

Aceleração escolar para estudantes com altas habilidades - superdotação: mitos, evidências científicas e o ordenamento jurídico brasileiro

Academic acceleration for high-ability students—giftedness: myths, scientific evidence, and the brazilian legal system

Aceleración escolar para alumnos con altas capacidades: superdotación: mitos, evidencia científica y el ordenamiento jurídico brasileño

DOI: 10.54901/educa.v9-563

Paula Moreira¹
Anny Kariny Feitosa²

RESUMO: O presente artigo analisa a aceleração escolar como uma intervenção pedagógica estratégica e necessária para estudantes superdotados. O modelo educacional tradicional, fundamentado rigidamente na idade cronológica em detrimento da prontidão intelectual, submete o aluno superdotado a um cenário de subestimulação crônica, gerando tédio, desmotivação e adoecimento emocional. O objetivo deste trabalho é desmistificar as crenças de senso comum que cercam a aceleração e confrontá-las com evidências científicas de estudos longitudinais globais e com o arcabouço jurídico brasileiro. Metodologicamente, realiza-se uma revisão teórica fundamentada nos dados do Relatório Nacional Templeton (A Nation Deceived e A Nation Empowered), nas metanálises de Karen B. Rogers e no estudo longitudinal de vinte anos conduzido por Miraca Gross, além da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da Lei 15.436 de 17 de Junho de 2026 e decretos recentes. Os resultados evidenciam que a aceleração estruturada e planejada atua como um fator de proteção à saúde mental, impulsiona o crescimento cognitivo e socioemocional e garante a equidade pedagógica assegurada constitucionalmente.

Palavras-chave: a Nation Deceived, legislação educacional, educação inclusiva, educação para alunos superdotados, psicologia escolar.

1 INTRODUÇÃO

A organização da arquitetura escolar contemporânea repousa sobre a premissa de que a idade biológica deve ditar o ritmo de aprendizado e a serialização curricular. Contudo, para os estudantes superdotados, esse modelo linear e homogêneo atua com frequência como uma barreira intransponível ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. O descompasso entre a idade mental do superdotado e a rigidez cronológica do sistema tradicional de ensino

¹ Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia, Especialista em Superdotação, Núcleo de Superdotação do ESMG (NEXUS), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: contato@maespelasuperdotacao.com

² Pós-doutora em Direito, Doutora em Ambiente e Desenvolvimento, Instituto Federal do Ceará (IFCE), Iguatu, Ceará, Brasil. E-mail: anny.feitosa@ifce.edu.br

gera com o passar dos anos escolares o que a literatura especializada conceitua como subestimulação cognitiva crônica.

Na prática pedagógica cotidiana, a retenção de um aluno intelectualmente precoce em um currículo excessivamente lento e repetitivo acarreta severas consequências psicossociais. Entre os efeitos mais documentados encontram-se o tédio persistente, a desmotivação profunda, o desperdício de potencial humano, a ansiedade, o isolamento e, no limite, a recusa escolar e o sofrimento somático. Conforme observado na experiência pedagógica e no acompanhamento de centenas de famílias, as crianças e jovens superdotados tentam adaptar-se ao ambiente regular até o limite de suas forças, e, quanto maior a assincronia do desenvolvimento, mais cedo esse limite é atingido.

Vale ressaltar que o sofrimento somático reflete a somatização da angústia psíquica e da frustração contínua em manifestações físicas no organismo do estudante. Diante de um ambiente escolar cognitivamente sufocante, é frequente que o aluno superdotado apresente sintomas como cefaleias recorrentes, náuseas, distúrbios do sono, alterações gastrointestinais e crises de ansiedade que antecedem a rotina escolar, reações fisiológicas ao estresse psicotóxico gerado pela subestimulação prolongada. Alternativamente, essa inadequação pedagógica pode se manifestar em comportamentos tidos como desafiadores, tais como a apatia, a recusa em realizar tarefas repetitivas e a oposição ativa à autoridade docente. Como consequência, esses estudantes passam a ser indevidamente rotulados no ambiente escolar, o que compromete severamente o desenvolvimento de sua autoestima e autoconceito.

Ademais, essa retenção em uma grade curricular rígida e superficial frequentemente desencadeia o esgotamento psíquico e o desengajamento muito antes que o estudante tenha concluído o ciclo letivo regular. Por operarem em um patamar de desenvolvimento e prontidão distantes da média etária, esses alunos necessitam de densidade e aprofundamento temático como verdadeiro oxigênio para o seu desenvolvimento cognitivo. Quando confrontados repetidamente com conteúdos banais, repetitivos e desprovidos de complexidade, eles entram em um processo de sofrimento e alienação acadêmica, evidenciando que a resistência escolar não é fruto de indisciplina, mas sim uma reação do cérebro à privação contínua de estímulos compatíveis com a sua prontidão desenvolvimental.

Nesse cenário, a aceleração escolar surge não como uma premiação por bom desempenho ou uma concessão vaidosa, mas sim como uma medida de acessibilidade intelectual e emocional indispensável. Trata-se de uma intervenção estratégica que visa adequar o nível, a complexidade e o ritmo curricular à prontidão real do estudante.

O presente artigo propõe-se a analisar os fundamentos da aceleração escolar a partir da articulação entre o funcionamento do superdotado, as evidências de grandes estudos longitudinais internacionais e a base legal protetiva vigente no Brasil, buscando desconstruir os mitos institucionais que ainda impedem a implementação sistemática dessa rampa cognitiva.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolvimento do presente artigo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A coleta e a análise das fontes foram organizadas em três eixos principais:

1. Estudos Internacionais e Longitudinais: Análise do Relatório Nacional Templeton (A Nation Deceived e A Nation Empowered), das metanálises de Karen B. Rogers sobre o tamanho do efeito das modalidades de aceleração, e da pesquisa longitudinal conduzida por Miraca Gross ao longo de aproximadamente 20 anos .
2. Marcos Conceituais e Psicopedagógicos: Levantamento das teorias de desenvolvimento, assincronia e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, alinhadas às contribuições de Linda Silverman.
3. Análise Documental Jurídico-normativa: Exame da legislação educacional brasileira pertinente à flexibilização e aceleração escolar, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Básica (Lei nº 9.394/1996, art. 59, II), Decreto nº 12.686/2025 – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e Lei nº 15.436/2026 – Política Nacional específica para AH/SD.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O Conceito de Aceleração e o Problema da Rigidez Cronológica

Acelerar, no contexto educacional da superdotação, significa mover-se através do currículo tradicional de forma mais célere e profunda do que o estabelecido para a média etária. Longe de caracterizar um salto irresponsável ou uma imposição de pressa artificial, a aceleração consiste em um planejamento educacional individualizado que promove a correspondência cognitiva entre a velocidade de processamento do estudante e a demanda da instrução escolar. Como bem define o relatório nacional norte-americano A Nation Deceived:

"A aceleração é uma intervenção que move os estudantes através de um programa educacional em ritmos mais rápidos, ou em idades mais jovens, do que o típico. Significa adequar o nível, a complexidade e o ritmo do currículo à prontidão e à motivação do estudante." (Colangelo; Assouline; Gross, 2004.).

O problema central da escola tradicional reside na confusão conceitual entre equidade e uniformidade. O sistema opera sob o pressuposto de que todos os alunos de uma mesma idade necessitam do mesmo ritmo e da mesma profundidade de conteúdo. No entanto, a literatura demonstra que estudantes com alta capacidade acadêmica possuem uma velocidade de aprendizagem radicalmente distinta.

Dados de programas de superdotados indicam que estudantes academicamente muito avançados podem concluir conteúdos equivalentes a disciplinas anuais do ensino médio em programas intensivos de aproximadamente três semanas. Em Matemática, Bartkovich e Mezynski (1981) documentaram a conclusão de duas disciplinas em cerca de 50 horas de instrução. O relatório *A Nation Deceived* também menciona casos excepcionais de aprendizagem equivalente a um ano em aproximadamente uma semana e meia.

O aprisionamento dessa agilidade mental em estruturas lineares e repetitivas atrofia a curiosidade intrínseca do estudante. A imposição de um ritmo exógeno e artificialmente lentificado gera um estado crônico de tédio e desengajamento escolar.

Como consequência, emerge o fenômeno do *underachievement* (subdesempenho acadêmico), processo no qual o aluno mascara suas habilidades reais ou abdica do esforço em busca de aceitação social entre seus pares cronológicos.

Essa busca prolongada por desafios e profundidade gera um desgaste progressivo na relação do estudante com o ambiente escolar. Ao esperar passivamente por flexibilização e complexidade curricular ao longo dos anos, o aluno vivencia um declínio motivacional acentuado. Esse cenário torna-se criticamente volátil durante a transição para o Ensino Médio, período em que a dissociação entre o potencial do jovem e a rigidez do sistema frequentemente culmina na estagnação intelectual, na apatia crônica e no abandono de aspirações acadêmicas outrora elevadas.

3.2 As Dezoito Modalidades de Aceleração e os Ganhos Cognitivos

Um dos principais mitos que alimentam a resistência dos educadores é a crença de que a aceleração se restringe unicamente ao "salto de série" (*grade skipping*). A literatura científica internacional, compilada pelo relatório '*A Nation Deceived*', cataloga pelo menos dezoito

modalidades distintas de aceleração, as quais podem ser adaptadas de forma flexível ao perfil de cada educando:

1. Admissão antecipada ao jardim de infância;
2. Admissão antecipada na primeira série;
3. Salto de grau/série (avanço integral);
4. Progresso contínuo;
5. Instrução individualizada;
6. Aceleração parcial ou por assunto/disciplina específica;
7. Classes combinadas;
8. Compactação curricular (redução do tempo dedicado a conteúdos já dominados);
9. Currículo telescópico;
10. Mentoria;
11. Programas extracurriculares avançados;
12. Cursos por correspondência ou plataformas online;
13. Graduação antecipada;
14. Inscrição simultânea ou dupla matrícula (escola e universidade);
15. Colocação avançada (Advanced Placement);
16. Crédito por exame de proficiência;
17. Aceleração na faculdade;
18. Entrada antecipada no ensino médio ou na educação superior.

As investigações quantitativas e as sínteses de pesquisa demonstram o impacto expressivo dessas intervenções no crescimento acadêmico. Em sua abrangente metanálise, a pesquisadora Dra. Karen B. Rogers mensurou a eficácia dessas práticas através do tamanho do efeito (d), no qual a própria autora esclarece a métrica adotada:

"O número resultante pode ser traduzido em meses equivalentes de série de desempenho acadêmico adicional (além do ganho esperado de 1 ano por estar na escola por 1 ano) ao mover a casa decimal uma posição para a direita." (Rogers, 2007).

Sob essa ótica analítica, os dados sintetizados por Rogers (2007) revelam que a modalidade de "salto de série" integral (grade skipping) apresenta um tamanho de efeito acadêmico extraordinário de $d = 1.00$, o que significa que o estudante alcança um ano letivo completo de crescimento cognitivo puro além do currículo regular. A aceleração por matéria ou disciplina específica (subject acceleration) apresenta um impacto de $d = 0.59$, gerando cerca de seis meses de avanço acadêmico extra na área escolhida. Por sua vez, a compactação curricular (curriculum compacting) confere um ganho potente de $d = 0.83$ em áreas exatas como

matemática e ciências. Por fim, a entrada precoce na faculdade (early admission to college) expõe um tamanho de efeito de $d = 0.35$, refletindo-se em um desempenho intelectual superior e duradouro no ensino superior, sem prejuízos ao desenvolvimento socioemocional do educando.

3.3 Mitos Cognitivos Versus Evidências Longitudinais

A recusa sistemática das instituições escolares em aplicar a aceleração baseia-se em preconceitos de ordem psicossocial que carecem de amparo empírico. O principal deles assevera que o avanço acadêmico compromete o equilíbrio socioemocional e a socialização da criança. Contudo, os estudos longitudinais de longo prazo, notadamente a pesquisa de vinte anos conduzida por Miraca Gross com superdotados profundos, demonstram cabalmente o oposto: o sofrimento emocional severo e o desajuste social estão correlacionados à não aceleração.

O estudante superdotado experimenta uma assincronia fundamental, definida na literatura especializada como um descompasso intrínseco entre as dimensões intelectual, social e emocional do desenvolvimento. Como bem postula a Dra. Linda Silverman, essa assincronia gera uma experiência interna e uma consciência que são qualitativamente diferentes da norma acadêmica e estatística. Por sua própria natureza, a assincronia desenvolvimental colide com a estrutura rígida do sistema de ensino tradicional, historicamente organizado com base na idade cronológica. O erro das instituições reside em tentar forçar uma homogeneização social a indivíduos que operam fora da curva padrão, ignorando a distinção crucial entre conformidade e evolução afetiva. Conforme adverte Silverman:

A socialização significa adaptar-se às necessidades do grupo, enquanto o desenvolvimento social indica um autoconceito positivo e preocupação com o bem-estar dos outros. A primeira pode resultar em alienação de si mesmo, enquanto o segundo leva à autorrealização." (Silverman, 2007, p. 1).

Essa incompatibilidade estrutural alimenta um dos mitos mais resilientes e prejudicial na gestão escolar: a crença de que a aceleração curricular causaria danos irreparáveis ao desenvolvimento social e emocional do estudante. Sob o pretexto de resguardar uma suposta "socialização normal", que, na verdade, muitas vezes força o apagamento da própria identidade do aluno, as escolas tendem a reter o superdotado entre seus pares de idade cronológica. Todavia, a evidência científica demonstra o oposto. Quando forçado a permanecer em um

ambiente sem correspondência cognitiva, o estudante enfrenta um isolamento severo, uma vez que seus interesses específicos, seu repertório linguístico avançado e sua lógica complexa impossibilitam o estabelecimento de conexões genuínas com o grupo cronológico.

As investigações longitudinais coordenadas pela pesquisadora Dra. Miraca Gross evidenciaram que o verdadeiro bem-estar decorre do nivelamento pelo topo. Em seus estudos sobre a superdotação profunda, Gross demonstrou que indivíduos submetidos à aceleração radical (avanço de dois anos ou mais) apresentam uma adaptação social significativamente superior e relatam elevados índices de satisfação vital na idade adulta. Isso ocorre porque a aceleração atua como uma ferramenta de resgate social, permitindo que o estudante encontre seus "pares psicossociais" ou "pares de alma", indivíduos que, independentemente da idade biológica, compartilham da mesma distância de pensamento, velocidade e profundidade intelectual. Portanto, mitigar a assincronia por meio da aceleração não fragmenta a socialização do educando; pelo contrário, viabiliza o único cenário em que a pertença social e o engajamento afetivo tornam-se plenamente realizáveis.

Outro argumento falacioso e recorrente no cenário escolar sustenta que a aceleração curricular "rouba a infância" do estudante ao antecipar etapas de sua trajetória de vida. Todavia, as evidências científicas compiladas no relatório 'A Nation Deceived' subvertem essas premissas, demonstrando que as crianças superdotadas manifestam, de forma endógena, formas de pensar, sentir e processar a realidade em níveis complexos e avançados desde os primeiros anos de desenvolvimento. Forçá-las a permanecer em ambientes artificialmente infantilizados, repetitivos e desprovidos de estímulo não protege a infância; pelo contrário, impõe um estado de estresse psicotóxico e um apagamento crônico de sua identidade. A aceleração, portanto, não acelera o desenvolvimento de forma forçada, mas apenas alinha a resposta da instituição escolar à realidade psicológica preexistente e ao ritmo do aluno, preservando sua saúde mental e salvaguardando seu entusiasmo intrínseco pelo aprendizado.

Paralelamente, o temor institucional de que o avanço acadêmico gere "lacunas intransponíveis no conhecimento" (gaps) carece de fundamentação empírica e é categoricamente refutado pelas avaliações diagnósticas de teto alto utilizadas pelos programas de rastreamento intelectual (Talent Searches). Testes padronizados de nível avançado revelam que, antes mesmo de serem submetidos a qualquer intervenção de aceleração, esses estudantes já dominam a vasta maioria dos conteúdos curriculares da série que irão avançar. Graças à elevada velocidade de processamento e à capacidade de aprendizagem em ritmos compactados que lhes são características, quaisquer lacunas periféricas residuais são assimiladas de forma autônoma e desaparecem em poucas semanas de exposição ao novo nível de ensino. Sob a

perspectiva factual e longitudinal, a manutenção do estudante em uma série cujo conteúdo ele já domina constitui uma negligência pedagógica, enquanto a aceleração se consolida como uma medida de justice cognitiva elementar.

Nesse horizonte analítico, desmascara-se a justificativa burocrática de que o estudante precisa cumprir a totalidade da grade linear para demonstrar prontidão para o avanço. A literatura científica contida no relatório *A Nation Deceived* evidencia que o cerne dessa intervenção repousa no princípio da prontidão desenvolvimental (*readiness*). Como assinalam Colangelo, Assouline e Gross (2004, v. 1, p. 1, tradução nossa): “A aceleração diz respeito ao planejamento educacional apropriado. Trata-se de combinar o nível e a complexidade do currículo com a prontidão e a motivação do estudante”.

Condicionar a aceleração à conclusão passiva de conteúdos que o aluno percebe como rasos ou fúteis é, portanto, um contrassenso pedagógico. A prontidão desenvolvimental diz respeito ao estado dinâmico em que o cérebro do estudante se encontra no presente e ao nível de complexidade e profundidade de que necessita para continuar se desenvolvendo com saúde. Exigir que o aluno “espere” e vença etapas repetitivas sob o pretexto de evitar lacunas sufoca o entusiasmo original e gera um tédio devastador que culmina no subdesempenho crônico (*underachievement*), na alienação acadêmica e na recusa escolar. O estudante com superdotação não falha por falta de capacidade, mas sim pela ausência de significado e de desafio naquilo que lhe é oferecido.

3.4 O Planejamento Estruturado como Chave do Sucesso: as Cinco Dimensões

A evidência científica demonstra que, quando ocorrem falhas ou retrocessos em processos de aceleração, estes não decorrem da natureza da intervenção em si, mas sim da ausência de um planejamento criterioso por parte da equipe escolar. A aceleração eficaz exige o abandono de ações improvisadas e a adoção de um protocolo multidimensional. Com base nas principais diretrizes pedagógicas para esse planejamento, este deve ser sistematizado a partir de cinco dimensões críticas desenhadas a longo prazo:

- a) Ritmo: Consiste no ajuste preciso da velocidade de apresentação e aprofundamento dos conteúdos didáticos, de modo que coincida com a velocidade de processamento e a necessidade de complexidade intelectual exigidas pelo cérebro do estudante.
- b) Destaque: Refere-se à gestão do nível de visibilidade pública que a aceleração assumirá no ambiente escolar. Recomenda-se que o processo ocorra de maneira discreta e natural, minimizando exposições desnecessárias do aluno perante a comunidade escolar para evitar estigmas ou pressões adicionais.

c) Separação Social: Envolve o monitoramento e o suporte na transição do distanciamento dos pares cronológicos originais para propiciar o acolhimento seguro do aluno em seu novo grupo de pares intelectuais, garantindo que o estudante construa vínculos de pertencimento baseados na afinidade de interesses.

d) Acesso a Recursos: Exige o mapeamento prévio de todo o suporte estrutural, pedagógico e humano que será necessário no momento em que o currículo padrão da série alcançada começar a se esgotar, prevendo articulações com monitorias, projetos avançados e parcerias externas.

e) Tempo/Idade: Demanda o desenho minucioso de toda a linha do tempo e da trajetória acadêmica futura do estudante. As instituições devem responder à pergunta essencial: "se o aluno avançar de série hoje, quais disciplinas e oportunidades estarão disponíveis para ele nos próximos três anos?".

O planejamento estruturado transforma a aceleração em uma intervenção de baixo risco e alto sucesso. Um aspecto técnico essencial a ser considerado nesse processo é a assincronia motora. Em muitos superdotados aprendizes visuais-espaciais, a escrita manual e a caligrafia cursiva constituem o ponto mais fraco do perfil de desenvolvimento, contrastando com a agilidade do pensamento. Barrar a aceleração de um estudante brilhante sob a justificativa de limitações na escrita manual representa um erro pedagógico grave; a acessibilidade cognitiva deve ser assegurada através do uso de tecnologias assistivas, como computadores ou softwares de transcrição de voz, focando a avaliação na profundidade do raciocínio e não na habilidade mecânica.

3.5 O Impacto de Longo Prazo e o Perfil do Adulto Acelerado

Para além dos ganhos imediatos na infância e na adolescência, a eficácia da aceleração curricular é comprovada pelo acompanhamento de seus efeitos ao longo do ciclo vital. As investigações longitudinais de maior envergadura na área de Altas Habilidades/Superdotação, com destaque para o Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY), que acompanhou milhares de indivíduos ao longo de mais de quatro décadas, e as pesquisas de acompanhamento de Miraca Gross, refutam categoricamente a ideia de que a aceleração traga prejuízos no futuro. As evidências revelam que os adultos que passaram por processos de aceleração estruturada apresentam trajetórias de vida marcadas por elevado nível de realização, satisfação pessoal e estabilidade socioemocional significativamente superiores às daqueles que foram mantidos em turmas regulares.

No âmbito acadêmico e profissional, os dados mostram que os adultos acelerados atingem graus acadêmicos avançados (como mestrados e doutorados) em proporções substancialmente maiores e em idades mais jovens. Essa antecipação não apenas amplia o tempo produtivo e a contribuição científica, cultural e econômica desses indivíduos para a

sociedade, mas também favorece o alcance de posições de liderança e inovação em suas respectivas áreas de atuação. Longe de vivenciarem o esgotamento (burnout) prematuro previsto pelo senso comum, esses adultos reportam um engajamento contínuo e apaixonado pelo conhecimento, derivado do fato de terem tido suas necessidades de aprendizagem atendidas no tempo e no ritmo adequados durante a fase formativa.

Sob a perspectiva psicológica e social, o acompanhamento longitudinal desses indivíduos revela que a aceleração atua como um fator protetivo de longo prazo. Na vida adulta, os indivíduos acelerados relatam elevados índices de satisfação com a vida, autoestima consolidada e relacionamentos interpessoais saudáveis. Isso ocorre porque o acesso precoce aos "pares psicossociais" durante a vida escolar permitiu o desenvolvimento pleno de habilidades de comunicação, empatia e pertencimento, prevenindo o isolamento e as fraturas emocionais decorrentes da retenção crônica. Portanto, as evidências de longo prazo consolidam a aceleração não como um arranjo temporário, mas como um investimento estruturante na saúde mental, no bem-estar e no desenvolvimento humano integral ao longo de toda a vida.

3.6 Aspectos Jurídicos e a Base Legal no Contexto Brasileiro

A análise jurídica da aceleração escolar de estudantes com altas habilidades ou superdotação parte do reconhecimento de que o direito à educação, no ordenamento jurídico brasileiro, não se limita ao acesso e à permanência do estudante no sistema de ensino.

A Constituição Federal, em seu art. 205, estabelece a educação como direito de todos e atribui ao Estado e à família o dever de promovê-la e incentivá-la, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. Além disso, o art. 206, inciso I, estabelece que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, contemplando pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 1988).

Por sua vez, o art. 208, inciso V, da Carta Magna, assegura o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. A previsão constitucional evidencia que o direito à educação deve considerar as capacidades individuais dos estudantes e assegurar condições para o desenvolvimento de suas potencialidades, não se limitando à garantia formal de acesso e permanência no sistema de ensino (Brasil, 1988).

Nesse contexto, a igualdade educacional não pode ser compreendida como tratamento uniforme, mas como garantia de condições e respostas educacionais compatíveis com as necessidades, capacidades e potencialidades concretas de cada estudante.

No caso dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, essa compreensão assume particular relevância, uma vez que a própria legislação educacional brasileira reconhece a necessidade de organização diferenciada do percurso escolar.

A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), em seu art. 59, inciso II, estabelece expressamente a possibilidade de aceleração para que os estudantes superdotados concluam, em menor tempo, o programa escolar, constituindo-se como o principal fundamento legal para a adoção dessa medida no ordenamento jurídico brasileiro (Brasil, 1996).

Esse dispositivo deve ser interpretado em conjunto com os princípios constitucionais que orientam o direito à educação, especialmente os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, bem como o princípio da proteção integral, previstos, respectivamente, nos arts. 206 e 227 da Constituição Federal (Brasil, 1988). A aceleração escolar, nessa perspectiva, não constitui privilégio ou mecanismo de antecipação automática da escolarização, mas instrumento pedagógico destinado a concretizar o direito à educação em sua dimensão material, permitindo que o percurso educacional seja ajustado às necessidades efetivamente identificadas.

Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto n. 12.686/2025, ao contemplar as altas habilidades ou superdotação no âmbito da educação especial, amplia a compreensão sobre a necessidade de oferta de respostas educacionais diferenciadas, incluindo estratégias de enriquecimento e aprofundamento curricular, bem como outras medidas capazes de atender às especificidades desses estudantes (Brasil, 2025).

A discussão jurídica ganhou nova dimensão com a entrada em vigor da Lei nº 15.436/2026, que instituiu a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e estabeleceu, em seu art. 4º, objetivos específicos voltados à garantia de uma educação adequada às necessidades e especificidades desses estudantes, entre os quais se destaca a previsão de progressão educacional flexível, inclusive por disciplina ou área do conhecimento.

A nova legislação prevê, ainda, que o atendimento educacional especializado possa contemplar, entre outras medidas, programas de enriquecimento, diferenciação ou

aprofundamento curricular, bem como a aceleração de estudos, conforme disposto no art. 8º, § 1º, incisos I, II e III (Brasil, 2026).

Art. 8º Os sistemas de ensino assegurarão atendimento educacional especializado (AEE) que atenda às especificidades dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, com ou sem dupla excepcionalidade.

§ 1º O AEE para o público de que trata esta Lei poderá contemplar, entre outros:

I - programas de enriquecimento, diferenciação ou aprofundamento curricular;

II - aceleração de estudos;

III - agrupamentos em pares ou grupos de interesse.

No art. 11 do mesmo diploma legal, a legislação estabelece diferentes modalidades de progressão educacional na educação básica: a progressão regular por ano ou série, acompanhada de enriquecimento, diferenciação ou aprofundamento curricular; a progressão acelerada parcial, por disciplina ou área do conhecimento; e a progressão acelerada integral, mediante mudança de ano, série ou etapa. O dispositivo estabelece, ainda, em seu parágrafo único, que a progressão educacional seja flexível e compatível com o ritmo de aprendizagem e o nível de desenvolvimento do estudante, atribuindo à instituição de ensino, no âmbito do planejamento educacional individualizado, o acompanhamento e o suporte aos aspectos socioemocionais ao longo desse processo (Brasil, 2026).

A inovação legislativa permite superar uma interpretação excessivamente restritiva da aceleração escolar. Antes da nova legislação, a LDB já previa, em seu art. 59, inciso II, a aceleração para que os estudantes superdotados concluíssem, em menor tempo, o programa escolar (Brasil, 1996). Entretanto, a ausência de disciplina legal mais detalhada sobre as formas de concretização dessa medida favorecia, em determinados contextos, interpretações administrativas que condicionavam sua implementação a procedimentos burocráticos ou a critérios não uniformes. A Lei nº 15.436/2026, ao reconhecer expressamente a progressão acelerada parcial e integral e admitir a progressão por disciplina ou área do conhecimento, confere maior densidade normativa à flexibilização do percurso escolar dos estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2026).

Isso não significa, contudo, que a aceleração tenha se tornado uma medida automática ou obrigatória para todo estudante com altas habilidades ou superdotação. É necessário distinguir entre o direito à progressão educacional flexível, o dever de considerar a aceleração como uma das possíveis respostas educacionais e a existência de um direito subjetivo à sua implementação em toda e qualquer situação concreta.

O estudante com altas habilidades ou superdotação tem direito a uma educação compatível com seu ritmo de aprendizagem, nível de desenvolvimento e necessidades

educacionais específicas, o que impõe a análise individualizada das estratégias de flexibilização mais adequadas ao seu percurso escolar, entre as quais se inclui a aceleração. Assim, embora a identificação de altas habilidades ou superdotação não produza, por si só, um direito automático à aceleração, também não autoriza sua recusa apriorística ou a desconsideração dessa possibilidade pela instituição de ensino.

Diante da identificação de altas habilidades ou superdotação e da existência de indicativos pedagógicos de que a trajetória escolar ordinária não atende adequadamente ao ritmo de aprendizagem do estudante, cabe analisar individualmente a necessidade de flexibilização curricular e de progressão educacional, mediante observância das necessidades específicas do educando. A escola, portanto, não deve rejeitar a possibilidade de aceleração com fundamento genérico ou exclusivamente em razões administrativas, devendo avaliar, no caso concreto, as diferentes estratégias educacionais disponíveis, dentre elas a aceleração como medida pedagógica, conforme assevera Guenther, (2009, p. 295).

Aceleração como medida pedagógica: é uma intervenção efetiva para alunos intelectualmente dotados; tem efeitos benéficos de longo termo, tanto acadêmicas como sociais; mesmo aceleração pronunciada - três ou mais anos - demonstra ser acadêmica e socialmente efetiva para alunos de inteligência muito elevada; há conhecimento suficiente para ajudar a escola a tomar decisões sobre que tipo de aceleração seria apropriada a cada caso, com previsão de baixo-risco/ alto-sucesso (Guenther, 2009, p. 295).

Assim, a aceleração escolar concentra-se, nesse contexto, na adequação do tempo e do percurso de escolarização ao ritmo de aprendizagem e às características individuais do estudante, de modo a evitar que a organização temporal rígida da escolarização se transforme em obstáculo ao desenvolvimento de suas potencialidades. A resposta educacional, portanto, deve ser construída a partir das necessidades concretas do estudante, e não exclusivamente da estrutura seriada tradicional.

É importante destacar, ainda, que a aceleração de estudos constitui estratégia educacional com fundamento específico para os estudantes superdotados e não se confunde, necessariamente, com o instituto da reclassificação ou com o simples avanço escolar decorrente da aprovação em processo avaliativo. Enquanto a aceleração está relacionada à adequação do tempo e do percurso de escolarização às características e necessidades educacionais do estudante com altas habilidades ou superdotação, a reclassificação possui disciplina própria na LDB, especialmente no art. 23, § 1º, e envolve a possibilidade de reposicionamento do estudante, tendo como referência as normas curriculares gerais e a regulamentação do respectivo sistema de ensino. Embora os institutos possam, em determinadas situações,

produzir efeitos semelhantes sobre a trajetória escolar, possuem fundamentos e finalidades distintas (Brasil, 1996).

O direito à educação, compreendido em sua dimensão material, deve ser concretizado de acordo com as necessidades específicas do estudante. Nesse sentido, a aceleração não deve ser tratada como uma concessão excepcional condicionada exclusivamente à conveniência administrativa da instituição de ensino. A decisão acerca de sua adoção deve decorrer de análise individualizada, fundamentação pedagógica e consideração do melhor interesse educacional do estudante, abrangendo tanto seu desenvolvimento acadêmico quanto os aspectos socioemocionais envolvidos na progressão escolar.

A aceleração escolar pode, assim, ser compreendida como instrumento de concretização do direito fundamental à educação inclusiva e adequada às singularidades do educando. Nessa perspectiva, a omissão na análise individualizada da medida ou sua recusa sem fundamentação pedagógica suficiente podem configurar, conforme as circunstâncias do caso concreto, não apenas inadequação educacional, mas também possível violação do direito fundamental à educação em sua dimensão material.

A questão jurídica desloca-se, portanto, da mera existência da aceleração no ordenamento jurídico para as condições de efetivação da progressão educacional flexível. O debate passa a envolver, inclusive, a possibilidade de responsabilização do Estado e da instituição de ensino quando a ausência de avaliação individualizada ou a manutenção do estudante em percurso escolar incompatível com suas necessidades educacionais específicas resultar em prejuízos ao seu desenvolvimento e comprometer a efetividade de seu direito à educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retenção de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em ambientes escolares homogêneos, inflexíveis e pautados unicamente pela idade cronológica representa uma das formas mais invisibilizadas de exclusão e violência pedagógica na educação contemporânea. A falácia institucional de que o educando de alto potencial "pode esperar" ou de que "se desenvolverá sozinho" colide frontalmente com o acervo empírico das neurociências, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia especializada. Conforme demonstrado ao longo deste estudo, a privação prolongada do desafio intelectual não preserva a infância; pelo contrário, adoece, paralisa e atrofia o potencial de mentes constitutivamente assíncronas.

Sob essa perspectiva, a aceleração curricular deve ser desmistificada de sua aura de privilégio ou precipitação: acelerar não é um ato de pressa, mas sim um exercício rigoroso de justiça distributiva, equidade e proporcionalidade educativa. Da mesma forma que a sociedade reconhece a obrigatoriedade de rampas arquitetônicas para garantir a acessibilidade física àqueles com mobilidade reduzida, a aceleração constitui a verdadeira rampa de acessibilidade cognitiva para o estudante superdotado. Trata-se de uma rampa para o pensamento e para o desenvolvimento pleno, sem a qual o indivíduo é sumariamente privado do direito de transitar pelo espaço escolar.

À luz da teoria sociocultural de Lev Vygotsky, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento apenas quando mobiliza a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), aquela faixa dinâmica na qual o educando é desafiado além do seu nível de desenvolvimento real, exigindo funções cognitivas superiores para solucionar problemas sob mediação adequada. Quando a escola insiste em reter o superdotado abaixo do seu nível de prontidão desenvolvimental, ela atua estritamente na sua zona de desenvolvimento real ou já consolidada. Sem a tensão constitutiva da ZDP, o processo de ensino perde seu vetor transformador. A aceleração, portanto, atua como o mecanismo pedagógico que reestabelece a ZDP do estudante com alta capacidade, permitindo que a instrução continue a alavancar o seu crescimento intelectual e autorregulação.

Ademais, como evidenciado pelas metanálises de Karen Rogers e pelas pesquisas longitudinais de Miraca Gross, os benefícios da aceleração estruturada transcendem a dimensão do ganho acadêmico puro. Ela se consolida como uma intervenção crucial de saúde mental e proteção psicossocial. Ao alinhar a demanda cognitiva do aluno ao ambiente de aprendizagem, a aceleração previne o estresse psicotóxico, mitiga o desengajamento crônico, evita a recusa escolar expressiva e combate o subdesempenho (*underachievement*). Para o superdotado, e em especial para o superdotado profundo, o desafio intelectual não é um luxo opcional, mas sim o próprio oxigênio psíquico sem o qual a motivação e a saúde emocional sufocam.

O Brasil já dispõe de um arcabouço jurídico expressivo que resguarda a flexibilização e a aceleração para educadores e alunos. O grande gargalo atual não reside na escassez de leis ou na falta de evidências científicas internacionais, mas na barreira cultural e nos preconceitos institucionais que alimentam a resistência ideológica de gestores e educadores. Urge que os sistemas de ensino superem o senso comum e assumam as múltiplas modalidades de aceleração como instrumentos primordiais de acessibilidade e permanência qualificada. Somente ao romper com a tirania do tempo cronológico e ao construir rampas cognitivas sob medida será

possível converter a escola em um autêntico catalisador de potencialidades, permitindo que cada estudante alcance a plenitude do seu voo intelectual.

REFERÊNCIAS

ASSOULINE, S. G. et al. A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students. Iowa City: University of Iowa, 2015. v. 1 e 2.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 2025. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial e reforça a transversalidade da educação especial. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI). Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G.; GROSS, M. U. M. A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students. Iowa City: University of Iowa, v. 1 e 2, 2004.

GAGNÉ, F. Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT 2.0). In: STERNBERG, R.; DAVIDSON, J. (org.). Conceptions of Giftedness. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

GROSS, M. U. M. Exceptionally Gifted Children. 2. ed. London: Routledge, 2004.

GUENTHER, Z. C. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 22, n. 35, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/810>. Acesso em: 23 jul. 2026.

JACKSON, S. J. The Exceptionally and Profoundly Gifted: An Underserved Population. Daimon Institute, 2012.

LUBINSKI, D. et al. Top 1 em 10.000: um acompanhamento de 10 anos dos profundamente talentosos. The Journal of Applied Psychology, v. 86, p. 718-729, 2001.

MOREIRA, Paula. Guia informativo: aceleração escolar para superdotados: mitos, evidências e práticas recomendadas. Colaboradores: Adelita Carvalho, Amanda Leal, Olzeni Ribeiro, et al. Teresina, PI: Edição da Autora, 2026.

RINN, A. N.; BISHOP, J. Gifted Adults: A Systematic Review and Analysis of the Literature. Gifted Child Quarterly, v. 59, n. 4, p. 213-235, 2015.

ROGERS, K. B. Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented: A Synthesis of the Research on Educational Practice. Gifted Child Quarterly, v. 51, n. 4, p. 382-396, 2007.

SILVERMAN, L. K. Giftedness 101. New York: Springer Publishing Company, 2012.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (Brasil). Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 292. Relator: Min. Luiz Fux, 1º de agosto de 2018. Brasília, DF, 2018.

VYGOTSKY, L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.