

---

# CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS EM PROFESSORES DE ALUNOS SUPERDOTADOS

## DESIRABLE CHARACTERISTICS FOR TEACHERS OF GIFTED STUDENTS

---

**Mag. Marina Marques Porto Ribeiro<sup>12</sup>**

**Dra. Denise de Souza Fleith<sup>13</sup>**

### RESUMO

Do professor que atua com alunos superdotados são requeridos conhecimentos adequados sobre superdotação, criatividade e epistemologia de ensino. Não se espera que esse profissional seja também um superdotado, mas que demonstre paixão e expertise em sua área, tenha enfoque acadêmico e empregue estratégias para promoção da criatividade. Por meio de uma revisão de literatura não sistemática, observou-se neste estudo que a formação desse docente deve exceder conceitos básicos, para desenvolver crenças, valores e características socio-pessoais. Autoeficácia, motivação intrínseca, senso de humor, tolerância à ambiguidade, entusiasmo, engajamento e flexibilidade são atributos docentes valorados pelos alunos superdotados. Estudar o perfil docente é importante para fomentar a identificação e o desenvolvimento dos talentos na escola.

| 83

**Palavras-chave:** Professor, altas habilidades, superdotação

### ABSTRACT

Adequate knowledge about giftedness, creativity and teaching epistemology are required for the teacher who works with gifted students. This professional is not expected to be also a gifted, but to demonstrate passion and expertise in his area, to have an academic focus and to employ strategies to promote creativity. By means of a non-systematic literature review, it was noticed that the education of this teacher should exceed basic concepts, in order to develop beliefs, values and socio-personal characteristics. Self-efficacy, intrinsic motivation, sense of humor, tolerance of ambiguity, enthusiasm, engagement and flexibility are attributes appreciated by gifted students in the school context. Studying the teaching profile is important to foster the identification and development of talents in school.

**Keywords:** Teacher, high ability, gifted

---

12 Professora da Universidad Católica del Uruguay. Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (2009), especialista em Gestão de Pessoas e Coaching pelo Centro Universitário de Brasília (2012) e MBA em Gestão de Negócios pelo IBMEC (2015), mestre em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (2017). marina.porto-ribeiro@ucu.edu.uy

13 Professora da Universidade de Brasília. Graduada em Psicologia pela Universidade de Brasília (1985), mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (1990), doutora em Psicologia Educacional pela University of Connecticut (1999). Realizou pós-doutorado no National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005) e na Universidade do Minho (2014). fleith@unb.br

## INTRODUÇÃO

Nos últimos 50 anos, muitos estudos foram realizados discutindo as qualidades do professor eficiente (Doyle, 1985; Hamachek, 1975; Muijs & Reynolds, 2017; O'Neill, 1988; Tirri, 1993; Westbury, 1988). Com as terminologias professor eficiente, professor ideal, professor exemplar ou bom professor, os autores avaliaram características docentes que consistentemente suscitam resultados positivos dos alunos, como desempenho e realizações acadêmicas (Hassoun, 2015). Contudo, segundo Borphy e Good (1986), não se pode definir um perfil universal de professor eficiente, vez que distintos grupos de estudantes, de acordo com suas características e necessidades, demandam diferentes atributos. Para VanTassel-Baska e Stambaugh (2005), o professor do aluno superdotado, por exemplo, deve ter características específicas, como flexibilidade para adaptar a filosofia de ensino, currículo e abordagens curriculares.

Nem todos os professores deveriam ser designados para ensinar alunos superdotados (Mandrell & Fiscus, 1981; Rosemarin, 2009). Espera-se que o professor, ao lidar com essa população acadêmica singular, abandone sua posição de protagonista, comum em salas de aula regular, e adote o papel de tutor (Renzulli, 1986). O professor de superdotados deve estar preparado para desafiar os alunos e, ao mesmo tempo, oferecer apoio e aceitar as possíveis falhas, incentivando o aluno a tentar novamente. Hargrove (2005) sugere que o professor deve se imaginar como um Sócrates do século 21. Sócrates nunca se contentou com apenas uma resposta; o bom professor deve continuamente fazer perguntas que ajudem seus alunos a descobrir as respostas por si mesmos e romper as barreiras do teórico para analisar a realidade e o mundo. A literatura científica indica que o desenvolvimento de estudantes superdotados, para além de estratégias pedagógicas, requer qualidades sociopessoais (VanTassel-Baska, MacFarlane, & Feng, 2006, Whitlock & DuCette, 1989) e cognitivas do professor (Eilam & Vidergor, 2011; Vialle & Tischler, 2005).

Autores que estudaram a educação de superdotados discutem o perfil do professor a partir de diferentes perspectivas. Há publicações que analisam as opiniões dos docentes (Chan, 2001; Eilam & Vidergor, 2011; Graffam, 2006; Martins & Alencar, 2011; Nelson & Prindle, 1992; Roberts, 2006; Van Tassel-Baska et al., 2006), outras que se embasam nas percepções dos próprios estudantes (Abel & Karnes, 1994; Chan, 2011; Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga, & Donoso-Osorio, 2013; Hosgorur & Gecer, 2012; Maddux, Samples-Lachmann, & Cummings, 1985; Rosemarin, 2009; Vialle & Quigley, 2002; Vialle & Tischler, 2005; Vialle & Tischler, 2009), e ainda outras que consideram a visão de ambos, professores e alunos (Dorhout, 1983; Mills, 2003). Esses estudos foram desenvolvidos em diferentes países, como Austrália, Áustria, Brasil, Chile, China, Estados Unidos, Israel, Singapura, entre outros.

Bishop (1968) realizou um clássico estudo no qual 200 professores de superdotados foram submetidos a testes psicológicos e foram observados em suas salas de aula, alguns deles também participaram de entrevistas. As descobertas desse autor foram discutidas por pesquisadores ulteriores. Howley, Howley e Pendarvis (1986) concluíram, com base nos achados de Bishop, que as características dos docentes efetivos eram semelhantes àquelas tipicamente atribuídas aos estudantes superdotados. Feldhusen (1997) e Davis e Rimm (1998), nessa mesma linha, argumentam que professores de alunos superdotados devem apresentar comportamentos de superdotação. Outros autores também apontaram atributos que estão presentes em pessoas com superdotação como importantes para esse professor, como: (a) alta habilidade intelectual/cognitiva (Bishop, 1980, Howley et al., 1986, Lewis, 1982; Milgram, 1979), (b) criatividade (Bishop, 1980; Chandler & Bean, 1998; Lewis, 1982; Gallagher & Gallagher, 1994; Hansen & Feldhusen, 1994; Maddux et al., 1985; Milgram, 1979; Nelson & Prindle, 1992; Rejskind, 2000), (c) autoeficácia, motivação intrínseca, senso de humor, tolerância a ambiguidade, entusiasmo, engajamento, flexibilidade (Chandler & Bean, 1998; Eyre et al., 2002; Hansen & Feldhusen, 1994; Hong, Greene, & Hartzell, 2011; Martins & Alencar, 2011; Mills, 2003; Whitlock & DuCette, 1989).

## ALTA HABILIDADE INTELLECTUAL/ COGNITIVA DO PROFESSOR

Por meio de revisão de literatura, Vialle e Quigley (2002) e Vialle e Tischler (2009) sumarizaram os atributos-chave essenciais para o docente de alunos superdotados. Em uma categoria de características cognitivas-intelectuais, os autores descreveram os seguintes achados: possuir profundo conhecimento da disciplina; ter inteligência acima da média; ser criativo; ter interesses amplos, muitas vezes literários e culturais; se considerar um aprendiz durante toda a vida; e ter excelentes habilidades de comunicação. Quicá os últimos quatro itens estejam mais relacionados a posturas atitudinais, que são detalhadas por esses autores

em outra categoria, do que propriamente atributos cognitivos. De qualquer forma, a compilação proposta ressalta que distintos fatores estão envolvidos na manifestação da capacidade cognitiva intelectual no contexto escolar, entre eles a inteligência acima da média. Assim, ainda que se relacione as competências do professor com as características do aluno superdotado, vale esclarecer que a habilidade intelectual não se limita ao quociente intelectual. Como explica Renzulli (1986), testes estandardizados de inteligência não fornecem dados suficientes para identificar os variados tipos de habilidades que podem ser manifestados por pessoas com superdotação. A capacidade cognitiva é interpretada a partir de um paradigma mais amplo, que admite uma gama de inteligências (Gardner, 2006).

Renzulli (1992) argumenta que o professor de alunos superdotados deve demonstrar competência avançada na área de especialização acadêmica, capacidade de aplicar o conhecimento para resolver problemas da vida real e habilidade de transmitir uma paixão pelo assunto. Howley et al. (1986) denominam *teacher-scholars*, os professores experts, com alto grau acadêmico e paixão pela disciplina. Vialle e Quigley (2002) observaram que os estudantes superdotados demandam dos professores um grande conhecimento do conteúdo da disciplina e um entusiasmo sobre os assuntos que eles ensinam, inclusive para que o docente tenha ferramentas para desenvolver estratégias de ensino apropriadas. Discute-se, portanto, que, o indicador vinculado a alta habilidade cognitiva não seria tão somente padrões de inteligência, senão que estaria mais bem descrito como expertise em determinada área, paixão pelo conhecimento, enfoque acadêmico e criatividade.

## CRIATIVIDADE DO PROFESSOR

A habilidade de inovar e ser criativo é reconhecida como uma importante competência do século XXI (Csikszentmihalyi & Wolfe, 2000). Embora sua definição e reconhecimento possam variar de acordo com desenvolvimento histórico de cada cultura (Porto-Ribeiro & Fleith, 2018), notáveis autores do campo concordam que as características de inovação/originalidade e utilidade/adaptabilidade são críticas na definição de criatividade (Amabile, 1983; Barron, 1955; Sternberg & Lubart, 1999; Torrance, 1988). Rejskind (2000) afirma que, no contexto educacional, esses dois padrões são difíceis de mensurar, pois os produtos criativos do trabalho dos professores podem ser poucos visíveis. Todavia, Cropley (1997) indica que o fomento à criatividade em sala de aula pode ser observado por meio de comportamentos e estratégias do professor, como, por exemplo, motivando os alunos a dominar o conhecimento factual para que eles tenham uma base sólida para o pensamento divergente, usando um estilo cooperativo e socialmente integrativo de ensino, e dilatando o julgamento das ideias dos alunos até que essas tenham sido cuidadosamente elaboradas.

| 85

Rejskind (2000) afirma que para fortalecer nos alunos superdotados as habilidades criativas de resolução de problemas e sua aplicação a problemas reais, e criar ambientes que apoiem os aspectos afetivos da criatividade, os próprios professores devem ser habilidosos na solução criativa de problemas, além de manter atitudes e valores compatíveis com o clima criativo. Embora seja significativo o fato do professor ser um indivíduo com alto potencial criativo, isso não é suficiente para concluir que ele vai expressar o comportamento criativo em sala e lograr inspirar os alunos (Chan & Yuen, 2014). Assim, como no caso da habilidade cognitiva intelectual, determinar a capacidade do professor em uma competência não basta para predizer sua relação com os alunos e sua conduta de ensino.

Autores argumentam que o emprego de estratégias para promoção da criatividade está relacionado às características de personalidade e às crenças sobre o processo criativo que detém o professor (Chan & Yuen, 2014; Cheung, 2012; Gowan & Bruch, 1967; Horng, Hong, ChanLin, Chang, & Chu, 2005; Lee & Kemple; 2014). Chan e Yuen (2014) investigaram a relação entre as crenças, a personalidade e os comportamentos de incentivo à criatividade no ensino em 399 professores de escolas primárias de Hong Kong, comparando docentes envolvidos na educação de superdotados e docentes do ensino regular. Os achados evidenciaram que as crenças sobre a criatividade e a personalidade criativa eram fatores que prediziam os comportamentos dos professores de incentivo à criatividade, e que as três variáveis analisadas estavam significativamente mais presentes no ensino de superdotados.

As crenças do professor sobre a criatividade estudadas por Chan e Yuen (2014) incluíam os aspectos cognitivos a partir da concepção de criatividade e crenças a respeito de como a criatividade poderia ser fomentada. Ainda que esses autores não tenham identificado diferenças significativas entre professores com e sem capacitação em educação de superdotados quanto ao incentivo à criatividade, outros estudos indicam que profissionais com formação em superdotação e criatividade são mais propensos a incentivar o pensamento

criativo em seus alunos (Hansen & Feldhusen, 1994; Hosgorur & Gecer, 2012), ademais de demonstrar atitudes mais favoráveis para com seus alunos superdotados (Copenhaver & McIntyre, 1992; Jones & Southern, 1992; Morris, 1987). Nesse sentido, salienta-se a importância da formação do professor sobre temas de criatividade.

Outras faculdades do professor podem influenciar nas condutas de incentivo à criatividade. Há uma ampla discussão sobre características pessoais relacionadas à criatividade (Csikszentmihalyi, 1996; Eysenck, 1993; Gough, 1979; Prabhu, Sutton, & Sauser, 2008; Sternberg, 2006). No contexto educacional, analisando as características do professor, Gowan e Bruch (1967) conduziram uma pesquisa durante uma oficina de criatividade com 350 crianças superdotadas, 13 professores especialmente selecionados por sua capacidade criativa, 13 conselheiros e 66 trainees. Os autores verificaram que para oferecer um ensino criativo, o professor deve apresentar energia, autoconfiança, ousadia, uma natureza extrovertida, inteligência e originalidade. No estudo de Chan e Yuen (2014), as características de personalidade relacionadas ao fomento à criatividade no contexto educacional incluíam independência de julgamento, capacidade de lidar bem com a novidade, disposição para assumir riscos, curiosidade, abertura à experiência e flexibilidade.

Ainda que não especificamente relacionadas com a criatividade, muitas dessas características individuais também estão presentes nas listas de atributos esperados de um bom professor de alunos superdotados. Além da habilidade cognitiva e da criatividade, o professor é requerido a demonstrar atitudes que derivam de características de personalidade, outrossim descritas como atributos sociopessoais.

## ATRIBUTOS PESSOAIS E SOCIAIS DO PROFESSOR

Renzulli (1992) destaca a flexibilidade, a abertura a ideias, a alta energia e o compromisso com a excelência como atributos fundamentais para o docente que atua com alunos com superdotação. O autor argumenta que essas características são tão importantes que devem ser consideradas na seleção de professores designados para esse labor, antes mesmo de avaliar a formação dos professores, o que também é importante.

86 | Outras diversos pesquisadores discutem qualidades pessoais e traços de personalidade de bons professores de superdotados (Chandler & Bean, 1998; Eyre et al., 2002; Hansen & Feldhusen, 1994; Martins e Alencar, 2011; Mills, 2003; Whitlock & DuCette, 1989). Vialle e Quigley (2002) e Vialle e Tischler (2009), a partir da análise de publicações sobre o perfil do professor de alunos superdotados, detalharam na categoria de características sociopessoais os seguintes achados: ter insight sobre as necessidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes superdotados; ter senso de humor; estar disposto a cometer erros; ser entusiasmado; e ser culturalmente receptivo.

Há listas ainda mais amplas, como, por exemplo, a descrita por Martins e Alencar (2011), a partir de uma investigação sobre a percepção de 10 professores universitários de cursos de Pedagogia e 10 do ensino fundamental sobre o perfil ideal do professor para alunos superdotados. Os resultados revelaram que os atributos de personalidade essenciais a esse perfil incluíam ser compreensivo, alegre, amoroso, carinhoso, atencioso, flexível, criativo, dinâmico, humilde, sensível, tranquilo, responsável, comprometido, dedicado e paciente.

Pérez e Stobaus (2005) relataram o caso de um professor de ensino fundamental da rede pública de Porto Alegre que, embora não tivesse formação em superdotação e estivesse responsável por uma sala de aula regular de sétima série, apresentava características que representavam diferenciais no desenvolvimento de alunos superdotados. Tratava-se de um docente reconhecido, entre outras coisas, por sua flexibilidade, afetividade, curiosidade, prazer no exercício didático e intuição. Salienta-se que o perfil docente aqui discutido não está apenas vinculado a profissionais que atuam em programas especiais para jovens talentosos, senão que também deve ser tomado em consideração no ensino em salas de aula regular.

Hargrove (2005) problematiza que, embora seja comum encontrar listas longas, abrangentes e detalhadas do perfil docente eficiente para superdotados, identificar um professor que apresenta todas essas características seria quase um milagre. Rosemarin (2014) afirma que uma pessoa com tantas qualidades como as descritas nesses perfis seria desejável para todos os alunos, superdotados ou não. No entanto, argumenta que não há docentes suficientes que possuem todas essas características, e por isso é importante investigar sobre o assunto e, por conseguinte, buscar desenvolver essas competências.

Vialle e Tischler (2009) avaliaram a percepção de estudantes superdotados na Áustria, Austrália e Estados Unidos quanto à importância de características cognitivo-intelectuais em relação às pessoais-sociais. Os autores identificaram uma grande convergência de opinião entre os participantes desses países em relação à valoração das qualidades do bom professor. A maioria dos superdotados, quando solicitados a eleger, consideravam mais relevante a manifestação das qualidades pessoais-sociais para o exercício do bom professor.

Em outros estudos empíricos sobre professores eficientes para os alunos superdotados, realizados nos Estados Unidos, em Israel e na Turquia, também foi verificado que as características pessoais-sociais tinham maior importância para os estudantes (Abel & Karnes, 1994; Dorhout, 1983; Hosgorur & Gecer, 2012; Lewis, 1982; Maddux et al., 1985; Rosemarin, 2009; Shoshana, 2007). Os pesquisadores Hosgorur e Gecer (2012), ante a preferência de 296 alunos superdotados que frequentavam Centros de Ciência e Arte em cidades turcas por características pessoais-sociais no exercício docente, argumentam que esse perfil de aluno espera estar inserido em ambientes educacionais nos quais eles sintam que os professores estão interessados neles e onde possam se divertir enquanto aprendem. Acrescentam, ademais, que no processo de formação de professores é importante que haja atividades que fomentem o desenvolvimento de suas características sociais.

Contrastando os resultados a partir da perspectiva dos professores, Eilam e Vidergor (2011), em Israel, avaliaram a percepção dos docentes com relação à importância das características cognitivas, pessoais e pedagógicas desejáveis no ensino de alunos superdotados e encontraram diferenças significativas entre árabes e judeus. Os achados remetem a uma relação entre a orientação cultural, referente ao nível de coletivismo, e as percepções dos professores quanto às características desejáveis. As avaliações dos professores judeus refletiram uma valorização maior das qualidades cognitivas e pessoais, possivelmente por causa de uma orientação ocidental que enfatiza o desenvolvimento individual dos alunos. Uma tendência oposta foi encontrada na dimensão pedagógica, exibindo uma correlação positiva com o coletivismo, especialmente entre os professores árabes, resultado que vincula estratégias pedagógicas eficientes com o desenvolvimento tanto dos alunos quanto da sociedade. Triandis (1989) argumenta que a diferença básica entre culturas individualistas e coletivistas está na importância relativa que seus cidadãos atribuem aos objetivos do indivíduo em comparação aos objetivos do grupo. As culturas individualistas enfatizam os objetivos pessoais em detrimento das metas do grupo, enquanto as culturas coletivistas dão preferência aos objetivos do grupo. Destaca-se a necessidade de tomar em conta a cultura na avaliação das qualidades do professor de alunos superdotados.

| 87

Nota-se, portanto, que o professor eficiente para alunos superdotados deve apresentar características e comportamentos que estimulem um ambiente seguro para a aprendizagem. Segundo a avaliação dos docentes, esses atributos seriam primordiais no contexto educacional. Na perspectiva docente, a valoração pode ser diferente, especialmente quando se comparam professores de diferentes culturas. Foi identificada uma relação entre a orientação cultural, tendente ao coletivismo ou individualismo, e a avaliação das características do docente.

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Segundo VanTassel-Baska e Johnsen (2007), para garantir padrões de qualidade no ensino de alunos superdotados é essencial que os professores sejam formados do ponto de vista da teoria, pesquisa, pedagogia e técnicas de gestão relevantes para proporcionar oportunidades de aprendizado. Hansen e Feldhusen (1994) verificaram que os professores capacitados para ensinar alunos superdotados eram mais eficazes em termos de habilidades de ensino e clima de sala de aula, em comparação àqueles que não tinham formação. Vantagens em relação às características desejáveis na educação dos superdotados também foi identificada em professores capacitados nos estudos de Whitlock e DuCette (1989) e Cheung e Phillipson (2008).

A Associação Americana para Crianças Superdotadas (NAGC - acrônimo de National Association for Gifted Children, 2013) estabelece diretrizes de formação para o professor que se dedicará à educação de superdotados. É recomendado que os docentes preparados para essa ocupação sejam capazes de: (a) compreender as variações de aprendizado e desenvolvimento nas áreas cognitivas e afetivas para proporcionar experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras; (b) criar ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e culturalmente responsivos para que os estudantes se tornem aprendizes eficazes e desenvolvessem o bem-estar social e emocional; (c) aplicar o conhecimento sobre currículos geral e específicos; (d)

utilizar distintas estratégias de aprendizagem e métodos de avaliação; (e) usar o conhecimento do campo e os princípios éticos para guiar sua prática da educação; (f) colaborar com famílias, outros educadores, provedores de serviços, de maneiras culturalmente responsivas para atender às necessidades de pessoas superdotadas em uma variedade de experiências de aprendizado. A partir dos critérios descritos pelo NAGC, observa-se que a formação desse professor deve exceder a conceituação sobre comportamentos de superdotação e criatividade, com vistas a desenvolver princípios e valores sobre educação, conhecimentos e estratégias pedagógicas e até mesmo atributos pessoais.

Nessa linha, Hong et al. (2011) destacam que no processo de formação do professor de alunos superdotados deve ser enfatizado o desenvolvimento de atributos pessoais e crenças sobre superdotação. Na mesma direção, outros autores discutem a importância de incorporar os atributos pessoais e atitudes à formação de professores, destacando a importância de características tais como: entusiasmo, expectativas elevadas, temperamento ou estilos de aprendizagem (Baum & King, 2006; West & Hudson, 2010).

Comparando professores de sala de aula regular e professores de programas específicos para superdotados, Hong et al. (2011) verificaram que professores em programas de superdotação relataram crenças epistemológicas mais sofisticadas, maior orientação para a meta de aprendizagem e menor orientação para a meta de desempenho do que os professores de salas de aula comum. Embora não tenha sido uma conclusão desses autores em referida publicação, hipotetiza-se que o resultado pode estar relacionado ao fato de que professores diretamente envolvidos em programas destinados ao desenvolvimento de talentos podem ter mais familiaridade com os conceitos e práticas relacionadas à superdotação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

VanTassel-Baska e Johnsen (2007) argumentam que ter professores que cumprem os padrões de qualidade no ensino de alunos superdotados é necessário para garantir que os talentos da sociedade sejam adequadamente identificados e desenvolvidos nas escolas. É importante conhecer as qualidades exigidas para professores que lidam com alunos superdotados para assegurar o desenvolvimento e a implementação de programas de capacitação que conduzam os docentes à promoção de competências que efetivamente gerem resultados.

88 |

Pesquisas relacionam as características do professor eficiente com as qualidades dos próprios alunos superdotados. Nota-se, no entanto, em uma análise qualitativa das publicações dessa seara, que a interpretação correta não é de que o professor deve ser superdotado, senão que esse deve ter conhecimentos e crenças reais sobre superdotação, criatividade e epistemologia de ensino, ademais de demonstrar no contexto educativo comportamentos compatíveis com um clima de incentivo à criatividade e ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno a partir de uma atenção individualizada e sistêmica (Feldhusen, 1997).

## REFERÊNCIAS

- Abel, T., & Karnes, F. A. (1994). Teacher preferences among the lower socioeconomic rural and suburban advantaged gifted students. *Roepers Review*, 17, 52-57. doi: 10.1080/02783199409553619
- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York, NY: Springer.
- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478-485. doi: 10.1037/h0048073
- Baum, A., & King, M. A. (2006). Creating a climate of self-awareness in early childhood teacher preparation programs. *Early Childhood Education Journal*, 33, 217-222. doi: 10.1007/s10643-005-0050-2
- Bishop, W. E. (1968). Successful teachers of the gifted. *Exceptional Children*, 34, 317-325.
- Bishop, W. E. (1980). Successful teachers of the gifted. In J. S. Renzulli & E. P. Stoddard (Eds.), *Under one cover: Gifted and talented education in perspective* (pp. 152-160). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Whitrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York, NY: Macmillan.
- Chandler, L. A., & Bean, R. M. (1998). The personalities of exemplary teachers. *Journal of Research in Education*, 8, 64-67.

- Chan, D. W. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective, *Roeper Review*, 23, 197-202. doi: 10.1080/02783190109554098
- Chan, D. W. (2011). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong student perspective, *Roeper Review*, 33, 160-169. doi: 10.1080/02783193.2011.580499
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creative personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109-118. doi: 10.1016/j.tsc.2014.10.003
- Cheung, R. H. P. (2012). Teaching for creativity: Examining the beliefs of early childhood teachers and their influence on teaching practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37, 43-51.
- Cheung, H.Y., & Phillipson, S.N. (2008). Teachers of gifted students in Hong Kong: Competencies and characteristics. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 17, 143- 156.
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., & Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis*, 5, 393-411.
- Copenhaver, R., & McIntyre, D. (1992). Teachers' perception of gifted students, *Roeper Review*, 14, 151-153. doi: 10.1080/02783199209553411
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. A. Runco (Ed.), *The creativity research handbook* (pp. 83-114). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2000). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 81-93). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier Science.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented* (4th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Dorhout, A. (1983). Student and teacher perceptions of preferred teacher behaviors among the academically gifted. *Gifted Child Quarterly*, 27, 122-125. doi: 10.1177/001698628302700305
- Doyle, W. (1985). Effective teaching and the concept of master teacher. *Elementary School Journal*, 86, 27-34.
- Eilam, B., & Vidergor, H. E. (2011). Gifted Israeli students' perceptions of teachers' desired characteristics: A case of cultural orientation. *Roeper Review*, 33, 86-96. doi: 10.1080/02783193.2011.554156
- Eyre, D., Coates, D., Fitzpatrick, M., Higgins, C., McClure, L., Wilson, H., & Chamberlin, R. (2002). Effective teaching of able pupils in the primary school: The findings of the Oxfordshire Effective Teachers of Able Pupils Project. *Gifted Education International*, 16, 158-169. doi: 10.1177/026142940201600210
- Eysenck, H. J. (1993). Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry*, 4, 147-178. doi: 10.1207/s15327965pli0403\_1
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 547-552). Boston: Allyn & Bacon.
- Gallagher, H., & Gallagher, S. (1994). *Teaching the gifted child*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York, NY: Basic Books.
- Gough, H. G. (1979). A creative personality scale for the adjective check list. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1398-1405.
- Gowan, J. C., & Bruch, C. (1967). What Makes a Creative Person a Creative Teacher? *Gifted Child Quarterly*, 11, 157-159. doi: 10.1177/001698626701100305
- Graffam, B. (2006). A case study of teachers of gifted learners: Moving from prescribed practice to described practitioners. *Gifted Child Quarterly*, 50, 119-131. doi: 10.1177/001698620605000204
- Hansen, J., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115-121. doi: 10.1177/001698629403800304
- Hamachek, D. (1975). Characteristics of good teachers and implications for teacher educators. In M. Moham & R. Hull (Eds.), *Teaching effectiveness: Its meaning, assessment, and improvement* (pp. 239-251). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Hargrove, K. (2005). What makes a 'good' teacher 'great'? *Gifted Child Today*, 28, 30-31. DOI: 10.4219/gct-2005-159

- Hassoun, L. A. A. (2015). *Good teachers are made and not just born: Gifted and talented teachers' perspectives of effective teaching and teacher needs*. (Tese de doutorado). The University of Toledo, Ohio, Estados Unidos. Retirado de: [https://etd.ohiolink.edu/pg\\_1070::NO:10:P10\\_ETD\\_SUBID:103396](https://etd.ohiolink.edu/pg_1070::NO:10:P10_ETD_SUBID:103396)
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55, 250- 264. doi: 10.1177/0016986211418107
- Hosgorur, T., & Gecer, A. (2012). Gifted students' views about teachers' desired characteristics. *International Journal*, 1, 39-49. doi: 10.12973/edupij.2012.112.4
- Hong, J.-S., Hong, J.-C., ChanLin, L.-J., Chang, S.-H., & Chu, H.-C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29, 352–358. doi: 10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x
- Howley, A., Howley, C. B., & Pendarvis, E. D. (1986). *Teaching gifted children*. Boston: Little, Brown.
- Jones, E., & Southern, W. (1992). Programming, grouping, and acceleration in rural school districts: A survey of attitudes and practices, *Gifted Child Quarterly*, 36, 112-117. doi: 10.1177/001698629203600210
- Lee, I. R., & Kemple, K. (2014). Preservice teachers' personality traits and engagement in creative activities as predictors of their support for children's creativity. *Creativity Research Journal*, 26, 82-94. doi: 10.1080/10400419.2014.873668
- Lewis, J. F. (1982). Bulldozers or chairs? Gifted students describe their ideal teacher. *The Gifted Child Today*, 1, 16-19. doi: 10.1177/107621758200500307
- Mandrell, C., & Fiscus, E. (1981). *Understanding exceptional people*. New York: West Publishing.
- Maddux, C. D., Samples-Lachmann, I., & Cummings, R. E. (1985). Preferences of gifted students for selected teacher characteristics. *Gifted Child Quarterly*, 29, 160-163. doi: 10.1177/001698628502900404
- Martins, A. C. S., & Alencar, E. M. L. S. (2011). Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 24, 31–46. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X1881>
- Milgram, R. M. (1979). Perception of teacher behavior in gifted and nongifted children. *Journal of Educational Psychology*, 71, 125-128. doi: 10.1037/0022-0663.71.1.125
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students, *Gifted Child Quarterly*, 47, 272-281. doi: 10.1177/001698620304700404
- 90 | Morris, S. (1987). Student teachers' attitudes toward gifted students. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 12, 112-114.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Nacional Association for Gifted Children. (2013). *Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education*. Retirado de: <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/nagc-cec-teacher>.
- Nelson, K. C., & Prindle, N. (1992). Gifted teacher competencies: Ratings by rural principals and teachers compared. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 357-369. doi: 10.1177/016235329201500405
- O'Neill, G. (1988). Teaching effectiveness: A review of the research. *Canadian Journal of Education*, 13, 162-185. DOI: 10.2307/1495174
- Pérez S. G. B., & Stobaus, C. D. (2005). Alberto: um professor do ensino regular e seu 'algo mais' para atender alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 25, 1-6. DOI: 10.5902/1984686X
- Porto-Ribeiro, M. & Fleith, D. S. (2018). Criatividade humana no oriente e no ocidente: Análise das Raízes Históricas-Conceituais. *Interação em Psicologia*, 22.
- Prabhu, V., Sutton, C., & Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 20, 53-66. DOI: 10.1080/10400410701841955
- Rejskind, G. (2000). TAG teachers: Only the creative need apply. *Roeper Review*, 22, 153-157. DOI: 10.1080/02783190009554023
- Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In J. S. Renzulli, & S. M. Reis (Eds.), *The triad reader* (pp. 19- 28). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36, 17-182. DOI: 10.1177/001698629203600402
- Roberts, J. L. (2006). Teachers of gifted secondary students: What makes them effective. In F. A. Dixon, & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 567-580). Waco, TX: Prufrock Press.
- Rosemarin, S. (2009). Who is the best teacher? Do different kinds of students have different preferences? *Gifted Education International* 25, 48-55. DOI: 10.1177/026142940902500107

- Rosemarin, S. (2014). Should the teacher of the gifted be gifted? *Gifted Education International*, 30, 263-270. DOI: 10.1177/0261429413486577
- Shoshana, R. (2007). Who is the best teacher? Do different kinds of students have different preferences? In K. Tirri & M. Ubani (Eds.), *Holistic education and giftedness* (pp. 60-71). Helsinki, Finlândia: Espoo Multiprint.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18, 87- 98. DOI: 10.1207/s15326934crj1801\_10
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tirri, K. (1993). *Evaluating teacher effectiveness by self-evaluation: A cross-cultural study*. (Tese de doutorado). University of Helsinki, Helsinki, Finlândia. Retirado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED365668>
- Torrance, E. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 43-75). New York, NY: Cambridge University Press.
- Triandis, H. T. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-512. DOI: 0033-295X/89/\$00.75
- Van Tassel-Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 51, 182-205. DOI: 10.1177/0016986207299880
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Teory Into Practice*, 44, 211-217. DOI: 10.1207/s15430421tip4403\_5
- Van Tassel-Baska, J., MacFarlane, B., & Feng, A. X. (2006). A cross-cultural study of exemplary teaching: What do Singapore and United States secondary gifted class teachers say? *Gifted and Talented International*, 21, 38-47. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2006.11673474>
- Vialle, W., & Quigley, S. (2002). Does the teacher of the gifted need to be gifted? *Gifted and Talented International*, 17, 85-90, DOI: 10.1080/15332276.2002.11672992
- Vialle, W., & Tischler, K. (2005). Teachers of the gifted: A comparison of students' perspectives in Australia, Austria and the United States. *Gifted Education International*, 19, 173-181. DOI: <https://doi.org/10.1177/026142940501900210>
- Vialle, W., & Tischler, K. (2009). Gifted students' perceptions of the characteristics of effective teachers. In D. Wood (Eds.), *The gifted challenge: Challenging the gifted* (pp. 115-124). Merrylands, Australia: NSWAGTC Inc.
- West, E. A., & Hudson, R. F. (2010). Using early career special educations voice to influence initial teacher education. *International Journal of Whole Schooling*, 6, 63-74.
- Westbury, M. (1988). The science and the art of teacher effectiveness: An examination of two research traditions. *Canadian Journal of Education*, 13, 138- 161.
- Whitlock, M. S., & DuCette, J. P. (1989). Outstanding and average teachers of the gifted: A comparative study. *Gifted Child Quarterly*, 33, 15-21. DOI: 10.1177/001698628903300103

**Fecha Recepción: 14/08/2018**

**Fecha Aceptación: 24/10/2018**