O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COLABORATIVO E DINÂMICO: UM ESTUDO DE CASO EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Gustavo Cesar GANDOLFI

Patrícia Contreras CAMPESAN

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Eixo 05 – Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

gustavogandolfi@estudante.ufscar.br

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Plano Educacional Individualizado. Educação Infantil.

Resumo

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar o processo de identificação, intervenção e aceleração escolar de uma criança com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na Educação Infantil, por meio da construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) colaborativo e dinâmico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, fundamentada no Modelo de Enriquecimento de Renzulli (2014). A coleta de dados ocorreu mediante análise documental de um PEI estruturado e atualizado concomitantemente pela família, escola, educadora especial e psicóloga clínica ao longo dos anos letivos de 2025 e 2026. Os resultados demonstram que o enriquecimento curricular, ancorado nos interesses prévios da aluna e no uso de recursos alternativos à escrita manual, mitigou a assincronia de desenvolvimento e o perfeccionismo motor. Ademais, o monitoramento multidisciplinar contínuo fundamentou a aceleração da estudante para a etapa subsequente. Conclui-se que o PEI transcendeu sua função burocrática e consolidou-se como instrumento de justiça educacional, promovendo o protagonismo, o engajamento e a saúde socioemocional da criança ao adequar os desafios acadêmicos à sua singularidade cognitiva e social.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Plano Educacional Individualizado. Educação Infantil.

1. Introdução

A identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) constitui um dos temas mais debatidos e, paradoxalmente, mais negligenciados no campo da Educação Especial brasileira. Embora a referendada Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), reconheça esses estudantes como público da Educação Especial, ao lado dos estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reafirme esse direito, o que se observa na prática é uma distância expressiva entre o que a legislação prevê e o que efetivamente ocorre nos sistemas de ensino (Pérez; Freitas, 2014).

Essa distância se traduz em números que revelam a dimensão do problema. Estima-se que aproximadamente 5% da população estudantil brasileira apresente AH/SD, o que corresponderia a cerca de 2,5 milhões de estudantes. No entanto, os dados oficiais de matrícula registrados pelo sistema educacional brasileiro apontam que apenas 0,44% desse total, equivalente a aproximadamente 11.025 estudantes, encontrava-se formalmente identificado à época dos levantamentos Clisados (Martins; Pedro; Ogeda, 2016). Essa discrepância não é marginal. É estrutural. E sua causa central reside, em larga medida, na fragilidade dos processos de identificação, na escassez de instrumentos validados para esse fim e no despreparo dos profissionais da educação para reconhecer os indicadores de AH/SD no cotidiano escolar.

É, portanto, condição inaugural para qualquer resposta educacional adequada a esse público. Sem ela, não há encaminhamento, não há Plano Educacional Individualizado, não há Atendimento Educacional Especializado. Sem ela, a criança com AH/SD permanece invisível dentro do próprio sistema que deveria reconhecê-la e atendê-la. Como apontam Martins, Pedro e Ogeda (2016), o crescimento quantitativo das pesquisas acadêmicas sobre o tema não tem sido acompanhado de avanço qualitativo equivalente, e os estudantes com AH/SD continuam sendo, em larga escala, crianças invisíveis nos espaços escolares.

Para, adequadamente, identificar um estudante com AH/SD não se resume à aplicação de um teste de inteligência ou ao reconhecimento de um desempenho escolar destacado. Trata-se de um processo multidimensional, que envolve a observação sistemática de comportamentos em diferentes contextos, a escuta de familiares e professores, e o uso de instrumentos diversificados que contemplem não apenas as

habilidades cognitivas, mas também as dimensões criativa, emocional e social do sujeito (Campos et al., 2019).

A definição adotada pela PNEEPEI (2008), fundamentada no modelo teórico de Renzulli (2014), compreende os estudantes com AH/SD como aqueles que demonstram potencial elevado em áreas isoladas ou combinadas, intelectual, acadêmica, de liderança, psicomotora e artística, além de grande criatividade, envolvimento com a aprendizagem e comprometimento com tarefas de seu interesse. Essa perspectiva multidimensional exige, por consequência, processos avaliativos igualmente abrangentes.

Nesse sentido Dal Forno, Garcia e Silva (2023) evidenciam um desafio que permanece central no campo: o conhecimento clínico e o conhecimento pedagógico sobre AH/SD ainda funcionam, em grande medida, como vertentes paralelas que raramente dialogam.

A avaliação psicológica identifica características e potencialidades, mas o diagnóstico, por si só, não garante a promoção do processo educacional voltado à inclusão e às especificidades de aprendizagem. É necessário que os saberes clínicos e pedagógicos se articulem de forma sistemática, de modo a garantir ao estudante com AH/SD um acompanhamento que contemple sua integralidade, suas demandas emocionais, sociais e cognitivas, e não apenas o registro formal de suas capacidades superiores.

Quando conduzida de forma ampla e criteriosa, a avaliação cumpre papel decisivo na retirada desses estudantes da invisibilidade. Campos et al. (2019) demonstram, por meio de estudo de caso, que um processo avaliativo bem estruturado, que articule instrumentos psicométricos, observação clínica, entrevistas com a família e visitas ao contexto escolar, é capaz não apenas de confirmar o perfil de AH/SD, mas de orientar intervenções que transformam concretamente a trajetória da criança.

A ausência desse processo, por outro lado, pode resultar em desmotivação, comportamentos disruptivos, baixo rendimento acadêmico e problemas de ajustamento socioemocional, consequências que a literatura especializada tem documentado de forma consistente (Campos et al., 2019; Dal Forno; Garcia; Silva, 2023).

O Plano Educacional Individualizado (PEI) ganhou força com o recente Decreto nº 12.686/2025, aparecendo como instrumento de garantia de direitos e articulação pedagógica para o público da Educação Especial. O referido Decreto impulsiona os sistemas de ensino a materializarem o planejamento, superando a barreira da negligência.

Nesse contexto, o PEI não deve ser compreendido como um formulário burocrático e estático, mas sim como um documento dinâmico e colaborativo (Tannús-Valadão, 2014). Para crianças com AH/SD, especificamente, o PEI deve focar no enriquecimento curricular e na adequação de desafios (Baptista; Cardoso, 2024).

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar o processo de identificação, intervenção e aceleração escolar de uma criança com AH/SD na Educação Infantil, destacando a construção de um PEI alimentado em tempo real por uma rede de apoio multidisciplinar e ancorado na perspectiva do enriquecimento curricular.

2. Fundamentação Teórica

O estudo fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2007), que postula que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é mediado socialmente. Nessa ótica, o ensino atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), exigindo da escola a proposição de desafios que impulsionem a criança para além de seu desenvolvimento real. Quando a criança com AH/SD não encontra essa mediação desafiadora, instaura-se um cenário de frustração e desengajamento.

Para estruturar esse desafio, a intervenção pedagógica amparou-se no Modelo de Enriquecimento proposto por Renzulli (2014). O autor defende que o comportamento superdotado ocorre na intersecção de três agrupamentos: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Seu modelo propõe três tipos de enriquecimento: Tipo I (atividades exploratórias gerais), Tipo II (treinamento em grupo para desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas) e Tipo III (investigação de problemas reais em pequenos grupos ou individualmente).

Aliado a esse modelo, o referencial de Tannús-Valadão (2014) sustenta que a eficácia do PEI depende da sua natureza colaborativa, rompendo com a centralização no professor especializado e inserindo a família, a gestão e os profissionais da saúde como coautores do processo de inclusão.

De acordo com que destaca Glat, Vianna e Redig (2012) sua elaboração não se resume a um procedimento burocrático, mas exige articulação entre conhecimento pedagógico, escuta da família e compreensão das potencialidades do estudante, o que o torna um documento dinâmico, passível de revisões contínuas conforme o desenvolvimento do aluno.

Assim, o Plano Educacional Individualizado (PEI) constitui um instrumento de planejamento pedagógico que sistematiza, de forma documental, os objetivos de

aprendizagem, as estratégias de ensino, os recursos de acessibilidade e os critérios de avaliação voltados às especificidades de cada estudante público-alvo da Educação Especial. Sua importância reside em romper com práticas de ensino homogêneas e descontextualizadas, assegurando que o planejamento escolar dialogue efetivamente com as características, os interesses e o ritmo de desenvolvimento do estudante (Tannús-Valadão, 2014).

Essa perspectiva é reforçada por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), para quem o trabalho conjunto entre educação comum e especial constitui condição necessária para que o planejamento individualizado cumpra sua função, evitando que o estudante seja acompanhado por ações fragmentadas e desarticuladas entre os diferentes espaços de sua escolarização.

Conforme ainda apontam Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) que o PEI funciona como instrumento capaz de orientar decisões pedagógicas a partir de um roteiro que contemple identificação de necessidades, definição de objetivos de curto e longo prazo e formas de avaliação compatíveis com o percurso do estudante.

Para estudantes com AH/SD, o PEI assume função ainda mais estratégica, pois viabiliza o enriquecimento curricular e a flexibilização de conteúdos e prazos, prevenindo a subutilização do potencial da criança e os prejuízos emocionais decorrentes da falta de desafio adequado (Baptista; Cardoso, 2024).

Logo, essa dimensão adquire relevância particular, pois o planejamento individualizado permite reconhecer potencialidades muitas vezes invisibilizadas em salas de aula organizadas para o ritmo médio da turma, evitando tanto o desperdício de talento quanto o desengajamento escolar que costuma acompanhar estudantes cujas demandas de aprendizagem não são atendidas. Aprofundar essa discussão no relato reforça que a identificação precoce apresentada pelo trabalho só se sustenta como prática inclusiva quando articulada a um planejamento que dê continuidade pedagógica.

3. Procedimento Metodológico

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo aprofundamento na compreensão de fenômenos sociais e educacionais em seu contexto natural, valorizando significados, processos e singularidades em detrimento da mensuração estatística, sendo voltada à interpretação da realidade a partir da perspectiva dos sujeitos nela envolvidos (Minayo, 2012).

Nessa abordagem, o estudo de caso constitui uma estratégia de investigação que permite examinar, de forma intensiva e contextualizada, uma unidade social específica

considerada relevante para a compreensão do fenômeno investigado (Luna, 1997). Quando o objeto de comunicação científica é o acompanhamento vivido de um caso ao longo do tempo, com participação direta dos envolvidos no processo, o relato de experiência se apresenta como modalidade adequada de sistematização desse conhecimento, na medida em que permite articular a descrição da vivência a uma análise crítica fundamentada na literatura, sem perder o rigor metodológico exigido pela produção científica (Antunes et al., 2024).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, delineada como estudo de caso, sistematizada na forma de relato de experiência. A coleta de dados ocorreu por meio de análise documental do PEI e de relatórios de acompanhamento de uma criança (identificada sob a inicial "C.", resguardando preceitos éticos) nos anos letivos de 2025 e 2026.

O contexto da pesquisa é aquele em que a educadora especial, contratada pela família, atua fora da escola, enquanto a criança estuda em uma escola regular de ensino bilíngue. O diferencial metodológico reside na natureza do documento analisado: um PEI estruturado em um arquivo compartilhado, atualizado simultaneamente pela família, docentes da classe comum, educadora especial e psicóloga clínica. A análise dos dados deu-se pela triangulação das observações registradas pelos diferentes atores, categorizando os avanços socioemocionais e cognitivos da estudante frente às intervenções curriculares.

4. Resultados obtidos e discussão

4.1. Assincronia e mapeamento de interesses

C. foi avaliada aos 2 anos e 11 meses, obtendo QI de 141 na Escala Não Verbal SON-R 2,5-7. Embora apresentasse precocidade na fala e raciocínio lógico avançado, manifestava profunda assincronia de desenvolvimento, evidenciada por elevada autocrítica. O registro familiar no PEI indicou intensa frustração ao tentar escrever, pois as letras "não ficavam boas o suficiente", revelando o descompasso entre a idealização mental avançada e a execução motora fina esperada para a idade biológica.

4.2. O Enriquecimento Curricular na Prática (Modelo de Renzulli)

Para mitigar o perfeccionismo e engajar C., o PEI utilizou um "Mapa de Interesses" como âncora. Sob a luz do Modelo de Renzulli (2014), a intervenção iniciou-se com o Enriquecimento do Tipo I, expondo a criança a áreas de interesse amplas, como astronomia e vulcanologia. À medida que o interesse se consolidava, avançou-se para

intervenções do Tipo II, focadas no desenvolvimento da criatividade e regulação emocional, onde o erro passou a ser trabalhado como parte do processo criativo.

O ápice do engajamento ocorreu no Enriquecimento do Tipo III, quando C. passou a realizar investigações aprofundadas. Para transpor a barreira motora da escrita manuscrita, foram introduzidos recursos digitais e modelagem (tablets, canetas 3D e argila). Isso permitiu que ela construísse maquetes de pirâmides egípcias e vulcões, exercendo seu protagonismo como pesquisadora infantil, validando seu alto potencial cognitivo sem esbarrar nas limitações de sua idade motora.

Figura 1 – Registros do trabalho pedagógico desenvolvido com a Educadora Especial, extraídos do Plano Educacional Individualizado de C.



Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

4.3. O Apoio Socioemocional e o PEI Colaborativo

Paralelamente ao enriquecimento, o PEI previu intervenções focadas na regulação emocional. A psicologia clínica inseriu no planejamento o uso de histórias sociais e da "Maleta da Regulação Emocional" (Baptista; Cardoso, 2024). Essa ferramenta serviu de andaime para que C. nomeasse suas emoções, desenvolvendo flexibilidade cognitiva para lidar com imprevistos rotineiros sem crises de choro.

A colaboração da família foi fundamental nesse processo. Os pais atuaram não apenas como informantes, mas como co-terapeutas educacionais, registrando no documento as generalizações que C. fazia em casa (como a dedução sobre biologia a partir de fatos cotidianos) e promovendo experiências socioculturais que alimentavam os projetos na escola.

4.4. A Aceleração Escolar

Ao longo de 2025, os registros colaborativos evidenciaram que na turma original (nível Berçário II) C. se podava para pertencer ao grupo e que essa poda estava trazendo prejuízos emocionais, sendo que ela começou a apresentar comportamentos de fuga com relação ao ambiente escolar, demonstrando não querer ir as aulas. As propostas lúdicas da criança possuíam regras complexas que não eram acompanhadas pelos pares cronológicos, gerando isolamento social. Com base no Decreto nº 12.686/2025 (PNEEI) e no acúmulo de dados pedagógicos e clínicos do PEI, efetuou-se a aceleração para a etapa do infantil I (4 anos) no início de 2026.

A adequação do nível de desafio trouxe resultados imediatos: no primeiro dia letivo na nova etapa, C. superou a resistência motora e escreveu seu nome espontaneamente na lousa. A inserção em um grupo de crianças mais velhas supriu suas demandas de interação social complexa, provando que a aceleração, quando bem fundamentada, previne o adoecimento emocional.

Na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, o Plano Educacional Individualizado (PEI) transcende a mera formalidade burocrática para consolidar-se como um dispositivo essencial de garantia do direito à aprendizagem. Segundo Tannús-Valadão (2014), o PEI atua como uma espécie de contrato pedagógico que documenta o percurso escolar do estudante, estabelecendo metas claras e registrando as acomodações necessárias.

No contexto das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), esse caráter documental e contínuo do PEI adquire relevância ímpar. No caso da aluna "C.", foi justamente a existência de um instrumento processual e avaliativo que permitiu respaldar a sua aceleração escolar. Em vez de uma medida baseada em percepções subjetivas, a transição para o Infantil I configurou-se como uma resposta educacional sistematicamente justificada, que assegurou a adequação do desafio cognitivo sem negligenciar o monitoramento de seu desenvolvimento integral.

A eficácia desse instrumento exige, contudo, uma mudança de paradigma em sua elaboração. Tannús-Valadão (2014) estabelece uma distinção crucial entre o planejamento "centrado na instituição" e o "centrado na pessoa". Enquanto o primeiro foca nas limitações do aluno visando enquadrá-lo às expectativas padronizadas do sistema, o modelo centrado na pessoa estrutura-se a partir da individualidade, valorizando os interesses e as potencialidades do sujeito.

Essa transição paradigmática é evidente na intervenção realizada com "C.": diante de sua assincronia e da forte frustração gerada pelas exigências da escrita manual (uma demanda centrada na instituição), o PEI adotou um "Mapa de Interesses" e recursos

expressivos alternativos. Essa flexibilização validou seu alto potencial investigativo, evidenciando que o planejamento centrado na pessoa respeita a singularidade do estudante e transforma o ambiente escolar em um espaço de pertencimento e engajamento.

Por fim, a viabilidade de um PEI centrado na pessoa depende intrinsecamente de uma atuação em rede. Conforme alerta Tannús-Valadão (2014), o planejamento perde sua força quando elaborado de forma isolada pelo professor, sendo imprescindível a colaboração para fundir saberes distintos. A trajetória de "C." ilustra a concretização dessa premissa, uma vez que a mitigação de seus comportamentos de fuga do ambiente escolar não resultou de uma ação pedagógica solitária.

Foi a articulação colaborativa entre a escola, educação especial, família e a intervenção da psicologia clínica como podemos observar com o uso da "Maleta da Regulação Emocional" e a família atuando como co-terapeuta que garantiu a rede de apoio necessária. Esse esforço conjunto comprova que a colaboração multidisciplinar no PEI atua de forma preventiva contra o adoecimento socioemocional do estudante com AH/SD e contribuindo para uma inclusão real da aluna.

5. Conclusões

O presente relato evidencia que a identificação precoce das AH/SD na primeira infância é crucial para evitar o sofrimento psíquico decorrente da assincronia de desenvolvimento. O atendimento a essas crianças ganha materialidade por meio do PEI, que, respaldado pela recente atualização do Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), deixou de ser uma recomendação para tornar-se uma diretriz imperativa.

Conclui-se que a aplicação do Modelo de Enriquecimento de Renzulli (2014) proporcionou respostas curriculares adequadas às altas habilidades de C., transformando seu perfeccionismo em engajamento produtivo. Ademais, a aceleração escolar demonstrou-se como uma medida de acessibilidade curricular e social, e não uma mera antecipação burocrática. Ao colocar os interesses de C. no centro do planejamento de forma colaborativa e dinâmica, o PEI garantiu o seu direito inalienável de aprender em consonância com sua singularidade.

6. Principais referências

ANTUNES, J.; TORRES, C. M. G.; ALVES, F. C.; QUEIROZ, Z. F. de. *Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas*. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo, v. 6, p. e12517, 2024.

BAPTISTA, L. R. de A.; CARDOSO, F. S. *Guia Prático para elaboração de Plano Educacional Individualizado para altas habilidades ou superdotação*. Niterói: UFF, 2024. E-book.

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

BRASIL. *Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025*. Dispõe sobre a regulamentação do Plano Educacional Individualizado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025.

DAL FORNO, L. F..; GARCIA, L. F.; DA SILVA, C. C. P. *Do conhecimento clínico ao pedagógico: desafios na identificação das altas habilidades/superdotação*. Perspectiva, [S. l.], v. 41, n. 3, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e93492. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/93492. Acesso em: 29 maio. 2026.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. *Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente*. Ciências Humanas e Sociais em Revista, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

LUNA, S. V. de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. *Altas habilidades/superdotação: o que dizem como pesquisas sobre crianças sobre crianças?* Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 561-568, set./dez. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031046. Acesso em: 10 mar. 2025.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EduFSCar, 2014.

MINAYO, M. C. de S. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. *Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação*. Revista Educação Especial, v. 33, p. 1-24, 2020.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. *Altas habilidades/superdotação: políticas e práticas*. Santa Maria: Editora UFSM, 2014.

RENZULLI, J. S. *A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa*. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 219-264.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2014. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VIEIRA, N. J. W.; FABER, J. A.; RODRIGUES, D. S. *Superdotação na educação infantil: caminhos para identificação precoce e um olhar sensível na primeira infância*. Revista Diálogos Interdisciplinares, v. 2, n. 18, p. 164-179, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.55028/gepfip.v2i18.23470

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

*[1]

[1] Conforme determinado pela portaria CNPq Nº 2.664, de 6 de março de 2026**,** foi utilizado o recurso da inteligência artificial (Chatgpt) para correção, coerência e coesão na elaboração do texto. O conteúdo intelectual, a seleção e análise crítica das fontes, os argumentos apresentados e as decisões editoriais são de inteira responsabilidade dos autores.