



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA IDENTIFICAÇÃO E ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

### TEACHER TRAINING FOR THE IDENTIFICATION AND CURRICULUM ENRICHMENT OF GIFTED AND TALENTED STUDENTS

Michelle Apaprecida de Almeida Teles de Ataíde <sup>1</sup>

Vera Lucia Messias Fialho Capellini <sup>2</sup>

Cristianne Maria Butto Zarzar <sup>3</sup>

#### RESUMO

Este artigo apresenta os efeitos de uma proposta de formação continuada, aliada à consultoria colaborativa, voltada à identificação e ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD). Fundamentada em referenciais teóricos sólidos, como as concepções de Renzulli, os pressupostos da educação inclusiva, e articulada à prática pedagógica, a formação mostrou-se eficaz na qualificação do trabalho docente, promovendo uma educação mais inclusiva e responsiva à diversidade. A mediação colaborativa favoreceu a construção coletiva de saberes, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento da autonomia docente. Os dados evidenciam maior sensibilidade dos professores para reconhecer sinais de AHSD e elaborar intervenções significativas, o que possibilitou a identificação de novos casos ao longo da intervenção, ainda que em número reduzido, mas indicativo de avanços no olhar pedagógico. A experiência foi parte de uma pesquisa de doutorado iniciada em 2022 e desenvolvida em duas etapas: um curso de formação com 180 horas e uma consultoria colaborativa realizada em 2023, em uma escola piloto. Os resultados demonstram que a formação docente favorece a ampliação do olhar pedagógico, promove a identificação de estudantes com AHSD e fomenta práticas mais significativas para esse público. Recomenda-se ampliar o escopo de futuras pesquisas, incluindo diferentes contextos e análises longitudinais, além da escuta de estudantes e famílias, a fim de aprofundar a compreensão dos impactos das ações de enriquecimento curricular. Conclui-se que a formação

<sup>1</sup> Pedagoga, especialista em Educação Especial e Inclusiva, Mestre em Docência para Educação Básica e Doutoranda pelo Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru, [michelle.ataide@unesp.br](mailto:michelle.ataide@unesp.br).

<sup>2</sup> Vera Lucia Messias Fialho Capellini, Docente Titular do Departamento de Educação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do programa de Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências, Unesp, Câmpus Bauru. Bauru, SP, [Brasil.vera.capellini@unesp.br](mailto:Brasil.vera.capellini@unesp.br)

<sup>3</sup> Professora Titular "C" de tiempo completo del Área Académica Número 4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos da Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Cidade de México, México. Email: [cristianne@upn.mx](mailto:cristianne@upn.mx)



continuada é um caminho para o avanço das políticas públicas e das práticas educacionais inclusivas voltadas às AHSD.

**Palavras-chave:** Formação docente. Altas Habilidades. Superdotação. Inclusão. Relato de experiência.

## ABSTRACT

This article presents the outcomes of a continuing education initiative, combined with collaborative consultancy, aimed at the identification and support of students with Giftedness and Talent (G/T). Grounded in solid theoretical frameworks, such as Renzulli's conceptions and the principles of inclusive education, and aligned with pedagogical practice, the training proved effective in enhancing teaching quality, fostering a more inclusive and diversity-responsive education. The collaborative mediation promoted the collective construction of knowledge, the development of innovative teaching practices, and the strengthening of teacher autonomy. The data reveal increased teacher sensitivity in recognizing signs of G/T and in designing meaningful interventions, which led to the identification of new cases during the intervention albeit in small numbers but indicative of progress in pedagogical awareness. This experience was part of a doctoral research project that began in 2022 and was developed in two stages: a 180-hour training course and a collaborative consultancy carried out in 2023 in a pilot school. The results show that teacher training helps broaden pedagogical perspectives, promotes the identification of G/T students, and encourages more meaningful practices for this population. It is recommended that future studies expand the scope of research by including different contexts and longitudinal analyses, as well as the perspectives of students and their families, to deepen the understanding of the impacts of curriculum enrichment actions. It is concluded that continuing education is a key pathway for advancing public policies and inclusive educational practices for students with G/T.

**Keywords:** Teacher training. Talent. Giftedness. Inclusion. Experience report.

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, o estudante com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) é oficialmente reconhecido pela legislação educacional como parte dos estudantes elegíveis ao serviços da Educação Especial (EESEE). Essa condição lhe garante o direito a um ensino que atenda às suas necessidades específicas, incluindo, entre outras possibilidades, a aceleração dos estudos conforme seu ritmo de aprendizagem, o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a oferta de propostas de enriquecimento curricular, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Entretanto, o reconhecimento legal ainda não se traduz de forma plena na realidade escolar. Muitos profissionais da educação ainda carecem de formação específica para identificar estudantes com AHSD e elaborar práticas pedagógicas que respondam adequadamente às suas necessidades. Essa lacuna entre o que está previsto na legislação e o que é efetivamente implementado nas escolas evidencia a urgência de investimentos em formação docente continuada, ações interdisciplinares e



políticas públicas comprometidas com a valorização e o desenvolvimento do potencial desses estudantes (Almeida; Miguel, 2020).

A educação inclusiva é um dos grandes desafios e compromissos das políticas públicas contemporâneas, especialmente no que diz respeito à garantia de direitos e ao atendimento das diversas necessidades educacionais dos estudantes. Entre esses públicos, encontram-se os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD), cuja identificação e atendimento ainda são pouco compreendidos e pouco priorizados nas redes de ensino brasileiras. Apesar de avanços legislativos e normativos, a prática cotidiana das escolas ainda enfrenta obstáculos para a inclusão plena desses estudantes (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

No Brasil, a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, e a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) asseguram o direito ao atendimento educacional especializado (AEE) e à oferta de estratégias pedagógicas diferenciadas para estudantes com AHSD, com vistas ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. No entanto, o desafio reside na formação dos professores, para que possam identificar essas características e planejar práticas pedagógicas adequadas, pois muitas vezes os educadores relatam ausência de conhecimento técnico e metodológico para tal.

A formação continuada de professores desponta, portanto, como um caminho fundamental para superar esses desafios, possibilitando a construção de saberes, o desenvolvimento de competências e a transformação das práticas pedagógicas (Almeida; Miguel, 2020). Nesse contexto, este artigo apresenta um relato de experiência baseado em um estudo ainda em desenvolvimento, que envolveu um curso de formação de 180 horas (primeiro estudo) e consultoria colaborativa em uma escola piloto (segundo estudo), ambos voltados para capacitar professores para a identificação e o atendimento de estudantes com AHSD.

O objetivo do artigo é compartilhar as estratégias, desafios e resultados dessa experiência formativa, destacando a importância da articulação entre teoria e prática, a participação ativa dos professores e o impacto positivo da consultoria colaborativa na inclusão escolar. Acredita-se que a divulgação desta experiência possa contribuir para a construção de políticas públicas mais efetivas e para a ampliação da formação docente em contextos similares.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A concepção contemporânea de AHSD ultrapassa a ideia restrita do desempenho acadêmico elevado, incorporando uma visão multidimensional que abrange aptidões intelectuais, criativas e de liderança, conforme proposto por autores como Renzulli (2005). Este modelo enfatiza que a superdotação deve ser compreendida como a interação entre habilidades acima da média, alto grau de



criatividade e engajamento com as tarefas.

O reconhecimento dessas características implica na necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas que estimulem o desenvolvimento integral do estudante. Assim, o enriquecimento curricular é apontado como uma das principais estratégias para oferecer desafios adequados, ampliar horizontes e promover a motivação escolar (Virgolim, 2007).

Na esfera da inclusão educacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece que o AEE deve contemplar os estudantes com AHSD, garantindo-lhes o acesso, a permanência e o sucesso na escola regular. Esse documento reforça que a formação de professores é condição essencial para a efetivação desses direitos.

Por meio da formação continuada, os docentes podem ampliar seus repertórios, trocar experiências e construir coletivamente soluções para os desafios enfrentados no atendimento aos estudantes com AHSD, que muitas vezes permanecem invisibilizados ou têm suas necessidades desconsideradas (Rondini, 2021).

### 3 ASPECTOS METODOLOGICOS

Este relato de experiência foi desenvolvido a partir de uma pesquisa mista, que teve como foco a intervenção formativa para professores de escolas públicas em seis municípios. A metodologia adotada foi a pesquisa quase-experimental.

A primeira etapa compreendeu o planejamento e execução de um curso de formação continuada, com carga horária total de 180 horas, distribuídas ao longo de seis meses em encontros síncronos e assíncronos. O curso foi estruturado em módulos temáticos que abordaram aspectos teóricos, práticos relacionados às AHSD.

Para selecionar os participantes, utilizou-se o critério de voluntariado e indicação das secretarias municipais e/ou estadual de educação, priorizando professores da educação básica interessados em aprimorar suas competências para a identificação e o atendimento de estudantes com AHSD.

A segunda etapa consistiu na consultoria colaborativa em uma escola piloto, escolhida por sua representatividade nos maiores números de participantes na cidade de Botucatu/SP na primeira etapa. Nesta fase, a pesquisadora atuou como facilitadora, orientando os professores na aplicação dos conhecimentos adquiridos, planejamento de atividades e avaliação dos resultados.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram questionários aplicados antes e após o curso para avaliar o nível de conhecimento dos professores, registros de campo, questionários, protocolos de mapeamento.



A análise dos dados seguiu a análise mista, que envolveu a codificação dos relatos e a identificação de categorias emergentes, permitindo uma compreensão aprofundada das experiências, percepções e impactos da formação.

#### 4 CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso ofereceu uma abordagem interdisciplinar, promovendo o diálogo entre teoria e prática. O conteúdo abrangeu desde conceitos fundamentais sobre AHSD, identificação de potenciais, legislação e políticas públicas, até estratégias pedagógicas para o enriquecimento curricular e a construção de ambientes escolares enriquecidos.

Foi ministrado por meio da plataforma *Google Meet*, com encontros *online* ocorrendo às sextas-feiras, das 19h às 21h, ao longo dos meses de agosto a dezembro de 2022. Todo o conteúdo do curso foi elaborado e disponibilizado na plataforma *Google Classroom*, que atua como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Essa plataforma permite que os professores, palestrantes e tutores exerçam o papel de mediadores, oferecendo maior autonomia aos participantes no processo de aprendizagem (Lima; Silva; Menezes, 2017).

Estudos destacam o potencial do *Google Classroom* como uma ferramenta versátil para atender às necessidades educacionais em diferentes áreas (Coelho, 2019). Além disso, Toledo et al. (2018) discutem a utilização dessa ferramenta para capacitação docente no uso das ferramentas do Google, enfatizando que isso promoveu uma aprendizagem conectada entre os participantes.

O curso foi cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEC) como um curso de aperfeiçoamento e sua divulgação foi realizada por meio de comunicações enviadas às Secretarias Municipal e Estadual de Educação de seis municípios participantes. Os professores interessados em participar se inscreveram por meio de um formulário disponibilizado no *Google Forms*.

A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário pré e pós-teste, desenvolvido na plataforma *Google Forms*, que desempenhou um papel essencial no processo de obtenção de informações detalhadas sobre as etapas do estudo. Este instrumento permitiu reunir dados relevantes sobre as contribuições da formação continuada, o perfil dos participantes, sua formação e prática profissional, além de suas percepções sobre o curso oferecido na modalidade online.

O formulário, elaborado por Ataíde, Capellini e Butto (2022) com o uso da ferramenta *Google® Formulários*, foi avaliado por três juízes especialistas da área. Essa etapa visou garantir a validade do instrumento, assegurando que as perguntas fossem adequadas e pertinentes à temática do estudo.

Durante as aulas, foram utilizados recursos variados como vídeos, textos, dinâmicas de grupo e estudos de caso reais, o que facilitou o engajamento dos professores. Uma das atividades mais



valorizadas pelos participantes foi a análise coletiva de perfis de estudantes, permitindo a troca de experiências e a construção colaborativa de estratégias de atendimento.

Além dos momentos síncronos, foram propostas atividades de aprofundamento e reflexão individual e em grupo, que ampliaram o processo formativo para além do ambiente da sala de aula.

O impacto do curso foi evidenciado na mudança de postura dos professores, que passaram a reconhecer a importância de observar os sinais das AHSD no cotidiano escolar e a planejar ações pedagógicas específicas.

A proposta do curso de formação continuada, articulado no contexto do presente estudo ainda em desenvolvimento, teve como principal objetivo capacitar os professores da educação básica para a identificação e o atendimento de estudantes com AHSD. A formação se organizou em módulo de atividades teóricas e atividades práticas. O módulo de atividades teóricas foi composto por Unidades Curriculares de Aprendizagem (UCAs), cuidadosamente planejadas para proporcionar uma experiência formativa significativa, dialógica e prática, valorizando os saberes docentes e incentivando a reflexão crítica sobre a inclusão educacional, com grandes nomes reconhecidos por sua expertise na área das AHSD.

Cada UCA foi desenhada para articular teoria e prática, com base em referenciais científicos atualizados, experiências pedagógicas concretas e legislações vigentes. Ao longo das 180 horas totais de curso, os professores foram convidados a se engajar em estudos dirigidos e atividades reflexivas.

No módulo de atividades teóricas, as principais Unidades Curriculares de Aprendizagem (UCAs) foram:

- **UCA - Ambientação:** momento inicial de acolhimento, ambientação no ambiente virtual, aplicação da Escala ELASI, apresentação dos cursistas por meio do *Padlet* e discussão do vídeo *Ex-Et* com posterior fórum de interação.
- **UCA 1 – Introdução aos Estudos das AHSD e Desafios Educacionais:** abordou os principais conceitos, definições e mitos sobre AH/SD, os modelos de identificação e os diferentes perfis de estudantes com essas características.
- **UCA 2 – Políticas de Educação Especial e Inclusão Escolar:** promoveu o estudo das políticas públicas voltadas à educação especial e à inclusão, com destaque para os direitos de aprendizagem dos estudantes com AH/SD e a análise da legislação vigente.
- **UCA 3 – Identificação de Estudantes com AHSD:** discutiu os fundamentos teóricos da identificação educacional, com base em autores como Renzulli e Gardner, além de apresentar procedimentos, listas de verificação, métodos e estratégias para diferentes etapas da escolarização.





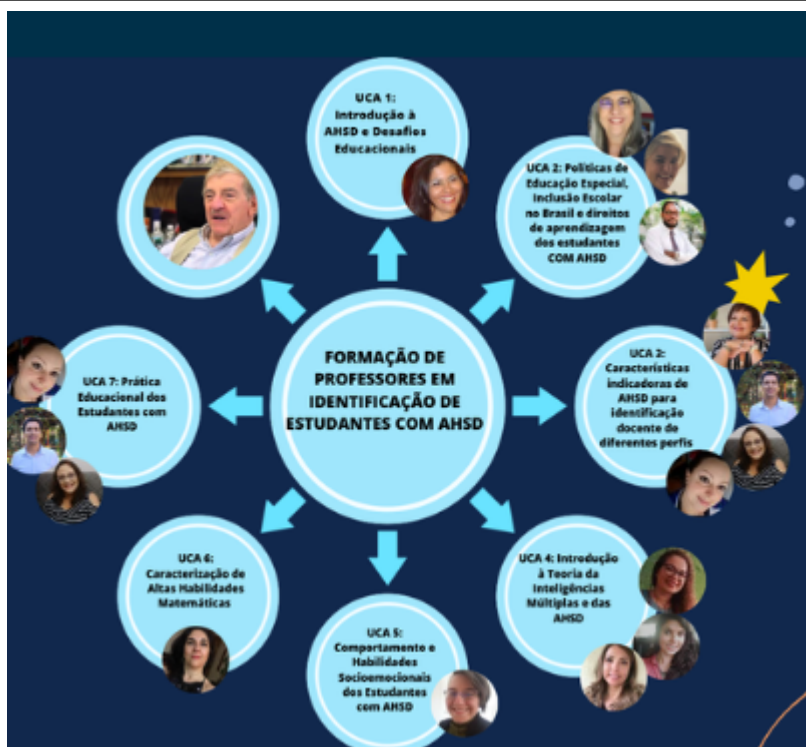
- **UCA 4 – Introdução à Teoria das Inteligências Múltiplas e AHSD:** trouxe reflexões sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas e sua articulação com o conceito de AH/SD, ampliando as possibilidades de reconhecimento da diversidade de talentos.
- **UCA 5 – Comportamento e Habilidades Socioemocionais dos Estudantes com AHSD:** discutiu aspectos do desenvolvimento emocional e social desses estudantes, enfatizando a importância da escuta sensível e do acolhimento no contexto escolar.
- **UCA Extra – TIAHS e Triagem de Indicadores de AHSD:** apresentou o instrumento TIAHS como ferramenta de apoio à triagem e identificação inicial de possíveis estudantes com AHSD.
- **UCA 6 – Caracterização de Altas Habilidades Matemáticas:** explorou os indicadores específicos relacionados ao domínio matemático, com estratégias de observação e práticas de enriquecimento voltadas a esse campo.
- **UCA 7 – Práticas Educacionais aos Estudantes com AHSD:** finalizou o módulo teórico com propostas de intervenção pedagógica e modelos de enriquecimento curricular, alinhadas às necessidades e potencialidades dos estudantes com AHSD.

O módulo de aprendizagem prática contou com:

- **Práticas Exploratórias de Caracterização de Estudantes com AHSD:** atividades supervisionadas que permitiram aos cursistas aplicar os conhecimentos adquiridos na identificação e análise de indicadores de AHSD em contextos reais de atuação.
- **Trabalho Final de Avaliação: Relato de Experiência Estruturado:** produção escrita reflexiva sobre a experiência formativa e aplicação prática dos conteúdos abordados, com apoio de materiais gravados e orientações da equipe formadora.

A figura 1 apresentada a seguir ilustra os principais palestrantes que contribuíram significativamente para a qualidade do curso, todos com notório saber e reconhecida experiência na área das AHSD. A presença desses profissionais renomados reforçou a credibilidade da formação e proporcionou aos participantes acesso a conhecimentos atualizados, vivências práticas e reflexões críticas, fortalecendo a articulação entre teoria e prática no processo de formação continuada.

**Figura 1** – palestrantes do curso de formação continuada.



Fonte: Autora.

O curso foi encerrado por Joseph Salvatore Renzulli, que compartilhou sua trajetória, fundamentos teóricos e contribuições à área das AHSD, inspirando os cursistas na continuidade da atuação docente comprometida com a valorização da diversidade e do potencial humano.

Essas unidades visaram ampliar e contextualizar o fenômeno das AHSD, não apenas a ampliação de conhecimentos teóricos, mas também a transformação das práticas pedagógicas nos ambientes escolares.

As devolutivas das atividades realizadas durante o curso, assim como os triagem e relatos de experiências elaborados pelos professores foram fundamentais para acompanhar a evolução da aprendizagem dos cursistas e subsidiar a análise qualitativa do impacto da formação em suas práticas cotidianas. Ao final do curso, a percepção dos professores foi unânime quanto à relevância da proposta e à necessidade de sua continuidade em outras instâncias da formação docente.

Um dos resultados mais significativos dessa formação foi a produção coletiva de um livro, com a participação de cursistas e de autores reconhecidos nacional e internacionalmente por sua expertise na área. A obra consolida as principais bases teóricas discutidas ao longo do curso, bem como os relatos de experiências vivenciadas pelos participantes. Trata-se de uma contribuição inédita e de grande relevância para o campo das AHSD, ampliando as possibilidades de formação e reflexão para educadores, gestores e pesquisadores da área, que será lançado em breve. Como reconhecimento da seriedade e do impacto dessa iniciativa, o prefácio foi gentilmente escrito por Joseph S. Renzulli,





referência internacional nos estudos sobre superdotação, conferindo à publicação ainda mais legitimidade e projeção no cenário educacional.

## **5 CONSULTORIA COLABORATIVA EM ESCOLA PILOTO**

A fase da consultoria colaborativa constituiu o segundo momento do percurso formativo, sucedendo o curso de formação continuada, e teve como objetivo principal oferecer suporte técnico e pedagógico aos professores para a implementação das estratégias estudadas. Essa etapa visou fortalecer a transposição do conhecimento teórico para a prática pedagógica, respeitando as especificidades do contexto escolar e as demandas dos estudantes com AHSD. Participaram da consultoria 3 professores e cerca de 75 alunos, dos quais um estudante já identificado com AHSD.

A consultoria colaborativa foi desenvolvida ao longo de um ano letivo em uma escola piloto da rede municipal de ensino de Botucatu/SP e incluiu cinco etapas com encontros presenciais, visitas técnicas, reuniões pedagógicas e algumas atividades de enriquecimento curricular com os professores participantes.

A primeira etapa consistiu na realização de reuniões periódicas entre a pesquisadora e os professores, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), e no preenchimento do Questionário para professores – conhecimentos prévios (pré-teste) que foi elaborado para identificar os conhecimentos e percepções iniciais dos professores sobre a consultoria colaborativa, antes da implementação das atividades de enriquecimento curricular. O questionário abrange aspectos como familiaridade com os conceitos, compreensão sobre estratégias pedagógicas inclusivas e práticas atuais no atendimento aos estudantes com AHSD. A aplicação ocorreu antes do início das atividades, servindo como base para a avaliação dos impactos da formação continuada.

Nessas reuniões, o programa de formação foi aprofundado, agora em serviço e discutiu-se o planejamento das atividades de enriquecimento curricular, o conhecimento prévio dos docentes em relação às áreas de interesse dos alunos e as necessidades específicas de cada turma. Para a coleta de dados, foram utilizadas anotações de campo. As reuniões foram importantes para ajustar o modelo de enriquecimento curricular às realidades da escola.

A segunda etapa envolveu a criação e adaptação de materiais pedagógicos específicos, com o objetivo de atender às necessidades dos alunos. A coleta de dados incluiu análise documental dos materiais produzidos para utilização em sala de aula. Em seguida, foram aplicados protocolos de mapeamento aos alunos, a fim de identificar estilos de aprendizagem e áreas de interesse.

A terceira etapa consistiu na oferta de cinco temas que deram origem a oito atividades de enriquecimento curricular, propostas como exemplos práticos para que as professoras pudessem vivenciar, passo a passo, o processo de planejamento e execução dessas estratégias. A pesquisadora



acompanhou o desenvolvimento das ações por meio de observações em sala de aula, documentando as interações entre alunos e professores, bem como as respostas dos estudantes às intervenções propostas e as percepções sobre o impacto das atividades.

Na etapa final, realizou-se a avaliação dos resultados alcançados com a implementação do enriquecimento curricular. Para isso, foi aplicado o Questionário para professores – avaliação das atividades (pós-teste), esse instrumento teve como objetivo avaliar as percepções dos professores após a participação nas atividades de enriquecimento curricular realizadas ao longo do ano letivo. Buscou-se identificar mudanças no entendimento dos docentes sobre AHSD, com ênfase nas transformações das práticas pedagógicas e na incorporação de estratégias mais inclusivas. Os participantes também avaliaram a relevância, aplicabilidade e impacto das ações realizadas, destacando seu potencial para influenciar positivamente suas rotinas educacionais. Ademais, essa análise permitiu verificar se a intervenção promoveu mudanças significativas na percepção dos professores, contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

Os dados foram analisados com base nas percepções dos docentes sobre a participação dos alunos, assim como nas respostas aos questionários sobre o impacto das atividades no aprendizado e na motivação dos estudantes. Essa avaliação permitiu identificar os aspectos positivos da intervenção e os desafios enfrentados ao longo do processo.

A pesquisadora responsável pela consultoria realizou acompanhamento em pequenos grupos e também durante os HTPCs, considerando as especificidades de cada turma participante da pesquisa, as condições da escola e o perfil do estudante já identificado com AHSD, presentes em uma das salas. A atuação da consultoria colaborativa baseou-se em princípios de escuta ativa, corresponsabilidade e construção conjunta do conhecimento. Foram utilizadas ferramentas como diários de campo para registro das observações e reflexões da pesquisadora durante as atividades ao longo do ano letivo.

Os protocolos específicos para o mapeamento antes de elaboração das práticas de enriquecimento curricular implementadas em três turmas da escola piloto, incluíram:

- **Autobiografia** – adaptada de Ataíde (2021), Burns (2014) e Chagas et al. (2007): ferramenta que permite aos alunos refletirem sobre si mesmos e suas atividades preferidas na escola, auxiliando os professores a desenvolverem estratégias de ensino mais direcionadas e motivadoras.
- **Meus Interesses** – busca identificar as áreas de interesse dos estudantes, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de estratégias de enriquecimento alinhadas às suas preferências.
- **Minhas Preferências** – visa permitir que os alunos compartilhem suas preferências de aprendizagem, ajudando os docentes a adaptar suas práticas e a oferecer experiências mais personalizadas e envolventes, apresentado na Figura 2, a seguir.

**Figura 2** – Protocolos de mapeamento.

Fonte: Autora.

Os encontros semanais da consultoria colaborativa tinham como foco a análise das atividades de enriquecimento curricular elaboradas com base nos protocolos de identificação, a discussão sobre os avanços e desafios, e a adequação das práticas às necessidades observadas no cotidiano escolar. Essa dinâmica favoreceu a consolidação de práticas contextualizadas e a identificação de novas possibilidades de atuação docente.

Os professores também foram incentivados a elaborar e aplicar atividades de enriquecimento curricular que integrassem os conhecimentos adquiridos no curso às demandas específicas de suas turmas. As devolutivas foram discutidas nos encontros da consultoria, permitindo ajustes e aprimoramentos contínuos.

Ao final da consultoria, observou-se o fortalecimento da autonomia docente, maior segurança na identificação de estudantes com AHSD, sendo identificados mais dois alunos ao longo da intervenção e maior integração entre os profissionais da escola no planejamento das ações. Os relatos dos professores indicaram que a consultoria colaborativa contribuiu para a construção de um ambiente educacional mais responsivo às necessidades de todos os estudantes, e daqueles com AHSD, além de ter estimulado o desenvolvimento de uma cultura escolar mais inclusiva e investigativa.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 Curso de formação continuada



O curso contou com 101 professores da Educação Básica, oriundos de seis municípios brasileiros. Teve entre os objetivos analisar a percepção dos cursistas sobre o conhecimento das AHSD, por meio da aplicação de um formulário pré e pós-teste.

Para a coleta de dados deste estudo, utilizou-se um formulário elaborado por Ataíde, Capellini e Butto (2022) por meio da ferramenta *Google®* Formulários, o qual passou por avaliação de três juízes especialistas na área, assegurando a validade do instrumento e a pertinência das questões à temática investigada. O formulário foi estruturado em treze seções, abrangendo desde a introdução com orientações gerais sobre a pesquisa, até a coleta de informações demográficas e profissionais dos participantes, além da obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As seções seguintes abordaram aspectos relacionados à identificação dos participantes, formação e prática profissional, bem como instruções específicas para o preenchimento. A parte central do instrumento contemplou a avaliação do conhecimento sobre AHSD, a compreensão do processo de avaliação, o atendimento educacional especializado e a importância da formação continuada, utilizando perguntas abertas, fechadas e escalas do tipo Likert. Ademais, investigaram-se concepções e mitos sobre AHSD e as expectativas dos participantes em relação ao curso de formação continuada.

Neste artigo, apresentamos os resultados referentes à seção que trata do conhecimento sobre Altas Habilidades/Superdotação (AHSD). A análise das respostas à seção “Conhecimento sobre AHSD” foi conduzida por meio de uma abordagem quali-quantitativa. Inicialmente, os dados qualitativos foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), a qual envolve três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A partir da leitura flutuante e da codificação das respostas, estabeleceram-se três categorias temáticas que evidenciam o grau de compreensão dos participantes sobre o conceito de AHSD. Paralelamente, os dados quantitativos foram organizados e analisados com o apoio do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), o que possibilitou a realização de análises estatísticas descritivas e inferenciais, contribuindo para uma interpretação mais abrangente e integrada dos resultados obtidos.

A análise do impacto do curso foi realizada mediante aplicação de formulário pré e pós-teste (Tabela 1), neste artigo, apresentado contendo a questão: **“O que você entende por AHSD?”**. As respostas foram categorizadas em três categorias: Categoria 1: Respostas completas, entendimento claro e abrangente. Categoria 2: Respostas com mitos, presença de ideias equivocadas ou preconceitos e Categoria 3: Respostas incompletas, vagas ou parciais.

A Categoria 1 – Respostas completas compreendeu os participantes que apresentaram uma definição abrangente, contemplando aspectos essenciais como o potencial elevado em diferentes



áreas, a necessidade de atendimento educacional especializado e a importância do enriquecimento curricular. Um exemplo dessa categoria foi a resposta do participante P11: “Estudantes com AHSD são aqueles que demonstram potencial elevado em áreas intelectuais, artísticas ou psicomotoras, e necessitam de atendimento educacional especializado e enriquecimento curricular”.

A Categoria 2 – Respostas com mitos reuniu definições que reproduzem concepções equivocadas e estereotipadas, frequentemente identificadas na literatura, como a crença de que estudantes com AHSD sempre apresentam desempenho acadêmico elevado e independência no processo de aprendizagem. Um exemplo ilustrativo desta categoria foi a resposta do participante P39: “São alunos que tiram sempre notas altas e não precisam de ajuda, pois aprendem sozinhos”.

Por fim, a Categoria 3 – Respostas incompletas englobou respostas simplificadas ou insuficientes para caracterizar adequadamente as AHSD, restringindo-se, por exemplo, sem contemplar a complexidade do fenômeno ou a necessidade de intervenção pedagógica específica. Exemplo: resposta do participante P78: “Alunos muito inteligentes”.

A categorização permitiu identificar nuances importantes na compreensão dos participantes sobre as AHSD, evidenciando tanto a presença de concepções alinhadas com a literatura quanto a persistência de mitos e a superficialidade em algumas respostas. Esses achados reforçam a necessidade de ações formativas que ampliem e aprofundem o conhecimento docente sobre o tema, contribuindo para práticas pedagógicas mais adequadas e inclusivas.

**Tabela 1:** Comparação entre os resultados do pré e pós-teste.

<b>Categoria de Resposta</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Respostas completas (Categoria 1)	3 (3,0%)	34 (33,7%)
Respostas com mitos (Categoria 2)	46 (45,5%)	23 (22,8%)
Respostas incompletas (Categoria 3)	52 (51,5%)	44 (43,6%)
<b>Total</b>	<b>101 (100%)</b>	<b>101 (100%)</b>

Fonte: Autora.

Os dados revelam que o curso “Formação de Professores para Identificação de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação” promoveu avanços na compreensão dos participantes sobre o que se entende por AHSD. Houve um aumento no número de respostas completas, de 3% no pré-teste para 33,7% no pós-teste, indicando que os participantes se tornaram mais capazes de fornecer respostas claras e abrangentes sobre o tema. Além disso, a diminuição de respostas com mitos, de 45,5% para 22,8%, reforça a efetividade da formação em desmistificar implicações equivocadas (Pedro et al., 2017; Winner, 1998).



No entanto, a persistência de um elevado percentual de respostas incompletas no pós-teste (43,6%) sugere desafios adicionais, possivelmente relacionados à complexidade do tema. Arantes-Brero (2019) ressalta que: “A formação continuada tem ocorrido de diferentes maneiras, todavia, nem sempre traz impacto na prática pedagógica, porque mesmo com investimento, alguns professores permanecem se sentindo inseguros e com receio em lidar com a diversidade, necessitando vivenciar experiências práticas” (p. 29).

Aprofundando os achados, a análise estatística inferencial realizada por meio do programa SPSS indicou um valor de  $p$  extremamente baixo ( $p < 0,001$ ), evidenciando uma diferença estatisticamente significativa entre as respostas no pré e no pós-teste. Esse resultado indica que houve mudança significativa no padrão das respostas, demonstrando que as concepções dos professores sobre AHSD foram ampliadas após a intervenção formativa.

Dessa forma, os resultados obtidos indicam que o curso de formação continuada cumpriu seu propósito ao favorecer mudanças nas concepções dos professores sobre as AHSD, ampliando o conhecimento teórico e reduzindo concepções equivocadas previamente manifestadas. A partir desses achados, faz-se necessário refletir sobre os aspectos que potencializaram tais avanços e, sobretudo, sobre os desafios que ainda persistem, os quais serão aprofundados na próxima seção, dedicada à discussão dos resultados.

## 6.2 Consultoria colaborativa

A consultoria colaborativa constituiu-se em um segundo estudo, visando apoiar e acompanhar os professores na implementação de práticas pedagógicas voltadas para o enriquecimento curricular de estudantes com AHSD.

Fundamentada nos pressupostos da formação continuada, primeiro estudo, agora em serviço, essa abordagem promoveu a articulação entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas contextualizadas e alinhadas aos interesses e potencialidades de todos os alunos no ensino fundamental – anos iniciais.

Esta seção apresenta os principais achados decorrentes do processo de consultoria colaborativa, destacando o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo. São evidenciadas as preferências dos estudantes, as quais fundamentaram a proposição das atividades de enriquecimento, bem como os desafios enfrentados durante a implementação. A análise foi conduzida a partir de uma abordagem mista, integrando dados quantitativos e qualitativos para uma compreensão mais ampla do processo.

As preferências dos estudantes foram mapeadas por meio da aplicação do protocolo intitulado “Minhas Preferências”, nas turmas do 1º A, 2º A e 2º B. O referido instrumento continha seis questões





abertas. Após a aplicação, as respostas foram analisadas qualitativamente, sendo organizadas em categorias temáticas, conforme descrito no quadro 1.

**Quadro 1:** Categorias analíticas elaboradas a partir do protocolo “Minhas Preferências”

Nº	Questões do Protocolo	Categorias Identificadas
1	Na escola, as coisas que mais gosta são?	• Brincadeiras (jogos, recreação, diversão no intervalo) • Esportes • Atividades artísticas (música, teatro, desenho etc.) • Acadêmicas (disciplinas escolares) • Outros (tecnologia, projetos, socialização).
2	Na escola, as coisas que menos gosta são:	• Interações sociais negativas (conflitos, bullying, exclusão) • Atividades escolares específicas (provas, redações, trabalhos) • Atividades físicas.
3	Meu tema preferido na escola é:	• Disciplinas acadêmicas (Matemática, História, Ciências etc.) • Temas gerais (cultura, atualidades) • Interesses específicos (hobbies, áreas de interesse pessoal).
4	Gostaria de aprender mais sobre:	• Conhecimento científico • Natureza/Animais • Curiosidades gerais.
5	Minhas habilidades e talentos são:	• Criatividade • Escrita e leitura • Atividades físicas.
6	Quando eu crescer, quero ser:	• Profissões da área da saúde e beleza • Profissões da área da educação • Profissões criativas e artísticas • Profissões de serviço comunitário • Profissões científicas e exploratórias.

Fonte: Autora.

A análise dos dados referentes aos interesses dos estudantes das turmas 1ªA, 2ªA e 2ªB revelou tendências importantes que puderam subsidiar práticas pedagógicas mais alinhadas às motivações dos alunos. A partir da categorização e quantificação das respostas, observou-se uma predominância de interesses voltados para as áreas acadêmicas e científicas em todas as turmas analisadas, apresentado na Tabela 2.

Na turma 1ªA, os interesses acadêmicos e científicos destacaram-se de maneira expressiva, com percentuais que variaram entre 48,3% e 89,7%, indicando forte valorização dos conteúdos escolares e disciplinas curriculares. Além disso, notou-se a presença de interesses relacionados a brincadeiras (34,5%), evidenciando a coexistência de motivações lúdicas e cognitivas entre os estudantes.

No 2ªA, o predomínio das áreas acadêmicas foi ainda mais acentuado, apresentou 100% de interesse exclusivo em conteúdos acadêmicos. A curiosidade científica também se sobressaiu, atingindo 85,2% em uma das categorias, o que demonstra uma inclinação marcante para o aprofundamento em temas de conhecimento. Apesar dessa tendência, foram observados interesses em atividades físicas (44,4%) e criatividade (40,7%), apontando para uma diversidade nas preferências dos estudantes.

**Tabela 2:** Protocolo Meus interesses aplicados no 1ºA, 2ºA e 2ºB.



MEUS INTERESSES			
1ªA	1	48,3% Acadêmicas, 34,5% Brincadeiras, 10,3% Artísticas e 6,9% Outros	
	2	41,4% interações sociais negativas, 37,9% atividades escolares específicas e 20,7% atividades físicas	
	3	89,7% disciplinas acadêmicas, 10,3% temas gerais	
	4	75,9% conhecimento científico, 13,8% natureza/animais, 10,3% curiosidades gerais	
	5	55,2% escrita e leitura, 37,9% criatividade, 6,9% atividades físicas	
	6	48,3% área de saúde e beleza, 20,7% área da educação, 13,8% profissões criativas e artísticas, 13,8 área de serviço comunitário, 3,4% ciências e exploração	
2ªA	1	37% acadêmicas, 25,9% outros, 22,2% esportes, 14,8% brincadeiras	
	2	70,4% interações sociais negativas, 25,9% atividades escolares específicas e 3,7% atividades físicas	
	3	100% áreas acadêmicas	
	4	85,2% conhecimento científico, 14,8% curiosidades gerais	
	5	44,4% atividades físicas, 40,7% criatividade, 14,8% escrita e leitura	
	6	40,7% profissões criativas e artísticas, 18,5% serviço comunitário, 18,5% área da educação, 11,1% área de saúde e beleza, 11,1 áreas científicas e exploratórias.	
2ªB	1	50% acadêmicas, 22,2% brincadeiras, 16,7% esportes, 11,1% artísticas	
	2	77,8% interações sociais negativas, 22,2% atividades escolares específicas	
	3	55,6% áreas acadêmicas, 22,2% temas gerais, 22,2 interesses específicos	
	4	77,8% disciplinas acadêmicas, 11,1% natureza/animais e 11,1% curiosidades gerais	
	5	50% atividades físicas, 33,3% criatividade e 16,7% escrita e leitura	
	6	44,4% profissões criativas e artísticas, 33,3% profissões nas áreas da saúde e beleza, 5,6% profissões na área da educação e 5,6% profissões científicas e exploratórias.	

Fonte: Autora.

A turma do 2ªB apresentou resultados similares, com forte presença de interesses nas disciplinas acadêmicas (até 77,8%), mas também evidenciou um dado relevante: a frequência significativa de interações sociais negativas, que alcançaram 77,8% em uma das respostas. Esse achado sugere a necessidade de atenção à dinâmica social e emocional do grupo, podendo refletir desafios na convivência escolar. Além disso, observaram-se interesses por atividades físicas (até 50%) e por profissões criativas e artísticas (44,4%), sinalizando uma valorização de atividades expressivas e práticas.

De modo geral, os resultados evidenciam que, embora as áreas acadêmicas e científicas se configurem como os principais focos de interesse entre as três turmas, há uma diversidade de outras motivações presentes, como atividades lúdicas, físicas e criativas, além de aspectos relacionados às interações sociais. Esses dados reforçam a importância de estratégias pedagógicas que considerem a pluralidade de interesses dos estudantes, de modo a potencializar seu engajamento e favorecer o desenvolvimento integral.

As respostas dos estudantes resultaram nas seguintes atividades, que consideraram esses interesses geraram maior motivação e envolvimento.

A atividade “Jogo de Tabuleiro – Talentos em Ação”, desenvolvida em três encontros e classificada como enriquecimento do Tipo I (Atividades Exploratórias), foi concebido para atender à coexistência de interesses lúdicos e acadêmicos, particularmente observada na turma 1ªA, bem como estimular a exploração autogerida de novas áreas de conhecimento. A alta valorização das



disciplinas escolares e a curiosidade científica, identificadas especialmente na 2ªA (com 100% de interesse em conteúdos acadêmicos e 85,2% em curiosidade científica), apontaram para a necessidade de propor atividades que ampliassem o repertório dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais significativo e criativo..

O uso do “Cubo Mágico” também se destacou como uma estratégia dentro do enriquecimento Tipo I, estimulando o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a persistência dos alunos diante de desafios. O cubo mágico respondeu diretamente à necessidade de estimular o raciocínio lógico e a persistência em desafios matemáticos, considerando que as áreas acadêmicas e científicas foram apontadas como interesses centrais em todas as turmas. Além disso, buscou-se oferecer uma proposta prática que pudesse reverter a resistência inicial de alguns alunos às atividades matemáticas, criando experiências positivas e revelando potencialidades antes não observadas.

Embora a atividade “Curiosidades Matemáticas” ainda que não realizada por imprevistos logísticos, foi inicialmente planejada justamente para aprofundar o interesse acadêmico fortemente presente entre os estudantes, especialmente no que tange ao desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo relacionado à matemática, conforme identificado nos mapeamentos.

A “Oficina de Astronomia” foi elaborada como resposta direta à elevada curiosidade científica identificada, sobretudo na 2ªA (85,2%) e também expressa nas demais turmas. A proposta buscou proporcionar uma experiência prática e dinâmica, aliando teoria e prática, bem como favorecer a descoberta de possíveis vocações para carreiras científicas, ampliando o horizonte formativo dos alunos.

Por fim, a “Oficina de Foguetes com PET” surgiu da necessidade de atender não apenas ao interesse acadêmico, mas também à valorização das atividades físicas e criativas identificadas nas turmas 2ªA e 2ªB. Além disso, essa atividade visou oferecer uma experiência concreta de investigação e resolução de problemas reais, integrando conhecimentos interdisciplinares (física, matemática, tecnologia), promovendo a cooperação, a criatividade e a reflexão sobre sustentabilidade, temas que se alinham ao perfil dos estudantes mapeado.

A avaliação dos encontros de enriquecimento curricular ao longo do ano letivo constituiu como uma etapa para apresentar os impactos das ações no âmbito da consultoria colaborativa, com foco na formação docente e no atendimento às necessidades educacionais inovadoras (Mendes, 2023).

Para isso, aplicou-se um questionário pós-teste direcionado aos professores participantes, o qual objetivou captar as percepções sobre as atividades de enriquecimento curricular ocorridas. Os dados obtidos permitiram uma reflexão sobre a efetividade da intervenção, considerando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados na aplicação prática das propostas.



Participaram dessa etapa uma professora de Educação Especial (pesquisadora) e três professores da rede regular de ensino.

A primeira pergunta, dentre os encontros que participou, qual seus alunos ficaram mais motivados?, Jogo de Tabuleiro, tipo I Talentos em Ação, Oficina Cubo Mágico, Oficina de Astronomia e Oficina de Foguetes com PET.

As respostas indicaram que, de modo geral, os participantes avaliaram as atividades como positivas, atribuindo a maioria das respostas a nota 3, que correspondem à categoria “bom”. Apenas uma professora apresentou a Oficina de Cubo Mágico com nota 4, classificando-a como “muito bom”. Evidenciando um bom nível de satisfação das participantes em relação aos encontros.

Esse padrão de respostas sugere que as atividades foram bem recebidas, com destaque para a oficina de Cubo Mágico, que foi considerado particularmente mais envolvente para uma das participantes. Embora tenha havido apoio institucional na unidade escolar e a escola disponha de infraestrutura adequada, a ausência de um apoio mais sistemático e formal por parte da Secretaria de Educação foi apontada como um obstáculo para questões de formação continuada acerca da Educação Especial e Inclusiva. Esses desafios reforçam a necessidade de políticas públicas estruturadas, que garantam condições institucionais e formativas amplas para a consolidação de processos de formação continuada em serviço, bem como um olhar específico para o atendimento aos estudantes com AHSD.

Os resultados estão em consonância com os apontamentos de Arantes-Brero (2019), que destaca as contribuições de Joseph Renzulli no campo das altas habilidades/superdotação. O autor defende que uma proposta educativa baseada no enriquecimento pode favorecer significativamente a aprendizagem de todos os alunos. Em seu modelo de enriquecimento escolar, Renzulli enfatiza a importância da identificação de estudantes com potencial elevado, da formação continuada dos professores e da ampliação das oportunidades educativas, visando estimular o envolvimento e a expressão da criatividade produtiva.

Portanto, conclui-se que a formação continuada, fundamentada na colaboração e no enriquecimento curricular, configura-se como uma estratégia eficaz para qualificar as práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de inclusão educacional de todos os estudantes, com atenção especial àqueles com AHSD.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo demonstra que a formação continuada, quando intencionalmente planejada, articulada à prática pedagógica e fundamentada em referenciais teóricos sólidos, é uma ferramenta



estratégica para capacitar professores para identificar e atender adequadamente estudantes com AHSD, contribuindo para a efetivação de uma educação mais inclusiva, equitativa e responsiva à diversidade.

A combinação entre teoria e prática, mediada por um processo colaborativo, favoreceu a construção coletiva de saberes, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento da autonomia docente. Os dados obtidos ao longo da formação evidenciam que, à medida que os professores ampliam seus conhecimentos e compreendem os diferentes perfis dos estudantes com AHSD, tornam-se mais capazes de elaborar intervenções pedagógicas significativas, promovendo o reconhecimento e o desenvolvimento dos potenciais de seus alunos.

A formação e a consultoria colaborativa configuraram-se como diferenciais importantes deste percurso, possibilitando uma aprendizagem continuada, contextualizada e em serviço. A abordagem formativa utilizada neste estudo valorizou os saberes prévios dos professores e fomentou práticas reflexivas, dialógicas e investigativas, fundamentais para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

Um dos maiores ganhos dessa experiência foi a mobilização dos docentes para um olhar mais sensível, investigativo e intencional sobre os sinais de AHSD no cotidiano escolar, resultando em um número maior de estudantes identificados e atendidos ao longo do processo.

Como toda pesquisa, este estudo apresenta algumas limitações que precisam ser consideradas na interpretação dos resultados. A primeira delas refere-se ao número de escolas envolvidas, uma vez que a consultoria colaborativa foi realizada em apenas uma escola piloto, o que restringe a generalização dos achados. Além disso, o tempo de intervenção, correspondente a um ano letivo, embora suficiente para observar transformações significativas, pode não ter sido longo o bastante para consolidar mudanças mais estruturais nas práticas pedagógicas e na cultura institucional.

Outra limitação diz respeito às condições materiais e estruturais da escola participante, que influenciaram diretamente na implementação de algumas atividades planejadas, como relatado na não realização da “Curiosidades Matemáticas” por questões logísticas. Tais aspectos indicam a necessidade de apoio mais sistemático por parte das redes de ensino para que programas de enriquecimento curricular possam ser efetivamente implementados e mantidos.

Com base nestas limitações, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o número de escolas participantes, incluindo diferentes contextos regionais e níveis de ensino, a fim de explorar a aplicabilidade e eficácia da formação continuada e da consultoria colaborativa em cenários diversos.

Por fim, sugere-se que investigações longitudinais poderiam aprofundar a análise sobre os efeitos duradouros da formação docente na identificação e atendimento de estudantes com AHSD, bem como no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane do Socorro Rodrigues; MIGUEL, Joelson Rodrigues. A formação docente para o atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **ID on Line – Revista de Psicologia**, v. 14, n. 51, p. 545-562, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i51.2642>. Acesso em: 17 mai. 2024.

ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Possibilidades da consultoria colaborativa para a formação de educadores que atuam junto a estudantes com altas habilidades/superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 42, e3233814, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003233814>. Acesso em: 18 mai. 2025.

ATAÍDE, Michelle Aparecida de Almeida Teles de. **Jogo de tabuleiro promovendo enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação**. 2021. 189f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215775>. Acesso em: 18 mai. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BURNS, Deborah E. **Altas Habilidades/Superdotação: Manual para Guiar o Aluno desde a Definição de um Problema até o Produto Final**. Coordenação e revisão: Angela Magda Rodrigues Virgolim. Tradução: Danielle Lossio de Araújo e Luiane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá Editora, 2014.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, Denise Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano (Orgs.).

**Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-23.

LIMA, Danielli Araújo; SILVA, Eduardo Cassiano da; MENEZES, Felipe A. O uso do Google Classroom como ambiente virtual de aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Computação, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/360822172\\_O\\_USO\\_DO\\_GOOGLE\\_CLASSROOM\\_CO\\_MO\\_AMBIENTE\\_VIRTUAL\\_DE\\_APRENDIZAGEM](https://www.researchgate.net/publication/360822172_O_USO_DO_GOOGLE_CLASSROOM_CO_MO_AMBIENTE_VIRTUAL_DE_APRENDIZAGEM). Acesso em: 18 mai. 2025.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>. Acesso em: 18 mai. 2024.





RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375>. Acesso em: 18 mai. 2025.

RONDINI, Carina Alexandra. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2019. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/246>. Acesso em: 18 mai. 2025.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2025.