âmbito estadual paulista. Utilizar recursos de tecnologia assistiva para legitimar a inclusão escolar de discentes com deficiências na Educação Especial;

Indicar e elaborar recursos de comunicação alternativa e aumentativa no atendimento aos(as) estudantes que necessitarem desse recurso (São Paulo, 2022, p. 1).

Com uma carga horária de 75 horas, a estrutura e o cronograma do curso se organizaram em oito módulos, sendo o Módulo 6 voltado para as Altas Habilidades/Superdotação. Todavia, não foi possível realizar um estudo pormenorizado dos temas e conteúdos oferecidos pelo curso, pois o mesmo só está disponível para professores das redes municipais e estadual, por meio do AVA EFAPE, os quais se inscreveram como cursistas nos anos de oferecimento.

Imagem 1 – Estrutura e cronograma do curso

Módulo	Tema do Módulo	Início no AVA-EFAPE	Prazo para realização no AVA-EFAPE	Carga Horária por Módulo
0	Módulo Introdutório	02/09/2022	13/12/2022	5 horas
1	Deficiência Visual			10 horas
2	Deficiência Auditiva			10 horas
3	Deficiência Física			10 horas
4	Deficiência Intelectual			10 horas
5	Surdocegueira e Deficiência Múltipla			10 horas
6	Altas Habilidades/Superdotação			10 horas
7	Transtorno do Espectro Autista (TEA)			10 horas

Fonte: São Paulo (2022, p. 10)

Nosso próximo passo foi explorar o repositório do CMSP (Centro de Mídias da Educação de São Paulo), caracterizado por contar com “[...] uma plataforma que faz transmissão de conteúdos através de canal digital aberto e por um potente aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino [...]” (São Paulo [s.d./b], p. 1).

O repositório do CMSP está disponível somente para professores da Rede Estadual Paulista. Como uma das autoras deste estudo faz parte da Rede, esta fez buscas no referido repositório, usando seu *login* e senha. Na aba vídeos, utilizou os filtros “formação – outros” e “formação – ATPC”, com os descritores “altas habilidades/superdotação” e “enriquecimento curricular”, voltados para todos os tipos de ensino, série/ano, com data de realização a partir do ano de 2019, até o ano de 2024.

A pesquisa não retornou resultados para o descritor “enriquecimento curricular” e apenas um resultado, para o descritor “altas habilidades/superdotação”. O achado foi uma formação em vídeo, com 1 hora e 30 minutos, que está disponível no canal do CMSP do *Youtube*, oferecida no dia 28/09/2021, com o título “Atendimento Educacional para estudantes com características de altas habilidades/superdotação”, com a Prof.^a Dr.^a Denise Arantes Brero - Coordenadora do Conselho Brasileiro para Superdotação; Professor Roberto Castro, Professor de Engenharia de Produção, e os Formadores EFAPE Jefferson Diego de Paulo e Tania Regina Martins Resende. Os objetivos dessa formação foram: “Conceituar as altas habilidades/superdotação; orientar quanto a avaliação pedagógica; apresentar as principais estratégias de atendimento desses estudantes no contexto escolar” (CMSP, 2021).

A formação foi disponibilizada para professores especialistas em Educação Especial, podendo ser acessada por professores de outras áreas, e contou com o seguinte movimento formativo: a conceituação de AH/SD e a Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1997, 2014, 2015); um depoimento de uma pessoa com AH/SD e seu processo de identificação, na vida adulta; o Parecer nº 17/2001, de 3 de julho de 2001, o qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2021); as características de uma pessoa com AH/SD (Renzulli, 1997, 2014, 2015) e alguns números do censo escolar, no Brasil (Brasil, 2020); o ideário de Renzulli e os tipos de superdotação (Renzulli, 1997, 2014, 2015); as fontes de informação para uma avaliação pedagógica (Peres; Freitas, 2016); a aceleração de estudos, prevista pela Resolução SE nº 81, de 7 de agosto de 2012, que dispõe sobre o processo de

aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas (São Paulo, 2012).

Com destaque para o Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular, a Prof.^a Dr.^a Denise Arantes Brero abordou, na formação, os três tipos, um exemplo de aplicação em sala de aula para a disciplina de História, os resultados obtidos com a sua implantação, além das limitações, como a falta de recursos/investimentos e carência de políticas públicas abrangentes e robustas (CMSP, 2021).

Também realizou indicações de leituras, como a Coleção “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, organizada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e elaborada por especialistas da área, com o objetivo de apoiar as iniciativas direcionadas a esse setor e fortalecer sua implementação (Brasil [s.d.]). Também o e-book “Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos”, preparado pelas pesquisadoras Christina Menna Barreto Cupertino e Denise Rocha Belfort Arantes (Cupertino; Arantes, 2012).

Findadas as buscas, examinamos os resultados da pesquisa feita junto aos professores de Ciências Humanas, os quais serão discutidos na próxima seção.

Com a palavra, os professores

As respostas apresentadas e discutidas nesta seção foram fornecidas por professores de CHSA (Ciências Humanas Sociais e Aplicadas) da Diretoria de Ensino, Região de Bauru - SP. Os respondentes foram 27 professores, com formação em História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia e um participante que não indicou a formação.

O formulário contou com quatro questões discursivas e foi disponibilizado aos professores via grupo de WhatsApp, os quais foram informados do objetivo da pesquisa. Atuando como professora e coordenadora há mais de 10 anos na rede, uma das pesquisadoras possui uma proximidade com os docentes, o que facilitou bastante a comunicação e a clareza das informações prestadas por eles, nesse grupo.

Para tabular, analisar e apresentar as respostas dos professores, utilizamos o método do DSC e RS; assim, procuramos aqui reconstruir as informações prestadas pelos professores, contudo, preservando a individualidade de cada um e sua coletividade. Enfatizam Lefèvre e Lefèvre (2014, p. 503):

O Discurso do Sujeito Coletivo-DSC é uma forma de metodologicamente resgatar e apresentar as RSSs obtidas de pesquisas empíricas. Nessas, as opiniões ou expressões individuais que apresentam sentidos semelhantes são agrupadas em categorias semânticas gerais, como normalmente se faz quando se trata de perguntas ou questões abertas.

Seguindo os passos propostos por Costa-Marinho (2015) e Duarte, Mamede e Andrade (2009), registramos os participantes e suas respostas no *Excel* e fizemos análises de primeiro nível IAD1 (Instrumentos de Análise do Discurso 1) e segundo nível IAD2 (Instrumentos de Análise do Discurso 2), seguindo as regras do DSC. A IAD1 usa as figuras metodológicas do DSC, como ECH (expressões-chave), IC (ideias centrais), AC (ancoragens) e o DSC (discurso do sujeito coletivo), enquanto a IAD2 ajuda a criar os DSCs e define como classificar as ECHs de forma parecida ou complementar.

Costa-Marinho (2015) salienta que é oportuno escolher as palavras e ideias importantes e depois classificar as palavras com um significado parecido ou complementar. As ECH são partes das histórias escolhidas pelo pesquisador que refletem as ideias e opiniões que cada pessoa tem. As IC não são interpretações do pesquisador, mas sim descrições do núcleo de sentido. As IC parecidas são reunidas sinteticamente pelo pesquisador para compor o DSC. Uma resposta pode ter mais de uma IC e deve ser reagrupada em discursos diferentes. A ancoragem expressa crenças, ideologias, teorias e valores dos indivíduos, desde que sejam generalizadas.

Os discursos coletivos, seguindo a teoria do DSC, estão reproduzidos aqui na primeira pessoa do singular, buscando criar no leitor uma sensação de "coletividade falando". As representações sociais revelam um acréscimo de complexidade semântica, o que resulta na apresentação de uma ideia ou posicionamento dos entrevistados, de forma "encorpada", aprimorada e expandida (Lefèvre; Lefèvre; Marques, 2009).

Na sequência, elaboramos três quadros com a análise do IAD1 para cada questão do formulário respondido pelos professores. Os Quadros 1, 2 e 3 focalizam as ECHs (Expressões-Chave), seguidas das ICs (Ideias Centrais), as quais podem ou não conter as ACs (Ancoragens). Tomando como base a recorrência das ICs, calculamos e mostramos a porcentagem para cada ECH, conforme a fórmula: $(IC_{ECH} \div IC_{total} \times 100)$; em seguida, é elaborado o Discurso Coletivo, após a análise do IAD2.

Quadro 1 – Pergunta 1: O que você entende por AH/SD?

ECH	IC	
A - Facilidade de aprendizagem: 22%	1 a 4	Facilidade de aprendizado ⁱⁱ
	5	Capacidade de aprendizagem
	6	Compreendem os conteúdos rapidamente
	7	Facilidade de compreensão e aprendizado
B - Habilidades e competências acima da média: 38%	1 a 6	Habilidades e capacidades acima da média ⁱⁱⁱ
	7 a 12	Altas Habilidades / Superdotação ^{iv}
C - Área de conhecimento e estudo: 13%	1	Uma determinada área do conhecimento
	2	Várias áreas do conhecimento acima da média
	3	Determinadas áreas de estudo
	4	Atividades curriculares
AC		
1. Área de atendimento da educação especial.		
2. Área de atendimento especializado.		
D- Desempenho e potencial: 22%	1	Ir além daquilo que é proporcional para a idade dele
	2	Acima do rendimento esperado para sua idade escolar
	3	Estudantes possuem habilidades e competências que vão além da sua faixa etária ou geração
	4	Potencial elevado e diferenciado
	5	Alta potencialidade de desempenho na carreira acadêmica
	6	Aptidão para desenvolver tarefas
	7	QI elevado
AC		
1. Alunos que precisam de enriquecimento/complemento de atividades.		
2. Interesses e afinidades.		
E- Não sabem: 5%	1	Não entendo
	2	Pouco

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

O material organizado de acordo com as ECHs (Quadro 1) formou dois discursos coletivos, sendo um para as ECHs “A, B, C e D”, que, somados, perfazem 95% dos discursos individuais, e outro que evidencia que 5% dos professores respondentes não possuem entendimento sobre o assunto.

DSC - A, B, C e D (95%): Para mim, estudantes com AH/SD demonstram uma capacidade excepcional de assimilação rápida de novos conceitos, conteúdos e informações, excedendo a média esperada para sua faixa etária. Suas habilidades superiores abrangem diversos domínios do conhecimento, exigindo um atendimento educacional especializado que reconheça e promova suas aptidões específicas. Esses alunos não apenas superam as expectativas de desempenho, mas também exibem um potencial diferenciado que requer enriquecimento e atividades complementares adaptadas às suas necessidades, interesses e afinidades.

DSC-E (5%): Eu entendo muito pouco sobre o assunto.

Quadro 2 – Pergunta 2: Caso tenha recebido alguma formação para o atendimento de estudantes com AH/SD, comente brevemente como ocorreu e se os conhecimentos adquiridos contribuíram para sua atuação profissional.

ECH	IC
A – ATPC/EFAPE: 64%	1-2 Formação rápida em ATPC ^v
	3-6 ATPC via AVA-EFAPE ^{vi}
	7 Aulas do CMSP
B - Pós-Graduação: 27%	1 Pós-Graduação em Educação Especial
	2 Curso pela Unesp Bauru
	3 Disciplina na Especialização Educação Especial
C – Observação: 9%	1 Observar se havia estudantes com Altas habilidades.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

As ICs (Quadro 2) possibilitaram a elaboração do seguinte Discurso Coletivo para as ECHs “A, B e C”, conforme segue:

Participei de uma formação rápida em ATPC e cursos oferecidos pela EFAPE. Também cursei disciplinas na Pós-Graduação em Educação Especial e participei de cursos oferecidos pela Unesp de Bauru, contudo, reconheço a necessidade de uma formação mais efetiva para atuar com alunos que possuem Altas Habilidades/Superdotação. Além disso, há algum tempo realizei observações visando à identificação de estudantes com AH/SD.

Quadro 3 – Pergunta 3: Você se sente preparado(a) para atuar com esse perfil de aluno? Comente sua resposta.

ECH	IC
A- Eu me sinto preparado(a): 15%	1 Sim, porque busco formação interdisciplinar e continuada desde a graduação.
	2 Sim.
	3 Acredito que sim, mas assim como aqueles que tem dificuldades, a dificuldade está na estrutura das escolas. Salas de aula superlotadas dificultam o trabalho. As constantes mudanças de material didático/ grade/ currículo também atrapalham o professor, na identificação e preparação de aulas voltadas para o público dos extremos.
	4 Sim, desde que haja uma identificação das necessidades do estudante e que seja possível o planejamento dos conteúdos/aulas a serem trabalhados.
B – Não me sinto preparado(a): 58%	1-4 Não ^{vii}
	5 Não me sinto confortável, pois não obtive nenhum preparo para isso.
	6 Não me sinto preparada, pois não consigo identificar esse perfil, o que dificulta muito a atuação em sala de aula.
	7 Não, porque não tive nenhuma experiência com esse público.
	8 Não me sinto preparado.
	9 Não totalmente, principalmente devido às más condições e quantidade de alunos na sala.
	10 Não, mas acredito ser possível aprender.
	11 Não, muitas vezes, tratamos estudantes com TDH, em função de diagnósticos errôneos e, muitas vezes, são de altas habilidades e pior, são medicados e tratados de forma estigmatizada.
	12 Não, não tenho conhecimento teórico e vivência prática.
	13 Não, por ser algo muito novo, ainda não recebi nenhuma formação relacionada a essa área.

	14	Não. Acredito que preciso me preparar melhor para isso.
	15	Não. Precisaria de uma formação mais efetiva.
C – Eu me sinto parcialmente preparado: 23%	1	Depende das circunstâncias e do conteúdo a ser ministrado.
	2	Não sei.
	3	Parcialmente.
	4	Relativamente preparada.
	5	Seria positivamente desafiador.
	6	Se tiver formação, sim.
D – Somente comentário ^{viii} : 4%	1	Os alunos com altas habilidades precisam de atividades que vão além; para tanto, seria necessário um banco de atividades extras.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

As expressões-chave (Quadro 3) trouxeram duas respostas para a pergunta 3: “Você se sente preparado(a) para atuar com esse perfil de aluno? Comente sua resposta”, sendo possível elaborar um discurso coletivo para as ECHs B e D, as quais, juntas, perfazem 62% dos discursos individuais, e um para a ECH A e C, perfazendo um total de 38%.

DSC (B e D) Eu não me sinto confortável ou preparado para lidar com estudantes identificados com altas habilidades/superdotação, devido à falta de preparo, formação específica e experiência prática. A ausência de formação adequada e a dificuldade em identificar corretamente esses alunos tornam meu trabalho em sala de aula mais desafiador, agravado pelas más condições das escolas e o grande número de alunos por sala. Entretanto, acredito que seja possível aprender e me preparar melhor com uma formação mais efetiva e específica. Com o suporte necessário, estou disposto a enfrentar esses desafios e proporcionar atividades que atendam às necessidades desses alunos. Além disso, destaco que, muitas vezes, os estudantes com AH/SD são diagnosticados de forma equivocada, com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), e pior, são medicados e estigmatizados. Os alunos com altas habilidades precisam de um atendimento educacional especializado, com atividades de enriquecimento e aprofundamento; para tanto, seria necessário um banco de atividades extras.

DSC (C e A) Busco constantemente uma formação interdisciplinar e continuada, desde a graduação, para o atendimento de estudantes com AH/SD, o que me dá confiança. Entretanto, para que eu me sinta totalmente preparado, é crucial que haja uma formação para as AH/SD, identificação clara das necessidades dos estudantes e que seja possível planejar os conteúdos e aulas, de maneira adequada. Com essas condições, acredito que posso proporcionar um atendimento educacional especializado para esses estudantes. Destaco que a estrutura das escolas apresenta dificuldades significativas para o meu trabalho, como salas de aula superlotadas e constantes mudanças no material didático e no currículo, que complicam a identificação e a preparação de aulas voltadas para alunos com AH/SD.

Para a pergunta 4: “Comentários que julgar pertinentes”, obtivemos apenas 2 respostas, sendo elas transcritas na íntegra:

Nem as licenciaturas nem a formação continuada da SEDUC/SP preparam docentes para atuar com alunos com altas habilidades e superdotação.

[...]

A rede básica de ensino não tem suporte e nem preparo para identificar, encaminhar e subsidiar estudantes com AH/SD. Principalmente quando se trata de estudantes em

algum espectro específico, como TEA, que tenham altas habilidades em linguagens, por exemplo. Há muita desinformação, formação ruim docente e gestão escolar esgotada com assuntos burocráticos, que deixam de vivenciar o espaço acadêmico em sua plenitude e voltado puramente para o pedagógico. Também não há políticas que informem e fomentem a formação de estudantes com AH/SD, desperdiçando grandes talentos para o país.

Apresentados os Discursos Coletivos dos professores respondentes da pesquisa, seguimos com as nossas considerações finais.

Considerações finais das pesquisadoras

Iniciamos este estudo, realçando o desafio para a oferta de um ensino de qualidade e acessível a todos, no Brasil. Com o intuito de investigar se a rede estadual paulista está investindo na formação continuada em serviço de professores, para o atendimento de estudantes com AH/SD, com destaque para o enriquecimento curricular, procuramos investigar o processo de formação de professores para trabalhar com estudantes com AH/SD, buscando alcançar a Meta 4 do PEE.

Para isso, elaboramos um panorama da Legislação Federal, com foco na formação docente para estudantes com AH/SD, após a Constituição de 1988 e a apresentação do perfil desses estudantes, com ênfase na participação do Brasil em Conferências Mundiais, como a de Jomtien, em 1990, e a de Salamanca, em 1994. Também a LDBEN de 1996, a Política Nacional da Educação Especial de 2008, a Resolução nº 4, de 2009, e o Decreto nº 7.611, de 2011.

Buscamos ainda as legislações estaduais para a formação docente e atendimento de estudantes com AH/SD, e encontramos o Plano Estadual de Educação (PEE) de São Paulo, aprovado pela Lei nº 16.279, em 2016, que se alinha ao Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, definindo, em sua Meta 4, o estímulo à formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que inclui as AH/SD.

Tanto as legislações federais quanto as estaduais trouxeram um importante impacto para o atendimento educacional especializado dirigido a estudantes com AH/SD, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Enfocam igualmente a necessidade de formação de professores e demais profissionais para a inclusão escolar e a importância da participação da família e sociedade, nesse processo.

No entanto, não encontramos ações significativas da rede estadual paulista para a formação continuada de professores, visando ao atendimento de estudantes com AH/SD e enriquecimento curricular. Quando exploramos o site da EFAPE (Escola de Formação e

Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), a qual capacita profissionais da educação, através de formação continuada e tecnologias digitais, encontramos seis cursos "em andamento", mas nenhum abordando diretamente AH/SD ou enriquecimento curricular. Dos 117 cursos "encerrados", apenas um, o "Curso da Educação Especial para Profissionais da Educação", implementado nos anos de 2022-2023, ofereceu formação específica para a Educação Especial, incluindo um módulo sobre AH/SD, entretanto, não foi possível verificar se ele continha conteúdos ligados ao enriquecimento curricular.

O CMSP (Centro de Mídias da Educação de São Paulo) também foi investigado, no sentido de verificar recursos sobre AH/SD e enriquecimento curricular. A busca revelou um vídeo de formação sobre AH/SD disponível no canal do CMSP no YouTube, apresentado pela Prof.ª Dr.ª Denise Arantes Brero e outros especialistas. Esse vídeo foi "o mais completo", abrangendo a conceituação de AH/SD, estratégias de atendimento e o Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular, destacando certos desafios, como falta de recursos e políticas públicas robustas, além da indicação de materiais de estudo adicionais para o professor.

Por fim, utilizando o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), compilamos as respostas de 27 professores de um formulário de pesquisa que teve como objetivo investigar o processo de formação de professores de Ciências Humanas da Rede Estadual Paulista para atender estudantes com AH/SD.

A análise das ECHs revelou que 95% dos professores associam estudantes com AH/SD a uma capacidade excepcional de aprendizagem, habilidades superiores em diversas áreas e um potencial diferenciado que requer atendimento especializado. Apenas 5% indicaram desconhecimento sobre o assunto.

No que tange à formação, 64% participaram de formações rápidas em ATPC e EFAPE, provavelmente as apontadas acima, 27% cursaram pós-graduações e 9% realizaram observações para identificar estudantes com AH/SD; todavia, por falta de informações adicionais, não foi possível identificar que tipo de observações foram essas.

Quanto à preparação para atuar com esses alunos, 58% dos professores se sentem despreparados, devido à falta de formação específica, dificuldades em identificação e más condições de trabalho, sendo que um deles (4%) não respondeu a respeito de se sentir ou não preparado, mas indicou, em seu comentário, a necessidade de oferecer aprofundamento e enriquecimento curricular para esses estudantes. 38% acreditam estar preparados ou

parcialmente preparados, mas ressaltam a necessidade de melhores estruturas escolares e planejamento adequado, além de reconhecer a necessidade de formação específica para um preparo completo.

Com esses resultados, afirmamos, de maneira imperiosa, que as formações oferecidas pela rede estadual paulista são extremamente insuficientes, com apenas um curso oferecido pela EFAPE e uma formação em ATPC. Os professores que se mostraram preparados ou parcialmente preparados para oferecer um enriquecimento curricular aos estudantes com AH/SD são aqueles que buscaram formação adicional em cursos de extensão ou pós-graduação oferecidos por universidades.

Outro aspecto relatado pelos professores é a identificação equivocada desses estudantes, que muitas vezes são estigmatizados, apontados como estudantes indisciplinados, laudados e medicados erroneamente.

Após a análise dos dados, apresentamos alguns questionamentos relacionados exclusivamente à formação docente (PNE e PNEE) e à implementação de políticas públicas:

Como aprimorar a formação continuada e em serviço oferecida pela EFAPE e em ATPC, para melhor atender às necessidades dos professores que lidam com estudantes com AH/SD?

No ano em que o PNE completa 10 anos, como se desenvolveu e/ou vem ocorrendo a formação de professores de outros Estados e regiões do Brasil, para o atendimento de estudantes com AH/SD? Quais ações concretas o governo estadual paulista pode tomar para assegurar a implementação efetiva da Meta 4 do PEE, em relação à formação docente para atendimento de estudantes com AH/SD?

Como as políticas federais e estaduais podem ser alinhadas, para garantir uma abordagem mais eficaz e uniforme, na formação de professores para atendimento de estudantes com AH/SD? As universidades estaduais e federais estão apoiando as escolas e professores, com o oferecimento de cursos de formação?

Para além da formação docente, outros questionamentos foram levantados pelas pesquisadoras, no que diz respeito à formação inicial docente, recursos e infraestrutura escolar e identificação e atendimento dos estudantes com AH/SD, contudo, nós nos delimitamos apenas àqueles que se associavam ao objeto de estudo inicial desta pesquisa.

É imperioso nos debruçarmos diante desses questionamentos, a fim de intensificar a realização de pesquisas, possibilitando atuação colaborativa entre governo, universidades, escolas, secretarias de educação e a comunidade, para que, assim, possamos colocar em

prática a legislação existente, promovendo um ambiente educacional inclusivo e uma educação de qualidade para todos.

Referências

- BRASIL. [Constituição de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 18 maio 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 maio 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências [2011]. Brasília: Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 maio 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, [2014a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 maio 2024.
- BRASIL. **Nota Técnica nº 04, de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: Ministério da Educação, [2014b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-notto4-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 18 maio 2024.
- BRASIL. **PNE EM MOVIMENTO. Relatório Linha de Base 2018 - INEP**. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php . Acesso em: 18 maio 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Resultados**, [2020]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 18 maio 2024.
- BRASIL. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. [s.d.] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12679-a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadesuperdotacao> . Acesso em: 18 maio 2024.

CMSP - CENTRO DE MÍDIAS DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Formação de Professores. **Atendimento Educacional para estudantes com altas habilidades/superdotação.** 28 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tXp8X8-8LTk> . Acesso em: 18 maio 2024.

COSTA-MARINHO, Mary Lucia. O Discurso do Sujeito Coletivo: Uma Abordagem Qualiquantitativa para a Pesquisa Social. **Trabajo Social Global-Global Social Work**, v. 5, n. 8, p. 90-115, 25 jun. 2015.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto; ARANTES, Denise Rocha Belfort (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos.** 2. ed. ver. atual. e ampl. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

DUARTE, Sebastião Junior Henrique; MAMEDE, Marli Villela; ANDRADE, Sônia Maria Oliveira de. Opções teórico-metodológicas em pesquisas qualitativas: representações sociais e discurso do sujeito coletivo. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 4, p. 620-626, dez. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n. 20, p. 517-524, dez. 2006.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 4, p. 1193-1204, ago. 2009.

PÉREZ Susana Graciela Peréz Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação.** Guarapuava: Apprehendere, 2016.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade.** Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, Joseph Salvatore. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet E. (org.). **Conceptions of Giftedness.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 246-279.

RENZULLI, Joseph Salvatore; REIS, Sally M. **The schoolwide enrichment model:** A how-to guide for educational excellence. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning, 1997.

REYNAUD, Maria Luiza D.; RANGNI, Rosemeire de A. O atendimento aos alunos com altas habilidades à luz da legislação brasileira. In: RANGNI, Rosemeire de A.; MASSUDA, Mayra B.; COSTA, Maria da Piedade R. da. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação:** temas para pesquisa e discussão. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2017. p. 67-85.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 81, de 7-8-2012.** Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em:
http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências [2016]. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html#:~:text=Meta%204%20D%20Universalizar%20para%20a,ensino%2C%20com%20garantia%20de%20sistema>. Acesso em: 18 maio 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Curso da Educação Especial para Profissionais** – 2. ed. EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. [2022]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/acao-formacao/curso-da-educacao-especial-para-profissionais-2a-edicao-2022/>. Acesso em: 18 maio 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Sobre o CMSP.** [s.d./a]. Disponível em:
<https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/sobre-o-cmsp/>. Acesso em: 18 maio 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Cursos e Formações - EFAPE** – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. [s.d./b]. Disponível em:
<https://efape.educacao.sp.gov.br/cursos-e-formacoes/>. Acesso em: 18 maio 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. [1998a]. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 18 maio 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994. [1998b]. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 18 maio 2024.

Notas

ⁱ IC_ECH = quantidade de Ideias Centrais que aparecem em cada Expressão-Chave. IC_total = total de Ideias Centrais encontradas pelas pesquisadoras para cada pergunta analisada.

ⁱⁱ Foram encontradas 6 respostas similares para esta IC.

ⁱⁱⁱ Foram encontradas 6 respostas similares para esta IC.

^{iv} Foram encontradas 6 respostas similares para esta IC.

^v Foram encontradas 2 respostas similares para esta IC.

^{vi} Foram encontradas 4 respostas similares para esta IC.

^{vii} Foram encontradas 4 respostas similares para esta IC.

^{viii} O professor não indicou uma resposta (sim, não ou parcialmente), apenas realizou o comentário.

Sobre as autoras

Lyslley Ferreira dos Santos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (Unesp/Bauru), linha de pesquisa: Processos de Ensino e Aprendizagem. Mestre em Docência para a Educação Básica (Unesp/Bauru). Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) - Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (GIEPAHS). Professora de Educação Básica da Rede Estadual Paulista – disciplina de História. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3250-488X>.

E-mail: lyslley.santos@unesp.br

Carina Alexandra Rondini

Doutora em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo. Estágio de Pós-Doutoramento em Altas Habilidades/Superdotação pela Universidade de Purdue/USA. Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Ciências de Computação e Estatística do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto. Líder de Grupo de Pesquisa (CNPq) - Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (GIEPAHS). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (Unesp/Bauru), linha de pesquisa: Aprendizagem e Ensino. Professora Permanente do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Stricto Sensu Ensino e Processos Formativos (Unesp/São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal), linha de pesquisa: Tecnologias, Diversidades e Culturas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5244-5402> .

E-mail: carina.rondini@unesp.br

Recebido em: 07/06/2024

ACEITO PARA PUBLICAÇÃO EM: 24/06/2025