



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno	UF: DF
ASSUNTO: Orientações e diretrizes para oferta de serviços pedagógicos e educacionais a estudantes com altas habilidades/superdotação na Educação Básica.	
COMISSÃO: Paulo Fossatti (Presidente), Mariana Lúcia Agnese Costa e Rosa (Relatora), Mauro Luiz Rabelo (Correlator), Cleunice Matos Rehem, Elizabeth Regina Nunes Guedes, Givânia Maria da Silva, Ilona Maria Lustosa Becskeházy Ferrão de Sousa, Leila Soares de Souza Perussolo, Maria do Pilar Almeida e Silva (Membros).	
PROCESSO N°: 23001.000184/2001-92 e 23001.000977/2023-17	

1. Introdução

O Conselho Nacional de Educação – CNE, no exercício de suas atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, tem como missão contribuir para a formulação, avaliação e consolidação da política nacional de educação, em conformidade com os princípios constitucionais, os tratados internacionais de direitos humanos incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro e a legislação educacional vigente.

No campo da Educação Especial, essa atuação deve observar, de forma central, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* constitucional pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, bem como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). O art. 24 da CDPD estabelece o direito à educação inclusiva em todos os níveis, orientando os sistemas educacionais à organização de ambientes que assegurem o máximo desenvolvimento possível do potencial humano e da dignidade, em igualdade de oportunidades e sem discriminação.

A educação inclusiva, nesse marco normativo, não se limita à presença física na escola comum. Trata-se de um princípio estruturante que impõe a reorganização do sistema educacional para eliminar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, curriculares e atitudinais que restrinjam a participação e o desenvolvimento pleno dos estudantes. A inclusão, portanto, não se refere à adaptação marginal do sujeito à norma escolar, mas à transformação das estruturas escolares que produzem exclusão.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025), consolidou a compreensão da Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, destinada a assegurar o Atendimento Educacional Especializado – AEE de forma complementar ou suplementar à escolarização na classe comum.

Os estudantes com altas habilidades/superdotação integram o público-alvo da Educação Especial nos termos do art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, e complementada pela Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Sua inclusão nessa modalidade decorre da necessidade de assegurar estratégias pedagógicas e

curriculares que respondam às suas demandas de aprendizagem, interesses e modos de engajamento.

Inclui-se também a observância da Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação, bem como das Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, e pelo Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009, assegurando a articulação entre direito subjetivo à educação inclusiva e os mecanismos institucionais de sua implementação.

É fundamental distinguir, à luz da CDPD, que a categoria Pessoa com Deficiência – PcD se define pela interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que restringem participação social. No caso das altas habilidades/superdotação, não se trata de impedimento, mas de condição educacional que pode ter seu desenvolvimento limitado por barreiras estruturais do sistema escolar, tais como a homogeneização curricular, a organização seriada rígida, a padronização avaliativa e a cultura pedagógica centrada na média estatística como parâmetro normativo.

Tal compreensão dialoga com a crítica contemporânea à normalização estatística como parâmetro organizador da escola moderna, conforme discutido na literatura (Davis, 1995; Goodley, 2014), reforçando a necessidade de revisão das estruturas curriculares homogêneas. A escola organizada a partir da lógica da uniformidade tende a invisibilizar tanto estudantes que necessitam de apoios intensivos quanto aqueles cujos modos de aprender e produzir conhecimento desafiam a estrutura homogênea do currículo. Nesse sentido, as barreiras não se localizam nos sujeitos, mas na organização pedagógica que restringe a pluralidade de trajetórias formativas.

No que se refere aos estudantes com altas habilidades/superdotação, a resposta educacional não pode reduzir-se à aceleração de estudos como estratégia central. Embora a legislação brasileira assegure a possibilidade de aceleração, especialmente nos arts. 24 e 59 da LDB, tal medida deve ser compreendida como alternativa pedagógica excepcional e contextualizada, e não como eixo estruturante da política pública. A centralidade da aceleração, quando desvinculada de uma reorganização curricular mais ampla, pode reproduzir lógicas meritocráticas e competitivas incompatíveis com o paradigma da educação inclusiva.

O princípio orientador deve ser a flexibilização curricular, entendida como a reorganização dos objetivos, conteúdos, metodologias e modelos de avaliação, de modo a possibilitar aprofundamento, complexidade, investigação, produção criativa e engajamento intelectual significativo, sem implicar ruptura automática com a convivência intergeracional e com a dimensão coletiva da experiência escolar. Nesse contexto, estratégias como enriquecimento curricular, projetos interdisciplinares, agrupamentos flexíveis não segregadores, estudos orientados, mentorias e articulações com instituições científicas e culturais devem ser compreendidas como expressões de uma escola que reconhece a diversidade de ritmos e formas de aprender.

Nesse sentido, o AEE para estudantes com altas habilidades/superdotação deve ser concebido como espaço de suplementação pedagógica articulada ao projeto pedagógico da escola, com foco na ampliação de oportunidades de aprendizagem, no desenvolvimento de competências criativas e investigativas, na promoção do protagonismo intelectual e no fortalecimento das habilidades socioemocionais, sempre em consonância com o princípio da não segregação e com a centralidade da escola comum como espaço legítimo de escolarização.

O presente Parecer, portanto, orienta os sistemas de ensino na organização de políticas e práticas que assegurem aos estudantes com altas habilidades/superdotação o direito a experiências educacionais qualificadas, coerentes com o paradigma da educação inclusiva, comprometidas com a eliminação de barreiras curriculares e com a promoção da justiça educacional. Ao fazê-lo, reafirma-se o compromisso do CNE com uma concepção que não hierarquiza sujeitos, não naturaliza padrões de normalidade e não subordina o direito à educação a critérios de produtividade ou desempenho, mas reconhece a pluralidade das formas humanas de aprender, criar e participar.

2. Considerações preliminares

Os estudantes com altas habilidades/superdotação integram o público-alvo da Educação Especial nos termos do art. 58 da Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com as alterações introduzidas pela Lei n^o 12.796, de 4 de abril de 2013, e pela Lei n^o 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Essa inclusão não decorre da existência de impedimentos de longo prazo, conforme definição da CDPD, mas da necessidade de assegurar respostas pedagógicas diferenciadas e suplementares no interior do sistema educacional comum.

A legislação educacional brasileira caracteriza as altas habilidades/superdotação como manifestações diferenciadas de aprendizagem, criatividade, investigação, liderança, expressão artística, desempenho psicomotor ou resolução de problemas em diferentes campos do conhecimento humano, que podem ocorrer de forma isolada ou combinada.

Essas manifestações não se restringem ao rendimento escolar elevado nem à performance acadêmica tradicional, podendo emergir em distintos contextos sociais, culturais e linguagens de expressão.

A partir do paradigma da educação inclusiva, tais manifestações devem ser compreendidas em relação às condições educacionais oferecidas e às barreiras estruturais presentes no sistema escolar — como a homogeneização curricular, a padronização avaliativa e a rigidez dos tempos e percursos formativos — que podem limitar o reconhecimento e o desenvolvimento dessas formas de aprendizagem.

Nesse sentido, o reconhecimento pedagógico das altas habilidades/superdotação tem por finalidade orientar a oferta de AEE e a flexibilização curricular no interior da escola comum, assegurando condições para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas em contextos educacionais equitativos.

A Educação Especial, enquanto modalidade transversal, tem por finalidade eliminar barreiras ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem. No caso das altas habilidades/superdotação, as barreiras manifestam-se predominantemente na organização curricular homogênea, na rigidez seriada, na padronização dos tempos escolares e na cultura avaliativa centrada na média estatística como parâmetro normativo. Tais estruturas tendem a desconsiderar ritmos, interesses e modos de engajamento intelectual que escapam ao padrão hegemônico de ensino.

Modelos contemporâneos de compreensão do talento o concebem como resultado da interação entre potencialidades individuais e condições ambientais favoráveis (Gagné, 2008; Renzulli & Reis, 2014; Virgolim, 2012). Nessa perspectiva, talentos e desempenhos superiores emergem da interação entre disposições individuais, oportunidades educacionais, mediações pedagógicas, acesso a bens culturais e condições materiais de existência. A escola, portanto, desempenha papel decisivo na promoção — ou inibição — dessas trajetórias.

Nesse sentido, é imprescindível reconhecer que o acesso às oportunidades de desenvolvimento de altas habilidades/superdotação é profundamente atravessado pelos marcadores sociais de raça, classe, território, gênero e deficiência associada. Estudos internacionais têm evidenciado a sub-representação histórica de estudantes negros e de baixa renda em programas de altas habilidades, fenômeno associado a vieses culturais e desigualdades estruturais (Ford, 2013; Peters, 2015). No contexto brasileiro, a literatura sobre desigualdades raciais na educação reforça a necessidade de políticas ativas de equidade (Gomes, 2017).

Num país marcado por desigualdades estruturais e pela persistência do racismo, tais fatores assumem especial relevância. A ausência de políticas ativas de busca, identificação e acompanhamento pode resultar na invisibilização desses sujeitos em populações historicamente marginalizadas. Assim, qualquer orientação normativa sobre altas habilidades/superdotação deve estar comprometida com os princípios constitucionais da igualdade material e da redução das desigualdades sociais (art. 3^o, inciso III, da Constituição Federal de 1988), bem como com a promoção da equidade educacional.

A compreensão contemporânea das altas habilidades/superdotação afasta-se de concepções essencialistas ou exclusivamente psicométricas. Ainda que indicadores cognitivos possam compor o processo de identificação, a literatura aponta para modelos multidimensionais que consideram criatividade, envolvimento com tarefas, liderança, produção artística, desempenho psicomotor e resolução de problemas em contextos diversos.

Assim, os sistemas de ensino deverão instituir práticas de identificação e acompanhamento de estudantes com altas habilidades ou superdotação contemplando: (i) busca ativa; (ii) registro sistemático de observações pedagógicas; (iii) análise de produções e portfólios; (iv) escuta qualificada do estudante e da família; (v) parecer pedagógico fundamentado; e (vi) revisão periódica do plano de atendimento.

Importa destacar que o direito à educação inclusiva, conforme o art. 24 da CDPD, implica o compromisso de assegurar o máximo desenvolvimento possível de cada estudante. A escola comum constitui o espaço legítimo de escolarização, e o AEE deve assumir caráter complementar ou suplementar, articulado ao projeto pedagógico da escola.

A legislação brasileira prevê a possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com altas habilidades/superdotação (arts. 24 e 59 da LDB). Entretanto, essa medida não pode ser compreendida como resposta automática ou prioritária. A aceleração deve ser analisada caso a caso, considerando aspectos pedagógicos, socioemocionais e contextuais, e jamais substitui a necessidade de flexibilização curricular e enriquecimento sistemático do ambiente escolar. A centralidade da Política Pública deve residir na qualificação das experiências educacionais e na ampliação de oportunidades de aprendizagem significativa, e não na mera redução do tempo de permanência na Educação Básica.

A organização de políticas voltadas às altas habilidades/superdotação exige, portanto, abordagem sistêmica que contemple:

- I – eliminação de barreiras curriculares e atitudinais;
- II – formação continuada de professores para o reconhecimento de múltiplas expressões de potencialidade;
- III – adoção de práticas pedagógicas baseadas na investigação, na criatividade e na resolução de problemas;

IV – estratégias de identificação sensíveis às desigualdades raciais e socioeconômicas;
e

V – articulação intersetorial que amplie o acesso a bens culturais, científicos e tecnológicos.

A promoção de uma política educacional orientada pela equidade implica reconhecer que o desenvolvimento de altas habilidades não é privilégio de determinados grupos sociais, mas possibilidade humana distribuída de forma ampla na população. Cabe ao Estado e aos sistemas de ensino criar condições para que tais potencialidades sejam identificadas e cultivadas em todas as regiões do país, inclusive nos contextos historicamente marcados pela exclusão social.

Ao reafirmar esses princípios, este Parecer orienta os sistemas de ensino a estruturarem respostas educacionais que articulem excelência acadêmica e justiça social, reconhecendo que o compromisso com a equidade educacional abrange toda diferença que desafia a homogeneização escolar.

3. Caracterização do Estudante com Altas Habilidades/Superdotação

Embora as altas habilidades/superdotação não constituam impedimento nos termos do art. 1º da CDPD, sua inclusão como público-alvo da Educação Especial, conforme disposto no art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, decorre da necessidade de assegurar respostas pedagógicas que superem barreiras curriculares e organizacionais que limitam o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Nesse sentido, a caracterização não deve partir da ideia de superioridade intrínseca ou de atributo fixo do sujeito, mas da identificação de configurações de aprendizagem, interesses e modos de engajamento que demandam organização curricular diferenciada na escola comum.

A escola seriada, estruturada a partir de parâmetros médios de desempenho e ritmo, tende a produzir barreiras tanto para estudantes que necessitam de apoios intensivos quanto para aqueles cujas formas de aprender, investigar e produzir conhecimento escapam à homogeneização curricular. Assim, a caracterização das altas habilidades/superdotação deve estar articulada à análise crítica das estruturas escolares e não restrita à enumeração de traços individuais.

As altas habilidades/superdotação podem manifestar-se em diferentes domínios do potencial humano, de forma isolada ou combinada, incluindo, entre outros:

- domínio acadêmico-cognitivo;
- expressão artística;
- liderança social;
- criatividade produtiva;
- desempenho psicomotor;
- resolução inovadora de problemas em contextos reais; e

- capacidade investigativa e pensamento complexo.

Essas manifestações são multidimensionais, situadas e historicamente construídas. Não se expressam de forma uniforme nem obedecem a um padrão único de comportamento. Podem apresentar-se de maneira evidente em determinados contextos e permanecer despercebidas em outros, especialmente quando atravessadas por desigualdades sociais, raciais, territoriais ou de gênero.

É imprescindível reconhecer que o desenvolvimento e o reconhecimento das altas habilidades estão profundamente condicionados pelo acesso a bens culturais, recursos educacionais, estímulos intelectuais e expectativas sociais. Estudantes oriundos de contextos de vulnerabilidade socioeconômica, populações negras, indígenas, quilombolas, do campo ou de territórios periféricos historicamente enfrentam barreiras adicionais para que suas potencialidades sejam reconhecidas pelo sistema escolar. Instrumentos de avaliação e expectativas docentes podem refletir vieses culturais que privilegiam repertórios associados a grupos socialmente hegemônicos.

Assim, a caracterização das altas habilidades/superdotação deve ser orientada por princípios de equidade, evitando reproduzir mecanismos de elitização e exclusão. O reconhecimento de potencialidades não pode restringir-se a indicadores associados a capital cultural formal ou a performances academicamente valorizadas em contextos específicos.

A literatura contemporânea aponta que altas habilidades/superdotação envolvem, de forma articulada:

- elevada capacidade de aprender e estabelecer conexões complexas entre conceitos;
- criatividade na formulação de ideias, soluções e produtos;
- envolvimento intenso e persistente em temas de interesse;
- capacidade de questionamento crítico e busca autônoma de conhecimento;
- sensibilidade para problemas sociais, éticos ou científicos; e
- iniciativa e protagonismo na construção de projetos.

Esses elementos não devem ser compreendidos como *checklist* exaustivo nem como exigência cumulativa. A manifestação pode ocorrer de modo singular, variando conforme contexto, oportunidades e mediações pedagógicas.

Importa destacar que estudantes com altas habilidades/superdotação podem apresentar desenvolvimento assíncrono, isto é, diferenças entre níveis cognitivos, emocionais, sociais e motores. Tais assincronias não constituem patologia, mas expressões da diversidade do desenvolvimento humano. O acompanhamento pedagógico deve considerar essas dimensões de maneira integrada, garantindo apoio socioemocional quando necessário.

Além disso, é possível a coexistência de altas habilidades/superdotação com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras condições associadas, configurando situações de dupla excepcionalidade. Nesses casos, a abordagem deve ser interseccional, articulando apoios relacionados às barreiras decorrentes da deficiência com estratégias de desenvolvimento das potencialidades identificadas.

A caracterização não deve depender de testes psicométricos ou laudos clínicos. Embora tais instrumentos possam contribuir para o processo de identificação, o

reconhecimento das altas habilidades constitui, prioritariamente, ato pedagógico fundamentado na observação sistemática, na análise do percurso escolar, na escuta qualificada do estudante e na avaliação contextualizada de suas produções e interesses.

Percentuais estimativos frequentemente citados na literatura internacional devem ser compreendidos com cautela, uma vez que variam conforme os critérios adotados e refletem contextos socioculturais específicos. O reconhecimento de altas habilidades não deve estar condicionado à pertença a um suposto grupo estatisticamente restrito, mas orientado pela garantia do direito à educação adequada às necessidades educacionais de cada estudante.

A caracterização, portanto, deve cumprir finalidade eminentemente pedagógica: subsidiar a organização do AEE e orientar a flexibilização curricular na escola comum, assegurando condições para que diferentes formas de aprender e produzir conhecimento sejam legitimadas e desenvolvidas no sistema educacional brasileiro.

Ao adotar essa perspectiva, reafirma-se que as altas habilidades/superdotação constituem expressão da diversidade humana e que sua promoção deve estar comprometida com os princípios da educação inclusiva, da equidade e da justiça educacional.

3.1 Identificação e Avaliação do Estudante com Altas Habilidades/Superdotação

A identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação constitui ato pedagógico orientado pela garantia do direito à educação adequada às necessidades educacionais específicas, nos termos do art. 24 da CDPD, do art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025).

Não se trata de procedimento classificatório voltado à hierarquização de estudantes, tampouco de processo exclusivamente clínico ou psicométrico. A finalidade da identificação é subsidiar a organização do AEE e orientar a flexibilização curricular na escola comum. A deliberação quanto ao reconhecimento pedagógico das altas habilidades/superdotação deverá observar fluxo institucional definido pelo sistema de ensino, com indicação das instâncias responsáveis, prazos para análise, direito à informação às famílias e registro formal das decisões, assegurando linguagem não estigmatizante e fundamentação pedagógica.

3.2 Natureza Pedagógica da Identificação

A identificação deve ocorrer prioritariamente no âmbito escolar, por meio de:

- observação sistemática do percurso formativo do estudante;
- análise de produções acadêmicas, artísticas, científicas ou sociais;
- escuta qualificada do estudante e de sua família;
- acompanhamento longitudinal do desempenho e do engajamento em atividades de interesse; e
- consideração das condições contextuais e das oportunidades de aprendizagem oferecidas.

Instrumentos formais de avaliação podem compor o processo, desde que utilizados como apoio complementar e jamais como condição exclusiva para o reconhecimento do direito ao AEE.

A exigência de laudo clínico não pode constituir pré-requisito para acesso ao AEE, uma vez que o direito aos serviços pedagógicos e educacionais decorre da necessidade pedagógica identificada e não da certificação diagnóstica, sem prejuízo de eventual avaliação complementar quando pedagogicamente justificada.

O processo de identificação deve observar os princípios constitucionais da igualdade material e da redução das desigualdades sociais, conforme estabelecido no art. 3º, inciso III, da Constituição Federal de 1988.

Estudos internacionais e nacionais demonstram que estudantes negros, indígenas, quilombolas, do campo, de territórios periféricos e de baixa renda encontram-se historicamente sub-representados em programas de altas habilidades/superdotação. Diante desse cenário, os sistemas de ensino devem adotar estratégias de identificação sensíveis às desigualdades estruturais, incluindo:

- formação docente para reconhecimento de múltiplas expressões de potencialidade;
- revisão crítica de instrumentos padronizados;
- ampliação de oportunidades de demonstração de habilidades em diferentes linguagens e contextos; e
- articulação com a implementação de políticas de busca ativa em territórios de maior vulnerabilidade.

A ausência de tais medidas pode resultar na elitização involuntária da política pública.

3.3 Multidimensionalidade e Contextualização

As altas habilidades/superdotação podem manifestar-se de forma heterogênea e contextual. A identificação deve considerar:

- criatividade e pensamento divergente;
- capacidade investigativa;
- resolução inovadora de problemas;
- liderança social;
- produção artística ou cultural;
- engajamento persistente em áreas de interesse; e
- habilidades psicomotoras ou expressivas.

Essas manifestações podem emergir em contextos formais e informais, escolares e comunitários. O reconhecimento não deve restringir-se a desempenho acadêmico padronizado.

3.4 Dupla Excepcionalidade e Interseccionalidade

Nos casos em que coexistem altas habilidades/superdotação e deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento, a identificação deve articular avaliação pedagógica com análise das barreiras enfrentadas, em consonância com a CDPD, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Adicionalmente, a abordagem deve considerar interseccionalidades entre deficiência, raça, classe, gênero e território, reconhecendo que tais marcadores podem intensificar desigualdades.

3.5 Processo e Registro

O processo de identificação deve ser documentado de forma a registrar evidências pedagógicas observadas; áreas de interesse e engajamento; estratégias de flexibilização curricular propostas; necessidades de apoio suplementar; e acompanhamento periódico. O registro não tem caráter permanente, devendo ser revisto periodicamente.

4. Especificidades da aprendizagem do Estudante com Altas Habilidades/Superdotação

As especificidades da aprendizagem dos estudantes com altas habilidades/superdotação devem ser compreendidas no marco da educação inclusiva, que reconhece a diversidade de ritmos, interesses, modos de engajamento e formas de produção do conhecimento como expressão legítima da pluralidade humana.

Nos termos do art. 24 da CDPD, os sistemas educacionais devem assegurar o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades de cada estudante. Esse desenvolvimento não se limita à aquisição acelerada de conteúdos, mas envolve a construção de experiências formativas significativas, contextualizadas e socialmente relevantes.

4.1 Diversidade de Ritmos e Modos de Aprender

Estudantes com altas habilidades/superdotação podem apresentar:

- rapidez na compreensão de conceitos;
- facilidade para estabelecer relações complexas;
- interesse aprofundado por temas específicos;

- capacidade de investigação autônoma;
- busca por desafios cognitivos; e
- produção criativa em diferentes linguagens.

Entretanto, tais características não são uniformes ou lineares, uma vez que podem coexistir com assincronias no desenvolvimento socioemocional, com períodos de desmotivação decorrentes da repetição excessiva de conteúdo ou com dificuldades específicas em determinadas áreas. A aprendizagem desses estudantes não deve ser interpretada como simples antecipação quantitativa do currículo regular, mas como demanda por experiências qualitativamente diferenciadas.

A resposta educacional às especificidades de aprendizagem deve fundamentar-se na flexibilização curricular, compreendida como reorganização intencional de:

- objetivos de aprendizagem;
- conteúdos e níveis de aprofundamento;
- metodologias e estratégias didáticas;
- formas de avaliação; e
- tempos e espaços pedagógicos.

A flexibilização implica ampliação, aprofundamento e complexificação de experiências formativas, de modo a favorecer a investigação orientada por problemas; projetos interdisciplinares; produção autoral; articulação com contextos científicos, culturais e sociais; e desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Essa reorganização deve ocorrer prioritariamente no interior da sala comum, reforçando a escola como espaço de convivência intergeracional e de aprendizagem compartilhada.

4.2 Estratégias Pedagógicas

Entre as estratégias pedagógicas compatíveis com a educação inclusiva, destacam-se:

- enriquecimento curricular articulado ao projeto pedagógico da escola;
- estudos orientados e projetos de pesquisa;
- agrupamentos flexíveis e não segregadores;
- mentorias acadêmicas ou artísticas;
- articulação com universidades, centros de pesquisa e instituições culturais;
- desenvolvimento de competências socioemocionais; e
- participação em atividades científicas, culturais e sociais.

Tais estratégias devem estar integradas ao Plano de AEE, com acompanhamento contínuo e revisão periódica.

A legislação brasileira prevê a possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com altas habilidades/superdotação (arts. 24 e 59 da LDB). Contudo, essa medida não pode ser compreendida como resposta automática nem como objetivo prioritário da Política Pública. A aceleração deve ser considerada estratégia excepcional, aplicável quando houver evidência pedagógica consistente de domínio curricular; estiver assegurada a maturidade socioemocional do estudante; forem analisados os impactos na convivência escolar e na trajetória formativa; a equipe pedagógica, a família e o próprio estudante participarem da decisão; e estiver garantido acompanhamento contínuo após sua implementação. Deve-se considerar que, embora a aceleração possa produzir efeitos positivos em contextos específicos, a literatura aponta que sua eficácia depende de condições pedagógicas e socioemocionais cuidadosamente avaliadas (Reis & Renzulli, 2014).

A aceleração não substitui a necessidade de flexibilização curricular sistemática. A mera redução do tempo de permanência na Educação Básica não assegura, por si só, desenvolvimento pleno de potencialidades.

4.3 Dimensão Socioemocional

O desenvolvimento das altas habilidades/superdotação envolve dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Estudantes podem manifestar sensibilidade elevada; forte senso de justiça; envolvimento intenso com temas de interesse; e frustração diante da repetição ou da ausência de desafios. A escola deve assegurar espaços de escuta, orientação e acompanhamento socioemocional, evitando tanto a romantização da superdotação quanto sua patologização.

Deverão ser consideradas barreiras atitudinais específicas enfrentadas por estudantes com altas habilidades/superdotação a estigmatização, elitização simbólica, isolamento social ou deslegitimação de suas necessidades educacionais, cabendo à escola promover ambiente de convivência inclusiva e prevenção de violências.

4.4 Equidade no Acesso às Oportunidades de Aprendizagem

A oferta de experiências diferenciadas não pode restringir-se a estudantes com maior capital cultural ou acesso prévio a oportunidades extracurriculares. Os sistemas de ensino devem garantir que estudantes oriundos de contextos socialmente vulnerabilizados tenham acesso às mesmas condições de desenvolvimento.

Para tanto, recomenda-se ampliação de recursos em territórios de maior vulnerabilidade; oferta de projetos científicos e culturais em escolas públicas periféricas; articulação intersetorial com políticas culturais e científicas; e monitoramento da distribuição socioeconômica dos estudantes atendidos.

A promoção da equidade educacional junto a estudantes com altas habilidades/superdotação deve articular excelência acadêmica e justiça social, evitando a reprodução de desigualdades estruturais.

A finalidade do atendimento às especificidades da aprendizagem de estudantes com altas habilidades/superdotação não é a produção de elites intelectuais, mas o desenvolvimento pleno das capacidades humanas em benefício da própria trajetória do estudante e da coletividade. O compromisso do sistema educacional é assegurar condições para que

diferentes formas de aprender, investigar, criar e participar sejam reconhecidas e cultivadas, em consonância com os princípios da educação inclusiva e da equidade.

5. Organização institucional dos serviços pedagógicos e educacionais voltados ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação

A organização institucional dos serviços pedagógicos e educacionais deve integrar-se ao projeto pedagógico da escola, à Política de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, e à legislação estadual e/ou municipal aplicável. A atuação institucional deve organizar-se em eixos articuladores, orientados pela promoção da equidade, da flexibilização curricular e do desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Os sistemas de ensino deverão definir responsabilidades específicas dos profissionais envolvidos, incluindo: professor regente, professor do AEE, coordenação pedagógica e gestão escolar, assegurando planejamento colaborativo, registro sistemático e acompanhamento contínuo.

5.1 Organização Pedagógica e Flexibilização Curricular

Este eixo deve assegurar:

- planejamento de estratégias de enriquecimento curricular articuladas ao currículo comum;
- desenvolvimento de projetos investigativos, interdisciplinares e autorais;
- diversificação de metodologias e instrumentos avaliativos;
- organização de agrupamentos flexíveis e não segregadores;
- articulação com o AEE, de forma complementar ou suplementar;
- implementação curricular deve ocorrer prioritariamente no interior da sala comum, reafirmando a escola como espaço de convivência e aprendizagem compartilhada; e
- flexibilização curricular deverá implicar ampliação qualitativa do desafio cognitivo, da complexidade conceitual e das possibilidades de produção autoral do estudante, não se confundindo com mera ampliação quantitativa de tarefas ou sobreposição de carga horária.
- enriquecimento curricular deverá estar articulado ao Projeto Político-Pedagógico – PPP e ao planejamento docente.

5.2 Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional

A efetivação da política exige investimento sistemático na formação dos educadores, contemplando:

- compreensão das altas habilidades/superdotação em perspectiva multidimensional e contextual;
- estratégias de flexibilização curricular e enriquecimento pedagógico;

- reconhecimento e enfrentamento de desigualdades e discriminações étnico-raciais, socioeconômicas e de gênero nos processos de identificação;
- abordagem interseccional nos casos de dupla excepcionalidade; e
- práticas de avaliação formativa e acompanhamento longitudinal.

A formação deve estar integrada à política de educação inclusiva e ao projeto pedagógico da escola, evitando fragmentação temática.

5.3 Articulação Escola-Família-Comunidade

O atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação deve promover diálogo permanente com as famílias e com o território, assegurando:

- escuta qualificada e orientação informativa às famílias;
- mediação de expectativas quanto à trajetória formativa;
- democratização do acesso a oportunidades científicas, culturais e tecnológicas;
- articulação com universidades, centros de pesquisa, instituições culturais e organizações sociais; e
- atenção a famílias em contextos de vulnerabilidade socioeconômica.

Essa articulação deve contribuir para reduzir desigualdades de acesso a bens culturais e oportunidades educacionais.

5.4 Monitoramento, Equidade e Avaliação da Política

Os sistemas de ensino devem implementar mecanismos de monitoramento que contemplem:

- perfil socioeconômico, territorial e étnico-racial, observados os marcos legais de proteção de dados;
- distribuição territorial da oferta dos serviços pedagógicos e educacionais;
- avaliação da efetividade das estratégias de flexibilização curricular;
- acompanhamento longitudinal das trajetórias formativas;
- acompanhamento de permanência e participação;
- acesso a atividades de enriquecimento; e
- revisão periódica dos planos de atendimento.

O monitoramento deve orientar eventuais ajustes, prevenindo elitização ou concentração do atendimento em determinados grupos sociais.

6. Competências e atribuições dos profissionais envolvidos

A atuação profissional no âmbito das altas habilidades/superdotação deve fundamentar-se em competências pedagógicas, ético-políticas e intersetoriais, articuladas à CDPD, nos termos do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e ao Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.

6.1 Competências Pedagógicas

- planejar e implementar estratégias de enriquecimento curricular;
 - organizar práticas investigativas e projetos interdisciplinares;
 - utilizar instrumentos diversificados de avaliação formativa;
 - desenvolver acompanhamento pedagógico individualizado quando necessário;
- e
- elaborar e revisar o Plano de AEE.

6.2 Competências Ético-Políticas

- promover a equidade no reconhecimento de potencialidades;
- identificar e enfrentar perspectivas discriminatórias nos processos de identificação;
- reafirmar a centralidade da escola comum como espaço legítimo de escolarização; e
- atuar em consonância com os princípios da educação inclusiva e da equidade educacional.

6.3 Competências Intersetoriais

- articular parcerias com instituições científicas, culturais e tecnológicas;
- mediar diálogo entre escola e família; e
- contribuir para a ampliação de oportunidades em territórios vulnerabilizados.

A organização institucional do atendimento aos sujeitos com altas habilidades/superdotação não deve resultar na constituição de estruturas segregadas ou paralelas à escola comum. A política deve estar integrada ao projeto pedagógico e às diretrizes da educação inclusiva do sistema de ensino. O objetivo é a garantia de condições equitativas para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, em consonância com os princípios constitucionais da igualdade material e da redução das desigualdades sociais.

7. Conclusão e Orientações Normativas

Considerando o exposto, este Parecer reafirma que o atendimento educacional aos estudantes com altas habilidades/superdotação deve integrar-se à Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto n^o 12.686, de 20 de outubro de 2025), observando os marcos constitucionais, a CDPD (Decreto n^o 6.949, de 25 de agosto de 2009) e a Lei n^o 13.146, de 6 de julho de 2015.

Os sistemas de ensino deverão:

I – assegurar a organização de práticas pedagógicas baseadas na flexibilização curricular e no enriquecimento educacional, no interior da escola comum;

II – garantir que o AEE seja ofertado de forma complementar ou suplementar, articulado ao projeto pedagógico da escola;

III – implementar processos de identificação de natureza pedagógica, sensíveis às desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais;

IV – adotar medidas de monitoramento que previnam elitização ou concentração do serviço pedagógico e educacional; e

V – assegurar formação continuada dos profissionais da educação alinhada aos princípios da educação inclusiva e da equidade educacional.

A possibilidade de aceleração de estudos, prevista na legislação vigente, deverá ser analisada de forma contextualizada e acompanhada de avaliação contínua, não constituindo medida automática nem substitutiva da flexibilização curricular.

Reafirma-se que a finalidade desta normativa não é a constituição de percursos educacionais segregados ou a formação de elites intelectuais, mas a garantia de condições equitativas para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, em benefício do estudante e da coletividade.

Este Parecer orienta os sistemas de ensino a promoverem práticas educacionais que articulem excelência acadêmica, equidade social e compromisso com a pluralidade de modos de ser e de aprender, consolidando o direito à educação inclusiva como princípio estruturante da política educacional brasileira.

Paulo Fossatti – Presidente

Mariana Lúcia Agnese Costa e Rosa – Relatora

Mauro Luiz Rabelo – Correlator

Cleunice Matos Rehem – Membro

Elizabeth Regina Nunes Guedes – Membro

Givânia Maria da Silva – Membro

Ilona Maria Lustosa Becskházy Ferrão de Sousa – Membro

Leila Soares de Souza Perussolo – Membro

Maria do Pilar Almeida e Silva – Membro

EM CONSULTA PÚBLICA