

FORMAÇÃO DE PROFESSORES FACE AOS DESAFIOS DA INCLUSÃO E DO TRABALHO COM ALUNOS SOBREDOTADOS

HANIA HOUSSAMI

Quality Assurance Management, Fusion Training & Development, Irlanda
hania@fusiontraining.ie | <https://orcid.org/0009-0003-9896-3525>

ANA PAULA CAETANO

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
apcaetano@ie.ulisboa.pt | <https://orcid.org/0000-0003-2481-5215>

RESUMO

O professor tem na sala de aula crianças com necessidades diferenciadas e precisa atender a todos no processo de ensino-aprendizagem. No caso da sobredotação, reconhecê-la e atuar de forma inclusiva requer que o professor tenha um conhecimento amplo sobre o tema.

Em Portugal, há pouca investigação sobre formação de professores em sobredotação, reforçando a pertinência de compreender os desafios que a inclusão de alunos sobredotados nas escolas coloca ao trabalho docente e à formação de professores do ensino básico.

Na investigação adotou-se a metodologia qualitativa enquadrada pelo paradigma fenomenológico interpretativo, utilizando, para a recolha de dados, entrevistas individuais de aprofundamento e grupos focais.

Entre os principais resultados, os quatro tipos de participantes consultados (8 especialistas, 34 alunos e 45 pais em grupos focais, e 7 alunos, 7 pais e 7 professores em entrevistas individuais) associaram a realização de um trabalho inclusivo com sobredotados a três pilares: sensibilização da comunidade escolar para o tema da sobredotação, formação de professores adequada no tema e equidade nas práticas educativas.

PALAVRAS-CHAVE

formação de professores; sobredotação; educação inclusiva; trabalho docente.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 02,

2026, PP 339-365

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.45586>

CC BY-NC 4.0

TEACHER TRAINING IN THE FACE OF THE CHALLENGES OF INCLUSION AND WORKING WITH GIFTED STUDENTS

HANIA HOUSSAMI

Quality Assurance Management, Fusion Training & Development, Ireland
hania@fusiontraining.ie | <https://orcid.org/0009-0003-9896-3525>

ANA PAULA CAETANO

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
apcaetano@ie.ulisboa.pt | <https://orcid.org/0000-0003-2481-5215>

ABSTRACT

Teachers have children with different needs in their classrooms and must address all of them in the teaching-learning process. In the case of giftedness, recognizing it and acting inclusively requires teachers to have extensive knowledge of the topic.

In Portugal, there is little research on teacher training in giftedness, reinforcing the importance of understanding the challenges that the inclusion of gifted students in schools poses to teaching and the training of elementary school teachers.

The research adopted a qualitative methodology framed by the interpretative phenomenological paradigm, using individual in-depth interviews and focus groups for data collection.

Among the main findings, the four types of participants consulted (8 experts, 34 students and 45 parents in focus groups, and 7 students, 7 parents and 7 teachers in individual interviews) associated inclusive work with gifted children with three pillars: raising awareness of giftedness within the school community, adequate teacher training on the topic; and equity in educational practices.

KEY WORDS

teacher training; giftedness; inclusive education; teaching work.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 02,

2026, PP 339-365

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.45586>

CC BY-NC 4.0

LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE LOS RETOS DE LA INCLUSIÓN Y EL TRABAJO CON ESTUDIANTES SUPERDOTADOS

HANIA HOUSSAMI

Quality Assurance Management, Fusion Training & Development, Irlanda
hania@fusiontraining.ie | <https://orcid.org/0009-0003-9896-3525>

ANA PAULA CAETANO

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
apcaetano@ie.ulisboa.pt | <https://orcid.org/0000-0003-2481-5215>

RESUMEN

El profesorado tiene niños con diferentes necesidades en sus aulas y debe abordarlas todas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la superdotación, reconocerla y actuar de forma inclusiva requiere una comprensión amplia del tema.

En Portugal, existe poca investigación sobre la formación del profesorado en superdotación, lo que refuerza la importancia de comprender los desafíos que la inclusión de estudiantes con superdotación en las escuelas plantea para la docencia y la formación del profesorado de primaria.

La investigación adoptó una metodología cualitativa enmarcada en el paradigma fenomenológico interpretativo, utilizando entrevistas individuales en profundidad y grupos focales para la recopilación de datos.

Entre los principales hallazgos, los cuatro tipos de participantes consultados (8 expertos, 34 estudiantes y 45 padres en grupos focales, y 7 estudiantes, 7 padres y 7 profesores en entrevistas individuales) asociaron el trabajo inclusivo con niños con superdotación con tres pilares: sensibilización sobre la superdotación en la comunidad escolar, formación docente adecuada sobre el tema y equidad en las prácticas educativas.

PALABRAS CLAVE

formación del profesorado; superdotación; educación inclusiva; práctica docente.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 02,

2026, PP 339-365

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.45586>

CC BY-NC 4.0

Formação de Professores Face aos Desafios da Inclusão e do Trabalho com Alunos Sobredotados

Hania Houssami¹, Ana Paula Caetano

Não esqueçamos que as crianças talentosas existem e continuarão a existir, quer as identifiquemos ou não, quer as reconheçamos ou não. O que importa é não desperdiçarmos o seu potencial por negligência ou abandono, por conveniência ou ignorância. A tarefa, sem dúvida, vale a pena.

Tourón, 2000, p. 13

INTRODUÇÃO

Os atuais cenários político, económico e social requerem, cada vez mais, que o professor tenha atenção às novas formas de aprendizagem, à crescente diversidade de alunos, à evolução tecnológica e ao desenvolvimento de competências dos alunos. São necessários professores flexíveis e atentos às necessidades individuais, com estratégias de inclusão e não discriminação, capazes de analisar suas experiências, de alterar o que tinha sido planificado e de se conscientizar das implicações dos seus comportamentos (Galvão & Ponte, 2018).

Na sala de aula, o professor tem à sua frente crianças com necessidades diferenciadas e precisa atender a todos no processo de ensino-aprendizagem: uma tarefa que requer conhecimento, bom senso e perceção correta das características de seus alunos (Antunes, 2008).

No caso da sobredotação, reconhecê-la requer que o professor tenha um conhecimento amplo sobre o tema, pois não existe uma forma típica de sobredotação, logo não existem características e necessidades universais descritas e concebidas (Mcclain & Pfeiffer, 2012; Ourofino & Fleith, 2011).

A rede Eurydice (2007) publicou uma pesquisa na qual estima que, em média, 3 a 10% da população escolar europeia possua características de sobredotação, logo considerar a educação dos sobredotados como uma questão de elitismo, ou de segregação social, é uma forma excludente de tratá-los (Almeida et al., 2013).

Ao pesquisar os programas e as unidades curriculares de cursos de formação inicial e contínua de professores disponíveis nas páginas *online* de instituições de ensino superior e formadoras em Portugal, não foram encontrados resultados que confirmassem a presença do tema sobredotação.

Para se obter uma visão mais ampla do tema, cruzaram-se as perceções de especialistas em educação e sobredotação, pais, alunos sobredotados e professores, com a literatura que conceptualiza e investiga esses temas. O objetivo é contribuir para um conhecimento mais fundamentado sobre o modo como a formação prepara e pode preparar os professores para atender aos desafios do trabalho inclusivo junto a alunos

¹ Fusion Training & Development – Ballyhooly, Cork, Irlanda. <https://www.fusiontraining.ie/>

sobredotados. Cabe ressaltar que este artigo tem origem na tese de doutorado, defendida em 2025, na Universidade de Lisboa (Houssami, 2025).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE

A complexidade e abrangência da profissão docente pedem uma formação multidimensional e multireferencial, na qual se cruzem e problematizem questões históricas, filosóficas, técnicas, científicas e políticas (Estrela, 2002). A formação de professores estende-se desde a preparação prévia, à entrada na profissão e ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira, e precisa ser capaz de focar questões sobre o ser, sentir, agir, conhecer e intervir como professor (Nóvoa, 2017). A formação deve estimular o professor a desenvolver um pensamento crítico-reflexivo e autónomo, e facilitar as dinâmicas de autoformação participada que lhe permita construir sua identidade profissional (Nóvoa, 1992).

Em Portugal, a formação de professores é realizada em dois sistemas – o politécnico e universitário – e são as próprias instituições de formação a definir os currículos (objetivos, estratégias, métodos, atividades e avaliação), os quais devem atender seis componentes de formação: formação educacional geral; didáticas específicas; atividades de iniciação à prática profissional; formação cultural, social e ética; formação em metodologias de investigação educacional; e formação na área da docência (Decreto-lei n.º 41/2012; Mesquita & Machado, 2017; Serafim, 2007).

O decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, afirma que a licenciatura deve assegurar a formação de base de docência, enquanto o mestrado deve aprofundar a formação académica e profissional.

O Conselho Nacional de Educação – CNE (2019) enfatiza que, no plano europeu, Portugal é um dos países com maior qualificação do corpo docente, pois o acesso à profissão e o exercício de funções docentes somente podem ser executadas após a conclusão de um mestrado profissionalizante em ensino. Porém, o mesmo CNE (2019) alerta que “as candidaturas aos cursos de formação de professores e o número de jovens formados para o exercício da profissão foram decaindo ao longo dos anos” (p. 60), o que pode tornar-se um problema ainda maior nos próximos anos.

Cada vez mais, a falta de atratividade da profissão docente é uma preocupação presente em muitos países e, segundo Malet (2022), isso reflete a “angústia dos jovens professores, induzindo à fragilidade da capitalização de conhecimentos específicos e da mobilização de equipas, tornando problemático o investimento na formação e o acompanhamento dos novos professores” (p. 5).

Em Portugal ainda prevalece alguma desvalorização da profissão docente, e isso reflete-se na escolha dos estudantes no acesso ao ensino superior e na falta de professores, principalmente nos grandes centros urbanos, revelando o quão preocupantes são o índice de atração e a imagem social da profissão docente (CNE, 2019, 2023; Neves, 2020).

Por outro lado, as mudanças sociais, principalmente as que tangem a escola, a educação e o ensino, atribuem ao professor o papel de agente efetivo de mudança, vendo-o como o maior responsável pelas transformações e pelo sucesso educativo dos alunos. Quando a sociedade não atribui à profissão docente o estatuto social devido, contribui para uma crise de identidade profissional (Morgado, 2011). Por mais que as inovações e as mudanças na educação dependam dos professores e da sua formação, elas também são dependentes do adequado funcionamento das organizações



escolares e das transformações das práticas pedagógicas na sala de aula (Morgado, 2011; Nóvoa, 1992; Rodrigues, 2016).

Além da identidade profissional, a formação de professores afeta igualmente o profissionalismo e a profissionalidade docente (Barroso & Leite, 2010; Serrano Rodríguez et al., 2019). Ao conceber a formação docente, deve-se ter por referência o profissional inserido na comunidade escolar, não isolado (Rodrigues, 2016). Apesar de os programas de formação de professores, de modo geral, ocuparem-se mais com os saberes e competências nas áreas científica e didática, faz-se necessário enfatizar as dimensões éticas da profissão. Com efeito, no cenário atual, marcado pela globalização, a ética adquire particular pertinência, pois na escola refletem-se os desequilíbrios sociais, a desigualdade e a injustiça (Estrela & Caetano, 2012).

No contexto do presente estudo, focado nos desafios da inclusão de alunos sobredotados para o trabalho e a formação de professores, importa destacar, como noutros estudos, a relevância das percepções, concepções e atitudes dos professores sobre diversidade e educação inclusiva, bem como sobre os constrangimentos e os saberes que identificam para o desenvolvimento de suas práticas (Caetano et al., 2025a; Guillemot et al., 2022; Kaldi et al., 2018; Kamp et al., 2025; Kast & Schwab, 2020; Semião et al., 2023).

A investigação aponta para a importância da formação de professores em contextos colaborativos, nomeadamente a que se desenvolve em comunidades de aprendizagem, no desenvolvimento de saberes e práticas de inclusão educativa, havendo coerência de princípios com esta ao assumir como central a equidade, a aprendizagem e a participação de todos e de cada um (Admiraal et al., 2019; Caetano et al., 2025b; Houssami, 2025; Martins et al., 2023; Silva et al., 2024; Tinoca & Caetano, 2025).

INCLUSÃO ESCOLAR

Atualmente não há uma definição de inclusão escolar universalmente aceite, dificultando não só avaliação da qualidade e eficácia de programas inclusivos, como também a melhoria das respostas educativas. Além das especificidades de cultura e contexto, o conceito de inclusão escolar deve ainda refletir as perspetivas dos vários participantes, no caso, alunos, professores, famílias, direções escolares, dirigentes políticos e investigadores (Silva, 2021).

Historicamente, a educação inclusiva referia-se a adaptações curriculares e estruturais para a inserção de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares; hoje refere-se a escolas e ambientes de aprendizagem inclusivos para crianças com todos os tipos de origens e características físicas, cognitivas, emocionais e sociais (Cubillo & Woolley, 2018; Qvortrup & Qvortrup, 2017; Silva, 2021).

Ao longo dos anos, a educação inclusiva tem vindo a evoluir para uma perspetiva onde a diversidade dos alunos é vista como riqueza e oportunidade de melhoria, visando garantir um ensino de qualidade a todos (Qvortrup & Qvortrup, 2017; Silva, 2021; UNESCO, 2020). Cabe lembrar que, para que esse processo avance ainda mais, o sistema educacional deve ser reformado, continuamente desafiado e adaptado às necessidades de todos os alunos (OECD, 2022; UNESCO, 2022).

Apesar de não existir um modelo único de escola inclusiva, as escolas altamente inclusivas possuem um importante ponto em comum: são locais acolhedores e de apoio para todos os seus alunos. As escolas precisam melhorar suas práticas de forma que consigam responder positivamente à diversidade dos alunos, fazendo com que as

diferenças individuais não sejam problemas a serem corrigidos, mas oportunidades para enriquecer a aprendizagem (Ainscow, 2021).

Cabe reforçar que a inclusão de todos os alunos não pode se resumir a indicadores, a relatórios ou até mesmo a leis; a inclusão é uma perspectiva pedagógica e um processo prático, que demanda o envolvimento de toda a comunidade escolar. A educação inclusiva deve enfatizar o princípio pedagógico do ensino adaptado a todos os níveis e situações, e acentuar seus esforços para estender uma ecologia global de equidade e favorecer a justiça social. Sendo assim, o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva deve contemplar, na teoria e na prática, um discurso crítico e um comprometimento e profissionalismo dos profissionais da educação.

Ao vincular o conceito de educação à ideia de desenvolvimento máximo das pessoas (excelência pessoal), procura-se prepará-las para que alcancem os melhores resultados nas diferentes dimensões de suas habilidades (Bahia, 2018; Pozo-Armentia et al., 2020). A inclusão é também, neste sentido, um processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e realização dos alunos. A equidade consiste em garantir a justiça atendendo às diferenças entre os alunos e suas circunstâncias, onde a educação de todos é vista como tendo igual importância (Eurydice, 2023; UNESCO, 2020).

O conceito de equidade é claro na legislação portuguesa, que o define como “a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 3º). Quando o professor não consegue ver diferenças no potencial de seus alunos, não consegue também identificar suas necessidades educativas (Pozo-Armentia et al., 2020).

Com base na revisão de experiências internacionais, pesquisas e documentos políticos, a UNESCO (2020) recomenda seis ações para avançar no sentido da inclusão e da equidade educativas: estabelecer definições claras de inclusão e equidade na educação; evidenciar as barreiras contextuais à participação e progresso dos alunos; apoiar os professores na promoção da inclusão e da equidade; repensar o currículo e os procedimentos de avaliação tendo em conta todos os alunos; estruturar e gerir sistemas educativos de forma a envolver todos os alunos; e envolver as comunidades no desenvolvimento e implementação de políticas que promovam a inclusão e a equidade na educação.

O grande desafio da inclusão educativa é conseguir que todos os alunos, independente de suas características e necessidades, vivenciem experiências de aprendizagem significativas. São necessárias novas formas de diálogo, reconhecendo as transformações essenciais para que todos os alunos possam ter direito a uma educação equitativa e de qualidade (Freire, 2021; Martins et al., 2025; Mogarro & Borges, 2021).

A legislação portuguesa atual define que a prestação de apoio a todos os alunos seja determinada, gerida e fornecida ao nível da escola regular, com equipas multidisciplinares locais responsáveis por determinar que apoio é necessário para garantir a todos os alunos (independentemente de rótulos, categorização ou determinação de deficiência) o acesso a meios para participarem efetivamente na educação, objetivando sua plena inclusão na sociedade (UNESCO, 2020). Em 2018, o Decreto-Lei n.º 54/2018 reforça a aposta numa escola inclusiva onde todos os alunos tenham suas necessidades educativas atendidas. Uma mudança importante na legislação é que a intervenção pedagógica passa a ser realizada dentro de uma abordagem multinível.

No balanço da educação inclusiva em Portugal, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE (OECD, 2022) apontou três áreas prioritárias de melhoria: fortalecer a governança; desenvolver capacidade para diversidade, equidade e inclusão na educação; e promover respostas em nível de escola à diversidade dos alunos.



No que tange ao desenvolvimento da capacidade para a diversidade, a equidade e a inclusão, a melhoria depende da adequada formação de professores.

Esse mesmo balanço destacou a ausência de obrigatoriedade de temas como diversidade, inclusão ou educação multicultural na formação inicial de professores em Portugal. Outro ponto importante evidenciado foi que os professores e os formadores de professores entrevistados pela equipa de revisão não se sentiam preparados para lidar com a diversidade, equidade e inclusão nas escolas em geral; eles não se consideravam apoiados e bem treinados para implementar o Decreto-Lei n.º 54/2018, apesar de considerá-lo necessário (OECD, 2022). Estudos recentes feitos em Portugal apontam no mesmo sentido (eg. Caetano et al., 2025a; Martins et al., 2025; Tinoca & Caetano, 2025).

Com isso evidencia-se a importância de investir na formação e na valorização de professores para a construção de uma escola realmente inclusiva, uma vez que países com níveis mais elevados de equidade nos resultados de aprendizagem são aqueles onde os professores sentem que a sua profissão é valorizada (UNESCO, 2020).

SOBREDOTAÇÃO

O conceito de sobredotação esteve, até à década de 60 do século XX, associado somente às habilidades cognitivas (QI), sendo o resultado nos testes de inteligência o principal indicador. Atualmente, este conceito tornou-se mais abrangente e passou a englobar níveis altos de competência cognitiva, criativa, psicomotora e de liderança (ANEIS, 2017; Lubart et al., 2009).

Em busca de modelos e teorias que expliquem e caracterizem a sobredotação, foram realizados diversos estudos e, entre os mais consensuais no domínio científico, destacam-se o ‘Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento’ de Gagné, a ‘Teoria das Inteligências Múltiplas’ de Gardner, a ‘Teoria dos Três Anéis’ de Renzulli e o ‘Modelo Multifatorial’ de Mönks.

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST) (Gagné, 2004) parte de dois conceitos-chave: sobredotação e talento. A sobredotação designa a posse e o uso de habilidades naturais expressas (chamadas aptidões ou dons excepcionais) por pessoas de forma espontânea em pelo menos uma habilidade e domínio. Talento designa o domínio de habilidades desenvolvidas sistematicamente e o conhecimento em pelo menos um campo da atividade humana. Para ambos, a linha de corte são os indivíduos 10% melhores, por comparação com os seus pares (Gagné, 2004).

Na Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), Gardner questiona a ideia de que as capacidades intelectuais dos indivíduos possam ser avaliadas em uma única medida de inteligência. O autor define inteligência como um potencial psicobiológico capaz de processar informação de modo a resolver problemas ou criar produtos valorizados culturalmente, contrapondo-se às perspetivas psicométricas centradas em medidas de QI (Gardner, 1999). Segundo esta teoria, existem oito tipos de inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, musical e naturalista. Neste sentido, a sobredotação pode expressar-se em algum(s) e não em todos os tipos de inteligência, pelo que a pessoa sobredotada pode apresentar níveis superiores de realização num determinado tipo de inteligência e níveis mais baixos num outro domínio (ANEIS, 2017; George, 2003; Serra et al., 2004).

A Teoria dos Três Anéis, de Renzulli (1986), por sua vez, procura representar as principais dimensões do potencial humano e é responsável por importantes



contributos para a abordagem da sobredotação, indo da conceção às metodologias avaliativas dos sobredotados e à organização de medidas educativas de apoio. Esta teoria define a sobredotação como o resultado da intersecção de três componentes: capacidade acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa (ANEIS, 2017; Zanetti et al., 2020).

Na sequência da teoria de Renzulli, Mönks (1997) ressalta a necessidade de integrar estas três dimensões numa perspetiva de desenvolvimento que abranja os contextos socioculturais e psicossociais. O autor enfatiza a importância das interações estabelecidas ao longo da vida para a manifestação da sobredotação e destaca o papel da família, da escola e dos pares (ANEIS, 2017). Nesse modelo, a sobredotação é a inter-relação entre o contexto social (família, escola e pares) e a intersecção dos três anéis (capacidade acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa).

Não apenas o conceito de sobredotação continua a ser um desafio, mas também a gestão dos mitos e estereótipos (que influenciam a perceção, conhecimento, diagnóstico e intervenção) e o atendimento das necessidades educativas (Tejera et al., 2017; Zanetti et al., 2020). Para Tourón (2000), os mitos e os estereótipos são obstáculos que impedem uma análise adequada da realidade, pois levam as pessoas a agir de modo não reflexivo e dificultam o processo de flexibilidade e abertura mental para compreender as verdadeiras necessidades psicopedagógicas do aluno.

A origem dos mitos e dos estereótipos relacionados com a sobredotação pode ser diversa e variada, porém é também fruto da forma como o tema é apresentado nos *media* e, em alguns casos, nos trabalhos de alguns pesquisadores. Muito frequentemente são utilizados exemplos de pessoas extremamente sobredotadas, seja no desenvolvimento verbal, matemático, científico, moral ou social, o que desperta a atenção do ouvinte, mas não representa os comportamentos da maioria dos alunos sobredotados (Gagné, 2004).

Além dos mitos, educar e ensinar a ritmos e segundo estilos de aprendizagem diferenciados, garantindo a criação de ambientes de aprendizagem para todos, é um desafio complexo com que as escolas se confrontam. A escola atual é, para o aluno sobredotado, um contexto pouco interessante e pouco desafiador, pois a rotina e a uniformização tornam-na num espaço e num tempo de tédio, sem dilemas, criatividade ou desafios (Carvalho & Cruz, 2017; Mettrau & Almeida, 1994).

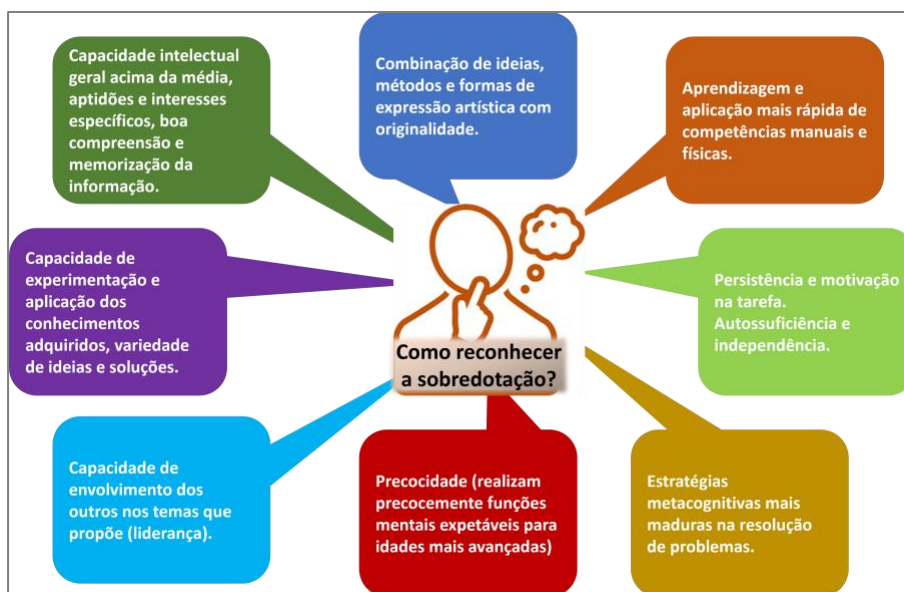
O aluno sobredotado com baixo rendimento (notas abaixo da média), na grande maioria, não se reconhece no ambiente escolar por diversos fatores: descontentamento em relação à escola, aulas monótonas, ritmo lento das aprendizagens na turma, excessiva repetição de conteúdos, pressão dos pares e baixas expectativas dos professores (ANEIS, 2017; García-Perales et al., 2024).

Reconhecer a sobredotação requer um amplo conhecimento no tema, pois os sobredotados não são um grupo com características homogéneas e podem apresentar aptidões excecionais num vasto número de áreas isoladas ou em combinação, o que resulta em diferenças interindividuais e heterogeneidade (Melo, 2007).

Renzulli (1994) e Melo (2007) apontam características cognitivas, intelectuais e comportamentais que podem auxiliar no reconhecimento da sobredotação. Cabe lembrar que a identificação da sobredotação é realizada no âmbito da Psicologia, mas o professor, por meio da observação do aluno em sala de aula, é capaz de reconhecer características que impactam na definição de métodos pedagógicos adequados a esse aluno.



Figura 1
Como reconhecer a sobredotação?



Fonte: elaboração própria, adaptado de Renzulli (1994) e de Melo (2007).

Muitas vezes, o aluno sobredotado é reconhecido pelos desafios (ou problemas) que traz ao professor em sala de aula, os quais o levam a ser rotulado como malcomportado, desafiador ou até mesmo arrogante. Os possíveis problemas podem ser evitados ou minimizados com a adoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades educativas desse aluno, incluindo-o, de forma equitativa, no ambiente escolar.

Mesmo com a ampliação do acesso e do debate sobre educação especial, o reconhecimento da sobredotação ainda está longe de ser resolvido, sendo importante, segundo o Conselho Europeu durante a Conferência Europeia de Ministros da Educação (Parliamentary Assembly, 1994), incluir formações referentes à sobredotação para todos que lidam com crianças. Na sua formação inicial, o futuro professor por vezes estuda a sobredotação de forma transversal, o que pode não ser o suficiente para que consiga identificar e intervir. Atualmente em Portugal, na formação contínua de professores, este tema está ausente das ofertas formativas regulares da Direção Geral de Educação (DGE), ou seja, não aparece no conjunto de cursos contínuos ou estruturados da DGE, exceto em situações pontuais, ou seja, em cursos não regulares (Eurydice, 2007; Martins et al., 2018; Matos, 2015; Miranda & Almeida, 2012).

Na sala de aula, os professores desempenham um papel importante na criação de um ambiente inclusivo e são os responsáveis por garantir que aos alunos oportunidades e experiências de aprendizagem equitativas. Partindo desse princípio, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (EADSNE) desenvolveu o perfil de professores inclusivos, identificando as áreas de competência, o conhecimento, as atitudes e as capacidades do professor, as quais se sustentam em quatro valores centrais interrelacionados e articulados: valorização da diversidade do aluno, apoio a todos os alunos, trabalho em equipa e desenvolvimento profissional contínuo (EADSNE, 2012). Esses quatro valores são também a base de práticas educacionais inclusivas para o trabalho com sobredotados, os quais, para desenvolverem as suas capacidades e competências, também necessitam de um

ambiente de aprendizagem estimulante, motivador e desafiante, que tenha em conta a variedade das suas necessidades (Tirri & Laine, 2017).

Porém, sem uma formação de professores e recursos de apoio adequados, pode ser que a diferenciação pedagógica não se concretize na prática (Barbier et al., 2023; Finkelstein et al., 2021; Maia & Freire, 2020; Tirri & Laine, 2017), uma vez que um currículo significativo, interessante, envolvente para todos os alunos precisa adotar essa diferenciação, e permitir que todos os alunos aprendam e se desenvolvam (Maia & Freire, 2020).

Educação inclusiva implica oferecer educação de qualidade não discriminatória, proporcionando oportunidades e experiências equitativas de aprendizagem a todos os alunos, o que significa que não pode haver inclusão se os alunos sobredotados não forem também considerados e valorizados. Criar um ambiente inclusivo é essencial para que todas as pessoas se sintam incluídas, independentemente das suas diferenças e necessidades (Paul et al., 2022; Smith, 2006; Tirri & Laine, 2017; Woolley, 2018).

Muitas vezes a escola e a sociedade encaram a sobredotação como um privilégio e não percebem, ou não aceitam, que o aluno sobredotado tenha necessidades educativas especiais e que precisa de apoio específico. As crianças e adolescentes em geral passam a maior parte do seu tempo na escola e, quando esta instituição não está preparada para dar uma resposta às suas necessidades, o aluno desmotiva-se, desinteressa-se e pode apresentar um menor rendimento. Deste modo, esta incapacidade em dar resposta a estes alunos tem impacto direto nos indicadores escolares e pode mesmo provocar um cenário em que causas reais dos problemas de inclusão não estejam devidamente evidenciadas (OECD, 2022; Pereira, 2005; Rodrigues & Antunes, 2012).

Os primeiros passos para realizar um trabalho inclusivo com alunos sobredotados são os mesmos necessários para a inclusão de todos os outros: conhecer o aluno, reconhecer suas necessidades pedagógicas e identificar os recursos para atendê-las. A ausência de adequadas estruturas escolares e formação de professores pode conduzir a um impacto negativo na inclusão escolar (Barbier et al., 2023; Tirri & Laine, 2017).

METODOLOGIA

Com o objetivo de compreender os desafios do trabalho inclusivo com alunos sobredotados nas escolas de ensino básico em Portugal, realizou-se uma investigação qualitativa – por contemplar métodos capazes de aceder à complexidade e diversidade da realidade em estudo, de forma contextualizada (Amado, 2017; Yin, 2016) – enquadrada pelo paradigma fenomenológico interpretativo, o qual permite a compreensão da singularidade e das intenções e dos significados que as pessoas adotam em suas interações no contexto estudado (Amado, 2017; Guba & Lincoln, 1994; Moreira, 2002).

Para a concretização desta pesquisa, além da revisão de literatura sobre as temáticas da formação de professores em Portugal, inclusão e sobredotação, foram desenvolvidas 3 etapas. A primeira centrou-se em entrevistas individuais em profundidade com especialistas em educação e sobredotação. Na segunda, foram realizados grupos focais com pais e alunos, separadamente. Finalmente, a terceira etapa contou com a realização de entrevistas individuais em profundidade com pais, alunos e professores. Toda a recolha de dados aconteceu entre 2020 e 2021, durante a pandemia do COVID-19, o que



condicionou o trabalho de campo não tendo sido possível realizar entrevistas presencialmente.

Foram entrevistados 8 (oito) especialistas identificados como pesquisadores do tema sobredotação em Portugal. O ponto de partida foram os coordenadores de delegações da Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS) e investigadores com produção científica de relevo neste domínio, tendo por base a sua experiência consolidada no estudo e na intervenção no domínio da sobredotação. Os especialistas, entrevistados por videoconferência, eram de Lisboa, Braga, Porto e Madeira. Todos os especialistas possuem experiência nos temas da sobredotação e/ou formação de professores, seja a nível académico, seja como integrante ou colaborador da ANEIS, ou seja, como responsável por Programas de Enriquecimento e Intervenção.

Por sua vez, os alunos que participaram nos grupos focais e nas entrevistas individuais em profundidade eram crianças e jovens identificados com características de sobredotação, acompanhados pela ANEIS e que, na altura da participação, estavam a frequentar o ensino básico (1.º ao 9.º ano). Pais e alunos foram convidados a participar por meio de e-mail encaminhado em parceria com a ANEIS, explicando o estudo. Participaram nos grupos focais 34 (trinta e quatro) alunos e, nas entrevistas individuais em profundidade, 7 (sete) alunos indicados pela ANEIS. Tanto os grupos focais como as entrevistas foram realizados por videoconferência.

Os pais entrevistados eram os encarregados de educação dos alunos sobredotados que frequentam a ANEIS em suas diversas delegações (Lisboa, Porto e Braga). Participaram 45 pais (quarenta e cinco) nos grupos focais e 7 pais (sete), nas entrevistas individuais de aprofundamento. Os pais, para além de participarem e de autorizarem que os seus filhos participassem, também identificaram e forneceram o contato dos professores que davam aulas aos filhos e que aceitaram participar das entrevistas de aprofundamento.

Foram 7 (sete) os professores dos alunos sobredotados que aceitaram participar das entrevistas de aprofundamento. Dentre eles, seis possuíam mais de quinze anos de experiência docente, cinco ministravam aulas para mais de uma turma, sendo cada turma composta por 18 (dezoito) a 30 (trinta) alunos, e apenas um fez alguma formação em sobredotação.

Para ambos os instrumentos (entrevistas em profundidade e grupos focais) foram criados guiões que orientaram a aplicação junto ao participante, bem como consentimentos informados com a descrição da pesquisa. Todas as perguntas foram abertas, permitindo maior flexibilidade na condução dos instrumentos para a coleta de dados.

Os dados coletados passaram pelas cinco fases de análise citadas por Yin (2016): compilação, decomposição, recomposição, interpretação e conclusão, tendo sido realizada uma análise de conteúdo qualitativa, de natureza categorial. Nas entrevistas de aprofundamento com pais, alunos e professores, nas entrevistas com os especialistas e nos grupos focais, os dados foram apresentados como um conjunto de categorias, sem a individualização das respostas.

Foram respeitados todos os princípios éticos dos documentos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa e do Instituto de Educação (Universidade de Lisboa, 2016), no âmbito do qual se realizou a tese de doutoramento em Educação, a que reporta o estudo apresentado neste artigo.

RESULTADOS

PERSPETIVA DOS ESPECIALISTAS

Ao questionar como estes especialistas em sobredotação percecionam os desafios que atualmente se colocam à escola, aos professores e à formação docente, decorrentes da inclusão e do trabalho com alunos sobredotados, as respostas apontam, em sua grande maioria, para os mesmos desafios encontrados nos processos inclusivos de quaisquer outros alunos, destacando-se:

- Ausência de cultura inclusiva;
- Estrutura escolar (dispositivos, recursos, profissionais) disponível insuficiente;
- Paradigmas sociais que dificultam mudanças na escola;
- Quase inexistência de conexões com a comunidade para acesso a melhores oportunidades;
- Orientação da escola para o défice, no sentido de se focar na superação das dificuldades de aprendizagem, negligenciando o desenvolvimento de todo o potencial dos alunos;
- Não adoção, na prática, das políticas de flexibilidade curricular;
- Escassa diferenciação pedagógica para atender a necessidades dos alunos.

Para superar os desafios e obstáculos do trabalho inclusivo junto a alunos sobredotados, os especialistas referiram algumas soluções, a saber:

- Sensibilizar a comunidade escolar acerca da sobredotação e desfazer mitos associados;
- Enquadrar os sobredotados como alunos com necessidades educativas especiais, garantindo-lhes o direito ao apoio necessário;
- Investir na formação de professores na temática da sobredotação, preparando-os para trabalhar com as diferenças;
- Investir em pesquisas a respeito da sobredotação, possibilitando uma discussão cientificamente fundamentada;
- Ter cautela ao definir formas de identificar a sobredotação em sala de aula, pois suas características não são físicas, mas sim cognitivas, psicológicas e comportamentais;
- Permitir e aceitar a troca de conhecimentos como parte do processo educativo, e não interpretar a participação dos alunos sobredotados como provocação.

Quando questionados sobre as oportunidades, ou mais-valias, de realizar um trabalho inclusivo com sobredotados, mais uma vez as respostas dos especialistas referem um ganho coletivo. Ao permitir que o aluno sobredotado contribua em sala de aula, todos passam a ter a oportunidade de aprender por meio da troca de conhecimentos.



Ao preparar as aulas pensando também em atender o aluno sobredotado, o professor foca-se no aluno, passa a considerar os recursos pedagógicos necessários para todos, e terá a oportunidade de refletir sobre suas práticas, crenças e metodologias, ampliando o seu conhecimento sobre sobredotação e inclusão escolar.

Em Portugal, atualmente não nos é possível falar de inclusão sem mencionar o Decreto-lei 54/2018, o qual reforça a aposta numa escola inclusiva onde todos os alunos tenham as suas necessidades educativas atendidas. Sendo assim, questionamos os especialistas sobre como percebem essa lei na teoria e na prática, ou seja, como avaliam o conteúdo da lei (teoria) e a sua aplicação na prática escolar. Na teoria, as respostas obtidas demonstram tratar-se de uma lei inclusiva, que sensibiliza a comunidade sobre o tema, traz flexibilidade e orientações teóricas para o trabalho com todos os alunos, sem patologizá-los, mas a sobredotação continua como uma temática subentendida e implícita. Na prática, a lei depende da autonomia escolar e dos professores para ser implementada. Porém, a falta de formação de professores e da escola é um obstáculo que dificulta transformar a teoria da lei em prática.

Ao questionarmos a formação necessária para o trabalho com o aluno sobredotado, os especialistas responderam que as equipas multidisciplinares deveriam ter especialistas no tema e que a formação teria de ser ampliada também para a direção escolar, pois só assim a comunidade escolar seria sensibilizada. Quanto aos professores, o tema sobredotação deveria ser trabalhado na formação inicial, por meio de um enfoque mais teórico, e aprofundado em formações contínuas, com abordagem mais experiencial. A formação deveria ser capaz de promover o pensamento crítico, a reflexão sobre o papel docente, o aluno e a prática educativa. Além de trazer conceitos importantes a respeito da sobredotação e seus mitos, urge que a formação trabalhe as práticas pedagógicas.

PERSPETIVA DOS ALUNOS E DOS PAIS, NOS GRUPOS FOCAIS

Alunos sobredotados e seus pais, durante os grupos focais, evidenciaram como percebem e concebem a escola, os professores e suas necessidades de formação, e o processo inclusivo. Convém pontuar que todas as questões foram abertas, sem a adoção de escalas ou similares, e todas as respostas passaram por um processo de categorização durante a análise de conteúdo.

A relação do aluno com a escola obteve nas respostas de pais e alunos uma proporção bastante similar: de 31 respostas de alunos, 19 respostas mostram que os alunos gostam da escola, mas o facto de gostarem da escola não a isenta de queixas como: *bullying*, condutas inapropriadas, conteúdos desinteressantes, repetição, ritmo inadequado e falta de estímulo. Essas mesmas queixas – acrescidas de métodos de ensino desadequados, obrigatoriedade de tarefas e de presença, regras com as quais não concordam e, por fim, o facto de não se sentirem integrados – são as razões apontadas pelos alunos entrevistados para não gostarem da escola (12 respostas). Ainda assim, em 17 de 30 respostas, os alunos afirmam que a escola atende às suas expectativas, embora esse dado também possa significar que esses alunos pouco esperam da escola, como disse um dos alunos: “Sim, não gosto, mas já esperava ela assim.”

Questionados sobre a relação do aluno com os professores, as respostas dos pais e dos alunos, consideram que a relação do aluno com os professores é boa (pais = 23 de 36 e alunos = 20 de 31), seletiva (pais = 7 de 36 e alunos = 7 de 31) ou negativa (pais = 3 de 36 e alunos = 5 de 31). Entre os alunos, a maioria (17 de 30 respostas) acredita que

seus professores estão preparados para trabalhar com alunos sobredotados, porém, o inverso é apontado pelos pais, os quais acreditam que os professores não estão preparados para isso (20 de 32 respostas).

Ao questionarmos os pais sobre o que gostariam de mudar na escola e nos professores, eles manifestaram ser necessário mudar a formação de professores e a estrutura escolar, por forma a garantir a sensibilização para a sobredotação, a inclusão de todos, a flexibilização e diferenciação curricular. Para os pais, no trabalho com sobredotados, é papel da escola promover a inclusão de todos os alunos, investir na formação e sensibilização dos professores, evitar a padronização e estimular a diferenciação pedagógica.

Por sua vez, ao questionarmos os alunos sobre o que gostariam de mudar na escola e nos professores, 17 de 21 respostas referem-se ao método de ensino, à conduta de professores e à sensibilização para a sobredotação. Os alunos, ao afirmarem que o método de ensino precisa mudar (ser mais atrativo, desafiador e menos repetitivo, por exemplo) e que a comunidade escolar precisa estar sensibilizada para os temas da sobredotação, estão buscando, na verdade, serem tratados com equidade, ou seja, terem acesso aos apoios e recursos necessários para que possam alcançar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento.

PERSPETIVA DE PROFESSORES, PAIS E ALUNOS, NAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS DE APROFUNDAMENTO

Com intuito de conhecer como os professores percebem o trabalho com alunos sobredotados na escola, do ponto de vista dos desafios que lhes colocam e do seu desenvolvimento profissional/formativo, e como os alunos sobredotados e seus pais percebem e concebem a escola, os professores e suas necessidades de formação, assim como o processo inclusivo, foram realizadas entrevistas individuais de aprofundamento, com questões abertas.

É importante reforçar que os pais convidaram os professores a participar, e esses tinham consciência da sobredotação do aluno, ou seja, todos os professores participantes tinham, pelo menos, uma experiência de trabalho com alunos sobredotados.

Segundo os pais, na escola a desmotivação do filho marcou o percurso de grande parte dos alunos entrevistados. Relatos de mau comportamento na escola, de situações de *bullying* devido à não aceitação do filho pelos demais colegas e do isolamento do aluno (voluntário ou involuntário), também marcaram o percurso. Quanto ao método adotado para adaptar o aluno à escola, além da aceleração escolar, o mais frequente foi o método tentativa e erro, ou seja, tentativas de estratégias pedagógicas que se mostraram inadequadas, insuficientes ou tardias para aquele aluno.

O apoio dos professores foi citado pelos pais como um diferencial positivo no percurso escolar do aluno. Ao mesmo tempo, a insensibilidade para a sobredotação por parte dos professores e a falta de formação dos docentes foram citadas como fatores negativos no percurso escolar do aluno.

Dentre os professores entrevistados, quanto aos temas de formação contínua que mais se aprofundam, foram citadas formações e atualizações dentro de sua área específica de trabalho, sobre métodos de ensino e aprendizagem, sobre comportamentos em sala de aula, sobre docência de professores, sobre flexibilidade



curricular, sobre gestão emocional e sobre ritmos de aprendizagem. Dos sete professores entrevistados, apenas um participou de formação contínua em sobredotação.

Durante as entrevistas, os professores responderam que, dentre os critérios que utilizam para a planificação das aulas, a diferenciação pedagógica está presente e é adotada em suas salas de aulas. O programa pedagógico (currículo escolar nacional) foi o critério citado por 4 dos 7 professores, sendo que também foi mencionado o documento que define aprendizagens essenciais (que simplifica e estabelece o mínimo aceitável em cada disciplina) e a elaboração de dinâmicas interativas que incentivem a participação dos alunos. Com isso, questionados sobre os principais desafios que a profissão docente enfrenta, as respostas obtidas evidenciaram quatro grandes desafios:

- inclusão dos alunos (motivação dos alunos para a aprendizagem, conseguir chegar a todos e criar ambiente propício);
- trabalho cooperativo entre professores e entre pais e professores (cooperação entre os professores e engajamento da família do aluno no processo da aprendizagem);
- comportamento dos alunos (controle da indisciplina, trabalho com alunos com falta de organização, fomento do espírito de grupo nos alunos, gestão de emoções em sala de aula e incentivo à responsabilidade dos alunos);
- adequações ou limitações do trabalho docente (busca de soluções criativas, cumprimento do programa pedagógico, liberdade de trabalhar e adequar-se pedagogicamente a constrangimentos como a pandemia de COVID-19 em 2020 a 2022).

Questionados os professores sobre a percepção que possuem em relação ao trabalho com alunos sobredotados, 4 dos 7 entrevistados considera-o um desafio e 3 dos 7 participantes percebem-na como sendo positiva. Apenas três professores afirmaram que, para além do aluno entrevistado, já tiveram outro aluno identificado como sobredotado; os demais professores responderam que nunca tiveram, ou não tinham certeza da resposta, o que pode ser preocupante pois 6 dos 7 professores entrevistados têm mais de onze anos de docência.

Pais e professores foram questionados sobre o papel da escola no trabalho com sobredotados. Para ambos, pais e professores, a inclusão e a diferenciação pedagógica estão entre os papéis da escola. Os pais acrescentaram que a escola deve estimular a aprendizagem, potenciar capacidades, focar no aluno, investir na formação de professores, e não apenas preocupar-se em cumprir o programa ou em ficar bem nos *rankings*. Os professores, por sua vez, afirmaram que a escola deve sensibilizar para a sobredotação, facilitar a adaptação dos alunos e investir na formação dos alunos.

Questionámos pais e alunos acerca da percepção que possuem sobre a escola. Para os alunos é um local de aprendizagem e convívio, no qual os interesses nem sempre são semelhantes aos deles, que segue em um ritmo inadequado e não está preparado para a sobredotação. Segundo os pais, seus filhos percebem a escola como um local de convívio, que faz parte da rotina do aluno, que para alguns é fonte de altas expectativas e para outros é cansativo e repetitivo, sendo mais uma obrigação.

Perguntámos aos alunos o que era necessário mudar na escola. As respostas apontaram que a escola precisa ter mais flexibilidade, com maior liberdade de escolha, aprimorar a sua oferta educativa, manter o foco na prática e adequar o seu ritmo, sua distribuição do tempo e seu senso de justiça. Os pais também responderam o que, na percepção deles, é necessário mudar na escola: apoio da direção escolar ao trabalho

inclusivo, investimento na formação de professores em sobredotação, real inclusão e integração dos alunos, sensibilização para sobredotação e desconstrução dos mitos existentes sobre o tema.

Os desafios que o trabalho com alunos sobredotados coloca à escola e aos professores foram elucidados pelos professores entrevistados. Para a escola, os desafios são a inclusão dos alunos sobredotados, a sensibilização da comunidade escolar, a formação da equipa multidisciplinar em sobredotação, o fornecimento de recursos para potenciar as capacidades e a gestão do comportamento dos alunos. Para os professores, os desafios são responder as questões colocadas, motivar o aluno, atender às necessidades educativas e potenciar as capacidades do aluno.

Os alunos também responderam quais medidas ou estratégias deveriam existir em sala de aula para atender às suas necessidades, são elas: tomar atenção ao aluno, apoiá-lo, adequar o ritmo, quebrar mitos, dar aulas interativas e incentivar a leitura.

Por sua vez, os professores, quando questionados sobre quais medidas estratégicas e estruturais deveriam ser implementadas para dar suporte à aprendizagem de sobredotados, responderam que seria necessário ter turmas menores por sala de aula, criar um ambiente mais desafiador para o aluno, dispor do apoio da equipa multidisciplinar, formar o professor em sobredotação, trabalhar por projetos, gerir melhor o tempo escolar, fornecer tarefas extras, incentivar o aluno a apoiar seus pares, dispor de recursos tecnológicos, criar uma avaliação diferenciada, alterar a disposição da sala de aula e nivelar a aprendizagem pelo nível do conhecimento do aluno, independente/mente da sua idade.

Em outras palavras, os alunos solicitam oportunidade de participarem nas aulas, de terem apoio, de serem compreendidos e de terem aulas que atendam as suas necessidades, ou seja, solicitam ser incluídos. Quanto aos professores, as medidas sugeridas apontam para duas principais necessidades: formação no tema e recursos adequados.

CONCLUSÃO - CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SOBREDOTAÇÃO

Neste artigo, apresentámos uma investigação sobre os desafios que a inclusão de alunos sobredotados nas escolas coloca ao trabalho docente e à formação de professores, na perspetiva de especialistas na área da sobredotação, professores, pais e alunos. Em síntese, para os participantes consultados, a realização de um trabalho inclusivo com sobredotados associa-se a três pilares: sensibilização da comunidade escolar para o tema da sobredotação, eliminando mitos e estereótipos; formação de professores adequada no tema; e equidade nas práticas educativas por meio da diferenciação pedagógica.

Sensibilizar para a sobredotação e desfazer mitos é o primeiro passo para a construção de um trabalho inclusivo com alunos sobredotados. A sobredotação é muitas vezes vista, pela escola e pela sociedade, como um privilégio, o que dificulta enquadrar os alunos sobredotados como alguém com necessidades educativas especiais e que precisa de apoio específico (García-Perales et al., 2024).

Tanto a escola, como a comunidade escolar, na qual se incluem os professores, precisam estar sensibilizadas para o tema da sobredotação, pois só dessa forma os mitos e estereótipos serão desconstruídos, permitindo que alunos sobredotados tenham suas necessidades atendidas com equidade. A escola, ao orientar-se para o desenvolvimento



do potencial máximo de cada aluno, cria oportunidades equitativas (Bahia, 2004; Pozo-Armentia et al., 2020).

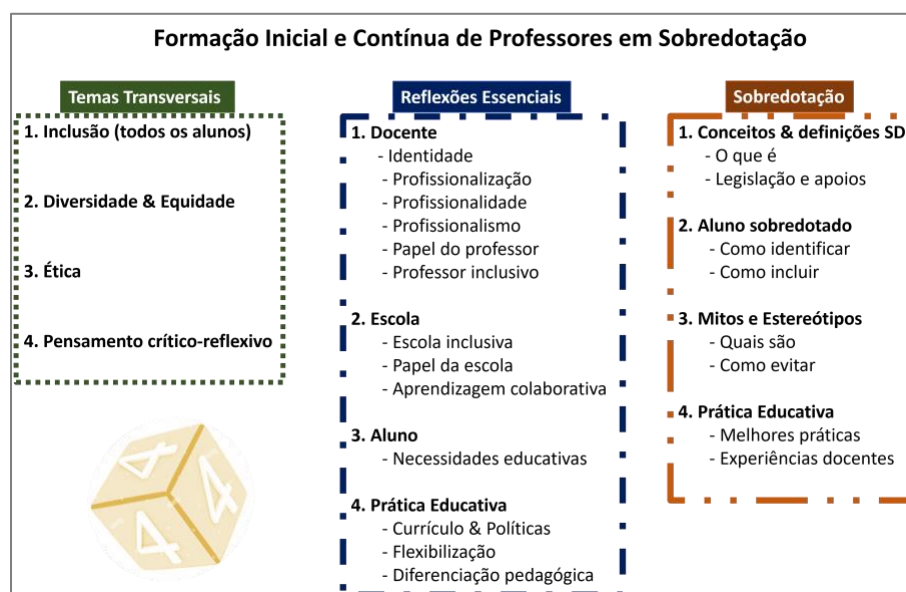
Quanto à formação de professores no tema da sobredotação, pais, professores e especialistas apontam que há pouca ou nenhuma formação no tema, dificultando o trabalho inclusivo com sobredotados (Eurydice, 2007; Martins et al, 2018; Miranda & Almeida, 2012). Especialistas e professores afirmam ainda que a escola deve incentivar a formação em sobredotação e inclusão, não só para professores, como também para a equipa multidisciplinar que os docentes integram.

Os alunos, por sua vez, enfatizam a necessidade de os professores adequarem seus métodos de ensino, lembrando que o apoio e a sensibilidade dos professores são fatores que contribuem para a inclusão de todos (EADSNE, 2012). Assim como para a inclusão de todos os alunos, a inclusão dos alunos sobredotados depende da existência de uma cultura e de uma estrutura escolar que permita transformar medidas teóricas e abstratas em práticas concretas.

Tendo em conta as percepções dos professores, especialistas, pais e alunos entrevistados, bem como os contributos da literatura estudada, a figura 2 representa uma proposta de temas e questões de reflexão a abordar na formação inicial e contínua de professores em sobredotação:

Figura 2

Formação inicial e contínua de professores em sobredotação: proposta de temas e questões de reflexão



Fonte: Houssami (2025).

Nessa proposta, os temas inclusão de todos os alunos, diversidade e equidade, ética e pensamento crítico-reflexivo seriam trabalhados de forma transversal e embebida, incorporados durante todo o processo formativo inicial e contínuo de professores.

Para construção de uma escola inclusiva é importante que a formação de professores desenvolva o pensamento crítico-reflexivo, estimulando-o, de forma que incida sobre as práticas docentes e permita a emergência de novos saberes (Barroso & Leite, 2010). Trabalhar diversidade e equidade, por sua vez, permitiria ao professor

valorizar a heterogeneidade dos alunos e se preparar para os diferentes cenários que possa vir a trabalhar em sala de aula, além de evidenciar que a educação de todos os alunos possui igual importância, e que a diferenciação pedagógica é uma forma de atender às necessidades educativas com justiça e coerência (Qvortrup & Qvortrup, 2017; Silva, 2021). Enfatizar a ética da profissão levantaria questões sobre igualdade, justiça, valores e moral na escola, sensibilizando o professor para as questões das relações humanas (Estrela & Caetano, 2012).

Um segundo aspecto dessa proposta são as reflexões essenciais, ou seja, a infusão de temas críticos, correspondendo a desafios e questões a serem trabalhados numa perspectiva integrada durante a formação de professores. Esses 4 pontos (docente, escola, aluno e práticas educativas) trariam à tona reflexões sobre a escola inclusiva e o papel docente, a importância das comunidades de aprendizagem colaborativas, as necessidades pedagógicas dos alunos, o impacto da flexibilização e da diferenciação pedagógica, dentre outras que, somadas aos temas transversais, colocariam o professor como um agente ativo de construção, de mudança e de inclusão.

Como afirmaram os pais e alunos entrevistados, o professor tem em mãos o poder de fazer toda a diferença na trajetória escolar de um aluno. Além disso, os professores são os construtores de sua identidade profissional, de sua profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, fazendo com que a profissão docente possa ser valorizada e, com isso, abrindo espaço para a consolidação de uma escola realmente inclusiva (UNESCO, 2020).

Quanto ao tema da sobredotação, a formação inicial e contínua de professores poderia abranger 4 tópicos principais: conceitos e definições da sobredotação; o aluno sobredotado; mitos e estereótipos; e práticas educativas. Ao trabalhar os conceitos e definições da sobredotação, além das suas características, seriam também abordados a legislação e os apoios existentes. O professor teria formação sobre a identificação e inclusão do aluno sobredotado, sobre quais são e como evitar os mitos e estereótipos e a respeito das melhores práticas educativas, enriquecendo-se também com a troca de experiências docentes.

Na formação inicial, a sobredotação, mais do que uma unidade curricular, seria um tema a trabalhar em diversas disciplinas, de forma a estar presente durante o processo formativo, e na reflexão sobre situações de prática supervisionada; na formação contínua, nomeadamente através de análise de casos, também, a sobredotação poderia ser trabalhada como um tema exclusivo ou em conjunto com temas correlatos. Dessa forma, os quatro tópicos abordariam as questões colocadas pelos professores entrevistados e permitiriam que o professor percebesse a sobredotação e o aluno sobredotado, auxiliando-o na adoção de melhores práticas pedagógicas e capacitando-o a realizar um trabalho inclusivo e com equidade (Barbier et al., 2023; Melo, 2007; Tirri & Laine, 2017).

Por fim, esta proposta de temas e reflexões para a formação de professores em sobredotação tem em conta a importância dos processos de supervisão pedagógica, em contexto de prática supervisionada em formação inicial, no acompanhamento de formadores, e no trabalho colaborativo entre professores, nomeadamente professores de ensino regular e ensino especial, bem como entre professores e outros profissionais uma vez que permitem ao professor desenvolver-se em contexto, e não apenas por meio de processos formais de formação. Essa troca de práticas e vivências dos professores carrega sentidos, significados e ressignificados, os quais, além de enriquecer o profissional, também podem contribuir para a construção da identidade docente (Araújo & Esteves, 2017; Rodrigues & Branco, 2021).

Para que a inclusão efetivamente ocorra, é necessário um trabalho integrado a nível sistémico, o que implica, entre outros aspetos, a articulação entre unidades curriculares e o trabalho colaborativo entre professores, entre escolas e instituições de ensino



superior; a formação de formadores, quer formadores do ensino superior quer formadores cooperantes que fazem a supervisão de estágios nas escolas, de modo a que o tema da sobredotação possa ser trabalhado por estes na formação inicial; e a formação contínua de professores de educação especial sobre temas de sobredotação.

A investigação aponta, ainda, para o potencial da criação e desenvolvimento de comunidades de aprendizagem focadas na inclusão, nas quais se favoreça o envolvimento das famílias e a participação dos próprios alunos em processos de aprendizagem dialógica (Tinoca & Caetano, 2025; Tinoca et al., 2025).

Cabe ressaltar que a inclusão de todos os alunos somente será real quando os alunos sobredotados também forem incluídos como parte integrante e participativa do processo e do sucesso educativo.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORES

Concetualização: Hania Houssami e Ana Paula Caetano; Metodologia: Hania Houssami e Ana Paula Caetano; Validação: Hania Houssami e Ana Paula Caetano; Análise formal: Hania Houssami e Ana Paula Caetano; Investigação: Hania Houssami e Ana Paula Caetano; Recursos: Hania Houssami e Ana Paula Caetano; Curadoria dos dados: Hania Houssami e Ana Paula Caetano; Redação do rascunho original: Hania Houssami; Redação – revisão e edição: Hania Houssami e Ana Paula Caetano; Visualização: Hania Houssami e Ana Paula Caetano; Supervisão: Ana Paula Caetano; Administração do projeto: Hania Houssami e Ana Paula Caetano.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDEF — Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UID/04107/2025, <https://doi.org/10.54499/UID/04107/2025>

REFERÊNCIAS

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ainscow, M. (2021). Inclusion and Equity in Education: responding to a global challenge. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Eds.), *International Handbook of Inclusive Education* (pp. 75-87). Verlag Barbara Budrich. <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2022/01/9783847415770.pdf>
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: respostas educativas*. ADIPSIEDUC.



- Amado, J. (2017). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 21-72). Universidade de Coimbra.
- ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação. (2017). *Altas capacidades e sobredotação: compreender, identificar, atuar*. ANEIS. <https://www.aneis.org/guia/>
- Antunes, A. M. P. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8817>
- Araújo, R. M. B., & Esteves, M. M. F. (2017). A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. *Educação & Formação*, 2(4), 18-35. <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/121/104>
- Bahia, S. (2004). Múltiplos olhares sobre como intervir. In C. Neves & S. Bahia (Orgs.), *Crianças Diferentes* (pp. 160-174). Concurso Bial de Medicina.
- Bahia, S. (2018). Orquestrando horizontes em espaços inclusivos. *Revista Dobra - Pensar com Artes*, 1. https://www.researchgate.net/publication/322231939_Orquestrando_horizontes_sem_espacos_inclusivos
- Barbier, K., Struyf, E., Verschueren, K., & Donche, V. (2023). Fostering cognitive and affective-motivational learning outcomes for high-ability students in mixed-ability elementary classrooms: a systematic review. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 83-107. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00606-z>
- Barroso, M. C. F. C. P., & Leite, C. (2010). A formação dos docentes e o currículo [Paper presentation]. In *IX Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares* (pp. 3316-3323). Junho 21-23, Universidade do Porto, Portugal. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35057/2/86012.pdf>
- Caetano, A. P., Kamp, M., Mogarro, M. J., Costa, L., & Henriques, T. (2025b). Comunidades de aprendizagem e inclusão nas escolas: quatro estudos de caso na região de Lisboa. In L. Tinoca & A. P. Caetano (Eds.), *Comunidades de aprendizagem para a inclusão educativa* (pp. 111-166). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Caetano, A. P., Piedade, J., Mogarro, M. J., Pinho, A. S., Semião, D., & Tinoca, L. (2025a). Atitudes dos professores sobre diversidade e educação inclusiva em comunidades de aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 66(66), 155-177. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle66.dt08>
- Carvalho, M. L. D., & Cruz, J. Z. (2017). Por quê, Escola, por quê? Estudantes sobredotados com insucesso escolar. *Educação & Realidade*, 42(3), 1143-1159. <https://doi.org/10.1590/2175-623660798>
- CNE – Conselho Nacional de Educação. (2019). Recomendação sobre qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário: estudos. *Diário da República*, Série II, nº 145. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2019-123610607>



- CNE – Conselho Nacional de Educação. (2023). *Estado da Educação 2022*. CNE. https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/EE2022-versaointegral.pdf
- Cubillo, L., & Woolley, R. (2018). Leadership and inclusion. In R. Woolley (Ed.), *Understanding inclusion. Core Concepts, Policy and Practice* (pp. 185-196). Routledge.
- Decreto-lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Diário da República*, I série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-lei n.º 41/2012 do Ministério da Educação (2012). *Diário da República*, I série, n.º 37. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994>
- Decreto-lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação (2014). *Diário da República*, I série, n.º 92. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- EADSNE - European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher education for inclusion: profile of inclusive teachers*. EADSNE.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, 11(1), 17-30.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Revista Interações*, 8(21), 219-230. <https://doi.org/10.25755/int.1532>
- Eurydice. (2007). *A educação de sobredotados na Europa*. GEPE. https://www.edufor.pt/aenelas-pic/imagens/Sobredotados_na_Europa.pdf
- Eurydice (2023). *Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa*. Relatório Eurydice. Serviço das Publicações da União Europeia. https://www.cm-vfxira.pt/cmvmxira/uploads/writer_file/document/33651/promover_a_diversidade_e_a_inclusao_nas_escolas_da_europa.pdf
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Freire, S. (2021). Introdução. In S. Freire (Coord.), *Inclusão como participação social: diferentes perspetivas em análise* (pp. 3-10). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Galvão, C., & Ponte, J. P. (2018). Os mestrados em ensino no contexto atual da formação de professores em Portugal. In C. Galvão & J. P. Ponte (Orgs.), *Práticas de formação inicial de professores: participantes e dinâmicas* (pp. 13-24). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- García-Perales, R., Rocha, A., Aguiar, A., & Almeida, A. I. S. (2024). Characterization of students with high intellectual capacity: the approach in the portuguese school context and importance of teacher training for their educational inclusion. *Frontiers in Psychology*, 15, 1196926. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1196926>

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- George, D. (2003). *Gifted education*. (2nd Edition). Routledge.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-17). Sage.
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Houssami, H. (2025). *Formação de Professores Face aos Desafios da Inclusão e do Trabalho com Alunos Sobredotados*. (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 2-20. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101>
- Kamp, M., Carvalho, C., Marchão, A., Martins, M. J. D., & Santos, S. (2025). Descobrimo a educação inclusiva através das vozes dos alunos de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). *Revista Lusófona de Educação*, 66, 27-42. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle66.dt02>
- Kast, J., & Schwab, S. (2020). Teachers' and parents' attitudes towards inclusion of pupils with a first language other than the language of instruction. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837267>
- Lubart, T., Georgsdottir, A., & Besançon, M. (2009). The nature of creative giftedness and talent. In T. Balchin, B. Hymer & D. J. Matthews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 42-49). Routledge.
- Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, e020003. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147>
- Malet, R. (2022). Revisão das pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente: evidências, debates e efeitos internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, 22, e1102. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/malet.pdf>
- Martins, B. A., Chacon, M. C. M., & Almeida, L. S. (2018). Estudo comparativo luso-brasileiro sobre a formação inicial de professores em altas habilidades/ Superdotação com enfoque nos conteúdos curriculares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(3), 309-326. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300001>
- Martins, M. J. D., Marchão, A., Oliveira, T., Caetano, A. P., & Tinoca, L. (2025). Schools as learning communities for inclusion: Insights from case studies of two school clusters in Portugal. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1549712>



- Martins, M. J. D., Oliveira, T., & Marchão, A. (2023). A Inclusão de Crianças e Jovens em Situação de Vulnerabilidade. *Sisyphus - Journal of Education*, 11(2), 10-32. <https://doi.org/10.25749/sis.28110>
- Matos, R. C. G. de (2015). *A formação de docentes em sobredotação: a atual realidade da escola portuguesa*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/14292>
- Mcclain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>
- Melo, A. S. (2007). *Contributos da avaliação psicológica para a entrada antecipada no 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Mesquita, E., & Machado, J. (2017). Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. In A. Shigunov Neto & I. Fortunato (Orgs.), *Educação superior e formação de professores: questões atuais* (pp. 97-115). Edições Hipótese.
- Mettrau, M., & Almeida, L. S. (1994). A educação da criança sobredotada: a necessidade social de um atendimento diferenciado. *Revista Portuguesa de Educação*, 7(1 e 2), 5-13. <https://hdl.handle.net/1822/2953>
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2012). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: Perfil de desempenho em provas psicológicas e perceção dos professores. *Revista AMAzonica*, 10(3), 146-164. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4047548.pdf>
- Mogarro, M. J., & Borges, C. S. (2021). O que dizem as escolas sobre a inclusão? Análise dos projetos educativos de agrupamentos de escolas. In S. Freire (Coord.), *Inclusão como participação social: diferentes perspetivas em análise* (pp. 3-10). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Mönks, F. J. (1997). Alunos sobredotados na turma: a questão da identificação e da programação. In M. E. Silva (Org.), *Actas da Conferência sobre Sobredotação. Ministério da Educação*. Departamento de Educação Básica.
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. Pioneira Thomson.
- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Aval. Pol. Educ.*, 19(73), 793-812. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500004>
- Neves, R. (2020). Ser Professor em Portugal: a problemática do acesso à formação/profissão. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(2), 216-30. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.30715>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

- OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development. (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal. Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Ourofino, V. T., & Fleith, D. S. (2011). A condição underachievement em superdotação: definição e características. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(3), 206-222. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000300016
- Parliamentary Assembly. (1994). *Education for gifted children*. Recommendation 1248. <https://pace.coe.int/en/files/15282/html>
- Paul, T., Di Rezze B., Rosenbaum P., Cahill P., Jiang A., Kim E., & Campbell W. (2022). Perspectives of children and youth with disabilities and special needs regarding their experiences in inclusive education: a meta-aggregative review. *Front. Educ.*, 7, 864752. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.864752>
- Pereira, M. (2005). Educação e desenvolvimento de alunos sobredotados: fatores de risco e resiliência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 243-58. https://www.researchgate.net/publication/308078747_Educacao_e_desenvolvimento_dos_alunos_sobredotados_fatores_de_risco_e_resiliencia
- Pozo-Armentia, A. D., Reyero, D., & Gil-Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Renzulli, J. S. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In R. J. Sternberg & J. B. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 55-86.). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para una productividad creativa. In Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Amarú.
- Rodrigues, C., & Antunes, A. P. (2012). Escola inclusiva e sobredotação: estudo exploratório sobre as percepções dos professores. In L. S. Almeida, B. D. Silva & A. Franco (Orgs.), *Actas do II Seminário Internacional - Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 637-647). Braga. <http://hdl.handle.net/10400.13/288>
- Rodrigues, D. (2016, 9 de abril). O mito da formação de professores. *Público*. <https://www.publico.pt/2016/04/09/sociedade/opiniao/o-mito-da-formacao-de-professores-1728529>
- Rodrigues, M. C., & Branco, M. L. F. (2021). Mobilidade docente e identidade profissional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(139). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6287>



- Semião, D., Mogarro, M. J., Pinto, F., Martins, M. J., Santos, N. Sousa, O., Marchão, A., Freire, I., Lord, L., & Tinoca, L. (2023). Teachers' perspectives on students' cultural diversity: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(12), 1215. <https://doi.org/10.3390/educsci13121215>
- Serafim, J. F. A. (2007). *Processos de formação contínua - limitações e eficácia em contextos de 1.º ciclo – a vertente da Educação Especial*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve, Faro, Portugal. <https://sapientia.ualg.pt/entities/publication/367d8758-8c78-4132-9248-47ee518e5ea8>
- Serra, H., Mamede, M. C. C., & Sousa, T. M. F. B. (2004). Sobredotação: uma realidade/um desafio. *Cadernos de Estudos*, 1, 51-56. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/711>
- Serrano Rodríguez, R., Pontes Pedrajas, A., & Pérez Gracia, E. (2019). Beliefs on the teacher professionalism and teaching models in initial teacher education. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240018>
- Silva, F. V. (2021). Inclusão e participação: considerações em torno de conceitos. In S. Freire (Coord.), *Inclusão como participação social: diferentes perspetivas em análise* (pp. 38-51). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Smith, C. M. M. (2006). Principles of inclusion: implications for able learners. In C. M. M. Smith (Ed.), *Including the gifted and talented: making inclusion work for more gifted and able learners* (pp. 3-21). Routledge.
- Tejera, J. P., Rosal, A. B., & Rodríguez-Naveiras, E. R. (2017). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. *Talincrea*, 3(2), 40-51. <https://talincrea.cucs.udg.mx/index.php/talincrea/article/view/122>
- Tinoca, L., & Caetano, A. P. (Eds.). (2025). *Comunidades de aprendizagem para a inclusão educativa*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Tinoca, L., Santos, S., Piedade, J., Caetano, A. P., Oliveira, T., Mogarro, M. J., & Tempera, T. (2025). Desenvolvimento profissional docente em comunidades de aprendizagem: Caminhos para uma educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 66(66), 121-154. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle66.dt07>
- Tirri, K., & Laine, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: the case of gifted students. In A. Gajewski (Ed.), *Ethics, Equity, and Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education* (pp. 239-257). <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/725c18d5-7c8e-4143-a939-710e6014bb34/content>
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades em torno a la alta capacidade. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Eds.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 1-13). Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação.

- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca statement 25 years on.* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246?posInSet=1&queryId=53650df9-0c73-4f79-b26f-e19c2cc3307c>
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por?posInSet=1&queryId=1b8b9651-2f5f-42e6-b30f-ed4f6baa50cb
- Universidade de Lisboa. (2016). *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.* Diário da República, II série, nº.52, de 15 de março. <https://www.ie.ulisboa.pt/sites/default/files/documents/document/default/carta-etica-regulamento-ce.pdf>
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim.* Penso.
- Woolley, R. (2018). Introducing inclusion. In R. Woolley (Ed.), *Understanding inclusion. Core Concepts, Policy and Practice* (pp. 1-14). Routledge.
- Zanetti, M. A., Gualdi, G., & Cascianelli, M. (2020). *Understanding giftedness.* Routledge.

*

Received: February 18, 2026

Revisions Required: April 8, 2026

Accepted: May 19, 2026

Published online: June 30, 2026

