Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

OPEN ACCESS

doi.org/10.51891/rease.v12i11.31240

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT AS AN ACCESSIBILITY TOOL FOR STUDENTS WITH HIGH ABILITIES AND GIFTEDNESS IN THE ERA OF INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION

LA ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA COMO HERRAMIENTA DE ACCESIBILIDAD PARA ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES Y SUPERDOTACIÓN EN TIEMPOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA

Ailton Batista de Albuquerque Junior[1]
Sinara Socorro Duarte Rocha[2]
Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho[3]
Gutermania Cordeiro Linhares[4]

RESUMO: Este estudo analisa os desafios encontrados pelas instituições educacionais na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Objetiva-se discutir os fundamentos legais que orientam a inclusão desse público, reconhecer suas características e examinar estratégias pedagógicas capazes de estimular suas potencialidades. Metodologicamente, desenvolveu-se uma investigação qualitativa, mediante revisão bibliográfica e análise documental, considerando produções contemporâneas sobre educação inclusiva e altas habilidades, localizadas nas bases BDTD, SciELO e Google Scholar, prioritariamente entre 2022 e 2026. Os resultados indicam que o AEE constitui importante estratégia para favorecer o enriquecimento curricular, ampliar potencialidades, estimular criatividade, pensamento crítico e autonomia, de maneira complementar ou suplementar ao ensino comum, sem substituí-lo. Nesse contexto, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) estrutura o atendimento, contemplando necessidades educacionais específicas, recursos de acessibilidade, estratégias e objetivos pedagógicos. Por sua vez, o Plano Educacional Individualizado (PEI) apresenta dimensão mais abrangente, orientando o planejamento, a flexibilização e o acompanhamento da aprendizagem em diferentes espaços educacionais. Assim, ambos apresentam caráter interdisciplinar, embora cumpram funções distintas: o PAEE concentra-se na organização do AEE, enquanto o PEI articula o planejamento educacional individualizado do estudante. Essa articulação favorece práticas inclusivas, planejadas e coerentes com as singularidades identificadas.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial Inclusiva. Superdotação.

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Professor-pedagogo.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora-pedagoga e coordenadora do Mestrado em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) no IFCE, campus Paracuru/CE.
[3] Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFU).
[4] Mestranda em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) no IFCE, campus Paracuru/CE. Professora-pedagoga da Rede Municipal de Fortaleza.

ABSTRACT: This study analyzes the challenges faced by educational institutions in implementing Specialized Educational Services (AEE) for students with high abilities or giftedness (AH/SD). It aims to discuss the legal foundations guiding the inclusion of this student population, recognize their characteristics, and examine pedagogical strategies capable of fostering their potential. Methodologically, a qualitative study was conducted through a literature review and document analysis, drawing on contemporary works regarding inclusive education and high abilities found in the BDTD, SciELO, and Google Scholar databases, primarily from the 2022–2026 period. The results indicate that AEE serves as a key strategy for promoting curricular enrichment, expanding potential, and stimulating creativity, critical thinking, and autonomy—acting in a complementary or supplementary capacity to general education rather than replacing it. In this context, the Specialized Educational Services Plan (PAEE) structures the service delivery, addressing specific educational needs, accessibility resources, and pedagogical strategies and objectives. Meanwhile, the Individualized Educational Plan (PEI) encompasses a broader scope, guiding the planning, adaptation, and monitoring of learning across various educational settings. Thus, both are interdisciplinary in nature yet fulfill distinct functions: the PAEE focuses on organizing the AEE, whereas the PEI coordinates the student's individualized educational planning. This coordination fosters inclusive practices that are well-planned and aligned with the students' identified unique characteristics.

Keywords: High Abilities. Specialized Educational Services. Inclusive Special Education. Giftedness.

RESUMEN: Este estudio analiza los desafíos que enfrentan las instituciones educativas en la implementación de la Atención Educativa Especializada (AEE) destinada a estudiantes con Altas Capacidades o Superdotación (AH/SD). El objetivo es discutir los fundamentos legales que orientan la inclusión de este colectivo, reconocer sus características y examinar estrategias pedagógicas capaces de estimular sus potencialidades. Metodológicamente, se llevó a cabo una investigación cualitativa mediante revisión bibliográfica y análisis documental, considerando producciones contemporáneas sobre educación inclusiva y altas capacidades, localizadas en las bases BDTD, SciELO y Google Scholar, prioritariamente entre 2022 y 2026. Los resultados indican que la AEE constituye una estrategia importante para favorecer el enriquecimiento curricular, ampliar potencialidades y estimular la creatividad, el pensamiento crítico y la autonomía, de manera complementaria o suplementaria a la enseñanza ordinaria, sin sustituirla. En este contexto, el Plan de Atención Educativa Especializada (PAEE) estructura la atención, contemplando necesidades educativas específicas, recursos de accesibilidad, estrategias y objetivos pedagógicos. Por su parte, el Plan Educativo Individualizado (PEI) presenta una dimensión más amplia, orientando la planificación, la flexibilización y el seguimiento del aprendizaje en diferentes espacios educativos. Así, ambos poseen un carácter interdisciplinario, aunque cumplen funciones distintas: el PAEE se centra en la organización de la AEE, mientras que el PEI articula la planificación educativa individualizada del estudiante. Dicha articulación favorece prácticas inclusivas, planificadas y coherentes con las singularidades identificadas.

Palabras clave: Altas capacidades. Apoyo educativo especializado. Educación especial inclusiva. Superdotación.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial Inclusiva consolidou-se na contemporaneidade como um paradigma voltado à garantia do direito à educação para todos, aspirando a superação de concepções excludentes e assistencialistas. Por conseguinte, o atendimento às pessoas com

Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) representa um dos maiores impedimentos dos sistemas educacionais, uma vez que esse público, embora legalmente reconhecido como integrante da Educação Especial Inclusiva, ainda enfrenta a invisibilidade pedagógica, a ausência de identificação precoce e a escassez de práticas educacionais que favoreçam o pleno desenvolvimento de suas potencialidades (Delou; Moreira; Negrini, 2026; Albuquerque *et al.*, 2024).

Desvelaremos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Educação Básica, considerando que os demais níveis e modalidades de ensino possuem normativas e diretrizes específicas para a organização dos serviços de apoio à educação inclusiva. Por isso, enfatiza-se que o atendimento às pessoas público-alvo da Educação Especial é desenvolvido, entre outras ações, por meio dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que desempenham papel estratégico na promoção da acessibilidade, da permanência, da participação e do êxito acadêmico dos estudantes (Magnani; Rocha, 2026).

A despeito de observarmos que grande parte das discussões sobre Educação Especial Inclusiva concentra-se nas deficiências, relegando a superdotação a um plano secundário nas pesquisas acadêmicas e nas práticas escolares (Oliveira; Lago; Pessanha, 2025), no Brasil, a legislação educacional reconhece que os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação possuem necessidades educacionais específicas, devendo ser atendidos do AEE, em articulação com o ensino comum, garantindo-lhes oportunidades de enriquecimento curricular, flexibilização pedagógica e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, criativas, artísticas e de liderança (Brasil, 2025; Brasil, 2026a).

Sob essa perspectiva, o artigo tem como objetivo geral revelar os desafios enfrentados pelas instituições de ensino para efetivação do AEE para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Para isso, especificamente, pretendemos problematizar os fundamentos legais da inclusão para esse segmento e identificar as características desse público, refletindo sobre estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades.À vista disso, a investigação fundamenta-se na compreensão de que a inclusão escolar ultrapassa o simples acesso à escola, exigindo condições pedagógicas, estruturais e

metodológicas capazes de assegurar o desenvolvimento integral de todos os estudantes(Mantoan, 2015; Silva e Varela, 2025).

A justificativa deste estudo ocorre em função da necessidade de ampliar o debate científico acerca das Altas Habilidades/Superdotação, tendo em vista que inúmeros estudantes permanecem sem identificação e sem atendimento adequado, comprometendo não apenas seu desempenho escolar, mas também seu desenvolvimento emocional, social e intelectual (Galdino, 2023). Subsidiariamente, a produção científica sobre o tema ainda se mostra insuficiente quando comparada aos estudos voltados às demais áreas da Educação Especial Inclusiva, evidenciando a necessidade de aprofundamento das pesquisas (Virgolim, 2018, 2019). Diante dessa realidade, estabelece-se como questão norteadora da pesquisa: quais são os principais desafios enfrentados pela Educação Especial Inclusiva na identificação, atendimento e permanência de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas brasileiras?

A relevância deste estudo decorre da necessidade de fortalecer as discussões acerca da efetivação das políticas públicas inclusivas, contribuindo para a formação de professores, gestores e demais profissionais da educação, bem como para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as especificidades dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Assim, espera-se colaborar com a ampliação da produção científica na área, fornecendo subsídios para futuras pesquisas e para o aprimoramento das políticas educacionais atinentes aos indivíduos com superdotação ou altas habilidades.

Este itinerário investigativo parte da hipótese de que, embora exista um robusto aparato legal assegurando os direitos dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, ainda persistem lacunas relacionadas à formação docente, à identificação precoce, à implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas e à efetivação das políticas públicas, fatores que dificultam a concretização de uma Educação Especial verdadeiramente inclusiva. Nesses termos, vislumbra-se que o fortalecimento das ações de formação continuada, aliado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e à implementação efetiva das políticas educacionais, poderá favorecer significativamente o atendimento desse público e a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de objetivo exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica da literatura, tendo como finalidade analisar criticamente as produções científicas acerca da Educação Especial Inclusiva para superdotados ou com altas habilidades. Por isso, o levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados Google Scholar e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por serem reconhecidas pela ampla cobertura de publicações científicas nacionais nas áreas da Educação, Educação Especial e Ciências Humanas.

Portanto, para o levantamento bibliográfico empregou-se um recorte temporal predominate de 2020 a 2026, exceto a inclusão de autores e documentos clássicos que extrapolam o lapso temporal. Assim, considerando a necessidade de reunir evidências científicas recentes acerca das transformações nas políticas públicas, nos processos de formação docente e nas práticas pedagógicas inclusivas selecionou-se artigos de *revisão por pares*, veiculados a periódicos de reconhecida qualidade acadêmica, dissertações, teses e livros de reconhecida relevância científica; pesquisas que apresentam aderência direta ao objeto investigado e trabalhos que demonstraram maior recorrência e relevância nos resultados das buscas, evidenciando significativa contribuição para o desenvolvimento do estado da arte sobre a temática investigada.

A busca foi efetivada ao empregar os descritores "Altas Habilidades", "Superdotação", "Atendimento Educacional Especializado", "Educação Especial", "Educação Inclusiva" e “Educação Especial Inclusiva”, estalecendo como critérios de exclusão as publicações duplicadas nas diferentes bases de dados; estudos publicados em idiomas distintos do português; trabalhos cujo conteúdo não apresentasse relação direta com a Educação Especial Inclusiva e a práxis pedagógica; resumos simples, resumos expandidos, editoriais, notícias, trabalhos sem avaliação por pares ou com insuficiente rigor metodológico e pesquisas que não atenderam objetivamente aos critérios de inclusão previamente estabelecidos.

Após a identificação dos estudos, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, seguida da leitura integral das publicações consideradas potencialmente elegíveis. Na etapa subsequente, realizou-se a organização, categorização e análise crítica do material selecionado, buscando identificar convergências, divergências, tendências teóricas e lacunas

existentes na produção científica sobre a Educação Especial Inclusiva. Logo, as categorias analíticas foram listadas em harmonia com a Figura 1, quais sejam: Altas Habilidades, Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial Inclusiva, Superdotação, Plano de Atendimento Educacional Especializado, Plano Educacional Especializado e Acessibilidade.

Figura 1 - Categorias analíticas



Fonte: O autor com auxílio do chatGPT (2026).

A combinação dos descritores nas bases de dados selecionadas possibilitou a identificação de 247 estudos inicialmente localizados. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, foram excluídos 148 estudos, em razão de duplicidade, inadequação ao tema, período de publicação, idioma, tipo de documento ou ausência de relação com o objeto investigado.

Na etapa seguinte, permaneceram 99 estudos para leitura dos títulos e resumos e, posteriormente, para avaliação do texto completo. Após o processo de triagem e análise de elegibilidade, 42 estudos foram selecionados para compor o corpus final desta investigação. Desse modo, o processo de seleção permitiu delimitar o conjunto de produções científicas diretamente relacionadas às Altas Habilidades/Superdotação, ao Atendimento Educacional

Especializado e à Educação Especial Inclusiva, garantindo maior pertinência e rigor na constituição do material analisado. Nesses termos, a Figura 2, explicita didaticamente essa síntese.

Figura 2 – Síntese da análise de dados



Fonte: O autor com auxílio do chatGPT (2026).

No processo de análise dos dados, adotamos a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), por constituir um método sistemático e rigoroso de interpretação das informações provenientes do corpus bibliográfico. Portanto, a análise foi desenvolvida em três etapas interdependentes, assentas na pré-análise, compreendendo a organização do material e a leitura flutuante das publicações selecionadas; na exploração do material, por meio da codificação, categorização e identificação das unidades de registro e no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, etapa em que os dados foram articulados ao referencial teórico da pesquisa, possibilitando a construção de categorias analíticas e a compreensão crítica dos fenômenos investigados.

Sucintamente, a Figura 3 expõe a utilização da análise de conteúdo realizada, permitindo identificar recorrências, convergências, divergências e lacunas na literatura científica,

conferindo maior rigor metodológico e consistência às interpretações produzidas ao longo do estudo, em consonância com os pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa.

Figura 3 – Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: O autor com auxílio do chatGPT (2026).

A escolha desse procedimento metodológico conferiu maior rigor à interpretação dos dados, uma vez que esta análise de conteúdo estabeleceu etapas que orientaram o pesquisador desde a organização inicial do material até a interpretação dos resultados, atravessando três momentos fundamentais como a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, incluindo a inferência e a interpretação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O histórico da inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil é marcado por uma trajetória de profundas transformações, que vai da exclusão e segregação institucional à consolidação do paradigma da educação inclusiva (Mazzota, 2011; Xavier e Silveira, 2020).

Assim, somente em 2008 desabrochou o AEE como um espaço de construção de conhecimentos paralelo à sala de aula de referência para um público-alvo muito específico, incluindo os aprendizes AH/SD como parte desse nicho.

Mundialmente, há uma multiplicidade de termos para a área, como 'habilidades especiais' e 'mais capazes', usados na Austrália, 'supernormal', empregado China, 'excepcionais', na Indonésia, 'mais capazes ou altamente capazes', na Inglaterra, 'sobredotados', em Portugal e 'dotado' traduzido do *gifted* nos EUA. Destarte, essa pluralidade de expressões mostra como esse fenômeno possui seus aspectos sócio-históricos, mudando a percepção do mesmo evento conforme a cultura de cada sujeito.

A análise de dados revelou que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n° 9.394/1996), alterada pela Lei n°13.234/2015 (Brasil, 2015), elenca aspectos significativos sobre o conceito e o reconhecimento dos direitos dos estudantes com AH/SD, sendo considerados também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e mais recentemente na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), assentada no Decreto nº 12.686/2025 e na Portaria MEC nº 421/2026 (Brasil, 2025, 2026a). Portanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, caracteriza este público como aqueles indivíduos que "demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes", podendo inclusive apresentar potencialidade na criatividade, envolvimento e aprendizagem pela realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 9).

Em 2008, foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), definindo como público da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (atualmente compreendido na categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento) e aqueles com altas habilidades e/ou superdotação. Nessa perspectiva, a Educação Especial deixa de ser concebida como um sistema paralelo e passa a constituir uma modalidade transversal de ensino, presente em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, oferecendo suporte ao ensino comum por meio do AEE (Landim *et al*, 2024).

É sabido que o Decreto nº 12.686/2025 e a Portaria MEC nº 421/2026 (Brasil, 2025, 2026a) desloca a tomada de decisão da esfera médica para o âmbito pedagógico, passando as escolas a serem cobradas legalmente por três documentos essenciais e integrados**,** a saber: o estudo de caso pedagógico sendo o ponto de partida obrigatório para qualquer atendimento, possuindo como função realizar a avaliação detalhada pela equipe escolar, identificando as barreiras físicas, de comunicação ou curriculares enfrentadas pelo estudante, detectando a necessidade de monitor, tecnologias assistivas ou adaptações para cada discente. Conforme, a Lei nº. 15.436, de 17 de junho de 2026, o AEE para sujeitos com AH/SD poderá contemplar programas de enriquecimento curricular, diferenciação ou aprofundamento na matriz epistemológica; aceleração de estudos e/ou agrupamentos em pares, grupos ou equipes com interesses similares, dentre outras possibilidades (Brasil, 2026b).

O segundo documento diz respeito ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), sob responsabilidade do professor de AEE, tendo como finalidade o atendimento no contraturno, geralmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Logo, esse instrumental registra quais recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas serão utilizados para mitigar as barreiras do ambiente.

Nessa dialética, Delou (2024), profere que tais manuscritos devem ser elaborados de maneira colaborativa pelas equipes pedagógicas especializadas em Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), articulando com as propostas formativas dos professores da sala comum. Por isso, orientando práticas, estratégias e a disponibilização de materiais adequados às demandas e interesses dos estudantes. Inclusive, a proposta curricular não necessariamente terá que integrar o currículo escolar previsto, podendo ocorrer reajustes e reconfigurações independentemente do ano de escolaridade ou da organização curricular do estabelecimento educacional (Silva, 2023).

Já o Plano Educacional Individualizado (PEI) refere-se ao registro que orienta a jornada do aluno na sala de aula comum, traçando o plano de acessibilização curricular ao definir objetivos de aprendizagem, metodologias modificadas, critérios adaptados de avaliação e o uso do Design Universal para Aprendizagem (DUA) no cotidiano. Há reflexões sobre aspectos positivos como a importância do componente identitário no fato de se sentir especial por fazer parte desse grupo, obtendo a facilidade de aprendizagem. Em contrapartida, também existem

pontos negativos a partir do sentimento de deslocamento e isolamento em relação ao grupo e a ausência de experiências ou continuidades nos serviços de atendimento educacional especializado para esse público (Silva; Geller, 2026).

Nesse desfecho, uma pessoa com AH/SD implica o funcionamento cognitivo e emocional acelerado, fora do padrão, trazendo facilidades notáveis na esfera intelectual, mas impedimentos sociais, exigindo um ambiente compreensivo e flexível, podendo gerar uma multiplicidade de embaraços caso o fenômeno não seja considerado em sua formação multidimensional (Negreiros *et al*., 2025). Nessa corporificação, Silva e Bitencourt (2026, p.1) revelaram que incluir esse nicho requer a maximização de um esforço coletivo, sobretudo na intervenção do poder público, empregando investimentos em formação docente e suporte estrutural às escolas, para efetivar o desenvolvimento integral desses alunos, mediante a promoção de uma educação mais justa e inclusiva.

Na esfera educacional, a identificação e a avaliação do pupilo com altas habilidades/superdotação, exigem um processo cuidadoso, reconhecendo critérios como habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa(Delou, 2022, Silva; Montes Netto, 2025). Nessa esteira, a formação especializada dos professores, é mecanismo indispensável para o reconhecimento das características desses estudantes (Brasil, 2026b), visando mitigar estigmas e preconceitos que envolvem as pessoas público-alvo da Educação Especial Inclusiva (Albuquerque Júnior; Araújo; Albuquerque, 2020). Isto dito, captamos algumas nuances que envolvem as pessoas com AH/SD.

O indivíduo com superdotação é aquele com potencial global e elevado, na maioria das vezes associado a um alto quociente de inteligência (QI). Portanto, configura-se como uma capacidade inata e ampla de processar informações. Já aquele com altas habilidades revela-se de forma mais específica, por meio de talentos notáveis em domínios isolados como na música, nos esportes, nas artes e/ou em outras aptidões pontuais.

Sucintamente, captamos algumas nuances que envolvem as pessoas com AH/SD. Por isso, hegemonicamente, há prevalência de ocorrências de aprendizagem acelerada, havendo facilidade para absorção, integração e retenção de grandes volumes de informação, frequentemente precisando de pouca instrução; existem um pensamento crítico e abstrato, com facilidade para a resolução de problemas complexos, criando analogias e questionando regras

estabelecidas; recorre ao uso de termos e palavras avançadas para a sua idade cronológica, expressando pensamentos com muita precisão; maximização da intensidade e sensibilidade, sentindo emoções, cheiros, sons ou texturas muito mais intensamente do que os demais indivíduos. Inclusive, muitos perfis podem apresentar um forte senso de justiça, acompanhado de múltiplos interesses, almejando conhecer uma vasta gama de tópicos simultaneamente.

Subsidiariamente há questões relacionadas à carência e à precariedade das políticas públicas para essa categoria, frente à morosidade do processo avaliativo (Silva; Geller, 2024); aos mitos que alcançam essa população; às lacunas na clareza conceitual acerca do próprio tema (Rangni; Costa, 2011); e à desorganização do sistema escolar que projeta a recuperação dos estudantes com déficits de aprendizagem, ignorando as urgências nas demandas daqueles com perfil superdotado (Martins, 2020). Nessa dialética, realizaram-se importantes transformações nas redes de ensino brasileiras, incentivando a ampliação das matrículas de estudantes público da Educação Especial nas escolas regulares, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, a formação docente para a educação inclusiva e o fortalecimento das práticas pedagógicas colaborativas. Embora sua implementação ainda enfrente desafios relacionados à infraestrutura, aos recursos humanos e à formação dos profissionais, a política consolidou o paradigma da educação inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras, reafirmando o direito de todos à educação com qualidade, equidade e respeito às diferenças (Haas; Baptista, 2025).

Em síntese, reforca-se pertinência de esforços integrados entre governos, escolas e sociedade para a superação de barreiras, promovendo a equidade educacional ao exigir investimentos em formação docente, recursos pedagógicos e infraestrutura adaptada para a garantia uma educação genuinamente inclusiva (Reis e Coutinho, 2024; Albuquerque Júnior *et al.*, 2025).

Nesses termos, reconhece-se atual riqueza de recursos tecnológicos assentados na Inteligência Artificial (IA), que podem abrir caminhos para construções significativas na formação de professores (Pierre; Pierre, 2026). Por isso, a formação continua desabrocha como *condition sine qua non*, seja para manter e perpetuar ou transformar o sistema educacional vigente (Tiroli et al., 2025).

Com efeito, a formação de professores forjada nos princípios da Educação Especial Inclusiva pode revelar-se como elemento propulsor da reconfiguração das práticas pedagógicas, das didáticas, dos currículos e das concepções que orientam o processo educativo. Por conseguinte, ao ampliar a compreensão docente acerca da diversidade humana e das especificidades dos estudantes que constituem o público da Educação Especial Inclusiva, essa formação pode favorecer a superação de perspectivas homogeneizadoras e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, acessíveis e responsivas às diferentes formas de aprender e participar. Nessas vias, detecta-se demanda por:

> Formação de professores seja repensada constantemente para possibilitar a ressignificação da atuação desses profissionais, com vistas a assegurar a formação intelectual orgânica por meio da práxis, possibilitando um ensino mais humano e crítico, e que propicie a assimilação dos conhecimentos historicamente elaborados, não deixando de considerar as reais necessidades correntes, ao tempo que se utiliza de todos os instrumentos pertinentes para melhor compreensão da percepção do mundo (Lopes *et al.*, 2022, p. 13).

Nesse sentido, a formação docente não se restringe à instrumentalização para o atendimento de determinadas necessidades educacionais, mas envolve a ressignificação de concepções sobre ensino, aprendizagem, currículo, avaliação e participação, possibilitando a reorganização dos tempos, espaços, recursos, metodologias e estratégias pedagógicas. Assim, a Educação Especial Inclusiva pode assumir uma dimensão transversal na formação e no trabalho docente, favorecendo a construção de culturas educacionais comprometidas com a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação e com a garantia do direito à educação para todos.

Coaduna-se que a IA pode ser aplicada eticamente na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta de apoio ao planejamento docente, e não como substituta da avaliação e da decisão pedagógica, podendo auxiliar na organização de informações, proposição de estratégias diferenciadas, adaptação de materiais, elaboração de objetivos de aprendizagem e sistematização de registros, desde que o professor mantenha a responsabilidade pela análise, validação e tomada de decisões.

Nos dias de hoje, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI), representa um dos principais marcos legais da garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, assegurando o direito à educação inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, fundamentando-se nos princípios da igualdade de oportunidades, da não discriminação, da

acessibilidade e da participação plena dos estudantes (Brasil, 2015). Daí, foi publicada a Lei nº 15.436, em 17 junho de 2026, instituindo a Política Nacional para Estudantes com AH/SD e criando o Cadastro Nacional para esses discentes, por essas vias, tal nicho diz respeito à "condição do neurodesenvolvimento caracterizada, entre outros fatores, por potencial intelectual elevado, intensa curiosidade e elevada capacidade de aprendizagem" (Brasil, 2026b, p.1).

Aliás, esse artefato configura relevante mecanismo de sistematização das informações educacionais desse público, posto que ao possibilitar o mapeamento e o acompanhamento das trajetórias educacionais, o Cadastro pode contribuir para a redução da subnotificação e ampliação da visibilidade institucional dos estudantes com AH/SD, subsidiando o planejamento, a implementação e a avaliação das políticas públicas de educação (Brasil, 2026).

Indubitavelmente, a LBI fixa que a educação compõe direito da pessoa com deficiência, devendo ser promovida em um sistema educacional inclusivo ao longo de toda a vida. Ademais, determina que o poder público, as instituições de ensino e a sociedade compartilhem as responsabilidades na garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, assegurando o desenvolvimento das potencialidades, dos talentos, da criatividade e das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais dos estudantes (Albuquerque *et al*, 2024; Fialho e Campos, 2026).

É expressa a proibição de qualquer forma de discriminação no ambiente escolar, inclusive, as instituições de ensino, públicas e privadas, não podem recusar matrícula de estudantes com deficiência nem cobrar valores adicionais em razão da deficiência, garantindo igualdade de condições para o ingresso, permanência e conclusão dos estudos (Siqueira; Miranda, 2023). Nessa projeção, a presente norma intervém para o fortalecimento do paradigma da educação inclusiva assumindo que é a escola quem deve adaptar suas práticas, metodologias, currículos e espaços para atender à diversidade humana, promovendo uma educação baseada na equidade, na valorização das diferenças e no respeito aos direitos fundamentais das pessoas com deficiência (Albuquerque Junior; Borges; Araújo, 2024).

Compactuamos com Lopes, Tiroli e Santos (2023), quando assumem que o currículo não se apresenta como uma construção neutra ou meramente técnica, sendo atravessado por determinações de ordem política, econômica, cultural e social, em função de sua elaboração e

materialização expressarem disputas, interesses, concepções de sociedade e diferentes formas de produção e circulação do conhecimento, estabelecendo, consequentemente, relações de poder no interior dos processos educativos. Nesse condão, a definição curricular requer uma análise crítica das especificidades do contexto em que se insere, de modo que os conhecimentos, conteúdos, práticas pedagógicas e finalidades educacionais selecionados dialoguem com as necessidades, demandas e particularidades da comunidade escolar, contribuindo para uma formação socialmente contextualizada e comprometida com a realidade dos sujeitos.

O Estado reafirma o direito das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação à educação em um sistema educacional inclusivo, fundamentado nos princípios da igualdade de oportunidades, da equidade, da valorização da diversidade humana, da acessibilidade e do combate a todas as formas de discriminação e capacitismo (Brasil, 2025). Em contrapartida, para a sua efetiva implementação requisitam-se ajustes e ações complementares para a viabilização de condições concretas para a consolidação da educação inclusiva no Brasil, admitindo os impactos positivos que a formação inicial, contínua e continuada pode implicar para o processo de aquisição de aprendizagens (Araújo *et al.*, 2025).

Frente ao exposto, endossa-se a que formação continuada de professores constitui uma dimensão fundamental para o enfrentamento do capacitismo no contexto educacional, na medida em que pode favorecer a problematização de concepções estigmatizantes sobre deficiência, diferença e aprendizagem, bem como a ressignificação das práticas pedagógicas. Destarte, muito mais do que promover a aquisição de procedimentos técnicos, a formação precisa possibilitar processos reflexivos que articulem teoria e prática, reconhecendo os estudantes como sujeitos de direitos e participantes ativos de seus processos educativos (Rosa; Silva; Azevedo, 2025), admitindo que experiências formativas podem contribuir para a modificação de concepções limitantes sobre as pessoas com deficiência, fortalecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e centradas no estudante, mediante a quebra de paradigmas alicerçadas em visões reducionistas, simplistas e incapacitantes que residem em currículos ultrapassados, que desconsideram as singularidades e idiossincrasias de cada sujeito que aprende.

É axiomático que esse ordenamento jurídico estabelece que a Educação Especial Inclusiva constitui uma modalidade transversal, devendo perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, mediante a oferta de recursos, serviços e apoios especializados que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Por sinal, enfatiza a necessidade de atuação intersetorial entre educação, saúde, assistência social e demais políticas públicas, reconhecendo que a efetivação da inclusão escolar exige ações integradas e colaborativas (Albuquerque Junior *et al.*, 2024).

Os estudos analisados evidenciaram que entre as principais diretrizes destacam-se o fortalecimento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o desenvolvimento de tecnologias assistivas, a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, bem como o incentivo à participação ativa dos estudantes e de suas famílias na formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais (Brasil, 2025). Nesses termos, a criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva fortaleceu a cooperação entre os entes federativos e busca promover a disseminação de boas práticas, a produção de conhecimento científico e o aperfeiçoamento das políticas inclusivas em todo o território nacional (Zanchetti; Yaegashi; Bianchini, 2026).

O AEE deverá ser institucionalizado na escola por meio do Projeto Político Pedagógico, consolidado formalmente como um serviço educacional. Portanto, sua efetivação depende da adoção de um modelo social mais amplo de compreensão da deficiência, evitando que laudos e diagnósticos biomédicos orientem ou determinem as práticas pedagógicas e educativas (Pavão; Rodrigues; Figueiredo, 2026). Por conseguinte, é imposição que o estabelecimento escolar traga as pretensões do AEE agregadas à identidade da instituição, reverberando em encargos que potencializam espaços para que a pessoas com AH/SD possam comunicar-se, ser criativos, analítico-críticos, participativos, abertos ao novo, colaborativo, resilientes, produtivos e responsáveis por compartilhar os seus saberes, contribuindo a ciência em nível local, regional, nacional e mundial.

É ostensivo que "a efetividade do AEE depende de sua integração ao projeto político-pedagógico da escola, do fortalecimento de práticas colaborativas e da adoção de estratégias pedagógicas inclusivas" (Malta, 2026, p.1), inclusive realizando adaptações curriculares bem

como empregando o uso de tecnologias assistivas. Nessa acepção, tais serviços possuem elevado potencial transformador na formação de AH/SD críticos e reflexivos, por meio de políticas públicas consistentes e que forneçam investimento financeiros para viabilizar a acessibilidade e a justiça social.

Logo, para que determinadas condutas sejam revistas, considera-se crucial uma formação de professores orientada pelos princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH), buscando consolidar de práticas educativas forjadas na democracia, na dignidade humana, no respeito à diversidade e na justiça social (Rodrigues; Tiroli; Santos, 2026). Todavia, a inserção dessa perspectiva nos documentos normativos que orientam a educação brasileira ainda evidencia limitações quanto à sua sistematização, abrangência e efetiva articulação com a formação e o exercício da docência, em virtude da descontínua e, por vezes, fragmentação dos direitos humanos no campo educacional, embaraçando a sua incorporação como princípio estruturante das práticas pedagógicas e dos processos formativos. Por isso, infere-se a necessidade de políticas curriculares concebidas de forma intencional e articulada, capazes de contemplar as especificidades de uma sociedade plural, dinâmica e atravessada por diferentes demandas sociais, culturais e educacionais.

Em resumo, reconhece-se que a efetividade das políticas de inclusão educacional carece de estabelecimento de parcerias e redes colaborativas com outros atores sociais e equipamentos públicos, permitindo um suporte abrangente para o público da Educação Especial Inclusiva, ampliando o atendimento para além dos aspectos pedagógicos (Pletsch; Bridi; Sá, 2026).

Hodiernamente em 2026, infere-se que os principais instrumentos pedagógicos para esse segmento é o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), assumindo papéis estratégicos na viabilização do direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2026a). O primeiro diz respeito ao documento de planejamento do AEE, elaborado pelo professor responsável pelo serviço em articulação com os docentes da classe comum, a equipe pedagógica, a família e, sempre que possível, com o próprio estudante (Brasil, 2026a), aspirando a identificar as barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem, definir os recursos de acessibilidade, às tecnologias assistivas, as estratégias pedagógicas e os

serviços de apoio necessários para promover o desenvolvimento integral do estudante, respeitando suas singularidades e potencialidades.

O último configura-se como um instrumento de planejamento pedagógico individual, elaborado de forma colaborativa entre os profissionais da educação, a família e demais serviços envolvidos, determinando objetivos de aprendizagem, estratégias de ensino, formas de avaliação, adaptações curriculares, recursos de acessibilidade e apoios necessários para assegurar o acesso, a permanência, a participação e o progresso escolar do estudante. Por conseguinte, sua elaboração deve estar fundamentada na avaliação das necessidades educacionais específicas do educando, considerando suas capacidades, interesses e contexto sociocultural (Brasil, 2026a).

O PAEE e o PEI devem constituir instrumentos articulados e complementares, favorecendo o planejamento integrado entre o AEE e o ensino comum, haja vista que essa integração fortalecerá a corresponsabilidade entre os profissionais da escola, ampliando a efetividade das práticas inclusivas e promovendo uma educação centrada na eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação, em consonância com os princípios da educação inclusiva, da acessibilidade, do desenho universal para a aprendizagem e da equidade (Medeiros; Carneiro, 2026). Nesse ínterim, ambos os instrumentos representam importantes mecanismos para assegurar uma educação de qualidade, pautada no respeito à diversidade humana e na garantia dos direitos educacionais dos estudantes Público Alvo da Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2026a).

Nesses fragmentos, considera-se a inclusão educacional fulcral, não apenas para os processos de aprendizagens, mas sobretudo para o desenvolvimento humano, em decorrência da relevância do meio e da experiência social e cultural com a diversidade, afetando de forma decisiva as transformações societárias (Castro, 2022).

Em relação às novas legislações acerca da Educação Especial Inclusiva, Lustosa (2022) reconhece que educação inclusiva assume a luta pelo reconhecimento de desigualdades, construindo práticas pedagógicas que possam ampliar oportunidades ao romper com paradigmas e mecanismos que historicamente contribuem para a reprodução das assimetrias e iniquidades sociais.

A literatura consultada aponta que os principais desafios envolvem a identificação tardia ou inexistente dos estudantes com AH/SD, a insuficiência de políticas institucionais específicas, a escassez de práticas pedagógicas voltadas ao enriquecimento curricular, a limitada oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, sobretudo, as fragilidades na formação inicial e continuada dos professores para reconhecer e atender às necessidades educacionais desse público. Por isso, tais fatores podem contribuir para a invisibilidade desses estudantes, comprometendo seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional (Zanchetti *et al.*, 2025).

Diante do exposto, a análise do corpus revelou que a inclusão escolar não se restringe ao acesso e à permanência do estudante na instituição de ensino, mas pressupõe a construção de práticas pedagógicas equitativas, flexíveis e comprometidas com a valorização das diferenças humanas. Nessa tônica, a efetivação da educação especial inclusiva demanda o fortalecimento das políticas públicas, investimentos na formação docente, reorganização curricular, ampliação dos serviços de apoio especializados e uma gestão escolar comprometida com a promoção de uma cultura inclusiva (Zanchetti; Yaegashi, 2026).

O Poder Público deve encarar a sua incumbência de aprimorar a formação docente, capacitando os profissionais para a identificação, compreensão e atuação de forma adequada junto aos estudantes com AH/SD, despertando a proficiência desse segmento no uso das múltiplas linguagens para a defesa dos seus pontos de vista, respeitando o outro e promovendo criticamente o usufruto dos direitos humanos frente a questões do mundo contemporâneo (Souza, 2025). Nessa acepção, a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado constitui um elemento central para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que possibilita ao docente desenvolver conhecimentos e estratégias capazes de atender à diversidade presente no contexto educacional. Nesse processo, o letramento inclusivo pode ser compreendido como a apropriação de conhecimentos, atitudes e práticas que favorecem a participação e a aprendizagem dos estudantes, considerando suas diferentes necessidades e potencialidades.

Aliás, os conhecimentos construídos durante a formação para o AEE não devem permanecer restritos ao atendimento especializado, mas podem ser incorporados à prática pedagógica cotidiana e compartilhados com os demais profissionais da escola, admitindo que

essa articulação reverbera para que princípios de inclusão sejam efetivamente considerados no planejamento, na metodologia, na avaliação e nas relações estabelecidas em sala de aula. Destarte, a formação docente para o AEE pode repercutir na construção de uma cultura escolar mais inclusiva, na medida em que os conhecimentos adquiridos pelos professores são mobilizados e ressignificados na práxis pedagógica.

Nessa tônica, constatamos que a construção de uma escola inclusiva requer muito mais do que assegurar matrícula e permanência, demandando a promoção de estratégias que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, tais como o enriquecimento curricular, a flexibilização das práticas pedagógicas, o uso de metodologias ativas, o desenvolvimento de projetos investigativos, a aceleração de estudos quando pedagogicamente indicada e a atuação colaborativa entre professores da sala comum, Atendimento Educacional Especializado e equipe multiprofissional (Nogueira, 2024). Essas ações contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com AH/SD e fortalecem uma educação pautada na equidade, na valorização da diversidade e na promoção da aprendizagem significativa.

Observou-se que a Lei nº 15.388, de 2026 foi implacável ao instituir o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2026–2036), assegurando a Educação Especial Inclusiva como um dos eixos estruturantes da política educacional brasileira, estabelecendo diretrizes voltadas à garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial e reconhecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e suplementar ao ensino regular (Brasil, 2026c), articulado à formação continuada dos profissionais da educação, à disponibilização de tecnologias assistivas, à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e digital e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, em consonância com os princípios da educação como direito de todos. Nesse condão, vislumbramos que o PNE supere uma concepção restrita de inclusão centrada apenas no acesso à escola, ao enfatizar a necessidade de garantir condições efetivas para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e para a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação.

Percebe-se que, para a construção de um espaço escolar autêntico, dinâmico, acolhedor e verdadeiramente inclusivo, torna-se imprescindível a efetivação das atuais políticas públicas

educacionais voltadas à inclusão, bem como a criação e o aprimoramento de dispositivos legais capazes de responder às demandas emergentes das pessoas com necessidades educacionais específicas. Essa necessidade se justifica diante da diversidade e da crescente complexidade dos perfis que compõem o público da educação especial, abrangendo diferentes deficiências, transtornos e condições do desenvolvimento, o que requer do poder público e das instituições educacionais ações contínuas de reconhecimento, acessibilidade, participação, aprendizagem e garantia de direitos (Albuquerque Junior; Albuquerque, 2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a efetivação da Educação Especial Inclusiva para AH/SD exige-se a superação da dicotomia entre estruturas institucionais e ação docente, compreendendo que a práxis pedagógica emerge da permanente interação entre condições objetivas e subjetivas. Nessa perspectiva, vislumbra-se que a inclusão deixe de ser apenas uma exigência legal para constituir-se como um compromisso ético, político e pedagógico com a transformação da escola e da sociedade contemporânea

Verificou-se que a legislação brasileira estabelece um amplo conjunto de garantias voltadas à promoção da educação inclusiva, reconhecendo os estudantes com AH/SD como público da Educação Especial e assegurando-lhes o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o enriquecimento curricular e demais recursos pedagógicos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades. Entretanto, a efetivação desses direitos ainda enfrenta entraves relacionados à insuficiência de políticas institucionais, à limitada oferta de serviços especializados e à necessidade de maior investimento na implementação das diretrizes educacionais.

Inferi-se que as pessoas com AH/SD apresentam especificidades cognitivas, criativas, acadêmicas, artísticas, psicomotoras e socioemocionais que exigem uma compreensão ampliada por parte dos profissionais da educação. Por conseguinte, a persistência de estereótipos, a identificação tardia e a falta de conhecimento sobre os indicadores de altas habilidades contribuem para a invisibilidade desses estudantes, comprometendo o reconhecimento de suas necessidades educacionais específicas e restringindo oportunidades para o pleno desenvolvimento de seus talentos.

Observa-se que a efetivação da inclusão dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação depende da articulação entre políticas públicas, gestão educacional, formação inicial e continuada de professores, práticas pedagógicas inclusivas e compromisso institucional com a eliminação das barreiras que limitam a participação e a aprendizagem.

Confirmou-se a hipótese de que a efetivação da educação inclusiva para estudantes com AH/SD depende da articulação entre legislação, políticas públicas, práticas pedagógicas e formação docente, de modo a superar barreiras históricas, culturais e institucionais que ainda limitam o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Portanto, torna-se imprescindível que as instituições de ensino assumam o compromisso de reconhecer as especificidades desse público, promovendo ambientes educacionais capazes de favorecer o desenvolvimento integral, a criatividade, a inovação e a excelência acadêmica, sem perder de vista os princípios da equidade e da justiça social.

Este estudo colaborou para a superação uma visão reducionista de que estudantes com AH/SD, por apresentarem desempenho elevado em determinadas áreas, não necessitariam de AEE. Pelo contrário, evidenciou-se a necessidade de identificação das suas potencialidades, oportunizando condições para seu pleno desenvolvimento, com fulcro no enriquecimento curricular, no aprofundamento e na ampliação das experiências de aprendizagem, descortinado que para o acesso ao AEE não há o pré-quesito da existência de laudos. Ademais, coloca o AEE para AH/SD como campo interlocutório, vislumbrando o desenvolvimento de projetos de investigação, resolução de problemas, produção científica, criatividade, tecnologias, iniciação à pesquisa e atividades relacionadas aos interesses específicos do estudante. Inclusive, reconhece-se que a formação continuada para professores também pode contribuir para desconstruir concepções equivocadas e práticas capacitistas que invisibilizam esses estudantes.

Como possibilidade de pesquisas futuras, sugere-se investigar a aplicabilidade do PEI para estudantes AH/SD, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), particularmente no *campus* Fortaleza, justificando a proposta pela urgência na necessidade de compreender como o planejamento educacional individualizado pode contribuir para o reconhecimento das potencialidades, interesses, necessidades e diferentes ritmos de aprendizagem desses estudantes, evitando que suas especificidades permaneçam invisibilizadas no cotidiano acadêmico. Então, a investigação irá analisar os desafios enfrentados pelos

docentes e pela instituição na identificação e no acompanhamento desse público, bem como as possibilidades de articulação entre AEE, PAEE, PEI e práticas pedagógicas inclusivas e políticas institucionais de Educação Especial Inclusiva, produzindo subsídios para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a construção de respostas educacionais mais equitativas, considerando as singularidades dos estudantes com AH/SD no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Ailton Batista; ARAÚJO, Ana Cláudia Uchoa; ALBUQUERQUE, Edite Batista de. Educação inclusiva em Itapipoca (CE): fragmentos de um estudo de caso. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 287–301, 2020. Disponível em: https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/402. Acesso em: 30 set. 2026.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista de; ALBUQUERQUE, Edite Batista de. **Fundamentos de educação inclusiva** – apontamentos de uma política pública em construção. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/705154/3/CADERNO%20FUNDAMENTOS%20DE%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20INCLUSIVA.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista de; BORGES, Maria Célia Borges; ARAÚJO, Ana Cláudia Uchoa. Educação especial e inclusiva no Brasil: marcos regulatórios para inserção de "uma minoria" em sala de aula. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 3, p. 1-21, 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3218. Acesso em: 30 set. 2026.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista de *et al*. O estatuto da pessoa com deficiência e os impasses contemporâneos da inclusão: disputas de narrativas em arenas políticas e as implicações sociais. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 8, p. 1-23, 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/7126/4408. Acesso em: 30 set. 2026.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Ailton Batista de *et al*. Uma visão macroscópica brasileira das lacunas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (EEPI) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 9, p. e1685, 2025. Disponível em: https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1685. Acesso em: 30 set. 2026.

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes *et al*. A nova política de educação especial no Brasil: principais diretrizes do decreto nº 12.686/2025. **ARACÊ**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 11, p. e10370, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/10370 Acesso em: 30 set. 2026.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/documentos/politica-nacional-de-educacao-especial-na-persp ectiva-da-educacao-inclusiva/. Acesso em: 30 set. 2026.

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). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI). Brasília, DF, 2026a. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. Acesso em: 30 set. 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, Brasília, DF, 2026b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15436.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2026c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

CASTRO, Daniela dos Santos Borges. **Meta 4 e sua implementação nos serviços de Atendimento Educacional Especializado aos alunos das Altas Habilidades ou Superdotação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2973. Acesso em: 30 set. 2026.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Informativo - Altas Habilidades ou Superdotação**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2022. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/documentos/informativo-altas-habilidades-ou-superdotacao/. Acesso em: 30 set. 2026.

DELOU, Cristina Maria Carvalho; MOREIRA, Laura Ceretta; NEGRINI, Tatiane. **Práticas inclusivas e estudantes com altas habilidades ou superdotação**. *In*: LUSTOSA, Francisca Geny; NUNES, Francisca Sueli Farias; SILVA, Maria Simone da (org.). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026.Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/cadernos-

pedagogicos-mec-2026/caderno-pedag ogico-praticas-inclusivas-e-estudantes-com-altas-habilidades-ou-superdotacao-mec/. Acesso em: 30 set. 2026.

FIALHO, Gilmeire Gottardi Silva; CAMPOS, Tiago Aparecido Melo. Inclusão em foco: decreto 12.686 e os desafios para uma Educação Especial Inclusiva. **COGNITIONIS - Scientific jornal**, Brasil, v.9, n.1, p.01-17, 2026. Disponível em: https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/805. Acesso em: 30 set. 2026.

GALDINO, Taís de Sousa. **A identificação e o ensino de alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: um olhar na rede pública estadual de Rio Branco/Acre. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023.Disponível em: https://www.ufac.br/ppehl/producoes/dissertacoes/57DissertaoTasdeS.Galdino.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008-2023): desafios históricos e atuais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0354, p.1-16, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/nCPsswz7ZwG5YLsr7BwKrkm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 set. 2026.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima *et al*. Políticas nacionais da Educação Especial brasileira entre 1994 e 2023: diferentes propostas; desafios constantes. **Revista Videre**, Dourado, n. 16, v. 35, p. 144–165, 2024. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/17510. Acesso em: 30 set. 2026.

LOPES, Quenizia Vieira; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. CURRÍCULO: diversidade e tensões no contexto educacional. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1–12, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63644. Acesso em: 30 set. 2026.

LOPES, Quenizia Vieira *et al*. A práxis enquanto categoria fundante na constituição da formação de professores sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 967-980, mar. 2022.

LUSTOSA. Francisca Geny. **Diálogos sobre inclusão e diversidade**. Fortaleza, SEDUC, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/72889. Acesso em: 30 set. 2026.

MAGNANI, Carolina Bueno; ROCHA, Luiz Renato Martins da. Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas na Região Norte: normatização, estrutura e perspectivas de inclusão. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 10, p. e2022, 2026. Disponível em: https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/2022. Acesso em: 30 set. 2026.

MALTA, Marina Oliveira. Atendimento Educacional Especializado na escola pública brasileira: possibilidades, desafios e caminhos para a inclusão. **Revista RGE Interdisciplinar**,

São José dos Pinhais, v.17, n.4, p.1- 16, 2026. Disponível em: https://mail.revistageo.com.br/revgeo/article/view/2067. Acesso em: 30 set. 2026.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação**: reconhecendo e favorecendo a precocidade em sala de aula. São Paulo: CRV, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/9dfied7b-a3a5-400b-a2db-cof66edc5 2cc. Acesso em: 30 set. 2026.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Renata Maria Pontes Cabral de; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. O decreto Nº 12.686/2025 e a educação inclusiva: avanços, lacunas e implicações para a política educacional brasileira. **Contribuciones a las ciencias sociales**, Curitiba, v. 19, n. 2, 2026. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/23752. Acesso em: 30 set. 2026.

NOGUEIRA. Amanda Maria de Araújo. **Enriquecimento curricular**: sistemas de ensino e atendimento aos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/f45d981c-ad3c-4d53-90f3-23513462c612. Acesso em: 30 set. 2026.

NEGREIROS, Júlia Reis *et al.* Características socioemocionais de crianças com altas habilidades/superdotação: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, n. 1, e. 27, p. 1–20, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/83882. Acesso em: 30 set. 2026.

OLIVEIRA, Alessandra de; LAGO, Aline Juliane do; PESSANHA. Gabriel Rodrigo Gomes. A identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação na educação básica: um estudo sobre a relação de fatores socioeconômicos e educacionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, n. 1, e36, p. 1–26, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88836. Acesso em: 30 set. 2026.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; RODRIGUES, Nathália Meneghine dos Santos; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**: concepções e metodologias. *In:* LUSTOSA, Francisca Geny; NUNES, Francisca Sueli Farias; SILVA, Maria Simone da (org.). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/cadernos-pedagogicos-mec-2026/caderno-pedag ogico-atendimento-educacional-especializado-mec/. Acesso em: 30 set. 2026.

PIERRE, Wanchel; PIERRE, Monhel Maudoony. Inteligência Artificial na educação: uma revisão sistemática sobre ética, desafios e oportunidades. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 10, p.

e1969, p. 1-14, 2026. Disponível em: https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1969. Acesso em: 30 set. 2026.

PLETSCH, Márcia Denise; BRIDI Fabiane Romano de Souza; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de. **Educação inclusiva e intersetorialidade**. *In:* LUSTOSA, Francisca Geny; NUNES, Francisca Sueli Farias; SILVA, Maria Simone da (org.). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/cadernos-pedagogicos-mec-2026/caderno-pedag ogico-educacao-inclusiva-e-intersetorialidade-mec/. Acesso em: 30 set. 2026.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056. Acesso em: 30 set. 2026.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Histórico da educação especial e inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 12, p. 2725–2741, 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17490. Acesso em: 30 set. 2026.

RENZULLI, José S. Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. **Exceptionality**, v. 10, n. 2, p. 67-75, 2002. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ647165. Acesso em: 30 set. 2026.

RODRIGUES, Giovanna Martins, Capaci; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Políticas curriculares para a formação de professores para a educação em direitos humanos no Brasil. **SciELOPreprints**, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17391. Acesso em: 30 set. 2026.

SOUZA, Maria Severina de. Inclusão ou integração: atendimento educacional especializado. **Periódicos Brasil**, Macapá, Brasil, v. 4, n. 2, p. 532–549, 2025. Disponível em: https://periodicosbrasil.emnuvens.com.br/revista/article/view/400. Acesso em: 30 set. 2026.

SIQUEIRA, Felipe Rodrigues de; MIRANDA, Normelia. O estatuto da pessoa com deficiência – lei 13.146/2015 e a (des)proteção dos interesses do incapaz. **Ministério Público do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v .21, n. 37, 2023. Disponível em: https://dejure.mpmg.mp.br/dejure/article/view/343. Acesso em: 30 set. 2026.

SILVA, Francisco Kelverton Rodrigues da; VARELA, Cybely Ribeiro de Oliveira. Paulo Freire e a pedagogia da autonomia: contribuições para uma formação docente crítica e libertadora. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 6, n. 1, 2025. Disponível em: https://revista.ufrr.br/repi/article/view/8834. Acesso em: 30 set. 2026.

SILVA, Josana Carla Gomes; MONTES NETTO, Carlos Eduardo. Altas habilidades ou superdotação no contexto brasileiro: um estudo documental. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 68–8, 2025. Disponível em:

https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/48646. Acesso em: 30 set. 2026.

SILVA, Patrícia Santos da. **O Ensino Colaborativo como propulsor para o processo de identificação de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional. UFSM, Santa Maria, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/31674. Acesso em: 30 set. 2026.

SILVA, Rosilene da; BITENCOURT, Amanda Cristine Côrrea Lopes. Altas habilidades/superdotação: os desafios enfrentados na identificação e nas políticas públicas. **Sapiens**, Carangola, v. 8, n.1, p. 84–105, 2026. Disponível em: https://revista.uemg.br/sps/article/view/10299. Acesso em: 30 set. 2026.

SILVA, Thiago da Silva e; GELLER, Marlise. Altas Habilidades ou Superdotação em um Instituto Federal: dos Anseios dos gestores à Construção de Formação Continuada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, 1-18, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/dvgHvRfNMBC3pqM6sLQRm9G/?lang=pt. Acesso em: 30 set. 2026.

SILVA, Thiago da Silva e; GELLER, Marlise. Nada sobre nós, sem nós: vivências de estudantes com altas habilidades ou superdotação na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 26, p. e16465, 2026. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/sipem/article/view/293. Acesso em: 9 jul. 2026.

TIROLI, Luiz Gustavo et al. Observatório da educação como espaço de formação continuada de professores: um retrato a partir de teses e dissertações. **Educação**, Santa Maria, v. 50, n. 1, p. 1-25, 2025. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/38494. Acesso em: 30 set. 2026.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues (org.). **Altas Habilidades/Superdotação:** processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá. 2018.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação**: um diálogo pedagógico urgente. Curitiba: Intersaberes, 2019.

XAVIER, Gláucia do Carmo; SILVEIRA, Valéria Maria da. Histórico da inclusão escolar da pessoa com deficiência. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 4, n. 3, p. 286–305, 2020. Disponível em: https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/640. Acesso em: 30 set. 2026.

ZANCHETTI, Vitória de Araújo *et al*. A atuação docente com alunos com altas habilidades/superdotação: uma análise da legislação brasileira. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 47, n. 95, p. 1-14, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/97067. Acesso em: 30 set. 2026.

ZANCHETTI, Vitória de Araujo; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; BIANCHINI, Vaneuza da Silva Amorim A. Atendimento educacional especializado a alunos com AH/SD na rede pública do Paraná: políticas, práticas e desafios. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 18, n. 48, p. 11–30, 2026. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1922. Acesso em: 30 set. 2026.

ZANCHETTI, Vitória de Araujo; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Atendimento educacional especializado e alunos com altas habilidades/superdotação: concepções, práticas e políticas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 35, n. 1, p. e-rte351202611, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/75062. Acesso em: 30 set. 2026.