FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

Dossiê Temático: Educação Inclusiva: Práticas, Políticas e Tecnologias para a Equidade Educacional

A TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES DOCENTES SOBRE O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO E AS ALTAS HABILIDADES: DA INVISIBILIDADE AO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

THE TRANSFORMATION OF TEACHER KNOWLEDGE ON THE IEP AND GIFTEDNESS: FROM INVISIBILITY TO CURRICULUM ENRICHMENT

Bárbara Caroline Tomé Machado Campoe [1]

Andreia Nakamura Bondezan[2]

Resumo: Este artigo analisa a transformação dos saberes e práticas pedagógicas de professores na elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), visando superar a invisibilidade desse alunado na sala regular. A pesquisa, qualitativa e com delineamento de pesquisa-ação colaborativa, foi realizada com dez docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Iretama, Paraná. O percurso empírico articulou ciclos formativos com o uso da Lista de Indicadores de Delou para observação pedagógica e a elaboração colaborativa de planos individuais, sendo os dados obtidos por entrevistas e diários de campo tratados mediante Análise Temática. Os resultados evidenciaram a superação de mitos inatistas e a ampliação do olhar docente, viabilizando a pré-identificação técnica de dez educandos antes invisíveis ou estigmatizados por desinteresse e indisciplina. O PEI foi ressignificado de protocolo burocrático e remediativo para guia vivo de potencialização e enriquecimento curricular, favorecendo indícios qualitativos de maior engajamento, autonomia e foco discente segundo as percepções docentes. Conclui-se que a formação continuada em serviço articulada à colaboração docente consolida uma práxis intencional e inclusiva, ressaltando a importância de consolidar o suporte especializado e garantir espaços formativos na dinâmica escolar para viabilizar práticas pedagógicas equitativas na classe comum.

Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado. Altas Habilidades/Superdotação. Formação de Professores. Inclusão Escolar. Enriquecimento curricular.

ABSTRACT:This article analyzes the transformation of teachers' pedagogical knowledge and practices in the design and implementation of the Individualized Education Program (IEP) for students with High Abilities/Giftedness, aiming to overcome the invisibility of this student population in regular classrooms. Grounded in a qualitative approach and a collaborative action-research design, the study involved ten

[1] Mestra em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Paraná. E-mail para contato: barbara.campoe.unespar.t4@gmail.com

[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Paraná. E-mail para contato: andreia.bondezan@unespar.edu.br

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

early childhood and early elementary teachers at a municipal public school in Iretama, Paraná, Brazil. The empirical pathway articulated formative cycles using Delou's Indicator Framework for pedagogical observation and the collaborative drafting of individual plans, with data collected from interviews and field diaries treated via Thematic Analysis. The findings revealed the dismantling of innatist myths and an expanded teacher perception, enabling the technical pre-identification of ten students previously overlooked or stigmatized by disinterest and indiscipline. The IEP was reframed from a bureaucratic, remedial protocol into a living guide for talent development and curriculum enrichment, indicating positive perceptions regarding student engagement, autonomy, and academic focus. In conclusion, continuing in-service training articulated with teacher collaboration consolidates an intentional, inclusive praxis, reaffirming the urgency of institutionalizing specialized support and ensuring protected planning time to achieve pedagogical equity in regular education.

Keywords: Individualized Education Program; Giftedness; Teacher Training; School Inclusion; Curriculum Enrichment.

1 INTRODUÇÃO

A segunda década do século XX inaugurou um expressivo interesse pelos aspectos não cognitivos da inteligência na busca por compreender a complexidade das capacidades humanas (Virgolim, 2021). No entanto, o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no ensino regular permanece condicionado à entraves históricos, que englobam “a presença de mitos sobre a condição, a escassez de pesquisas educacionais específicas e a falta de políticas públicas consistentes” (Pérez, 2003, p. 45). Embora o reconhecimento das AH/SD no Brasil tenha ganhado visibilidade formal a partir da década de 1970 com as primeiras iniciativas ministeriais e a Lei nº 5.692/1971 (Virgolim, 2007a; Pérez; Freitas, 2014), sua consolidação prática no ambiente escolar regular ainda é um desafio premente.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os estudantes com AH/SD integram o público da Educação Especial por demonstrarem potencial elevado, criatividade acentuada e grande envolvimento na aprendizagem. Sob o prisma de Renzulli (2018), a superdotação emerge da convergência entre habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Por apresentarem necessidades singulares, exigem respostas pedagógicas customizadas, visto que, como enfatiza Virgolim (2003, p. 17), “crianças superdotadas são, por natureza, mais sensíveis que

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

a população em geral. Desta forma, reagem com muito mais força e expressão a um ambiente onde suas habilidades não são percebidas e suas necessidades especiais não são atendidas".

Apesar do respaldo normativo, a lacuna central reside na efetivação de práticas escolares intencionais e na identificação precoce desses potenciais. Pérez (2022) adverte que a insuficiência na formação de professores constitui um dos principais obstáculos para reconhecer e acolher tais demandas. Nesse cenário, o Plano Educacional Individualizado (PEI) figura como um instrumento fulcral para romper a rigidez curricular, personalizando percursos, metas e apoios pedagógicos (Valadão, 2018). Embora amplamente consolidado em contextos internacionais como os Estados Unidos e países europeus (Glat; Vianna; Redig, 2012), o PEI no Brasil enfrenta a ausência de diretrizes legais padronizadas, o que por vezes converte o planejamento em uma resposta às estruturas existentes e não às reais necessidades discentes (Valadão, 2018; Pereira, 2021).

A relevância científica e social deste estudo reside na premência de investigar e fomentar a transformação das concepções e posturas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental diante das AH/SD. Justifica-se teoricamente pela necessidade de aprofundar abordagens de enriquecimento e individualização curricular na literatura nacional, e praticamente pela urgência de superar a histórica invisibilidade dessas crianças em sala regular por meio de metodologias colaborativas de formação docente.

Vale destacar que esse debate ganha especial relevância no cenário contemporâneo com a sanção da Lei nº 15.436/2026, que institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e o Cadastro Nacional voltado a esse público (Brasil, 2026). Ao reforçar o compromisso com o enriquecimento curricular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a identificação precoce no ensino básico, o novo dispositivo legal ratifica a urgência de instrumentalizar as redes escolares e qualificar o corpo docente para o planejamento de práticas pedagógicas individualizadas.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar o processo de transformação dos conhecimentos e práticas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) voltado a alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Especificamente, busca-se: (a) mapear as concepções prévias e a desconstrução de mitos docentes sobre a identificação das características de estudantes com AH/SD; (b) examinar as contribuições formativas na apropriação teórica do PEI como estratégia de enriquecimento curricular; e (c) avaliar as repercussões da elaboração colaborativa do PEI na mediação pedagógica em salas de aula regulares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONCEPÇÕES, MARCOS LEGAIS E DESAFIOS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL

O debate sobre a inclusão escolar do público da Educação Especial consolidou-se globalmente a partir de marcos como as Declarações de Jomtien e de Salamanca, que impulsionaram a superação de modelos segregados e o direito ao acesso em salas regulares (Mendes, 2006; Mattos; Mendes, 2014; Unesco, 1990, 1994).

No Brasil, esse percurso histórico consolidou-se normativamente na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esta última define os educandos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) como aqueles que demonstram notável potencial em áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, artes e criatividade.

Apesar da evolução normativa, o segmento com AH/SD historicamente figura entre os mais invisibilizados na rotina escolar (Brasil, 2007). Persistem entraves estruturais e conceituais, entre os quais sobressaem a carência de formação inicial e continuada de professores e a propagação de mitos, como a crença de que esses alunos "aprendem sozinhos" ou apresentam conduta exemplar e homogênea em

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

todas as disciplinas (Alencar; Fleith, 2001b). A falta de clareza conceitual e a pluralidade terminológica adotada historicamente no país (*superdotados*, *dotados*, *talentosos*, *altas habilidades*) reverberam em resistências institucionais, diagnósticos equivocados e subnotificação (Alencar, 2001b).

Para subsidiar as reflexões conceituais e as ações educativas para alunos com AH/SD, recorreu-se aos referenciais teóricos de Renzulli, Gagné e Gardner. A Teoria dos Três Anéis concebida por Joseph Renzulli define que o comportamento de superdotação resulta da intersecção dinâmica de três traços: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (Renzulli, 2018).

No modelo de Renzulli (2018), a habilidade acima da média subdivide-se em capacidades gerais (processamento de informações, raciocínio abstrato) e específicas (conhecimentos técnicos situados em áreas singulares). O comprometimento com a tarefa reflete a energia motivacional e a perseverança em resolver problemas delimitados, operando como o motor que transforma intenções em produção concreta (Virgolim, 2007b; Renzulli, 2018). A criatividade engloba originalidade, pensamento divergente, inventividade e abertura para questionar cânones vigentes (Virgolim, 2007a). Como esses fatores não são estáveis nem operam de forma isolada, a escola precisa atuar como um contexto promotor da produtividade criativa (Renzulli; Reis, 2014).

De modo complementar, François Gagné (2009) postula no Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (DMGT) a distinção entre dotes (aptidões naturais não treinadas) e talentos (domínio sistematicamente desenvolvido de habilidades em domínios específicos). Para Gagné (2009), a conversão do dote em talento depende da mediação de catalisadores intrapessoais (motivação, auto regulação), catalisadores ambientais (família, escola, sociedade) e do processo sistemático de aprendizagem e prática deliberada (Virgolim, 2007b). Sem investimentos institucionais e oportunidades pedagógicas intencionais, o potencial inato permanece subutilizado.

Por sua vez, Howard Gardner (1995) rompe com o modelo psicométrico ao propor a Teoria das Inteligências Múltiplas, afirmando que a inteligência abrange competências cognitivas plurais e independentes (linguística, lógico-matemática,

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista).

Ao entender o perfil intelectivo como uma assinatura singular, moldada pela cultura e pelas experiências pedagógicas (Gardner, 1995), o modelo exige das instituições de ensino a flexibilização curricular para que manifestações artísticas, sociais e motoras recebam a mesma legitimidade historicamente conferida às competências linguístico-matemáticas (Virgolim, 2014).

O desenvolvimento de estudantes com AH/SD é marcado por assincronias: enquanto demonstram ritmo acelerado de aprendizagem, excelente memória e facilidade para abstração, podem enfrentar dilemas socioemocionais provocados pela disparidade entre o avanço cognitivo e a maturidade afetiva (Alencar, 2007a). O perfeccionismo exacerbado, o medo de falhar e a intensa autocrítica exigem mediação docente sensível para não converter o talento em ansiedade ou isolamento social (Neihart; Pfeiffer; Cross, 2016). Em contrapartida, ambientes estruturados e estimulantes favorecem o fortalecimento da resiliência, empatia e autoconceito positivo (Guenther, 2018; Mendonça; Capellini; Rodrigues, 2022).

Para responder a essas singularidades, a literatura e a legislação preconizam práticas pedagógicas diferenciadas, tais como a aceleração de estudos (Morais, 2020), o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008; Virgolim, 2007a), agrupamentos flexíveis com tutorias e o uso de metodologias ativas (Guenther, 2018). Dentre elas, destaca-se o enriquecimento curricular via Modelo SEM (Reis; Renzulli, 2014), que viabiliza investigações aprofundadas e desenvolvimento de problemas reais sem demandar avanço de etapas de ensino.

A eficácia dessas abordagens repousa na formação continuada dos professores (Virgolim, 2021). Sem a apropriação teórica pelos docentes das classes comuns, as diretrizes inclusivas permanecem desprovidas de operacionalização no cotidiano escolar regular.

2.2 O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

No cenário internacional, o Plano Educacional Individualizado (PEI) figura como o documento legal que assegura o suporte indispensável para o acesso ao currículo

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

comum, consolidando-se como ferramenta central em países como Estados Unidos, França, Itália e Coreia do Sul (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Conforme assinala a OCDE (2019), o planejamento individualizado é essencial para garantir currículos flexíveis, operando como mecanismo formal de monitoramento do progresso discente e orientação da prática docente em contextos inclusivos.

No contexto brasileiro, Nascimento-dos-Santos, Tannús-Valadão e Mendes (2017, p. 70) definem o PEI como um "registro escrito que sistematiza o processo de ensino e aprendizagem de um aluno, elaborado a partir de suas necessidades e potencialidades, com o intuito de nortear as ações pedagógicas e garantir o acesso ao currículo". Trata-se de um recurso que materializa o princípio da diferenciação e viabiliza a personalização do ensino (Baptista, 2017).

Embora a legislação federal ainda não disponha de um marco unificado e de parâmetros padronizados que regulem obrigatoriamente sua aplicação para todos os sistemas de ensino (Glat; Pletsch, 2010), o PEI encontra sustentação em diretrizes basilares. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 preconizam o planejamento individualizado e colaborativo no Atendimento Educacional Especializado (AEE), articulado à sala de aula comum. Mais recentemente, os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 estabeleceram a centralidade do estudo de caso na identificação do público da Educação Especial, determinando que seus resultados fundamentem o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o próprio PEI (Brasil, 2025).

A despeito desses avanços, a carência de dispositivos federais específicos resulta em práticas heterogêneas e, por vezes, fragmentadas. Conforme advertem Valadão e Mendes (2018), a ausência de diretrizes universais restringe frequentemente o plano aos limites físicos das salas de recursos multifuncionais, reproduzindo uma lógica segregadora em plena vigência das políticas inclusivas. Essa fragilidade atinge de modo contundente os estudantes com AH/SD, cuja inclusão nas rotinas do PEI ainda esbarra na carência de orientações regimentais explícitas sobre procedimentos e enriquecimento curricular (Fontes; Maggi, 2024).

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

O PEI constitui-se como um instrumento pedagógico, e não terapêutico, cuja meta é integrar ensino, aprendizagem, avaliação e adaptações curriculares, garantindo acessibilidade e equidade (Glat; Pletsch, 2013; Pletsch; Glat, 2013, 2014). Como adverte Mazzotta (2018), o documento não pode ser reduzido a um formulário burocrático arquivado, devendo operar como um guia vivo e dinâmico de intervenção pedagógica que materializa o compromisso da escola com a diversidade.

Para assegurar sua efetividade, o PEI alicerça-se nos princípios da centralidade no estudante, interdisciplinaridade, flexibilidade e avaliação processual contínua. A padronização de modelos deve ser evitada, pois contradiz a essência da personalização curricular (Mittler, 2005). Conforme estabelecem as diretrizes operacionais (Brasil, 2009) e a literatura especializada, a arquitetura do PEI organiza-se em etapas interligadas.

Primeiro há o levantamento e a avaliação inicial com a identificação detalhada das habilidades, estilos de aprendizagem, interesses e barreiras enfrentadas pelo aluno. Em seguida, são definidas as metas, com formulação de objetivos claros, exequíveis e mensuráveis a curto, médio e longo prazo. Na terceira etapa são organizadas as estratégias pedagógicas e os recursos com seleção de apoios técnicos, metodologias ativas, materiais didáticos e adaptações curriculares. A quarta etapa envolve o registro compartilhado e responsabilidades com explicitação das atribuições de cada agente educativo. Por fim, o monitoramento e reavaliação contínua mediante acompanhamento sistemático dos avanços pedagógicos e reajuste das metas estabelecidas.

Um dos pilares estruturantes do PEI é o princípio da colaboração (Costa; Schmidt; Camargo, 2023). Sua formulação não pode recair exclusivamente sobre o professor de Educação Especial ou do AEE; exige a coautoria entre o professor da sala comum, a equipe pedagógica gestora, a família e o próprio discente (Pereira, 2021; Bassi; Brito; Neres, 2020). Essa articulação dialógica estabelece uma corresponsabilidade que retira o plano da esfera do isolamento e o consolida como cultura institucional (Meletti; Cichetto, 2021).

No contexto das Altas Habilidades/Superdotação, o PEI assume uma função

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

singular: transcender o foco remediativo e constituir-se como instrumento de potencialização e enriquecimento do currículo (Glat; Blanco, 2018). A individualização do ensino representa uma condição fulcral para ofertar conteúdos com a profundidade e a complexidade que o ritmo acelerado e os interesses específicos desses educandos demandam (Alencar; Fleith, 2001a).

Ao mapear interesses e talentos, o PEI oferece suporte para planejar intervenções que combatem a monotonia e o subaproveitamento das capacidades humanas (Negrini, 2017). Para além das metas acadêmicas, o plano desempenha papel indispensável no monitoramento do ajustamento socioemocional, prevenindo o isolamento e auxiliando no manejo do perfeccionismo e da assincronia (Virgolim; Konkiewitz, 2020).

Essa dinâmica ganha consistência quando articulada ao Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM) e à Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1978). Metanálises contemporâneas comprovam que propostas de enriquecimento produzem impactos expressivos no desempenho acadêmico e no equilíbrio socioemocional de estudantes superdotados (Kim, 2016). Ao sistematizar tais ações no PEI, viabiliza-se uma progressão intencional:

- **Enriquecimento Tipo I:** ampliação e diversificação de experiências por meio de palestras, visitas culturais e contato inicial com tópicos não explorados no currículo formal (Renzulli, 1978; Freitas; Pérez, 2021);
- **Enriquecimento Tipo II:** treinamento deliberado em métodos de estudo, pensamento crítico, resolução criativa de problemas e habilidades investigativas;
- **Enriquecimento Tipo III:** desenvolvimento de investigações autônomas em projetos individuais ou de pequenos grupos, nos quais o estudante assume a postura de produtor de conhecimento diante de problemas reais (Freitas; Pérez, 2021).

Integrado ao Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (2009), o PEI atua como catalisador ambiental e sistemático, assegurando que o potencial natural (*dote*) seja cultivado e transformado em competência superior (*talento*).

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

Conforme sintetizam Wechsler, Pereira e Delou (2024), a superação das lacunas na identificação e na capacitação de professores requer investigações que comprovem a eficácia do PEI no ensino regular, ratificando-o como política de equidade e promoção plena das singularidades discentes.

3 METODOLOGIA

A presente investigação fundamenta-se na abordagem qualitativa, a qual prioriza o aprofundamento e a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos pedagógicos em detrimento da representatividade numérica (Gil, 2019). Adota caráter exploratório ao aproximar-se de um objeto com escassa documentação empírica nacional: a articulação entre a formação docente em serviço e a elaboração aplicada do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (Gil, 2019).

O delineamento configurou-se como uma pesquisa-ação, modelo concebido a partir da estreita cooperação entre pesquisador e participantes para intervir e solucionar demandas coletivas concretas (Thiollent, 2011). A escolha justificou-se pela necessidade de transcender a mera constatação teórica, mobilizando a reflexão crítica dos professores para transformar a realidade da inclusão escolar e ressignificar o PEI de protocolo administrativo em ferramenta pedagógica viva de enriquecimento curricular.

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), sob o Parecer nº 7.222.104/2024. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Iretama, localizada na região centro-ocidental do Paraná, que atende à Educação Infantil (Pré-Escola) e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Preservou-se a identidade da instituição em atendimento à Lei Geral de Proteção de Dados e aos preceitos éticos.

A escolha do local decorreu do fato de a rede municipal não registrar, historicamente, nenhum estudante formalmente identificado com AH/SD, o que

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

demandava ações estruturadas de sensibilização e pré-identificação técnica docente (Pérez; Freitas, 2011).

Participaram do estudo dez (10) professoras regentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, selecionadas por amostragem intencional por conveniência (Patton, 2014). O critério de seleção pautou-se na atuação direta em sala regular, posição estratégica em que os sinais de precocidade, curiosidade aguçada e pensamento divergente se manifestam primeiramente (Virgolim, 2014). Todas as docentes participaram voluntariamente mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A produção dos dados empíricos ocorreu ao longo de sete meses no ano de 2025, organizada em ciclos reflexivos característicos da pesquisa-ação, articulando entrevistas semiestruturadas e anotações sistemáticas em diário de campo.

As formações iniciaram com o Ciclo Diagnóstico, com a aplicação de entrevista inicial semiestruturada para mapear trajetórias profissionais, concepções prévias, mitos sobre AH/SD e o conhecimento técnico das professoras quanto ao PEI.

O Ciclo Formativo I e Pré-Identificação, envolveu a realização do primeiro módulo formativo sobre conceitos, características de AH/SD e diferenciação entre precocidade típica e potencial superior. As docentes foram instrumentalizadas com a Lista de Bases de Indicadores (LBI) de Delou (2001). Seguiu-se um período de imersão de 40 dias para observação sistemática dos educandos em sala de aula, culminando na pré-identificação de casos com indicadores de potencial elevado.

No Ciclo Formativo II e Construção Colaborativa do PEI, sob mediação formativa, as professoras elaboraram colaborativamente os planos individuais baseados nos casos reais identificados em suas respectivas turmas.

Em seguida houve o Ciclo de Aplicação e Monitoramento da Práxis no qual, no período de três meses as professoras realizaram a aplicação prática das estratégias do PEI no cotidiano das classes comuns, com monitoramento dos reflexos na aprendizagem, engajamento e comportamento das crianças.

Por fim, o Ciclo Avaliativo e Pós-Intervenção envolveu entrevistas semiestruturadas finais focadas nas transformações da práxis docente,

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

ressignificação do PEI e autoavaliação do processo.

Para o tratamento e a interpretação do corpus empírico gerado pelas transcrições das entrevistas e diários de campo, utilizou-se a Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006). Trata-se de um método qualitativo flexível e rigoroso destinado a identificar, organizar e interpretar núcleos de sentido e padrões de significados que emergem das vivências dos sujeitos (Nowell et al., 2017). A análise operacionalizou-se recursivamente ao longo de seis fases (Braun; Clarke, 2006): familiarização com os dados; geração de códigos iniciais; busca por temas; revisão dos temas; definição e nomeação dos temas e produção do relatório.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados empíricos fundamentou-se nas seis fases recursivas da Análise Temática de Braun e Clarke (2006). O processo de codificação das entrevistas iniciais e finais permitiu contrastar o repertório docente prévio com as ressignificações emergentes após a intervenção formativa, conforme sistematizado na matriz de códigos (Quadro 1).

Quadro 1. Códigos para análise

Eixo Temático	**Entrevista Inicial (Pré-Formação)**	**Entrevista Final (Pós-Formação)**
Concepção de AH/SD	**A1. Lacunas Formativas:** Desconhecimento ou abordagem superficial na graduação. **A2. Concepção Inatista de "Dom":** AH/SD associada a talento místico espontâneo (foco restrito a artes/desenho).	**B1. Ampliação do Olhar (Visibilidade):** Capacidade de identificar potenciais antes rotulados como indisciplina/agitação. **B2. Desmistificação:** Compreensão do estudante para além do estereótipo do "gênio acadêmico linear".

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

O Uso do PEI	**A3. Instrumento Desconhecido:** PEI visto como entrave burocrático ou ausente na prática. **A4. Associação Exclusiva ao Déficit:** Crença de que o PEI restringe-se a estudantes com deficiência ou TEA.	**B3. Norteador Pedagógico:** PEI reconhecido como guia essencial de planejamento, personalização e enriquecimento. **B4. Barreiras de Execução:** Desafios logísticos (gestão do tempo e demandas burocráticas).
Impacto na Prática	**A5. Insegurança Pedagógica:** Receio e carência de suporte técnico para mediar os alunos. **A6. Ação Intuitiva:** Práticas guiadas pelo senso comum, sem intencionalidade estruturada.	**B5. Engajamento Discente:** Relatos de expressiva participação discente após atividades desafiadoras. **B6. Olhar Individualizado:** Superação da homogeneidade pedagógica diante da turma regular.

Fonte: organizado pelas pesquisadoras

A triangulação dos códigos empíricos com os registros em diário de campo estruturou a discussão em três eixos analíticos interligados: (1) a desconstrução de mitos e a emergência da visibilidade pela instrumentalização técnica; (2) a ressignificação do PEI da lógica remediativa para a potencialização; e (3) as repercussões da mediação pedagógica em sala regular e os desafios estruturais de gestão do trabalho docente.

4.1 DA DESCONSTRUÇÃO DE MITOS À IDENTIFICAÇÃO TÉCNICA: A VISIBILIDADE DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O ponto de partida da intervenção foi marcado pelo "silêncio institucional": a unidade escolar não possuía nenhum estudante formalmente identificado com AH/SD. O diagnóstico inicial revelou que esse apagamento decorria da carência do tema na formação inicial docente (códigos A1 e A2), cenário amplamente documentado no ensino superior brasileiro (Martins; Alencar, 2011). Sem instrumentalização científica, os professores recorriam ao senso comum, associando a superdotação a um "dom inato" ou a aptidões artísticas isoladas, conforme ilustrou a Professora 1:

> Altas habilidades é você detectar no aluno uma coisa que ele

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

> tem mais, como que eu posso dizer, mas, não digo facilidade, é como se ele tivesse um dom que a escola fosse daí aprimorar aquilo, né, tanto na parte do desenho, na leitura, na música, em todas essas áreas (Professora 1, Entrevista Inicial).

Essa concepção restritiva condicionava a atuação pedagógica à passividade e à espera de laudos clínicos, como admitiu a Professora 7: "A gente foca muito no que vem de laudado. Que é o TDAH e o autismo e as outras coisas acabam passando despercebidas [...] Sinceramente a gente deixa bem a desejar mesmo". Esse padrão atitudinal reforça a advertência de Virgolim (2007a) e Alencar e Fleith (2001a): os mitos docentes e a ilusão de que o aluno talentoso "cresce sozinho" configuram a barreira primária ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

A intervenção formativa operou como ruptura desse paradigma. Ao apropriarem-se do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (2009), as professoras assimilaram que a dotação (potencial natural) não se converte em talento (desempenho desenvolvido) espontaneamente, demandando a atuação deliberada da escola como catalisador ambiental. Nas avaliações finais (códigos B1 e B2), as docentes expressaram a ampliação do olhar para além do desempenho acadêmico homogêneo:

> Sim, ficou evidente que essas características podem se manifestar de formas diferentes, inclusive por meio da curiosidade, da criatividade, esportes e artes, e até de comportamentos desafiadores (Professora 1, Entrevista Final).

> Com certeza, após a formação, foi possível compreender as Altas Habilidades de maneira mais ampla. A formação contribuiu para mudar a ideia de que crianças com AH/SD são apenas aquelas com alto desempenho acadêmico (Professora 2, Entrevista Final).

Essa mutação perceptiva concretizou-se na oficina prática de mediação da Lista de Bases de Indicadores (LBI) de Delou (2001), construída sob o aporte dos Três Anéis de Renzulli (2018). O instrumento agiu como uma lente corretiva: comportamentos rotulados previamente como indisciplina, agitação motora ou tédio foram reexaminados sob a ótica do desengajamento escolar decorrente de práticas repetitivas desprovidas de estímulo (Renzulli, 2018; Virgolim, 2007a). A aplicação

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA
ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

orientada da LBI permitiu às professoras a pré-identificação fundamentada de 10 estudantes com indicadores de AH/SD na unidade escolar — sujeitos que sempre estiveram em sala de aula, mas invisibilizados por rótulos comportamentais.

4.2 RESSIGNIFICAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: DO PARADIGMA REMEDIATIVO AO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Na fase diagnóstica, o PEI revelou-se um instrumento desconhecido ou interpretado como encargo burocrático dissociado da sala de aula comum (códigos A3 e A4). Diante da indagação sobre o instrumento, as professoras relataram: "Não. O que seria no caso?" (Professora 5) e "Mais ou menos, não sei muito sobre como utilizar com meus alunos" (Professora 10). Mais contundente foi a assimilação do PEI como prerrogativa exclusiva de alunos com quadros deficitários: "O PEI é aquele plano que a gente tem para seguir com o aluno de processo inclusivo, tipo aluno com TEA, né? Mas para Altas Habilidades eu nunca tinha pensado em usar, na verdade, eu nem sabia que precisava" (Professora 3, Entrevista Inicial).

Esse relato ratifica a crítica de Glat e Pletsch (2013) sobre a cisão entre o "saber" e o "saber fazer", confirmando a tendência das redes de ensino em circunscrever a individualização aos déficits. Negligenciar o suporte aos estudantes talentosos culmina, frequentemente, no subaproveitamento e no desperdício de potenciais humanos (Alencar, 2001a). A mudança qualitativa ocorreu durante as oficinas práticas de elaboração colaborativa. A transposição da dúvida individual para a construção dialógica em pequenos grupos permitiu desmistificar o plano. Os docentes aprenderam que o PEI não se conforma como um inventário de carências, mas como uma cartografia de potencialidades voltada à diferenciação e à equidade pedagógica (Glat; Pletsch, 2013).

Nas entrevistas finais (código B3), o PEI foi ressignificado como articulador de metas personalizadas e catalisador de intencionalidade didática:

> Sim, ajudou muito a compreender melhor o PEI. [...] Sim, me possibilitou olhar meus alunos com maior atenção (Professora 10, Entrevista Final).

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

> Com certeza. Eu falo assim, que parece que ele ajuda mais a alinhar um trabalho, né? A você pensar mais, querendo ou não, você vai pensar um plano mais individualizado, né? O quê que aquele aluno precisa mais, o que aquele outro precisa mais. Até as próprias crianças com dificuldade, começamos a olhar também as suas potencialidades (Professora 1, Entrevista Final).

O PEI consolidou-se na compreensão docente como a mediação pedagógica necessária para ancorar os princípios do enriquecimento curricular em sala regular, superando a visão burocrática em favor de um planejamento vivo e responsivo à diversidade discente (Mazzotta, 2018).

4.3 REPERCUSSÕES DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA REGULAR E DESAFIOS ESTRUTURAIS

A implementação do PEI desencadeou respostas positivas no comportamento e na aprendizagem dos estudantes pré-identificados (código B5), convergindo com os pressupostos do enriquecimento escolar (Reis; Renzulli, 2014). Os registros de campo evidenciaram transformações significativas.

Ao avaliarem as mudanças na dinâmica de aula, as professoras relataram avanços no planejamento interdisciplinar: "Os alunos, eles trabalham ali tudo junto e ao mesmo tempo que você está trabalhando lá o português, a matemática, você está trabalhando a artes junto, a música junto, a poesia. Então é uma maneira de incentivar e de chamar a atenção deles" (Professora 3, Entrevista Final).

Todavia, os dados apontam barreiras estruturais objetivas para a sustentabilidade da práxis (código B4). As docentes reivindicaram a continuidade de mentorias e acompanhamento pedagógico sistemático em sala de aula (Professoras 1, 4 e 7), destacando a intensificação do trabalho e a carência de tempo hábil para sistematização como os principais entraves da rotina:

> Ele [o PEI] facilitou, ajudou. A gente consegue elaborar melhor. Porém, a gente encontra dificuldade na correria do dia a dia. Às vezes, a sistematização a gente acaba deixando e acaba deixando a desejar por conta do dia a dia, porque a prática diária cobra muito da gente, exige muito (Professora 9, Entrevista Final).

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

Esse panorama empírico confirma a tese de Glat e Blanco (2018): a consolidação de práticas pedagógicas individualizadas não repousa exclusivamente no empenho e no saber docente, exige reformas estruturais na organização escolar. Para além de programas pontuais de formação continuada (reclamados expressamente pelas Professoras 5 e 6), a viabilidade do PEI no ensino regular requer a valorização das horas-atividade, a redução da sobrecarga burocrática e a institucionalização do apoio colaborativo especializado nas redes municipais de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou a transformação dos saberes e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) voltado a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Alicerçado no delineamento da pesquisa-ação colaborativa em uma unidade da rede pública municipal de Iretama, Paraná, o percurso evidenciou que a instrumentalização teórica e prática em serviço atua como catalisador determinante para a desconstrução de mitos e a superação da histórica invisibilidade desse alunado.

Os resultados empíricos sinalizaram transformações substanciais na práxis docente. O cenário inicial, caracterizado pela ausência de identificações formais na unidade e pela associação da superdotação a um "dom inato" autossuficiente ou a traços puramente acadêmicos, cedeu lugar a uma compreensão multidimensional e técnica. A apropriação do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (2009) e o uso sistemático da Lista de Bases de Indicadores (LBI) de Delou (2001) permitiram às docentes reinterpretar manifestações de tédio, contestação ou agitação motora como desengajamento escolar decorrente da falta de desafio, culminando na pré-identificação fundamentada de 10 educandos na escola.

No tocante ao planejamento pedagógico, o estudo revelou a ressignificação estrutural do PEI. Historicamente vinculado a abordagens remediativas e à correção de déficits, o instrumento foi redefinido colaborativamente como uma cartografia de

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

potencialidades voltada à equidade e à personalização curricular (Glat; Pletsch, 2013). A materialização do PEI orientada pelo Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli (Reis; Renzulli, 2014) gerou impactos concretos e imediatos em sala regular: elevou o foco, a participação e o engajamento de estudantes com dupla excepcionalidade e talentos camuflados, desencadeando ainda um contágio motivacional positivo sobre os demais pares da turma comum.

Não obstante esses avanços, a investigação evidenciou que a sustentabilidade de práticas inclusivas não depende exclusivamente do domínio técnico docente (Glat; Blanco, 2018). Emergiram barreiras organizacionais substanciais, com destaque para a intensificação do trabalho pedagógico e a escassez de tempo na rotina escolar, as quais operam como entraves à criatividade e à inovação docente (Alencar; Fleith, 2001b).

Cumpre assinalar as limitações inerentes ao delineamento metodológico adotado: por tratar-se de uma pesquisa-ação circunscrita a uma única unidade escolar municipal com dez docentes, as evidências obtidas refletem a perspectiva das participantes e as dinâmicas contextuais daquele grupo, não permitindo generalizações estatísticas. Ademais, a percepção dos impactos no alunado baseou-se em relatos das professoras e registros de diário de campo, sugerindo a pertinência de instrumentos complementares em investigações futuras.

Diante desse diagnóstico, recomendam-se três diretrizes prioritárias para a gestão educacional e redes de ensino: institucionalização do ensino colaborativo cp, a institucionalização do ensino colaborativo, por meio da criação de momentos sistemáticos de planejamento conjunto entre o professor regente e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), superando o isolamento didático (Pletsch, 2018); a reestruturação das horas-atividade com tempo protegido e reservado na jornada docente para a pesquisa, confecção e adaptação de materiais desafiadores (Glat; Pletsch, 2013); e Desburocratização e funcionalidade documental mediante simplificação dos registros avaliativos para que o PEI opere como um guia dinâmico de intervenção pedagógica em sala de aula, e não como protocolo administrativo formal (Mazzotta, 2018).

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

Em suma, o PEI consolidou-se como um instrumento indispensável de justiça pedagógica no ensino regular, transformando o olhar dos professores de uma postura passiva de espera de laudos para uma mediação intencional, ativa e sensível. Como desdobramento para pesquisas futuras, ressalta-se a premência de investigações longitudinais que avaliem o impacto do enriquecimento curricular articulado ao PEI em redes municipais de médio e grande porte, bem como o aprofundamento de programas de mentoria continuada no contexto da sala comum.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Educação de superdotados**: aspectos e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 2001a.

ALENCAR, E. M. L. S. de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001b.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Características dos alunos com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. de S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 11-20.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realização. Petrópolis: Vozes, 2001a.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001b.

BAPTISTA, C. R. Políticas de educação especial no Brasil: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, n. spe, p. 101-116, 2017.DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000500008.

BASSI, T. M. S.; BRITO, V. M.; NERES, C. C. O Plano Educacional Individualizado e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: Políticas e Práticas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1015-1034, set. 2020. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14339.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 out. 2026.

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 02 out. 2026.

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, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Organização de Denise de Souza Fleith. Brasília: MEC/SEESP, 2007. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientacoes_professores.pdf. Acesso em: 02 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 02 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 02 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 22 de outubro de 2025. Altera o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 02 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15436.htm. Acesso em: 02 out. 2026.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

COSTA, C. P.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. O Plano Educacional Individualizado como estratégia de colaboração na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, p. 1-25, 2023.DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X71775.

DELOU, C. M. C. **Sugestões para a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação**. Niterói: UFF, 2001.

FONTES, R. S.; MAGGI, M. B. O plano de ensino individualizado como estratégia pedagógica para alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista de Educação Especial e Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 15-28, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoespecial. Acesso em: 02 out. 2026.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento educacional especializado. Curitiba: Appris, 2021.

GAGNÉ, F. Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. **E-Journal of Gifted Education**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 5-11, 2009.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação especial inclusiva**: dos fundamentos à prática. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018. p. 15-35.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O plano de desenvolvimento individualizado (PDI) como estratégia de inclusão escolar. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 343-356, set./dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X1434.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano de Desenvolvimento Individualizado: uma estratégia inclusiva para alunos com deficiência intelectual. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 29, n. 89, p. 193-200, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000200005. Acesso em: 02 out. 2026.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento**: um programa para a escola. 2. ed. Curitiba: Appris, 2018.

KIM, M. A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. **Gifted Child Quarterly**, v. 60, n. 2, p. 102-116, 2016.DOI: https://doi.org/10.1177/0016986216630607.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

MARTINS, B. A.; ALENCAR, E. M. L. S. de. O tema altas habilidades/superdotação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 359-374, set./dez. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300004.

MATTOS, E.; MENDES, E. G. Políticas de Educação Especial no Brasil: uma análise da produção acadêmica (2000–2010). **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 63-78, 2014. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X8596.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MELETTI, S. M. F.; CICHETTO, A. C. R. O plano educacional individualizado: uma proposta para a educação especial. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-22, 2021. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X54284.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Movimento**, Niterói, n. 13, p. 385-405, set./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32612. Acesso em: 02 out. 2026.

MENDONÇA, L. D.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270127, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270127.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAIS, E. de. **Aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação**: da legislação à prática. Curitiba: Appris, 2020.

NASCIMENTO-DOS-SANTOS, G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. O Plano Educacional Individualizado na Educação Especial: uma revisão sistemática. **Revista Cocar**, Belém, v. 11, n. 21, p. 68-91, 2017. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1183. Acesso em: 02 out. 2026.

NEGRINI, T. **O plano educacional individualizado na escolarização de alunos com altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: UFSM, 2017.

NEIHART, M.; PFEIFFER, S. I.; CROSS, T. L. (org.). **The Social and Emotional Development of Gifted Children**: what do we know? 2. ed. Waco: Prufrock Press, 2016.

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

NOWELL, L. S. et al. Thematic Analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2017. DOI: https://doi.org/10.1177/1609406917733847.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2019**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2019.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods**: integrating theory and practice. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

PEREIRA, D. M. **Construção e validação de um protocolo de PEI**: contributos de uma formação docente. 2021. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003. DOI: https://doi.org/10.5902/14146975.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-639, set./dez. 2014. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X14299.

PÉREZ BARRERA, S. G. Altas habilidades/superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola. **Revista Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 29, p. 168-187, jan./jun. 2022. DOI: https://doi.org/10.22481/aprdr.v16i29.11029.

PLETSCH, M. D. O plano educacional individualizado como estratégia pedagógica para a inclusão escolar. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 345-360, 2018. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X30303.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) como estratégia de inclusão escolar. In: GLAT, R.; FERNANDES, E. M. (orgs.). **Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) na rede pública de ensino do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 47-61.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. **The Schoolwide Enrichment Model**: a how-to guide for talent development. 3. ed. Waco: Prufrock Press, 2014.

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, n. 3, p. 180-261, 1978. Disponível em: [suspicious link removed]. Acesso em: 02 out. 2026.

RENZULLI, J. S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: PFEIFFER, S. I. (org.). **Handbook of Giftedness in Children**: Psycho-Educational Theory, Research, and Best Practices. 2. ed. New York: Springer, 2018. p. 17-48.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **O modelo de enriquecimento para toda a escola**: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Tradução de Laura M. S. A. de Mello. Petrópolis: Vozes, 2014.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre metas de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230076.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, 1990). Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 02 out. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 02 out. 2026.

VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado**: proposição de um modelo nacional no contexto da educação inclusiva. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 13-32, jul. 2003. DOI: https://doi.org/10.26512/lc.v9i16.3110.

VIRGOLIM, A. M. R. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 2: orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007a.

VIRGOLIM, A. M. R. **A elaboração de planos de atendimento personalizado para alunos com altas habilidades ou superdotação**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007b.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24349314**

VIRGOLIM, A. M. R. (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2014.

VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas habilidades ou superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. 2. ed. Campinas: Papirus, 2020.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2021.

WECHSLER, S. M.; PEREIRA, D. M.; DELOU, C. M. C. Desafios na identificação e atendimento às altas habilidades: o papel do planejamento individualizado. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 8, n. 2, p. 100-115, 2024. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/rbahsd. Acesso em: 29 out. 2026.

Recebido em 20/09/2026
Versão corrigida recebida em 20/10/2026
Aceito em 13/11/2026
Publicado online em 20/11/2026