

A tutela jurídica do aluno com altas habilidades/superdotação no contexto brasileiro: o desafio da implementação da aceleração escolar à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Suellen Uises Rosa de Souza Barcelos¹

Orientador: Me. Filipe Rodrigues Garcia²

Resumo: O presente artigo analisa a tutela jurídica dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil, com foco na efetivação do direito à aceleração escolar à luz da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Decreto nº 12.686/2025. O estudo tem como objetivo compreender em que medida o reconhecimento legal desse direito tem se traduzido em políticas públicas eficazes e práticas pedagógicas inclusivas. Adotou-se uma abordagem qualitativa e método dedutivo, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, com análise de legislações, pareceres do Conselho Nacional de Educação e decisões judiciais recentes. Os resultados demonstram que, embora haja sólido amparo normativo, a implementação da aceleração escolar ainda é marcada por lacunas procedimentais e desigualdades regionais, resultando em subnotificação e negligência do potencial dos estudantes superdotados. O Decreto nº 12.686/2025 representa um avanço ao reafirmar a aceleração como parte do direito subjetivo à educação inclusiva e ao instituir o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como instrumento de acompanhamento individualizado. Conclui-se que a efetivação plena desse direito depende da articulação entre gestão educacional, formação docente e suporte psicossocial, de modo a garantir o desenvolvimento integral do estudante com AH/SD e a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação; aceleração escolar; direito à educação; inclusão educacional; políticas públicas.

Sumário: Introdução: 1. A superdotação e as altas habilidades segundo as normas brasileiras; 1.1 Inteligência: conceitos e perspectivas históricas; 1.2 A superdotação e sua diferenciação em relação à inteligência; 1.3 Marcos normativos da educação especial para superdotação no Brasil; 1.4 Iniciativas práticas e desafios na identificação de superdotados; 2. Aceleração escolar como direito versus o pleno desenvolvimento socioemocional da criança; 2.1 A complexidade da superdotação: diversidade de perfis e necessidades; 2.2 A aceleração escolar no arcabouço jurídico brasileiro: possibilidade e fundamentação; 2.3 Estratégias de intervenção: a integração do suporte socioemocional; 2.4 Barreiras normativas e administrativas à implementação; 2.5 Impactos pedagógicos e sociais da aceleração: a urgência de uma abordagem integrada; 2.6 Aceleração e vulnerabilidade: lições de um caso real; 3. Em busca de soluções para a educação do superdotado: uma análise comparativa; 3.1 O novo marco regulatório brasileiro: a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI); 3.2 Critérios de avanço escolar e o direito subjetivo à aceleração; 3.3 Modelos internacionais de educação inclusiva e aceleração escolar: Portugal, Israel,

¹ Graduanda em Direito na Faculdade Afya de Sete Lagoas – uisesu@gmail.com

² Mestre em Direito Civil pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor de Direito Civil na Faculdade Afya de Sete Lagoas – filipe.garcia@sete.fasa.edu.br

Finlândia e Estados Unidos; 3.4 Caminhos para a efetividade: fortalecendo o regime jurídico da aceleração escolar, Considerações finais; Referências.

INTRODUÇÃO

A legislação brasileira garante, de fato, a educação que os alunos superdotados necessitam? Este artigo analisa a tutela jurídica do aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto brasileiro e o desafio de implementar a aceleração escolar à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Os dados do Censo Escolar de 2024 revelam um contraste preocupante: enquanto o Relatório Marland (1972), elaborado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, já estimava que cerca de 3% (três por cento) a 5% (cinco por cento) da população escolar apresentaria características de Altas Habilidades/Superdotação, apenas 44 mil estudantes foram oficialmente identificados no Brasil. Essa discrepância evidencia falhas nos processos de identificação e acompanhamento, configurando violação ao direito à educação equitativa e deixando milhares de alunos invisíveis e privados das oportunidades asseguradas pela lei (Marland, 1972; Virgolim, 2007; Santa Catarina, 2016; Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2018; Faders, 2020; Inep, 2023).³

A Lei Federal nº 9.394/1996 (LDB) e a Lei Federal nº 13.146/2015 (LBI) reconhecem esses alunos como público-alvo da educação especial. Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), reforçou o caráter obrigatório do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em caráter suplementar. Ainda assim, persistem desafios práticos e institucionais para que a aceleração escolar se torne efetiva.

A questão central que norteia esta pesquisa é: de que forma a LDB assegura a tutela jurídica do aluno superdotado no Brasil no que diz respeito à aceleração escolar? O problema se manifesta na distância entre o texto normativo e sua efetivação, gerando obstáculos pedagógicos, administrativos e sociais à concretização do direito à educação inclusiva.

Diante disso, a hipótese propõe que a LDB assegura a tutela jurídica do aluno com altas habilidades/superdotação ao prever a aceleração escolar, porém essa previsão carece de regulamentação específica, diretrizes mais objetivas e políticas públicas consistentes de identificação e suporte, a fim de se garantir o direito à educação de forma plena. Essa hipótese

³ A estimativa de 3% a 5% segue o parâmetro estabelecido pelo Relatório Marland (1972), documento que fundamenta grande parte da literatura especializada, razão pela qual diversos autores utilizam esse mesmo intervalo percentual.

se sustenta nos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, igualdade material e máxima efetividade dos direitos fundamentais, reconhecendo que a previsão legal apenas se concretiza com políticas públicas eficazes e regulamentações adequadas.

A Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978) amplia a visão restrita da superdotação ao demonstrar que ela resulta da interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Esses elementos, contudo, só se traduzem em desempenho excepcional quando o aluno encontra condições adequadas de estímulo escolar, familiar e social. Essa concepção reforça a responsabilidade compartilhada entre Estado, escola e família em criar ambientes que favoreçam o florescimento do potencial, além da necessidade de protocolos multidisciplinares que orientem a identificação e o acompanhamento desses estudantes.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a tutela jurídica do aluno com AH/SD no contexto brasileiro, com foco na implementação da aceleração escolar à luz da LDB, identificando barreiras e propondo perspectivas para sua efetiva aplicação. Os objetivos específicos são: analisar as diretrizes legais e educacionais que regem a aceleração escolar; identificar desafios e barreiras que dificultam sua execução nas redes de ensino; e propor soluções jurídicas e procedimentais para aprimorar a aplicação das normas inclusivas e o desenvolvimento dos estudantes.

A pesquisa adotou natureza bibliográfica e documental, com abordagem dedutiva e procedimento analítico-descritivo, com fundamento na Constituição Federal de 1988, na LDB, na LBI, em resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), diretrizes do Ministério da Educação (MEC), decisões dos tribunais superiores e projetos de lei relacionados à educação inclusiva e às altas habilidades/superdotação.

O artigo foi estruturado em três seções: a primeira aborda a conceituação das altas habilidades/superdotação e o tratamento normativo; a segunda discute a aceleração escolar e seus desafios diante do desenvolvimento socioemocional da criança; e a terceira apresenta soluções jurídicas e procedimentais, com base em experiências comparadas, para aprimorar a efetividade do direito à educação inclusiva.

Nesta pesquisa, ferramentas de inteligência artificial (IA) foram estrategicamente integradas para elevar a eficiência, a qualidade e a precisão do processo científico. O Grok, desenvolvido pelo xAI, foi utilizado para elaborar rascunhos iniciais sugerir a estrutura das ideias. Além disso, modelos de linguagem como NotebookLM e ChatGPT foram empregados na análise e visualização de dados, permitindo o processamento eficiente de grandes conjuntos de informações. Para a busca de fontes, plataformas como Rabbit e Scispace foram

fundamentais na identificação de referências relevantes, enquanto a ferramenta LanguageTool garantiu a excelência gramatical e ortográfica do texto. É importante ressaltar que o conteúdo desta pesquisa é autoral, as ferramentas de IA desempenhando um papel de suporte, otimizando fluxos de trabalho e reforçando o rigor científico, sem substituir a autoria ou a originalidade do estudo.

1. A SUPERDOTAÇÃO E AS ALTAS HABILIDADES SEGUNDO AS NORMAS BRASILEIRAS

Esta seção tem como objetivo apresentar os principais conceitos relacionados à inteligência e à superdotação, contextualizando sua evolução histórica, as teorias que fundamentaram sua compreensão e os marcos normativos que regulamentaram o atendimento a estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil. Oferecendo uma base teórica e legal que permite compreender como a noção de inteligência se ampliou ao longo do tempo, influenciando diretamente a forma como a superdotação passou a ser reconhecida e incorporada nas políticas públicas de educação.

1.1. Inteligência: conceitos e perspectivas históricas

Desde o início do século XX, o que é inteligência tem sido uma pergunta que desafia os pesquisadores. Desde então, permanece a tentativa de compreender e mensurar as capacidades cognitivas humanas. Um dos primeiros marcos nesse campo foi a contribuição do psicólogo britânico Charles Spearman (1904), que propôs a existência de um fator geral de inteligência, denominado “g”, responsável pelo desempenho em diferentes tarefas cognitivas. Para ele, embora houvesse habilidades específicas, todas estariam vinculadas a esse fator comum, o que explicava a correlação entre testes distintos. Essa visão foi o pontapé para a tradição de mensurar a inteligência por métodos testáveis que repercute em diversos estudos até os dias atuais.

A partir dessa base psicométrica, o psicólogo alemão William Stern (1912) propôs uma forma de quantificar a inteligência, criando o Quociente de Inteligência (QI), definido como a razão entre a idade mental e a idade cronológica, multiplicada por 100. Essa fórmula, inicialmente desenvolvida a partir da Escala Binet-Simon, se tornou um marco ao oferecer um número único para representar a capacidade intelectual, influenciando a identificação de superdotados e as práticas educacionais por décadas. (Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2018).

Porém, sua abordagem limitante também gerou críticas, ao simplificar a complexidade da inteligência em um único índice (Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2018).

Com o passar do tempo, essa ideia de uma única inteligência começou a ser questionada. O psicólogo Raymond Cattell (1941) introduziu a distinção entre inteligência fluida e cristalizada. Segundo Schelini (2006), “a inteligência fluida (Gf)” está associada a componentes não verbais, pouco dependentes de conhecimentos previamente adquiridos e da influência de aspectos culturais, enquanto “a inteligência cristalizada (Gc)” representa tipos de capacidades exigidas na solução da maioria dos complexos problemas cotidianos, sendo desenvolvida a partir de experiências culturais e educacionais” (Schelini, 2006). Mais tarde, a partir de 1966, o psicólogo John Horn, colaborador de Raymond Cattell, ampliou essa proposta, fornecendo evidências empíricas e consolidando a teoria.

Essa evolução demonstrou de forma clara que a inteligência é um fenômeno multifacetado, influenciado pelas experiências e pelo ambiente, e não apenas por aptidões inatas (Schelini, 2006; Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2018).

No entanto, para além dos debates teóricos sobre a composição da inteligência, a contribuição do psicólogo David Wechsler (1939) se destaca pela sua aplicação. Sua definição de inteligência permanece como uma das mais aceitas na psicologia e na educação, definida como “capacidade agregada ou global do indivíduo para agir com propósito, pensar racionalmente e lidar de forma eficaz com seu meio”.

Para colocar esse conceito em prática, Wechsler desenvolveu escalas amplamente utilizadas até hoje, como o WAIS (*Wechsler Adult Intelligence Scale*) e o WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*), que possibilitam avaliar diferentes dimensões cognitivas em adultos e crianças. Essas escalas, ao contrário de testes anteriores focados em um único índice, oferecem uma análise detalhada de habilidades como raciocínio verbal, memória de trabalho, processamento visuoespacial e velocidade de processamento, permitindo uma compreensão mais rica e diversificada do potencial cognitivo (Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2018).

No contexto educacional brasileiro, o WISC é utilizado na identificação de alunos com altas habilidades. Contudo, sua aplicação enfrenta desafios, sobretudo pela necessidade de adaptação para diferentes realidades socioculturais, o que limita a efetiva identificação de talentos (Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2018).

A partir dessas novas perspectivas, compreende-se que a inteligência é um fenômeno multidimensional, expresso em variadas formas e não restrito a um índice de QI. Nesse mesmo sentido, Guenther (2007) observa que muitas crianças superdotadas em situação de

vulnerabilidade social permanecem invisíveis para os sistemas de avaliação tradicionais, justamente por estes não considerarem as desigualdades de oportunidades.

Essa evolução preparou o terreno para modelos mais complexos, como a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978, 2004), que se tornou referência nos estudos sobre superdotação ao propor que o desempenho excepcional resulta da interação entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, fatores que dependem de um ambiente propício para se desenvolverem de forma completa.

1.2 A superdotação e sua diferenciação em relação à inteligência

A visão da superdotação, felizmente, evolui. O que antes era apenas sinônimo de um alto QI, hoje se mostra um conceito muito mais amplo, que inclui a criatividade, a motivação e outras habilidades que não podem ser medidas por um teste padronizado.

Foi para expandir essa visão que o professor Joseph S. Renzulli, da Universidade de Connecticut, apresentou, em 1978, a Teoria dos Três Anéis, modelo que se consolidou como uma das referências mais admitidas para explicar a superdotação. Para Renzulli (1978, 2004), a superdotação resulta da interação dinâmica entre três conjuntos de características: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

A habilidade acima da média se refere tanto a aptidões gerais, como raciocínio abstrato, memória e fluência verbal, quanto a competências específicas em áreas delimitadas, como matemática, química, literatura ou artes. Trata-se da capacidade de aprender e aplicar conhecimentos ao nível superior ao da maioria dos pares (Renzulli, 1978, 2004).

Além da habilidade, é a criatividade que dá a faísca. Ela se manifesta na fluência e originalidade de ideias, na curiosidade intelectual e, principalmente, na coragem de arriscar e pensar de forma diferente. Essa característica é essencial para que habilidades cognitivas se transformem em soluções inovadoras e socialmente relevantes (Renzulli, 1978, 2004).

E o que realmente transforma esse potencial em algo concreto é o envolvimento com a tarefa, um componente que representa a dedicação e a persistência do indivíduo, motivado por um interesse genuíno (Renzulli, 1978, 2004). Essa teoria tem orientado práticas educacionais inovadoras que utilizam os três anéis para desenvolver programas de enriquecimento curricular que estimulam talentos em diversas áreas.

Contudo, assim como os protocolos de WAIS e WISC (Wechsler, 1939) a aplicação da teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1978, 2004) no contexto brasileiro exige adaptações para

considerar a diversidade cultural e socioeconômica, especialmente em comunidades periféricas, onde a identificação de talentos permanece com baixas notificações (Virgolim, 2007).

Dessa forma, Renzulli nos ensina que a superdotação não é um rótulo, mas um processo. Ela só floresce por inteiro quando a escola, a família e a comunidade se unem para oferecer os estímulos e o apoio necessário, transformando uma capacidade promissora em um talento excepcional.

1.3 Marcos normativos da educação especial para superdotação no Brasil

Para compreender o estado atual da educação de alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil, é essencial reconstituir a trajetória normativa que moldou o atendimento a esse público. Essa evolução é caracterizada por avanços legislativos graduais, mas também por desafios persistentes na implementação de práticas educacionais efetivas.

O marco inicial foi a Lei Federal nº 4.024/1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, nos artigos 88 e 89 do Título X, reconheceu o direito ao atendimento de alunos considerados “excepcionais”, prevendo sua integração ao sistema regular de ensino e o apoio a iniciativas privadas por meio de bolsas e subvenções (Brasil, 1961). O artigo 88 da LDB enfatizava a integração desses alunos à comunidade por meio do sistema regular de ensino, um avanço conceitual para a época, mas limitado pela precária infraestrutura escolar e pela ausência de diretrizes específicas para identificação e atendimento (Brasil, 1961). Já o artigo 89 incentivava iniciativas privadas, como o trabalho pioneiro de Helena Antipoff na Sociedade Pestalozzi, que desde os anos 1930 desenvolvia práticas psicopedagógicas para crianças com diferenças educacionais (Antipoff, 1992).

Dando continuidade ao percurso normativo, a Lei Federal nº 5.692/1971, em seu artigo 9º, avançou ao introduzir o termo “superdotado” e determinar a obrigatoriedade de serviços educacionais especializados, formalizando o atendimento a esse grupo (Brasil, 1971). Em 1986, a Portaria CENESP/MEC nº 69 marcou a transição terminológica de “excepcionais” para “portadores de necessidades educacionais especiais”, refletindo uma abordagem menos estigmatizada (Brasil, 1986).

Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 reafirmou a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo, no art. 208, inciso V, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, fundamento que respalda o direito à aceleração escolar como mecanismo de adequação do percurso formativo ao potencial do estudante com altas habilidades/superdotação (Brasil, 1988). No

mesmo dispositivo, o inciso III assegurou o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, o que ampliou a visibilidade da educação especial no ordenamento jurídico, abrindo caminho para avanços posteriores (Brasil, 1988). Como observam Gonçalves e Stoltz (2021), foi a partir desse marco constitucional que legislações subsequentes puderam expandir e detalhar o atendimento à diversidade educacional.

Assim, o reconhecimento formal dos estudantes com altas habilidades/superdotação se consolidou com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, de forma mais robusta, com a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que incorporou esse grupo ao rol de beneficiários de políticas específicas, especialmente no que se refere à possibilidade de aceleração escolar (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 oficializou a terminologia “altas habilidades/superdotação”, influenciada pela Declaração de Salamanca (1994), que, ao promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sistemas regulares de ensino, estabeleceu diretrizes globais para a educação inclusiva (Unesco, 1994). Esse documento, assinado por 92 países e 25 organizações, enfatizou a adaptação dos sistemas educacionais às necessidades individuais, incluindo os superdotados, embora sua aplicação no Brasil enfrentasse desafios, como subnotificação e ausência de formação docente especializada.

A Lei Federal nº 9.394/1996 consolidou esses avanços, prevendo, no Artigo 24, inciso II, alínea “c”, a possibilidade de classificação em séries ou etapas adequadas, independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação escolar que considere o grau de desenvolvimento e experiência do aluno, conforme regulamentação do sistema de ensino (Brasil, 1996). Essa disposição reconhece os alunos com AH/SD como público-alvo da educação especial, possibilitando a aceleração escolar para atender a seu elevado potencial.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil em 2008, reforçou ainda mais a inclusão educacional, influenciada por um movimento global de direitos humanos que priorizou a acessibilidade e a igualdade de oportunidades, alinhando-se aos princípios da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Essa ratificação, embora tardia, refletiu desafios internos que culminaram na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), consolidando a AH/SD como público-alvo e definindo diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2007).

A Lei Brasileira de Inclusão ampliou o dever do Estado de garantir condições adequadas, reforçando o acesso a uma educação inclusiva e acessível, com foco na remoção de barreiras físicas e pedagógicas (Brasil, 2015). Contudo, a falta de regulamentações específicas

sobre identificação e acompanhamento de alunos com AH/SD permanece uma lacuna significativa. Os dados do Censo Escolar de 2024 registraram apenas 44 mil estudantes identificados, em um universo de aproximadamente 46 milhões de matrículas na Educação Básica, número que representa menos de 0,1% (zero vírgula um por cento) do total. Em contraste, o Relatório Marland (1972) estimava que cerca de 3% (três por cento) a 5% (cinco por cento) da população escolar poderia apresentar características de AH/SD, o que corresponderia, no contexto brasileiro atual, a aproximadamente 2,3 milhões de alunos.

A discrepância entre o número esperado e o efetivamente identificado evidencia a persistente subnotificação, revelando a urgência de estratégias práticas para superar barreiras de reconhecimento e ampliar programas especializados voltados ao desenvolvimento desses talentos.

Em complemento a esse percurso histórico, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, marca o novo cenário legislativo ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, revogando o Decreto nº 7.611/2011. Essa norma reafirma a superdotação como público-alvo da educação especial e consolida o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como atividade pedagógica suplementar à escolarização desse grupo, assegurando acompanhamento individualizado por meio do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Além disso, o decreto reconhece a educação como direito universal, público e subjetivo, reforçando a necessidade de eliminar barreiras pedagógicas, promover acessibilidade e garantir igualdade de oportunidades a todos os estudantes (Brasil, 2025).

1.4 Iniciativas Práticas e Desafios na Identificação de Superdotados

Paralelamente ao desenvolvimento normativo, o trabalho pioneiro da cientista russa Helena Antipoff marcou um divisor de águas no atendimento a alunos com AH/SD no Brasil. Na década de 1930, ao fundar a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais. Criando bases para uma abordagem psicopedagógica inovadora, mas também evidencia a necessidade de reconhecer e nutrir o potencial de crianças talentosas. (Antipoff, 1992)

Com uma perspectiva humanista e científica, ela implementou métodos pioneiros para identificar e apoiar essas crianças, promovendo um modelo educacional inclusivo que valorizava suas singularidades e desafiava as práticas tradicionais da época (Antipoff, 1992). Sua obra abriu caminhos para que a educação brasileira começasse a enxergar a superdotação não como exceção, mas como uma oportunidade de transformação social.

Nos anos 1970, o Programa de Atendimento ao Superdotado no Distrito Federal (1976) e a criação da Associação Brasileira de Superdotados (ABSD, 1978) foram diretamente influenciados pelo Relatório Marland (1972), um documento elaborado nos Estados Unidos a pedido do Congresso americano. Publicado pelo Comissário de Educação Sidney P. Marland Jr., o relatório foi um marco ao propor uma definição expandida de superdotação, abrangendo não apenas habilidades intelectuais elevadas, como criatividade, liderança, talentos artísticos, psicomotores e acadêmicos específicos.

O Relatório de Marland foi o primeiro documento oficial a estabelecer diretrizes para a identificação e o atendimento educacional de alunos superdotados, recomendando programas diferenciados, formação de professores e políticas públicas específicas. Uma abordagem inovadora, que reconhecia a diversidade do potencial humano, se inspirou alinhada à Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978, 2004), que combina alta capacidade, criatividade e envolvimento com a tarefa.

No Brasil, o relatório serviu como referência para uma visão mais ampla e inclusiva da superdotação e influenciou a criação de iniciativas educacionais voltadas para o desenvolvimento integral de crianças e jovens com altas habilidades.

Uma dessas iniciativas foi a criação do Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), fundado por Zenita Guenther em 1993, em Lavras/MG, que se tornou referência nacional ao adotar avaliações multimodais e metodologias de enriquecimento baseadas em Renzulli. O CEDET implementou projetos como olimpíadas científicas e programas de estímulo a talentos específicos (Guenther, 2007).

Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), instituídos em 2005 pelo Ministério da Educação, também foram concebidos para promover a formação de professores, o atendimento especializado a alunos superdotados e o apoio às suas famílias, funcionando como polos de suporte em parceria com secretarias estaduais, universidades e instituições especializadas (Brasil, 2005).

A partir de 2006, os NAAHS foram implementados nas 26 unidades da Federação, oferecendo espaços equipados, materiais teóricos e práticos, e formação docente por meio de oficinas regionais iniciadas em agosto daquele ano. Apesar do objetivo de valorizar o potencial humano, a cobertura restrita, a implementação desigual e a falta de recursos contínuos limitaram o alcance, dificultando a identificação precoce e o atendimento efetivo em todo o país, especialmente em regiões menos favorecidas (Portal MEC, 2006, atualizado em 2007).

Propostas recentes, como as do Plano Nacional de Educação 2014-2024 em sua meta 4, sugerem o uso de tecnologias digitais e parcerias com universidades para ampliar a

identificação, mas a ausência de protocolos nacionais continua a inviabilizar avanços. Iniciativas pontuais, ainda que relevantes, permanecem fragmentadas e não atingem escala suficiente para garantir equidade no atendimento. Em muitas redes de ensino, a identificação de alunos superdotados depende exclusivamente da sensibilidade individual de um professor, o que fragiliza a efetividade de políticas públicas ao nível nacional.

Dessa forma, a trajetória prática brasileira revela avanços normativos que não se traduzem plenamente em práticas pedagógicas efetivas. Assim, o compromisso com a inclusão somente se concretizará por meio de estratégias integradas, que articulem formação docente, protocolos unificados de identificação, uso de tecnologias, parcerias institucionais e políticas a longo prazo.

2. ACELERAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO VERSUS O PLENO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA

A consolidação da aceleração escolar como direito previsto na legislação brasileira representa um avanço significativo na tutela jurídica dos alunos com altas habilidades/superdotação. Entretanto, esse reconhecimento jurídico confronta-se com uma questão sensível: até que ponto a aceleração, ao priorizar o alinhamento cognitivo, considera as demandas socioemocionais desses estudantes? A tensão entre o avanço acadêmico e o bem-estar emocional estrutura esta seção, que busca demonstrar que a aceleração, embora juridicamente assegurada, não pode ser aplicada de forma mecânica ou homogênea. É necessário compreender a diversidade de perfis entre os superdotados, bem como os riscos associados à sua implementação sem respaldo psicopedagógico adequado, sob pena de converter um direito em potencial fator de vulnerabilidade.

2.1 A complexidade da superdotação: diversidade de perfis e necessidades

A compreensão da superdotação evoluiu para além do paradigma reducionista baseado exclusivamente no QI elevado. Atualmente, é reconhecido que o fenômeno envolve múltiplas dimensões cognitivas, socioemocionais e ambientais, o que torna inadequada qualquer abordagem uniforme (Veiga, 2014).

As correntes científicas convergem em afirmar que a superdotação não se manifesta de forma única. Segundo o Modelo Diferenciado de Gagné, o potencial pode emergir em diferentes

domínios de dotação, como o intelectual, criativo, social, perceptual ou psicomotor, se desenvolvendo em talento conforme as oportunidades do meio (Gagné, 2005).

O Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1978, 2004), referência oficial do MEC, define a superdotação como a interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, enquanto a Psicopedagogia Modular de Veiga (2014) reforça a necessidade de avaliação dinâmica e contextual, superando os limites dos testes padronizados.

Diante dessa diversidade de perfis, torna-se inadequado oferecer o mesmo tipo de intervenção para todos os estudantes com AH/SD. A aceleração escolar, por exemplo, se mostra adequada para alunos com perfil acadêmico clássico, capazes de absorver conteúdos formais com rapidez e profundidade. Contudo, estudantes com potencial criativo-produtivo ou com liderança e senso crítico afluídos podem apresentar comportamento questionador, ritmo próprio de aprendizagem ou resistência a tarefas repetitivas, necessitando de ambientes flexíveis e desafiadores (Renzulli, 2004).

Além dos aspectos cognitivos, é preciso considerar as dimensões socioemocionais. O Manual “Altas Habilidades/Superdotação – Rompendo as Barreiras do Anonimato” (Santa Catarina, 2016) evidencia que muitos alunos com AH/SD demonstram assincronia emocional, hipersensibilidade ou perfeccionismo intenso, o que os torna vulneráveis a frustrações e críticas.

Essa assincronia emocional, conforme teorizada por Silverman (1997), se refere ao desenvolvimento assíncrono (*asynchronous development*), no qual habilidades cognitivas avançadas contrastam com o amadurecimento emocional e social mais típico da idade cronológica. Silverman argumenta que crianças superdotadas vivem experiências internas qualitativamente diferentes da norma, devido a uma intensidade elevada que as torna mais vulneráveis a discrepâncias internas, como a sensação de ser 'fora de sincronia' com pares. Assim, intervenções como a aceleração devem considerar essa assincronia para evitar converter um avanço acadêmico em fator de isolamento ou subdesempenho.

Portanto, seu atendimento não deve se limitar à aceleração curricular, pois exige mediações socioemocionais, acolhimento e suporte psicológico para prevenir isolamento, ansiedade ou subdesempenho. Assim, a correta aplicação da aceleração depende de um diagnóstico sensível e multidisciplinar, capaz de distinguir entre os que se beneficiaram da medida e os que necessitam de alternativas como o enriquecimento curricular, agrupamentos por interesse ou mentoria com especialistas (Virgolim, 2021).

Reconhecer a pluralidade dos perfis superdotados é uma condição pedagógica crucial para garantir que o processo seja, de fato, promotor de desenvolvimento integral e não apenas sobre desempenho acadêmico.

2.2 A aceleração escolar no arcabouço jurídico brasileiro: possibilidade e fundamentação

A legislação educacional brasileira reconhece de forma expressa a aceleração escolar como um direito. A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) prevê, em seu artigo 24, inciso II, alínea “c”, a possibilidade de avanço mediante verificação de aprendizagem, e determina, no artigo 59, inciso II, a adoção de procedimentos específicos de aceleração para estudantes com altas habilidades/superdotação. Esse entendimento foi reforçado pela Lei Federal nº 13.234/2015, ao instituir o dever do poder público de identificar, cadastrar e acompanhar formalmente esses alunos, transformando o reconhecimento jurídico em obrigação administrativa.

Essa prerrogativa encontra respaldo constitucional no artigo 208 da Constituição Federal, que assegura, em seu inciso V, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino [...] segundo a capacidade de cada um”, fundamento direto da aceleração escolar, e, em seu inciso III, o atendimento educacional especializado, interpretado pelas políticas nacionais de educação inclusiva como aplicável também aos estudantes com altas habilidades/superdotação (Brasil, 1988). O Conselho Nacional de Educação consolidou essa orientação em diversos pareceres e, mais recentemente, no Parecer CNE/CP nº 51/2023⁴, reafirmando que a aceleração constitui recurso pedagógico legítimo e compatível com os princípios da igualdade material e da máxima efetividade dos direitos fundamentais.

A jurisprudência tem desempenhado papel relevante na efetivação desse direito. Em decisão, o Tribunal de Justiça de Minas Gerais reconheceu o direito de avanço escolar a um estudante superdotado, afirmando que sua permanência em série incompatível com seu nível de desenvolvimento poderia causar prejuízos emocionais e psicológicos, devendo promover a matrícula em etapa condizente com suas capacidades (Minas Gerais, 2024).

Em linha semelhante, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios determinou a matrícula de uma criança superdotada em série superior à prevista pela idade cronológica, reconhecendo que a estagnação pedagógica fere o direito fundamental ao pleno desenvolvimento e justifica a intervenção judicial quando o sistema educacional se omite (Distrito Federal, 2025).

⁴ Parecer ainda pendente de homologação no momento da redação deste trabalho.

Embora haja amplo respaldo legal e judicial, persistem lacunas procedimentais sobre como implementar a aceleração, especialmente quanto ao suporte socioemocional, o que produz assimetrias entre a garantia normativa e a prática escolar.

Em resposta a essa necessidade de consolidação normativa, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, reforçou a compreensão da aceleração escolar como uma das medidas integrantes do direito subjetivo à educação inclusiva. O texto regulamentar redefiniu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como atividade pedagógica suplementar para estudantes com altas habilidades/superdotação, determinando que o atendimento seja planejado com base em estudo de caso e formalizado em um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (Brasil, 2025).

Ao prever esse acompanhamento contínuo e individualizado, o decreto amplia a efetividade das garantias já contidas na LDB e na Lei Federal Brasileira de Inclusão (LBI), reduzindo a distância entre o reconhecimento legal e sua implementação prática nas escolas.

2.3 Estratégias de intervenção: a integração do suporte socioemocional

A experiência brasileira demonstra que a aceleração escolar, quando aplicada de maneira isolada, pode gerar avanços cognitivos, mas também riscos emocionais e comportamentais se não for acompanhada de suporte afetivo adequado (Virgolin, 2021). Nesse cenário, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) representam uma iniciativa promissora ao oferecer enriquecimento extracurricular e atendimento especializado. Estruturados como centros estaduais de referência, esses núcleos exercem função mediadora entre escola, família e rede de apoio, se configurando como um dos poucos espaços institucionais que acolhem de forma integrada as demandas cognitivas e emocionais dos estudantes com AH/SD (Santa Catarina, 2016).

A literatura tem reiterado que o desenvolvimento saudável desses alunos depende diretamente da forma como são reconhecidos e legitimados em seus contextos de convivência. Integrando a teoria de Silverman (1997), o suporte socioemocional deve priorizar o equilíbrio da assincronia, promovendo 'contextos responsivos' que mitiguem a intensidade emocional inerente à superdotação, como hipersensibilidade e perfeccionismo, e evitem riscos como o isolamento social.

Conforme Virgolin (2021), a identificação precoce e o apoio educacional adequado atuam como fatores de proteção emocional, enquanto a ausência de acolhimento pode expor à vulnerabilidade socioafetiva. Zenita Guenther (2007) alerta que muitos dos problemas

emocionais enfrentados por estudantes superdotados não decorrem de sua capacidade em si, mas da forma como adultos reagem a ela, seja por vaidade, incompreensão ou rejeição, o que pode levar ao isolamento e à dificuldade de ajustamento social. A Cartilha sobre Altas Habilidades/Superdotação na Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (FADERS, 2020) reforça essa perspectiva ao apontar que ambientes pouco inclusivos frequentemente resultam em desmotivação, dificuldades de ajustamento social e afastamento das atividades escolares.

Diante disso, documentos técnicos recentes têm defendido que as políticas de atendimento às altas habilidades/superdotação avancem para além de ações instrucionais, incorporando dispositivos de escuta, orientação familiar e acompanhamento socioemocional contínuo (FADERS, 2020). Essa compreensão converge com a análise de Virgolim (2021), ao afirmar que a vulnerabilidade vivenciada por muitos alunos com AH/SD não decorre de sua capacidade, mas da ausência de ambientes responsivos às suas necessidades afetivas e relacionais.

À luz da Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1978), o potencial só se manifesta plenamente em contextos que combinam desafio intelectual e segurança emocional. Assim, mais do que acelerar trajetórias acadêmicas, o desafio contemporâneo é garantir que essas trajetórias sejam sustentadas por vínculos, reconhecimento e pertencimento.

2.4 Barreiras normativas e administrativas à implementação

É reconhecido que a aceleração escolar constitui direito legalmente assegurado aos estudantes com altas habilidades/superdotação. O desafio que se impõe, portanto, não é apenas jurídico, mas também prático, exigindo mecanismos claros para sua aplicação de forma justa e consistente. Conforme aponta Virgolim (2021), os riscos vivenciados por esses estudantes decorrem tanto da insuficiência de diretrizes legais operacionais quanto da falta de acompanhamento e suporte após a aplicação das medidas, o que evidencia uma distância entre o reconhecimento formal do direito e sua efetivação concreta.

Essa distância entre a norma e a prática se revela principalmente na forma como a aceleração é operacionalizada pelas redes de ensino. O Manual do NAAH/S-SC (2016) não estabelece um protocolo rígido, e isso não configura omissão, mas reconhecimento de que não há “receita pronta” para o atendimento dos estudantes com AH/SD. A aceleração é apresentada apenas como uma entre várias possibilidades, ao lado do enriquecimento e dos agrupamentos flexíveis, e sua adoção depende de avaliação individualizada e sensível ao perfil do aluno.

Contudo, justamente por depender da interpretação de cada escola ou gestor, a medida acaba sendo aplicada de formas desiguais e sem critérios pedagógicos consistentes.

Essa lacuna normativa favorece situações em que a aceleração é implementada mais por exigências de gestão institucional do que por diagnóstico pedagógico estruturado. Oliveira (2020) observa que, em muitos contextos, a decisão pelo avanço escolar decorre de obstáculos práticos e administrativos, como a dificuldade de lidar com o tédio ou a indisciplina decorrente da falta de desafio acadêmico, somada à escassez de alternativas pedagógicas mais complexas. Em vez de ser construída como percurso planejado e acompanhado, a aceleração assume o papel de solução rápida e pouco onerosa, frequentemente sem acompanhamento posterior ou suporte socioemocional.

Quando conduzida nesse formato, a aceleração deixa de funcionar como estratégia de promoção do potencial e passa a atuar como mecanismo de afastamento do aluno que desafia o modelo escolar estabelecido. A Cartilha sobre AH/SD da FADERS (2020) alerta que ambientes que não compreendem as particularidades desses estudantes tendem a interpretar sua intensidade emocional ou comportamento questionador como problema disciplinar, o que pode resultar em decisões precipitadas de encaminhamento ou remanejamento.

Dessa forma, os entraves à implementação da aceleração escolar não se limitam à esfera técnica ou normativa. A vulnerabilidade vivenciada por muitos estudantes com altas habilidades decorre da ausência de ambientes que integrem suas necessidades afetivas, cognitivas e relacionais. Implementar a aceleração sem critérios claros, sem suporte socioemocional e sem envolvimento real da escola equivale a cumprir formalmente a lei, mas negar, na prática, a proteção integral que ela deveria assegurar.

2.5 Impactos pedagógicos e sociais da aceleração: a urgência de uma abordagem integrada

Já é amplamente reconhecido que a aceleração pode representar tanto uma oportunidade quanto um risco. Para estudantes de perfil acadêmico mais estruturado, pode ser estimulante e libertador, porém, para perfis criativos, sensíveis ou socioemocionalmente vulneráveis, pode intensificar sentimentos de inadequação e isolamento. Essa vulnerabilidade é explicada pela assincronia de desenvolvimento de Silverman (1997), onde o avanço cognitivo não sincroniza com a maturidade emocional, exacerbando discrepâncias como baixa motivação e baixo autoconceito, conforme estudos sobre subdesempenho (Ourofino *et al.*, 2011).

Estudos sobre subdesempenho acadêmico indicam que muitos alunos, após a aceleração, apresentam “uma discrepância significativa entre a habilidade ou potencial

acadêmico e seu desempenho escolar real”, sendo essa defasagem frequentemente relacionada à “baixa motivação, baixo autoconceito, ausência de apoio escolar e familiar, e expectativas sociais inadequadas” (Ourofino *et al.*, 2011). Além disso, preconceitos e estereótipos ainda permeiam o imaginário social, especialmente a ideia de que estudantes com altas habilidades seriam “gênios”, “autossuficientes” ou “sabe-tudo”. A Cartilha da FADERS (2020) alerta que tais percepções funcionam como “barreiras atitudinais”, levando à rejeição ou incompreensão quando não acompanhadas de suporte adequado.

Essa idealização não favorece o desenvolvimento e tende a transformar o estudante em alvo de expectativas irreais: muitos são inicialmente exaltados como prodígios, mas rapidamente desacreditados ou culpabilizados quando não correspondem ao desempenho idealizado, oscilando entre admiração e rejeição conforme a conveniência do contexto escolar e familiar.

Nesse sentido, a crítica de Oliveira (2020) é pertinente ao indicar que, quando aplicada sem mediações adequadas, a aceleração não resolve as tensões escolares, apenas as desloca para outro espaço. Como enfatiza Virgolim (2021), a vulnerabilidade vivenciada por esses estudantes não decorre de sua capacidade intelectual em si, mas da ausência de ambientes responsivos às suas necessidades afetivas e relacionais.

Assim, ao final desta seção, retoma-se o dilema central: a aceleração escolar é um direito jurídico legítimo, mas sua implementação ainda se apoia em bases frágeis. Para cumprir sua função emancipadora, deve ser acompanhada de regulamentação clara, suporte socioemocional contínuo e práticas escolares que garantam pertencimento, reconhecimento e acolhimento, sob pena de converter um direito em mais um fator de vulnerabilidade.

Para ilustrar como esses impactos pedagógicos e sociais da aceleração se manifestam na prática, a próxima subseção apresenta um caso real documentado pelo NAAH/S de Goiás, que exemplifica tanto os desafios de uma implementação descontextualizada quanto os benefícios de uma abordagem mediada por suporte socioemocional, oferecendo lições que antecipam a análise comparada com experiências internacionais.

2.6 Aceleração e vulnerabilidade: lições de um caso real

Um exemplo concreto dessa ambivalência é a experiência documentada pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Goiás (NAAH/S-GO) (Santos; Castro; Oliveira, 2016), que ilustra os desafios e potenciais da aceleração escolar.

O estudante M., identificado com altas habilidades desde a primeira infância, enfrentou inicialmente uma trajetória marcada por frustração e inadequação. Sua mãe relata que, nas escolas regulares por onde passou, o filho “sempre achava as atividades muito fáceis e repetitivas” e chegava a afirmar que “perdeu o interesse em ir para a escola, porque lá não aprendia nada” (Santos; Castro; Oliveira, 2016). A aceleração, quando aplicada sem suporte, não resultou em acolhimento, mas em deslocamento: a mesma mãe relata que, ao ser adiantado de série, o estudante passou a ser repreendido por “perguntar demais” e chegou a perder recreios como forma de punição, evidenciando que o avanço acadêmico não foi acompanhado de compreensão emocional.

O caso demonstra que a aceleração, quando executado como mero mecanismo administrativo, pode se converter em fator de vulnerabilidade. A escola exige desempenho elevado, mas não oferece medidas adequadas, celebra a inteligência, mas pune a intensidade emocional. Como resume a mãe do estudante: “Nem todos os professores estão preparados e à disposição para atender às curiosidades do meu filho” (Santos; Castro; Oliveira, 2016). Essa fala revela uma contradição recorrente nas políticas educacionais: supor que o superdotado seja autossuficiente, quando, na verdade, sua necessidade de apoio é tão legítima quanto a dos demais alunos.

No entanto, o mesmo relato mostra o efeito transformador da aceleração quando mediada por vínculos afetivos e estratégias pedagógicas diversificadas. Em outra escola, ao ser atendido por uma professora sensível e por meio de AEE articulado, o menino “estava mais feliz, embora reclamasse que ainda estava muito fácil”, mas agora com entusiasmo e pertencimento (Santos; Castro; Oliveira, 2016).

Projetos de enriquecimento, como “escrita e ilustração de um livro”, foram articulados com seus interesses, e pela primeira vez a escola não apenas reconheceu seu potencial, mas o canalizou. Quando a família se mudou para a Nova Zelândia, esse efeito ficou ainda mais evidente: lá, os professores validaram suas competências sem punir por seu ritmo e estilo. Em suas palavras, foi “um dos dias mais felizes da vida dele” (Santos; Castro; Oliveira, 2016).

Esse estudo de caso confirma, de maneira concreta, o argumento: a aceleração escolar não é benéfica ou prejudicial em si, ela se torna exitosa ou fracassada conforme o ambiente que a acolhe. Quando aplicada com mediação socioemocional, ela emancipa, quando conduzida de forma mecânica, apenas desloca o problema para outra série. Portanto, mais do que perguntar se o aluno deve ser acelerado, é preciso perguntar em quais condições e com quais garantias de suporte. A partir desse ponto, se torna necessário olhar para experiências internacionais e modelos comparativos que já estruturaram respostas mais consistentes a esse dilema.

3. EM BUSCA DE SOLUÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO SUPERDOTADO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Superar os desafios da educação de alunos com altas habilidades/superdotação requer mais do que o reconhecimento legal do direito à aceleração escolar: exige mecanismos concretos de efetivação capazes de transformar a norma em prática educacional real.

Esta seção faz uma análise com o intuito de identificar caminhos para a plena efetivação desse direito. Para tanto, são analisadas as inovações trazidas pelo Decreto nº 12.686/2025, estabelecendo um diálogo crítico com o Projeto de Lei nº 108/2020 e experiências internacionais que servem de referência na regulamentação da educação para esse grupo de alunos. Busca-se compreender como o novo marco normativo brasileiro contribui para fortalecer a aceleração escolar como direito subjetivo e vinculante e promover práticas inclusivas que assegurem o desenvolvimento integral e equitativo desses estudantes.

Nesse mesmo sentido, estudos recentes de Fideles *et al.* (2025) analisaram uma década de dados do Censo Escolar (2013–2023) e constataram um crescimento expressivo na identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação, sobretudo nas regiões Sul e Centro-Oeste do país. Ainda assim, as autoras destacam a persistência de desigualdades regionais e a carência de formação docente específica, fatores que dificultam a consolidação de políticas públicas equitativas e revelam a necessidade de integração entre identificação precoce, formação continuada e implementação local das diretrizes nacionais, elementos essenciais para transformar o reconhecimento legal em prática educacional inclusiva e efetiva (Fideles *et al.*, 2025).

3.1 O novo marco regulatório brasileiro: a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI)

A promulgação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, representa um novo marco significativo na política educacional brasileira voltada ao público da educação especial, ao instituir oficialmente a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O texto normativo estabelece fundamentos, princípios, diretrizes e instrumentos operacionais que impactam diretamente o atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação, conferindo maior consistência jurídica e

efetividade prática ao direito antes reconhecido de modo genérico pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Entre seus dispositivos, o artigo 1º do Decreto nº 12.686/2025 define como finalidade assegurar o direito à educação em um sistema inclusivo, voltado a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2025). Essa redação amplia o alcance da política pública e consolida a superdotação como categoria jurídica expressamente tutelada nas ações do Estado brasileiro, superando a histórica marginalização desse grupo dentro das políticas de inclusão (Virgolim, 2007).

O artigo 2º do decreto estabelece princípios que transformam de maneira significativa a compreensão jurídica da educação inclusiva no Brasil. Entre eles, destacam-se o reconhecimento da educação como um direito universal, público e subjetivo, acompanhado da garantia de igualdade de oportunidades, da promoção da equidade e da transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino. Embora tais princípios já estivessem previstos na Constituição Federal, na LDB e na LBI, o decreto representa um avanço ao reafirmá-los de forma específica no campo da Educação Especial Inclusiva, conferindo-lhes densidade normativa e força vinculante. Assim, assegura sua aplicação direta aos diferentes públicos da educação especial, inclusive aos estudantes com altas habilidades/superdotação, e consolida a equidade e a transversalidade como fundamentos estruturantes das políticas educacionais brasileiras (Brasil, 2025).

O novo marco também inova ao detalhar os instrumentos de efetivação do direito à educação inclusiva, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Estudo de Caso e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). O artigo 5º define o AEE como atividade pedagógica de caráter suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação, enquanto o artigo 12 determina que o PAEE é documento obrigatório, individualizado e de atualização contínua, derivado do Estudo de Caso, que deve orientar o trabalho pedagógico, as ações intersetoriais e o uso de tecnologias assistivas (Brasil, 2025).

Essa redação impacta diretamente a interpretação do direito à educação: ao empregar de forma explícita a expressão “direito subjetivo”, o decreto deixa claro que o acesso às medidas de apoio como o AEE, o PAEE e, por extensão da LDB, a aceleração escolar, não deve depender da vontade das instituições de ensino. Trata-se, portanto, de uma obrigação jurídica do Estado e das escolas, que devem agir de forma proativa para garantir as condições necessárias de acesso, permanência e desenvolvimento de cada estudante, conforme suas necessidades e potencialidades individuais.

Esses instrumentos estabelecem uma lógica procedimental que exige que cada estudante identificado com altas habilidades/superdotação possua um plano formal de acompanhamento (PAEE), construído com a participação ativa da família e do próprio aluno. O decreto também reforça a necessidade de formação continuada de professores e profissionais de apoio escolar, consolidando uma abordagem colaborativa e intersetorial na execução das políticas de inclusão.

Por fim, o decreto cria uma estrutura federativa de governança, com coordenação nacional sob responsabilidade do Ministério da Educação e participação consultiva da sociedade civil. Ele revoga o antigo Decreto nº 7.611/2011 e atualiza os instrumentos de monitoramento e financiamento da política inclusiva.

Entretanto, uma análise crítica revela lacunas relevantes. Embora o art. 22 determine que as despesas correrão à conta de dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação, não há previsão de um mecanismo de financiamento robusto e permanente voltado exclusivamente à execução da política inclusiva. Essa limitação compromete a sustentabilidade do novo marco normativo, uma vez que a efetividade prática de um direito subjetivo depende da disponibilidade de recursos contínuos e suficientes, especialmente em um contexto federativo desigual.

Além da fragilidade orçamentária, observa-se também que o Decreto nº 12.686/2025, apesar de conferir densidade normativa à política de educação inclusiva, não estabelece sanções ou medidas de responsabilização direta em caso de descumprimento de suas determinações. Assim como ocorre na LDB, o decreto reconhece o direito, mas não impõe consequências administrativas às instituições que deixarem de garantir o atendimento especializado, a elaboração do PAEE ou a aceleração escolar quando indicada.

Essa lacuna não invalida o avanço jurídico alcançado, mas limita sua força coercitiva, transferindo a efetividade do direito para o campo da vontade institucional e da atuação fiscalizadora dos sistemas de ensino. Conforme destaca Virgolim (2007), a concretização das políticas voltadas ao público com altas habilidades/superdotação ainda depende, em grande parte, da iniciativa e da sensibilidade dos gestores e educadores, o que reforça a necessidade de instrumentos mais consistentes de acompanhamento e controle.

Com isso, o novo decreto aproxima o Brasil dos modelos internacionais de educação inclusiva, ao consolidar juridicamente o direito desses alunos e ao atribuir às escolas a obrigação de garantir medidas como a aceleração escolar, o enriquecimento curricular e o acompanhamento especializado. No entanto, diferentemente de países que já dispõem de mecanismos efetivos de monitoramento e responsabilização administrativa, o contexto brasileiro ainda depende da adesão e da iniciativa das redes de ensino.

Assim, embora o decreto represente um avanço normativo relevante, sua plena efetividade ainda se apoia mais na boa-fé institucional do que em instrumentos concretos de controle e fiscalização, o que mantém o desafio de transformar o direito previsto em prática educacional efetiva e equitativa.

3.2 Critérios de avanço escolar e o direito subjetivo à aceleração

A efetivação do direito à aceleração escolar exige a definição de critérios claros que orientem quando e como o avanço de série pode ocorrer. Mais do que uma previsão legal, trata-se de um processo pedagógico que requer diagnóstico preciso, planejamento e acompanhamento contínuo. O reconhecimento desse direito, previsto na LDB e reafirmado pelo Decreto nº 12.686/2025, ganha concretude apenas quando se traduz em parâmetros objetivos e transparentes capazes de assegurar ao estudante com altas habilidades ou superdotação o pleno desenvolvimento de seu potencial.

Esses critérios, que envolvem dimensões cognitivas, socioemocionais e institucionais, são os elementos que conferem conteúdo ao direito subjetivo à aceleração escolar. O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 já indicavam que a avaliação para avanço de série deve ser ampla e diversificada, considerando o domínio dos conteúdos, a maturidade emocional e o nível de adaptação social do estudante.

O Decreto nº 12.686/2025, embora não mencione expressamente a aceleração escolar, contribui para a sua implementação ao prever o Estudo de Caso e o PAEE como instrumentos de adequação do percurso educacional às potencialidades individuais. Essa previsão organiza o processo, mas sua aplicação ainda depende da adesão das redes de ensino e da disponibilidade institucional, uma vez que o decreto não estabelece mecanismos que assegurem a execução dessas medidas.

Conforme explica Virgolim (2007), a aceleração deve ser compreendida como uma etapa final dentro de um processo gradual de estratégias pedagógicas destinadas aos alunos com altas habilidades ou superdotação. Antes dela, é necessário aplicar práticas como a diferenciação curricular, o enriquecimento e a compactação de conteúdo, que permitem aprofundar e ampliar o aprendizado sem alterar a etapa escolar. Somente quando essas estratégias se mostram insuficientes para atender ao ritmo e às potencialidades do estudante é que a aceleração se torna pedagogicamente adequada. Essa compreensão aproxima o campo educacional do jurídico, pois demonstra que a aceleração não é um privilégio concedido, mas o resultado de um percurso planejado e fundamentado nas necessidades individuais do aluno.

A decisão de acelerar o estudante deve considerar múltiplos fatores, como o desempenho acadêmico, o desenvolvimento socioemocional, a prontidão psicomotora e as condições institucionais da escola. Essa análise precisa ser conduzida por uma equipe multidisciplinar composta por professores, gestores, psicopedagogos e representantes da família. O processo deve ser formalizado, com registro em ata do conselho de classe e justificativa inserida no histórico escolar, de modo a garantir transparência e legitimidade. Essa formalização transforma a aceleração em um ato pedagógico e jurídico fundamentado, prevenindo decisões arbitrárias e assegurando a observância do princípio da equidade.

Em suas exposições mais recentes, Virgolim (2021) enfatiza que a escuta do aluno é uma etapa essencial nesse processo, especialmente quando há insegurança ou receio quanto à mudança de turma. Recomenda-se que a transição ocorra de forma gradual e adaptativa, permitindo que o estudante participe de atividades e momentos de integração na nova turma antes da transferência definitiva. Essa abordagem reduz os impactos emocionais e fortalece o sentimento de pertencimento, tornando o avanço um movimento natural e respeitoso em relação ao ritmo individual da criança.

A aceleração deve ser acompanhada de estratégias contínuas de enriquecimento curricular. Após o avanço, o aluno continua a necessitar de desafios intelectuais, projetos diferenciados e acompanhamento individualizado. Como defende Virgolim (2007), o sucesso da aceleração não está apenas em permitir que o estudante conclua etapas com maior rapidez, mas em garantir que ele mantenha o interesse, o engajamento e o aprofundamento de suas aprendizagens.

Dessa forma, os critérios de avanço escolar funcionam como instrumentos de proteção e concretização do direito à aceleração. Eles asseguram que o direito subjetivo previsto na legislação seja aplicado de maneira ética, planejada e compatível com as singularidades do estudante. A consolidação desses parâmetros cognitivos, socioemocionais, institucionais e procedimentais representa um passo decisivo para transformar o reconhecimento jurídico da LDB e do Decreto nº 12.686/2025 em efetividade educacional. Assim, a aceleração escolar se concretiza como uma expressão legítima do princípio constitucional da igualdade de oportunidades, promovendo uma educação que valoriza o potencial individual e reconhece o direito de aprender em seu próprio ritmo.

3.3 Modelos internacionais de educação inclusiva e aceleração escolar: Portugal, Israel Finlândia e Estados Unidos

A análise comparativa de políticas educacionais voltadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação permite compreender como diferentes países vêm equilibrando o reconhecimento legal do direito à educação diferenciada com a efetividade de sua implementação. Em comum, todos buscam conciliar excelência acadêmica, equidade e bem-estar socioemocional, mas por caminhos institucionais e culturais distintos.

Em Portugal, a educação inclusiva é regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, que assegura o direito ao desenvolvimento pleno de todos os alunos, incluindo os superdotados, por meio de medidas universais, seletivas e adicionais (Portugal, 2018). Entre os instrumentos previstos, se destaca o Plano Educativo Individual e o Relatório Técnico-Pedagógico, que formalizam o acompanhamento e a personalização do ensino. Essa estrutura coloca sob responsabilidade da escola a elaboração de planos específicos, supervisionados por equipes multidisciplinares e vinculados a metas de desenvolvimento e avaliação contínua, tornando esse atendimento uma obrigação institucional.

Em Israel, o sistema de ensino é coordenado pelo Ministério da Educação e reconhecido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016) como um modelo de integração entre excelência acadêmica e equidade social. O país mantém centros regionais de talentos, programas complementares e parcerias com universidades, promovendo identificação precoce e acompanhamento permanente de estudantes com altas habilidades. Programas nacionais como *New Horizon* e *Courage to Change* articulam inovação pedagógica, formação docente e apoio psicopedagógico, consolidando um modelo colaborativo entre escola, família e comunidade científica.

Na Finlândia, a política educacional prioriza a personalização do ensino e a autonomia escolar, combinando o enriquecimento curricular e aceleração flexível, promovendo equilíbrio entre desempenho acadêmico e bem-estar emocional. Essa abordagem reconhece que o desenvolvimento do talento depende tanto da capacidade cognitiva quanto das condições socioemocionais e ambientais oferecidas pela escola (Britto, 2013).

Essa comparação evidencia que o Brasil avança ao adotar um marco regulatório nacional que combina garantias normativas e instrumentos operacionais vinculantes, como o Estudo de Caso e o PAEE, previstos no Decreto nº 12.686/2025. Contudo, conforme observa Virgolin (2021), ainda persiste o desafio de consolidar protocolos nacionais unificados de identificação e de suporte institucional coerente e financiado, aspecto que os modelos de Portugal e Israel já

estruturam de forma mais sólida, o que no Brasil reforça vulnerabilidades educacionais e socioemocionais e limita a efetividade da política pública.

Por outro lado, o modelo estadunidense, embora descentralizado, oferece importante referência de flexibilidade. Desde o Marland Report (United States, 1972), os Estados Unidos vêm reconhecendo o direito à diferenciação pedagógica para estudantes com altas habilidades, mas sem uma lei federal que torne o atendimento obrigatório. A efetividade depende da legislação local de cada estado.

O Texas, por exemplo, por meio do *Texas State Plan for the Education of Gifted/Talented Students* (Texas Education Agency, 2019), implementam políticas consistentes de aceleração e enriquecimento, enquanto outros estados tratam o tema como opção administrativa. Essa variabilidade ilustra um modelo federativo condicionado e desigual, em que o direito à aceleração depende das políticas locais e do investimento regional, realidade que contrasta com a perspectiva brasileira, em que o Decreto nº 12.686/2025 tem como objetivo consolidar o atendimento como direito subjetivo e de cumprimento obrigatório.

Assim, a análise internacional revela que o Brasil, embora ainda em fase inicial de implementação, se alinha normativamente ao modelo português e ao modelo israelense, mas enfrenta desafios práticos semelhantes aos do sistema estadunidense. O avanço brasileiro é inegável, mas a efetividade desse direito dependerá da capacidade do Estado e das redes de ensino de transformar a norma em infraestrutura real, sustentada em acompanhamento contínuo, formação docente e articulação intersetorial.

3.4 Caminhos para a efetividade: fortalecendo o regime jurídico da aceleração escolar

A análise das seções anteriores demonstra que o desafio atual não está mais na previsão legal, mas na implementação prática, no modo como a escola, os gestores e o Estado organizam os meios para que o direito se realize de forma equitativa e contínua. A legislação brasileira já consolidou a aceleração escolar como direito subjetivo, mas sua concretização depende de políticas públicas, de uma estrutura educacional comprometida e de agentes formados e sensíveis à diversidade do potencial humano.

Nesse contexto, a formação docente surge como o principal eixo de transformação. É o professor quem primeiro reconhece o potencial diferenciado dentro da sala de aula, e sua capacidade de identificar e encaminhar o aluno corretamente define o êxito de todo o processo de atendimento. A formação inicial e continuada precisa incorporar, de maneira obrigatória, conteúdos sobre identificação, acompanhamento e aceleração de alunos superdotados,

integrando fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e sensibilidade social. Como destaca Virgolim (2007), a efetividade do atendimento aos estudantes com altas habilidades depende da formação e do compromisso dos agentes escolares, especialmente dos professores e gestores, que devem ser preparados para reconhecer e nutrir talentos em diferentes contextos de aprendizagem.

A nova previsão de carga horária mínima de oitenta horas para a formação de professores e profissionais de apoio, estabelecida nos artigos 13 e 15 do Decreto nº 12.686/2025, representa um importante avanço normativo ao fixar, pela primeira vez, um parâmetro nacional de qualificação. Contudo, conforme observa Virgolim (2021), a qualidade do atendimento educacional especializado não depende apenas da quantidade de horas formativas, mas da continuidade e da profundidade dos processos de capacitação. A formação docente deve ser permanente, articulada com a prática escolar e voltada para a construção de ambientes de aprendizagem flexíveis e criativos.

Além da formação, é essencial valorizar e preparar os profissionais responsáveis pelos processos de avaliação e diagnóstico, como psicopedagogos, psicólogos e orientadores educacionais. São eles que garantem a precisão técnica na identificação dos alunos com altas habilidades, evitando que o acesso à aceleração dependa de percepções subjetivas ou de contextos privilegiados. A articulação entre professores, equipe técnica e gestão escolar deve ocorrer de forma sistemática, por meio de estudos de caso e planos individualizados de atendimento que orientem as estratégias de enriquecimento curricular e, quando necessário, a aceleração.

A efetividade da aceleração escolar depende da atuação integrada de todos os agentes da comunidade educativa. A escola é o ponto de partida, responsável por identificar os alunos com potencial elevado, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e acompanhar a execução das medidas pedagógicas necessárias.

O Estado deve garantir as condições estruturais para que isso ocorra, assegurando financiamento adequado, formação continuada de professores e a criação de centros regionais de apoio técnico-pedagógico. À família cabe participar ativamente do processo, contribuindo com informações sobre o desenvolvimento do estudante e colaborando nas decisões que envolvam adaptações curriculares. Já os profissionais especializados, como psicopedagogos, psicólogos e docentes do Atendimento Educacional Especializado, assumem a função de orientar, avaliar e acompanhar o progresso do aluno. Essa interação colaborativa configura uma rede de responsabilidades compartilhadas, capaz de transformar a previsão legal da aceleração escolar em prática educacional efetiva.

O enriquecimento curricular, previsto na legislação como parte da etapa anterior à aceleração, deve ser entendido como uma prática contínua de ampliação e aprofundamento de conteúdo. A escola, nesse processo, é o espaço central de implementação, cabendo ao Estado garantir condições materiais e formativas para que o enriquecimento não se restrinja a iniciativas isoladas, mas se consolide como política pública permanente.

Entre as práticas que fortalecem a efetividade do direito à aceleração e ao enriquecimento, destacam-se cinco estratégias centrais de natureza pedagógica e interinstitucional, capazes de traduzir a legislação em ações concretas.

A primeira consiste em adotar o modelo de “alunos ensinando colegas”, que permite que estudantes com altas habilidades compartilhem conhecimentos com seus pares em determinadas disciplinas ou projetos. Essa prática promove autonomia, liderança e cooperação, funcionando como uma forma de enriquecimento horizontal que amplia o repertório intelectual e socioemocional sem necessidade imediata de avanço de série. Além de inclusiva e de baixo custo, essa medida reforça a função social da escola e concretiza o princípio da equidade previsto na LDB.

A segunda estratégia envolve a realização de aulas criativas e integradas com professores das áreas artísticas, como música, teatro e artes visuais. Essa abordagem amplia o foco da aceleração cognitiva, incluindo o desenvolvimento da sensibilidade estética, da imaginação e da expressão emocional. Essa proposta favorece o equilíbrio entre desempenho e bem-estar emocional, elementos essenciais para uma educação inclusiva que respeita as singularidades dos alunos superdotados.

A terceira prática refere-se ao intercâmbio entre turmas, nessa modalidade, o aluno frequenta algumas disciplinas em séries mais avançadas, mantendo vínculo com sua turma original. Essa medida representa uma etapa intermediária à aceleração total, prevista na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, e responde à lógica de personalização do percurso educacional estabelecida pelo Decreto nº 12.686/2025.

A quarta proposta diz respeito à ampliação de atividades extracurriculares supervisionadas, envolvendo oficinas de robótica, escrita criativa, iniciação científica, línguas estrangeiras, inteligência artificial ou programação. Essas experiências devem ocorrer sob a mediação de professores tutores e podem ser realizadas dentro da escola ou em instituições parceiras, configurando-se como uma extensão educativa supervisionada. Essa prática reforçar a dimensão intersetorial prevista no Decreto nº 12.686/2025, que recomenda integração com espaços não escolares, e contribui para o fortalecimento da autonomia e da criatividade, aproximando o ensino básico do mundo científico e tecnológico.

Por fim, destaca-se a importância da formação de pedagogos e especialistas na elaboração e acompanhamento de Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) coerentes e personalizados. Esses instrumentos, previstos no artigo 12 do Decreto nº 12.686/2025, são essenciais para assegurar que cada aluno receba um atendimento compatível com suas potencialidades. A formação docente voltada para a elaboração de PDIs e PAEEs eficazes garante que a aceleração e o enriquecimento sejam decisões pedagógicas fundamentadas, e não atos administrativos isolados, contribuindo para a consolidação do direito subjetivo à educação inclusiva.

A experiência internacional demonstra que a sustentabilidade das políticas de aceleração e enriquecimento depende de uma estrutura de apoio técnico e financeiro estável, vinculada à gestão educacional. No Brasil, para que isso se concretize, é fundamental a criação de protocolos unificados de identificação e acompanhamento, a formação de centros regionais de referência, a instituição de mecanismos de monitoramento e a realização de campanhas públicas de conscientização sobre as altas habilidades e superdotação.

Nesse aspecto, a recente visibilidade trazida por figuras públicas, como o humorista e influenciador Whindersson Nunes (CNN Brasil, 2025), ao se reconhecer como superdotado, representa um marco simbólico importante. O episódio ampliou o debate nacional e mostrou que as altas habilidades não pertencem a um grupo elitizado, mas são parte da diversidade humana que a sociedade deve reconhecer e acolher. Esse tipo de exposição contribui para romper estereótipos e aproximar a população de um olhar mais empático e inclusivo.

Também é necessário incorporar, de modo gradual e responsável, o recorte racial à discussão sobre superdotação. A identificação de alunos negros e pardos com altas habilidades ainda é um campo pouco explorado, o que exige políticas específicas e estudos capazes de enfrentar desigualdades históricas e promover verdadeira equidade racial no reconhecimento dos talentos.

Embora o Projeto de Lei nº 108/2020 represente um marco de reconhecimento legal para os estudantes com altas habilidades e superdotação, ele ainda carece de instrumentos operacionais que assegurem sua efetividade prática. Como o PL permanece em tramitação na Câmara dos Deputados sem aprovação até o momento, sua integração à LDB seria essencial para complementar o escopo mais amplo do Decreto nº 12.686/2025, que abrange todo o público da educação especial. Para que os avanços se consolidem, é imprescindível que esse projeto seja aprovado e incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, transformando em norma permanente as garantias que hoje dependem de regulamentações infralegais.

Por fim, a efetividade do direito à aceleração escolar depende menos da criação de novas normas e mais da consolidação de um regime jurídico vivo e dinâmico, sustentado pela formação humana de qualidade, pela estrutura institucional adequada e pelo investimento financeiro contínuo. A aceleração não deve ser vista como privilégio, mas como expressão da justiça educacional, um direito que se cumpre quando o Estado, a escola, a família e a sociedade atuam de forma conjunta para transformar potencial em oportunidade real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.” Este antigo provérbio africano, transmitido por gerações, guarda uma sabedoria que transcende fronteiras e tempos: a educação é um ato coletivo. Nenhuma criança se forma sozinha, assim como nenhum direito se cumpre apenas nas palavras escritas na lei.

A presente pesquisa tratou da tutela jurídica do aluno com altas habilidades/superdotação e os desafios da aceleração escolar no contexto da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O estudo se mostrou relevante em razão da marcante distância entre o que a legislação assegura e o que, de fato, é praticado nas redes de ensino.

Ao longo da pesquisa, foi possível constatar a limitação imposta pela subnotificação crônica de estudantes com AH/SD nos dados oficiais e pela recente natureza de grande parte da regulamentação. O tema exige, continuamente, a produção de mais estudos de caso e pesquisas de campo para mensurar o impacto das novas normas e detalhar os desafios regionais, deixando um caminho aberto para futuras investigações. Apesar destas limitações, o objetivo geral de analisar a tutela jurídica e o desafio da implementação da aceleração escolar foi plenamente alcançado, permitindo uma conclusão objetiva sobre o tema.

No que diz respeito aos objetivos específicos, o trabalho trouxe resultados claros: primeiramente, no que tange à fundamentação jurídica e às diretrizes educacionais, foi analisada a base legal que confere aos alunos com AH/SD o direito subjetivo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), com destaque para a aceleração escolar como símbolo da efetividade desse direito.

Em seguida, foi cumprido o objetivo de identificar e discutir os principais desafios e barreiras. O estudo confirmou que o maior obstáculo reside na aplicação prática do direito, onde a aceleração, quando desprovida de mediação psicopedagógica e sem o suporte socioemocional adequado, pode converter um direito em potencial fator de vulnerabilidade para o estudante.

Por fim, sobre o objetivo de apresentar soluções, a análise comparativa com experiências internacionais e a avaliação das propostas nacionais revelaram que a efetividade do direito à aceleração depende da estruturação de comunidades educativas ativas, dotadas de protocolos unificados, formação docente especializada e investimento financeiro sustentável.

Diante disso, a hipótese levantada de que a LDB assegura a tutela jurídica do aluno com AH/SD e o direito à aceleração escolar, mas que desafios normativos, administrativos, pedagógicos e sociais impedem sua implementação efetiva, foi integralmente confirmada. A legislação estabelece o direito, mas as barreiras práticas o tornam instável e dependente da sensibilidade individual.

Considerando o problema da seguinte pesquisa: De que forma a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura a tutela jurídica do aluno com altas habilidades/superdotação no Brasil e quais são os principais desafios para a efetiva implementação da aceleração escolar prevista na legislação?, foi possível chegar à seguinte resposta: a LDB assegura a tutela jurídica por meio da previsão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da aceleração de estudos, sendo este um direito subjetivo e vinculante. Contudo, a efetiva implementação é barrada pela fragilidade dos protocolos de identificação, pela carência de formação docente continuada sobre o tema e, sobretudo, pela estabilidade jurídica, já que muitas garantias dependem de regulamentações infralegais.

Como proposta para efetivar a solução do problema e garantir a sustentabilidade deste pacto, é sugerido, primeiramente, a aprovação do Projeto de Lei Federal nº 108/2020 e sua conversão em lei, integrando de modo explícito as garantias na LDB e conferindo estabilidade à política.

Ainda, é necessário investir na qualificação humana e técnica dos profissionais, valorizando os responsáveis pela identificação e institucionalizando programas de formação docente, pois a aceleração e o AEE só se tornam equidade quando aplicados por olhares sensíveis e rigorosamente preparados. É nesse encontro entre o jurídico e o humano que a educação inclusiva encontra sua verdadeira força.

E, como toda aldeia, ela só cumpre sua função quando cada voz, cada gesto e cada instituição se unem em torno de um mesmo ideal: fazer da escola o lugar onde cada criança possa ser inteira, única, e livre para iluminar o mundo.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, H. **Psicologia e Educação: coletânea de trabalhos**. Belo Horizonte: UFMG, 1992. Disponível em: <https://cdpha.pro.br/coletaneas-antipoff/> Acesso em 13 set. 25.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 108, de 2020. Altera os artigos. 59 e 60 da Lei nº 9.394/1996 para assegurar a identificação, o acompanhamento e a aceleração de estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020.

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

BRASIL. Lei Federal nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015b. Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9891>. Acesso em 13 set. 2025.

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

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986. Dispõe sobre a terminologia “portadores de necessidades educacionais especiais”. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1986.

BRASIL. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRITTO, A. M. B. **O que é que a Finlândia tem? Notas sobre um sistema educacional de alto desempenho.** Brasília: Instituto de Estudos Avançados do Ministério da Educação, 2013. (Trabalho Docente n.º 129). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-129-2018o-que-e-que-a-finlandia-tem-2019-notas-sobre-um-sistema-educacional-de-alto-desempenho/view>. Acesso em 27 out. 2025.

CNN BRASIL. Whindersson Nunes fala sobre diagnóstico de superdotação e faz reflexão. São Paulo, 6 ago. 2025. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/whindersson-nunes-fala-sobre-diagnostico-de-superdotacao-e-faz-reflexao/>. Acesso em 27 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL (TJDFT). Apelação Cível. Estudante com superdotação e altas habilidades. Matrícula em série compatível. Prazo em dobro. Revelia. Apelação Cível nº 0700688-70.2024.8.07.0013. Relator: Des. Robson Teixeira de Freitas, 8ª Turma Cível, julgado em 8 abr. 2025. Disponível em: <https://jurisdft.tjdft.jus.br/resultado?sinonimos=true&espelho=true&inteiroTeor=false&textoPesquisa=1985804>. Acesso em: 10 out. 2025.

FADERS – FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E COM ALTAS HABILIDADES NO RS. **Altas Habilidades/Superdotação na Justiça, Cidadania e Direitos Humanos**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://faders.rs.gov.br/upload/arquivos/202011/25122600-1597322850cartilha-altas-habilidades.pdf>. Acesso em 11 out. 2025.

FIDELIS, K.; TOLEDO, M. A. V.; CRUZ, C. S. S.; OLIVEIRA, L. C. Advances and challenges in identifying high-ability and gifted students: a decade of data. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 51, e284493, 2025. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=KARiDNMAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 31 out. 2025.

GAGNÉ, F. **From gifts to talents: The DMGT as a developmental model**. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Org.). *Conceptions of giftedness*. 2. ed. Cambridge: Cambridge, 2005. p. 98–119. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285683194_From_Gifts_to_Talents_The_DMGT_a_s_a_Developmental_Model Acesso em 10 set. 2025.

GONÇALVES, F.; STOLTZ, T. **Educação inclusiva e direitos humanos: o papel da legislação brasileira**. Curitiba: Appris, 2021. <https://doi.org/10.29327/235555.1.1-1> Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354229955_A_trajetoria_das_politicas_publicas_voltadas_ao_estudante_superdotado_no_Brasil. Acesso em 26 ago 2025.

GUENTHER, Zenita C. **Centros comunitários para desenvolvimento de talentos – O CEDET**. Revista Educação Especial, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, n. 30, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127400005>. Acesso em 15 set. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF, 2023. Brasília, DF: Inep, 2024.

MARLAND, S. P. Jr. **Education of the gifted and talented: report to the Congress of the United States**. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1972. Disponível em <https://leadyoungtraining.com/wp-content/uploads/2016/11/The-Marland-Report.pdf> Acesso em 30 de set. 2025.

MENDONÇA, S. R.; RODRIGUES, B.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Altas habilidades/superdotação e a escola: aspectos teóricos e práticos**. São Paulo: UNESP, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/mvmPxztwcSdXsqbHhsFRxpt/?lang=pt>. Acesso em 17 set. 2025.

MINAS GERAIS (TJMG). Apelação Cível. Ação civil pública. Estudante com superdotação. Avanço escolar. Sentença mantida. Recurso não provido. Apelação Cível nº 1.0000.23.053300-2/002. Relator: Des. Raimundo Messias Júnior, 2ª Câmara Cível, julgado em 21 maio 2024. Disponível em: <https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaNumeroCNJEspelhoAcordao.do?numeroRegistro=1&totalLinhas=1&linhasPorPagina=10&numeroUnico=1.0000.23.053300-2%2F002&pesquisaNumeroCNJ=Pesquisar>. Acesso em 10 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education Policy Outlook: Israel**. Paris: OECD Publishing, 2016. DOI: 10.1787/9789264225442-en. Disponível em: <https://www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm>. Acesso em 27 out. 2025

OLIVEIRA, F. S. **Correr para onde? A aceleração escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação**. Ponto-e-Virgula, São Paulo, n. 28, p. 72–82, 2020.

OUROFINO, V. T.; FLEITH, D. S.; GONÇALVES, F. **Baixo desempenho escolar e altas habilidades/superdotação: reflexões e perspectivas**. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 15, n. 1, p. 28–36, 2011.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, Lisboa, 6 jul. 2018. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Acesso em 27 out. 2025.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity**. In: Sternberg, R. J.; Davidson, J. E. (Org.). *Conceptions of giftedness*. 2. ed. Cambridge: Cambridge, 2005. p. 246–279.

RENZULLI, Joseph S. **A concepção de três anéis de superdotação: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa**. In: Virgolim, Ângela M. R. (org.). *Altas habilidades/superdotação: criatividade e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19–45.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Altas Habilidades/Superdotação: rompendo as barreiras do anonimato**. Florianópolis: NAAH/S-SC, 2016. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/4477/Livro_NAAHS_AHSD_2016_15838675610644_4477.pdf. Acesso em 09 out. 2025.

SANTOS, V.; CASTRO, A. C.; OLIVEIRA, M. C. **Estudo de caso: a aceleração escolar no contexto das altas habilidades/superdotação**. Goiânia: NAAH/S-GO, 2016. Disponível em: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/atuacao_do_naah-s-_go_no_processo_de_avaliacao_encaminhamento_e_acompanhamento_ao_aluno_superdotado.pdf. Acesso em 12 out. 2025.

SCHELINI, P. A. **Inteligência: conceitos e teorias. Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 321–331, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/BCX9HwQJpSFXjJSfVmrYDKH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 set. 2025.

SILVERMAN, L. K. **The construct of asynchronous development. Understanding Our Gifted**, Denver, CO, v. 9, n. 5, p. 1–3, 1997. Disponível em:
<https://www.positivedisintegration.com/Silverman1997.pdf>. Acesso em 09 out. 2025.

TEA – TEXAS EDUCATION AGENCY. **Texas State Plan for the Education of Gifted/Talented Students**. Austin, TX, 2019. Disponível em:
<https://tea.texas.gov/academics/special-student-populations/gifted-and-talented-education/v2-gt-state-plan-2024.pdf>. Acesso em 27 out. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em:
<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9971>. Acesso em 15 set. 2025.

VEIGA, Elizabeth Carvalho da. **Altas Habilidades/Superdotação e a psicopedagogia modular: avaliando potencialidades**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 641–648, set./dez. 2014.
DOI: 10.5902/1984686X14283. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 09 out. 2025

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **Aceleração escolar e desenvolvimento socioemocional: desafios na educação de superdotados**. Revista Educação Especial Contemporânea, Brasília, v. 9, n. 2, p. 45–63, 2021.

WECHSLER, D. **The measurement of adult intelligence**. Baltimore: Williams & Wilkins, 1939. Disponível em:
<https://ia800702.us.archive.org/34/items/measurementofadu001469mbp/measurementofadu001469mbp.pdf>. Acesso em 14 set. 2025.