

ACELERAÇÃO DE SÉRIE PARA ESTUDANTES SUPERDOTADOS: LEGISLAÇÃO, EVIDÊNCIAS E CAMINHOS PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO RESPONSÁVEL

Patricia Gonçalves¹

Diego da Silva²

RESUMO: A aceleração escolar para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação constitui uma das estratégias educacionais mais discutidas e, simultaneamente, mais cercadas por resistências no contexto da educação inclusiva. Embora a literatura científica internacional apresente evidências robustas acerca dos benefícios acadêmicos e socioemocionais dessa prática, ainda persistem mitos relacionados a possíveis prejuízos emocionais, dificuldades de socialização e inadequação escolar decorrentes do avanço acadêmico. O presente artigo tem como objetivo discutir, à luz da literatura científica contemporânea e da legislação educacional brasileira recente, os fundamentos teóricos, as evidências empíricas e os desafios relacionados à implementação responsável da aceleração escolar para estudantes superdotados. Para tanto, realizou-se revisão bibliográfica narrativa com base em produções nacionais e internacionais sobre superdotação, aceleração escolar, desenvolvimento assíncrono e educação inclusiva, além da análise das recentes normativas brasileiras relacionadas à Educação Especial Inclusiva. Inicialmente, discutem-se as concepções contemporâneas de superdotação, especialmente os modelos teóricos de François Gagné e Joseph Renzulli, compreendendo o fenômeno como multidimensional e dependente da interação entre potencial, ambiente e oportunidades educacionais. Posteriormente, são apresentadas evidências científicas relacionadas às diferentes modalidades de aceleração e seus impactos acadêmicos e socioemocionais. Por fim, discutem-se elementos fundamentais para uma implementação responsável, incluindo estudo de caso, flexibilização curricular, participação da família, acompanhamento contínuo e elaboração do Plano Educacional Individualizado. Conclui-se que a aceleração escolar, quando fundamentada em avaliação individualizada e planejamento pedagógico adequado, constitui importante estratégia para garantir o direito ao desenvolvimento pleno dos estudantes com superdotação.

1

Palavras-chave: Educação. Superdotação. Altas habilidades. Aceleração. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A aceleração escolar para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação constitui uma das estratégias educacionais mais discutidas no campo da educação inclusiva. Embora a literatura científica internacional apresente evidências favoráveis aos seus efeitos acadêmicos e socioemocionais, ainda persistem resistências relacionadas a possíveis prejuízos emocionais,

¹Discente do curso de Psicologia da UniEnsino. Pós-Doutora em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano pela UFPR.

²Docente do curso de Psicologia da UniEnsino. Psicólogo, mestre em Medicina Interna e Ciências da Saúde pela UFPR.

dificuldades de socialização e suposta imaturidade dos estudantes acelerados (ASSOULINE; COLANGELO; VAN TASSEL-BASKA, 2015).

Historicamente, os sistemas educacionais foram organizados a partir de critérios cronológicos e homogêneos, pressupondo que estudantes da mesma idade aprendem de maneira semelhante. Contudo, pesquisas sobre superdotação demonstram que estudantes com desenvolvimento intelectual avançado frequentemente apresentam ritmos, profundidade e complexidade de aprendizagem significativamente distintos de seus pares etários (SILVERMAN, 2002). Nesses casos, currículos repetitivos, excesso de exercícios mecânicos e ausência de desafios intelectuais podem favorecer desmotivação, sofrimento escolar e sub desempenho acadêmico (ALENCAR; FLEITH, 2020).

A compreensão contemporânea da superdotação afasta-se de concepções reducionistas associadas exclusivamente ao quociente de inteligência. Modelos teóricos como o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento, de Gagné, e a Concepção dos Três Anéis, de Renzulli, compreendem a superdotação como um fenômeno multidimensional, relacionado à interação entre potencialidades individuais, criatividade, motivação e oportunidades educacionais (GAGNÉ, 2004; RENZULLI, 2004).

No contexto brasileiro, os estudantes com superdotação são reconhecidos como público-alvo da Educação Especial, possuindo direito à flexibilização curricular, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à aceleração escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996). Mais recentemente, os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 reforçaram a importância do estudo de caso, do Plano Educacional Individualizado (PEI) e da adoção de estratégias pedagógicas individualizadas para esses estudantes.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos, as evidências científicas e os desafios relacionados à aceleração escolar para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, refletindo sobre os critérios necessários para sua implementação responsável no contexto educacional contemporâneo.

METODOLOGIA

Essa pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa e busca aprofundar a compreensão teórica sobre a aceleração escolar para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica exploratória e

descritiva, uma vez que procura analisar conceitos, evidências científicas, fundamentos legais e critérios relacionados à implementação da aceleração escolar (GIL, 2002).

O estudo utilizou os métodos indutivo, histórico e comparativo, partindo da análise de produções científicas e documentos legais para compreender a evolução das concepções de superdotação e das estratégias acelerativas no contexto educacional.

Quanto aos procedimentos técnicos, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica envolveu a análise de livros, artigos científicos, revisões sistemáticas, meta-análises e estudos longitudinais nacionais e internacionais sobre superdotação, desenvolvimento assíncrono, aceleração escolar e educação inclusiva. Foram utilizados autores de referência na área, como Renzulli, Gagné, Silverman, Assouline, Colangelo, Steenbergen-Hu, Moon, Alencar e Fleith.

A pesquisa documental contemplou a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e dos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025. A análise dos dados ocorreu por meio de leitura interpretativa e categorização temática dos conteúdos encontrados.

Superdotação: conceito e legislação

3

A superdotação, atualmente denominada no Brasil como Altas Habilidades ou Superdotação, constitui um fenômeno complexo e multifacetado, caracterizado pelo desempenho significativamente superior ou pelo elevado potencial em uma ou mais áreas do desenvolvimento humano, como capacidade intelectual, criatividade, liderança, artes ou habilidades acadêmicas específicas (BRASIL, 2008). Diferentemente de concepções reducionistas historicamente associadas exclusivamente ao quociente de inteligência (QI), as perspectivas contemporâneas compreendem a superdotação como resultado da interação entre múltiplos fatores cognitivos, emocionais, motivacionais e ambientais. De acordo com Gonçalves e Foltran (2020) “o conceito de Altas Habilidades ou Superdotação corresponde a uma condição. Nela, o indivíduo demonstra maior rapidez em seu processamento de aprendizagens, executando com maior precisão tarefas que seriam complexas para os demais (p.07).

Neste contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define os estudantes com superdotação como aqueles que demonstram “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica,

liderança, psicomotricidade e artes” (BRASIL, 2008, p. 15). Além disso, o documento destaca características frequentemente observadas nesses estudantes, como elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e rapidez na aquisição de conhecimentos. Tais especificidades indicam que estes estudantes apresentam necessidades educacionais diferenciadas que exigem respostas pedagógicas compatíveis com seu ritmo e profundidade de aprendizagem (GONCALVES, STOLTZ, 2022).

Mais recentemente, os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 representaram importantes avanços na consolidação dos direitos educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo explicitamente os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

As normativas reafirmam o direito desses estudantes à educação em um sistema educacional inclusivo, garantindo acesso, permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento pleno com os apoios pedagógicos necessários (BRASIL, 2025a; 2025b). Entre os avanços mais relevantes, destaca-se o reconhecimento de que o atendimento às necessidades educacionais específicas não deve depender exclusivamente da apresentação de laudo médico, mas da realização de estudo de caso pedagógico e da avaliação contextualizada das potencialidades e necessidades do estudante.

4

Nesse sentido, o Decreto nº 12.773/2025 reforça a obrigatoriedade da elaboração de documentos pedagógicos individualizados, como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), derivados do estudo de caso e com atualização contínua, incorporando tais instrumentos ao projeto político-pedagógico das instituições escolares. Além disso, as normativas asseguram o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à flexibilização curricular, às adaptações, à acessibilidade, à formação continuada de professores, ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas individualizadas e à adoção de recursos que favoreçam o avanço acadêmico compatível com o ritmo de aprendizagem do estudante, incluindo a aceleração escolar quando necessária, já assegurado no artigo 59 da LDB 9394/96 que afirma que os sistemas de ensino devem garantir “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996). Esse artigo é particularmente relevante por reconhecer explicitamente que estudantes superdotados possuem necessidades educacionais específicas relacionadas ao ritmo e à profundidade de aprendizagem, legitimando juridicamente a adoção de estratégias acelerativas quando pedagogicamente indicadas. Dessa forma, os decretos fortalecem a compreensão de que

estudantes com superdotação possuem necessidades educacionais específicas que exigem planejamento pedagógico individualizado, enriquecimento curricular e respeito ao seu ritmo e potencial de aprendizagem, afastando práticas homogêneas que inviabilizam suas singularidades e considerando a aceleração como procedimento escolar regulamentado.

Entre os modelos teóricos mais difundidos internacionalmente, a compreensão contemporânea da superdotação exige o afastamento de concepções reducionistas que a associavam exclusivamente ao desempenho escolar elevado ou a medidas psicométricas isoladas de inteligência, que consideravam apenas o QI acima de 130 como superdotação. Entre os modelos teóricos mais relevantes para essa discussão destacam-se o modelo proposto por François Gagné, e a concepção desenvolvida por Joseph Renzulli. Embora apresentem ênfases distintas, ambos contribuem para compreender a superdotação como um fenômeno dinâmico, multidimensional e dependente da interação entre potencial, características pessoais, oportunidades educacionais e condições ambientais.

No Modelo Diferenciado de Dotação e Talento, Gagné distingue claramente os conceitos de dotação e talento. Para o autor, a dotação refere-se à presença de capacidades naturais significativamente superiores, situadas aproximadamente entre os 10% superiores da população em determinados domínios, como intelectual, criativo, socioafetivo ou sensório-motor. O talento, por sua vez, corresponde ao desempenho sistematicamente desenvolvido e expresso em campos específicos de atividade humana, como matemática, ciências, artes, esportes, tecnologia ou liderança. Assim, na visão do autor, a superdotação não é compreendida como um produto acabado, mas como um potencial que pode ou não transformar-se em desempenho eminente, a depender de catalisadores intrapessoais, ambientais e dos processos de aprendizagem, prática e investimento deliberado (GAGNÉ, 2004; 2015).

Essa distinção é especialmente importante no contexto escolar, pois permite compreender que nem todo estudante superdotado apresentará, necessariamente, alto rendimento acadêmico em todas as disciplinas. Alguns estudantes podem possuir elevado potencial intelectual, criativo ou acadêmico, mas não manifestá-lo plenamente quando inseridos em ambientes pouco desafiadores, repetitivos ou desajustados ao seu ritmo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola assume papel decisivo na conversão da dotação em talento, uma vez que as oportunidades de enriquecimento, aprofundamento, aceleração, mentoria e acompanhamento pedagógico podem favorecer ou limitar o desenvolvimento das capacidades superiores identificadas.

Renzulli, por sua vez, propõe a concepção dos Três anéis, segundo a qual os comportamentos superdotados emergem da interação entre três dimensões fundamentais: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com tarefas do seu interesse. A habilidade acima da média pode envolver tanto capacidades gerais, como raciocínio abstrato, memória, linguagem e pensamento lógico, quanto habilidades específicas em determinados campos do conhecimento. A criatividade refere-se à fluência, originalidade, flexibilidade e sensibilidade para problemas, enquanto o comprometimento com a tarefa diz respeito à motivação, perseverança, envolvimento e energia direcionada à realização de atividades significativas para o indivíduo (RENZULLI, 1978; 2004).

Um aspecto relevante da teoria de Renzulli é que a superdotação não é concebida apenas como uma característica fixa do indivíduo, mas como um conjunto de comportamentos que podem emergir em determinados contextos, especialmente quando há oportunidades adequadas para investigação, produção criativa e aprofundamento. Desse modo, estudantes superdotados podem não demonstrar todo o seu potencial em atividades padronizadas, repetitivas ou excessivamente simples, mas revelar níveis elevados de desempenho quando expostos a problemas complexos, projetos investigativos, desafios autênticos e situações que favoreçam sua autonomia intelectual.

6

A aproximação entre Gagné e Renzulli permite sustentar que a identificação e o atendimento educacional de estudantes com altas habilidades ou superdotação não devem restringir-se à constatação de desempenho escolar superior. É necessário considerar tanto os potenciais naturais e domínios de capacidade destacados por Gagné quanto a manifestação de comportamentos superdotados em contextos específicos, conforme descrito por Renzulli. Contudo, em ambos os modelos, o ambiente educacional ocupa lugar central, pois pode funcionar como catalisador do desenvolvimento ou como obstáculo à expressão do potencial. Assim, currículos pouco flexíveis, ausência de desafio, repetição excessiva e desconsideração do ritmo de aprendizagem podem impedir que a dotação se converta em talento ou que os comportamentos superdotados se expressem de maneira plena.

Nesse sentido, a aceleração escolar, quando adequadamente planejada, pode ser compreendida como uma das estratégias possíveis para responder à assincronia entre o desenvolvimento cognitivo do estudante superdotado e a organização seriada da escola. À luz de Gagné, ela pode atuar como catalisador ambiental, oferecendo condições mais adequadas para o desenvolvimento do talento. À luz de Renzulli, pode favorecer o engajamento, o

comprometimento com a tarefa e a expressão criativa, ao reduzir o tempo dedicado a conteúdos já dominados e ampliar o acesso a experiências intelectualmente mais complexas.

Evidências

A literatura científica demonstra que, quando submetidos a currículos repetitivos, lentos ou pouco desafiadores, estudantes superdotados podem apresentar sofrimento emocional, desmotivação, desinteresse escolar, queda no rendimento e até mesmo sub desempenho acadêmico. Segundo Linda Silverman, muitos estudantes superdotados vivenciam intenso sentimento de inadequação em ambientes escolares que não reconhecem suas necessidades cognitivas e emocionais, especialmente quando são obrigados a permanecer longos períodos em atividades já dominadas (SILVERMAN, 2002). Essa condição pode gerar comportamentos interpretados equivocadamente como desatenção, oposição ou desinteresse, quando, na realidade, refletem ausência de desafio intelectual.

Oliveira (2020) destaca que a própria organização do sistema educacional pode representar um importante desafio para estudantes superdotados, especialmente em razão da excessiva repetição de conteúdos e da escassez de estímulos intelectualmente desafiadores. Nesse contexto, é comum que esses estudantes permaneçam longos períodos aguardando que os demais colegas acompanhem conteúdos que já dominam, sendo expostos continuamente a explicações repetitivas e atividades pouco significativas para seu nível de desenvolvimento. Além disso, devido à rapidez com que costumam concluir as tarefas propostas, frequentemente recebem atividades adicionais apenas como forma de mantê-los ocupados ou controlar seus comportamentos em sala de aula. Tal prática, em vez de atender às suas necessidades educacionais específicas, pode favorecer sentimentos de frustração, desmotivação e sofrimento escolar, contribuindo inclusive para o aparecimento de comportamentos interpretados como inadequados no ambiente escolar.

Nesse contexto, diferentes estratégias educacionais têm sido propostas para atender adequadamente essa população, destacando-se o enriquecimento curricular, os agrupamentos flexíveis e a aceleração escolar. Dentre essas medidas, a aceleração de série tem recebido especial atenção da literatura internacional devido à robustez das evidências científicas favoráveis aos seus efeitos acadêmicos e socioemocionais. A aceleração pode ser compreendida como uma estratégia pedagógica que possibilita ao estudante avançar mais rapidamente no percurso escolar, reduzindo o tempo de permanência em conteúdos já consolidados e

aproximando-o de desafios compatíveis com seu nível de desenvolvimento (ASSOULINE; COLANGELO; VAN TASSEL-BASKA, 2015).

Entre as modalidades mais conhecidas encontra-se a aceleração por série, também denominada avanço escolar integral, na qual o estudante passa a frequentar uma série ou ano mais avançado do que aquele correspondente à sua idade cronológica. Essa modalidade costuma ser adotada quando o estudante demonstra domínio consolidado dos conteúdos previstos para a etapa em que se encontra, além de maturidade acadêmica e condições socioemocionais favoráveis para acompanhar níveis mais avançados de ensino, embora esse último não seja um critério impeditivo.

Outra modalidade amplamente discutida é a aceleração por disciplina, em que o estudante permanece na mesma série escolar, mas frequenta disciplinas específicas em níveis mais avançados. Nesses casos, um estudante pode, por exemplo, cursar matemática ou ciências em séries superiores, mantendo-se com seus pares etários nas demais áreas. Essa modalidade é frequentemente apontada pela literatura como uma alternativa flexível, especialmente útil quando as habilidades avançadas manifestam-se de forma específica e não global (COLANGELO et al., 2004).

A compactação curricular também é considerada uma importante forma de aceleração. Nesse modelo, conteúdos já dominados pelo estudante são reduzidos, reorganizados ou eliminados do planejamento pedagógico, permitindo que o tempo escolar seja utilizado em atividades de aprofundamento, investigação, produção criativa e enriquecimento curricular. Reis e Renzulli (2010) destacam que a compactação curricular reduz significativamente os longos períodos de repetição frequentemente vivenciados por estudantes superdotados, favorecendo maior motivação e envolvimento acadêmico.

Além dessas modalidades, a literatura internacional descreve o ingresso precoce em etapas educacionais como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou ensino superior. Essa prática baseia-se no entendimento de que alguns estudantes apresentam prontidão acadêmica e desenvolvimento intelectual compatíveis com níveis escolares superiores àqueles previstos para sua idade cronológica. Estudos realizados por Lubinski, Webb, Morelock e Benbow (2001) demonstram que estudantes com desenvolvimento intelectual altamente avançado podem beneficiar-se significativamente do acesso precoce a experiências acadêmicas mais complexas. Também são reconhecidas como formas de aceleração as disciplinas avançadas em cursos universitários onde os estudantes podem

eliminar disciplinas comprovando seu conhecimento, realizar mentorias acadêmicas onde o superdotado tem um professor mentor que organiza um planejamento específico para aprofundar suas áreas de interesse, estudos independentes e programas de dupla matrícula. Em todos esses casos, o objetivo central permanece o mesmo: reduzir a discrepância entre o nível de desenvolvimento cognitivo do estudante e as oportunidades educacionais oferecidas, deixando os conteúdos mais próximos ao seu nível acadêmico.

A literatura contemporânea ressalta, contudo, que não existe uma modalidade universalmente adequada para todos os estudantes. A escolha da estratégia acelerativa deve ocorrer de maneira individualizada, considerando aspectos acadêmicos, emocionais, sociais, motivacionais e contextuais. Nesse sentido, a elaboração de um bom estudo de caso, reuniões multiprofissionais e a opinião da família e do estudante, contribuem significativamente para uma tomada de decisão mais assertiva. A aceleração não deve ser compreendida como mera antecipação mecânica de conteúdos ou simples “adiantamento”, mas como uma estratégia pedagógica fundamentada legal e cientificamente, destinada a assegurar que o estudante superdotado tenha acesso a experiências de aprendizagem compatíveis com suas capacidades, interesses e ritmo de desenvolvimento.

Ela pode ser realizada especialmente em situações nas quais o contexto escolar não consegue oferecer desafios compatíveis com o ritmo e profundidade de aprendizagem do estudante. Entre os fatores mais frequentemente associados à indicação dessa medida estão a desmotivação, o sofrimento escolar e o desengajamento decorrentes da permanência prolongada em conteúdos já consolidados (ASSOULINE; COLANGELO; VAN TASSEL-BASKA, 2015).

Embora a escola regular esteja historicamente organizada a partir de uma lógica de homogeneização do ensino, tal estrutura pode tornar-se especialmente inadequada para estudantes superdotados. Em muitos casos, esses estudantes passam longos períodos aguardando que os colegas acompanhem explicações e atividades referentes a conteúdos que já dominam, sendo submetidos a repetição excessiva de exercícios, lentidão curricular e escassez de desafios intelectuais significativos. Nessa perspectiva, o ritmo da turma é priorizado, mas o tempo de aprendizagem do estudante superdotado deixa de ser respeitado. Tal situação pode comprometer o direito ao desenvolvimento pleno garantido pela educação inclusiva, uma vez que a aprendizagem ocorre de forma significativamente mais rápida, profunda e complexa em

comparação aos pares etários (RENZULLI, 2014; SUBOTNIK; OLSZEWSKI-KUBILIUS; WORRELL, 2011).

Em alguns casos, devido à rapidez na realização das tarefas escolares, muitos estudantes acabam recebendo uma quantidade maior de atividades repetitivas, frequentemente utilizadas como forma de mantê-los ocupados ou controlar seus comportamentos em sala de aula. Contudo, a literatura recente aponta que práticas pedagógicas baseadas apenas em repetição e ocupação tendem a aumentar sentimentos de frustração, desmotivação e desconexão com o ambiente escolar (MIRAVETE, 2023). Nessas circunstâncias, comportamentos frequentemente classificados como indisciplina, desatenção ou desinteresse podem representar, na realidade, uma resposta ao empobrecimento curricular e à ausência de estímulos adequados e às necessidades cognitivas do estudante.

De acordo com Alencar e Fleith (2020), currículos pouco desafiadores e pedagogicamente inflexíveis podem favorecer o baixo rendimento acadêmico, o mascaramento de potencialidades e até mesmo situações de sofrimento emocional em estudantes superdotados. Assim, a aceleração escolar passou a ser considerada, em diferentes contextos educacionais, uma alternativa possível para reduzir a discrepância entre o nível de desenvolvimento do estudante e as experiências oferecidas pela escola. Ressalta-se que autores contemporâneos alertam que a aceleração, isoladamente, não garante um atendimento adequado ao superdotado. Quando realizada sem flexibilização curricular, aprofundamento conceitual e acompanhamento pedagógico e socioemocional, ela pode apenas antecipar conteúdos que continuariam sendo ensinados de forma repetitiva e padronizada (PÉREZ; FREITAS, 2022).

Nesse sentido, a literatura internacional tem enfatizado que o principal objetivo da aceleração não deve ser apenas “adiantar séries”, mas assegurar que o estudante tenha acesso a experiências de aprendizagem compatíveis com suas capacidades, respeitando seu ritmo de aprendizagem, sua necessidade de complexidade intelectual e seu direito ao desenvolvimento pleno (NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN, 2025). Portanto, a tomada de decisão acerca da aceleração deve ocorrer de forma individualizada, fundamentada em avaliação multiprofissional, análise do contexto escolar e planejamento educacional adequado. Paralelamente, estudos recentes reforçam a necessidade de formação continuada de professores para identificação e atendimento de estudantes com superdotação. A ausência de conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento do superdotado ainda contribui para

interpretações equivocadas sobre motivação, comportamento e aprendizagem desses estudantes. Assim, práticas pedagógicas mais flexíveis, enriquecimento curricular, compactação de conteúdos e estratégias que reduzam os excessivos tempos de espera mostram-se fundamentais para garantir uma educação efetivamente inclusiva e responsiva às necessidades desses alunos (MOURA, 2024).

Outro desafio frequentemente associado à aceleração escolar refere-se ao receio de que o avanço acadêmico possa produzir prejuízos emocionais, sociais ou dificuldades de adaptação a longo prazo. Entretanto, a literatura científica contemporânea tem demonstrado que tais preocupações, embora culturalmente difundidas, não encontram sustentação consistente em estudos empíricos robustos. Meta-análises, pesquisas longitudinais e revisões sistemáticas realizadas nas últimas décadas indicam que estudantes superdotados submetidos à aceleração escolar tendem, em geral, a apresentar resultados acadêmicos superiores, maior motivação para aprender, níveis adequados de autoestima e ajustamento socioemocional semelhante ou superior ao de estudantes igualmente superdotados que permaneceram em séries incompatíveis com seu desenvolvimento cognitivo (STEENBERGEN-HU; MOON, 2011).

Entre os estudos mais relevantes da área, destaca-se a meta-análise realizada por Steenbergen-Hu e Moon (2011), que analisou múltiplas pesquisas sobre aceleração acadêmica e concluiu que os efeitos dessa prática são predominantemente positivos tanto no desempenho acadêmico quanto no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. As autoras ressaltam que não foram encontradas evidências significativas de prejuízos emocionais decorrentes da aceleração quando esta é realizada de maneira planejada e acompanhada.

Resultados semelhantes foram identificados por Assouline, Colangelo e VanTassel-Baska (2015). A publicação reúne décadas de evidências científicas e demonstra que estudantes acelerados frequentemente apresentam maior satisfação acadêmica, melhor engajamento escolar e relações sociais compatíveis com seus pares intelectuais. Os autores argumentam que, em muitos casos, a permanência prolongada em ambientes pouco desafiadores representa risco maior ao bem-estar emocional do que a própria aceleração, especialmente devido ao tédio crônico, à desmotivação e ao sentimento de inadequação vivenciado por muitos estudantes superdotados em currículos pouco responsivos.

No mesmo sentido, Gross (2006), em estudo longitudinal conduzido na Austrália com estudantes superdotados, observou que alunos acelerados relataram melhor adaptação acadêmica e social quando comparados àqueles que permaneceram em contextos incompatíveis

com suas capacidades cognitivas. A autora destaca que muitos estudantes passaram a desenvolver vínculos sociais mais satisfatórios justamente após a aceleração, uma vez que passaram a conviver com colegas mais próximos de seus interesses, ritmo de aprendizagem e nível intelectual.

Além disso, Wai, Lubinski e Benbow (2010), a partir do acompanhamento longitudinal de indivíduos identificados como altamente talentosos em matemática e raciocínio verbal, verificaram que experiências educacionais acelerativas estiveram associadas a elevados níveis de realização acadêmica, satisfação profissional e produção científica na vida adulta. Os autores enfatizam que a aceleração, quando fundamentada em avaliação adequada e planejamento educacional responsável, não compromete o desenvolvimento emocional dos estudantes.

Mais recentemente, Miravete (2023), em revisão de literatura sobre avanço de série, reafirma que a maior parte das evidências disponíveis aponta benefícios acadêmicos consistentes e ausência de danos socioemocionais relevantes decorrentes da aceleração escolar. O autor ressalta, contudo, que a tomada de decisão deve ocorrer de forma individualizada, considerando variáveis acadêmicas, emocionais, familiares e escolares.

Em nosso país, a produção científica recente sobre aceleração escolar para estudantes com superdotação indica que a temática permanece relevante internacionalmente, embora ainda seja pouco explorada no Brasil de forma empírica, o que evidencia uma lacuna importante. Paludo e Ise (2025), em revisão bibliográfica sobre aceleração de estudos para estudantes com altas habilidades/superdotação, informam que buscas realizadas em plataformas como SciELO e Portal de Periódicos CAPES, com descritores relacionados a altas habilidades, superdotação, aceleração escolar e progressão escolar, localizaram poucos estudos diretamente relacionados ao tema, sendo apenas um selecionado por tratar diretamente da relação entre AH/SD e aceleração escolar. Gonçalves (2026), publicou um relato de experiência em que um estudante realizou 3 acelerações de séries consecutivas, cursando com oito anos o sétimo ano do ensino fundamental. A autora demonstra por meio do relato que, com planejamento, apoio da escola e da família, é possível atender as demandas cognitivas do estudante superdotado por meio do processo de aceleração, sem negligenciar as demais áreas sociais e emocionais.

Assim, podemos perceber que a literatura científica atual permite afirmar que os receios relacionados a supostos prejuízos emocionais decorrentes da aceleração parecem estar mais associados a mitos históricos e crenças educacionais cristalizadas do que a evidências empíricas

propriamente ditas. Isso não significa que toda aceleração seja automaticamente benéfica, mas que seus resultados tendem a ser positivos quando realizada com planejamento, avaliação multiprofissional, acompanhamento contínuo e adequação curricular. O que ainda é desafiador em nosso país.

Caminhos para uma implementação responsável.

Apesar da robustez das evidências científicas favoráveis à aceleração escolar, a literatura contemporânea ressalta que os resultados positivos dessa prática estão diretamente relacionados à forma como ela é planejada, executada e acompanhada. Em outras palavras, a aceleração não deve ser compreendida como uma medida isolada ou meramente como uma solicitação de pais orgulhosos, mas como uma intervenção educacional complexa, dependente de avaliação criteriosa, adequação curricular e acompanhamento contínuo (ASSOULINE; COLANGELO; VAN TASSEL-BASKA, 2015).

Nesse contexto, uma das primeiras questões discutidas pela literatura refere-se à necessidade de avaliação multidimensional do estudante. Estudos internacionais indicam que decisões baseadas exclusivamente em desempenho acadêmico ou em indicadores isolados de inteligência tendem a ser insuficientes para prever os efeitos da aceleração. Segundo Colangelo et al. (2004), processos decisórios mais efetivos consideram simultaneamente aspectos cognitivos, acadêmicos, emocionais, motivacionais, familiares e contextuais. Os autores ressaltam que estudantes intelectualmente avançados podem apresentar perfis heterogêneos de desenvolvimento, tornando inadequadas decisões padronizadas ou baseadas apenas na idade cronológica.

Essa compreensão relaciona-se diretamente ao conceito de assincronia do desenvolvimento, amplamente discutido na literatura sobre superdotação. Segundo Silverman (2002), estudantes superdotados frequentemente apresentam desenvolvimento desigual entre diferentes áreas, podendo demonstrar desempenho intelectual significativamente avançado ao mesmo tempo em que mantêm características emocionais, sociais ou motoras compatíveis com sua idade cronológica. Essa discrepância faz com que o estudante experimente o mundo de maneira distinta de seus pares, uma vez que suas capacidades cognitivas, interesses, questionamentos e formas de compreender a realidade podem situar-se muito além das experiências esperadas para sua faixa etária. Neihart et al. (2016) ressaltam que a assincronia não deve ser interpretada como imaturidade ou déficit, mas como uma característica inerente ao desenvolvimento superdotado. Assim, decisões relacionadas à aceleração escolar precisam

considerar que o estudante pode apresentar elevada prontidão acadêmica e necessidade de maior complexidade intelectual, ainda que algumas dimensões emocionais permaneçam em processo de desenvolvimento típico. A literatura contemporânea destaca, portanto, que utilizar exclusivamente a idade cronológica como critério para organização escolar pode produzir importantes discrepâncias entre as necessidades cognitivas do estudante e as oportunidades educacionais oferecidas, contribuindo para desmotivação, sofrimento escolar e inadequação curricular (SILVERMAN, 2002; NEIHART et al., 2016).

Outro aspecto amplamente discutido na literatura científica refere-se à importância do acompanhamento pós-aceleração. Gross (2006), em estudo longitudinal com estudantes excepcionalmente superdotados, observou que os melhores resultados ocorreram em contextos nos quais a aceleração esteve associada a monitoramento contínuo, flexibilidade pedagógica e suporte institucional. A autora destaca que o sucesso da aceleração não depende exclusivamente do avanço acadêmico em si, mas da capacidade da escola de oferecer continuidade ao desafio intelectual após o processo acelerativo.

Pesquisas mais recentes também reforçam a necessidade de flexibilização curricular associada à aceleração. Steenbergen-Hu e Moon (2011), em meta-análise envolvendo diferentes modalidades acelerativas, verificaram que os efeitos positivos tendem a ser maiores quando a aceleração ocorre juntamente com práticas de enriquecimento curricular, compactação de conteúdos e oportunidades de aprofundamento conceitual. Segundo as autoras, simplesmente deslocar o estudante para uma série superior sem reorganizar experiências pedagógicas pode limitar os benefícios esperados da medida.

No contexto brasileiro, essa discussão ganha relevância diante das recentes atualizações legislativas, fortalecendo a centralidade do estudo de caso pedagógico, do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como instrumentos organizadores do atendimento educacional. Essas normativas deslocam a compreensão da aceleração de uma prática excepcional para uma possibilidade pedagógica legitimada juridicamente, vinculada à avaliação contextualizada das necessidades do estudante (BRASIL, 2025a; 2025b).

Um outro elemento amplamente discutido na literatura científica refere-se ao papel do próprio estudante no processo decisório. Pesquisas longitudinais indicam que estudantes que participaram ativamente das discussões sobre aceleração apresentaram maior adaptação acadêmica e emocional posteriormente (LUBINSKI; BENBOW, 2006). Tal perspectiva

aproxima-se das abordagens contemporâneas da educação inclusiva, nas quais o estudante deixa de ocupar posição passiva para participar da construção do próprio percurso educacional.

Também merece destaque a importância da articulação entre escola e família. Estudos demonstram que o suporte familiar exerce impacto significativo sobre a adaptação após a aceleração, especialmente em relação à autoestima acadêmica, à construção da identidade intelectual e ao manejo de possíveis desafios sociais (NEIHART et al., 2016). Dessa forma, a implementação responsável da aceleração pressupõe diálogo constante entre equipe escolar, profissionais especializados, família e estudante. Assim, a literatura científica contemporânea indica que os melhores resultados relacionados à aceleração escolar não decorrem apenas da decisão de avançar o estudante, mas da existência de um ecossistema educacional responsivo às necessidades do desenvolvimento superdotado que inclui avaliação individualizada, flexibilização curricular, acompanhamento contínuo, participação da família, escuta do estudante, formação docente e institucionalização de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades.

CONCLUSÃO

A análise da literatura científica contemporânea permite afirmar que a aceleração escolar constitui uma estratégia educacional legítima e respaldada empiricamente para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação em nosso país. Estudos longitudinais, revisões sistemáticas e meta-análises demonstram que estudantes acelerados tendem a apresentar benefícios acadêmicos, maior motivação para aprender e níveis adequados de adaptação socioemocional, especialmente quando comparados a estudantes igualmente capazes mantidos em contextos curriculares pouco desafiadores (STEENBERGEN-HU; MOON, 2011; ASSOULINE; COLANGELO; VAN TASSEL-BASKA, 2015).

Ao longo deste artigo, observou-se que a superdotação deve ser compreendida como fenômeno multidimensional, dependente da interação entre potencialidades individuais e oportunidades educacionais. Nesse contexto, práticas escolares homogêneas, excessivamente repetitivas e organizadas exclusivamente a partir da idade cronológica podem comprometer o desenvolvimento pleno desses estudantes. Entretanto, a literatura também demonstra que a aceleração não deve ocorrer de maneira improvisada ou descontextualizada. Sua implementação exige estudo de caso, avaliação multiprofissional, flexibilização curricular, acompanhamento contínuo, participação familiar e escuta do próprio estudante. Assim, mais

do que antecipar conteúdos, a aceleração representa uma possibilidade pedagógica voltada ao respeito ao ritmo de aprendizagem, à complexidade cognitiva e às necessidades educacionais específicas dos estudantes superdotados.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 3. ed. Curitiba: Juruá, 2020.

ASSOULINE, Susan G. et al. *Iowa Acceleration Scale manual*. 3. ed. Scottsdale: Great Potential Press, 2009.

ASSOULINE, Susan G.; COLANGELO, Nicholas; VAN TASSEL-BASKA, Joyce. *A nation empowered: evidence trumps the excuses holding back America's brightest students*. Iowa City: Belin-Blank Center, 2015. Disponível em: Belin-Blank Center – A Nation Empowered. Acesso em: 8 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2025a. Disponível em: Câmara dos Deputados – Decreto nº 12.686/2025. Acesso em: 8 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2025b. Disponível em: Câmara dos Deputados – Decreto nº 12.773/2025. Acesso em: 8 maio 2026.

BRASIL. Lei 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. Disponível em: Planalto – Lei nº 9.394/1996. Acesso em: 8 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: MEC – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Acesso em: 8 maio 2026.

COLANGELO, Nicholas et al. *A nation deceived: how schools hold back America's brightest students*. Iowa City: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, 2004. Disponível em: A Nation Deceived. Acesso em: 8 maio 2026.

ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E MOSTRA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE NEUROSABER, 1., 2026, Balneário Camboriú, SC. *Anais do 1º Encontro de Iniciação Científica & Mostra de Pós-graduação* [livro eletrônico]. Organização de Luciana Brites. Londrina, PR: Neurosaber, 2026. PDF. Disponível em: https://faculdadeneurosaber.com.br/wp-content/uploads/2026/03/Anais_Neuromeeting_2025.pdf. Acesso em: 11 maio 2026.

GAGNÉ, François. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, v. 15, n. 2, p. 119-147, 2004. Disponível em: Taylor & Francis – Transforming gifts into talents. Acesso em: 8 maio 2026.

GAGNÉ, François. Academic talent development programs: a best practices model. *Asia Pacific Education Review*, v. 16, p. 281-295, 2015. Disponível em: Springer – Academic talent development programs. Acesso em: 8 maio 2026.

GONÇALVES, Patrícia. FOLTRAN, Giovanna. 10 perguntas e respostas para compreender a superdotação. Curitiba: Editora Dialética e realidade, 2020.

GONÇALVES, Patrícia; STOLTZ, Tani. ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: Teorias, Identificação, Avaliação e Atendimento na Escola e na Família; Curitiba: Juruá Editora, 2022.

GROSS, Miraca U. M. Exceptionally gifted children: longitudinal perspectives. In: COLANGELO, Nicholas; DAVIS, Gary A. (org.). *Handbook of gifted education*. 3. ed. Boston: Pearson, 2006. p. 425-436.

IVARSSON, Lena. Acceleration and enrichment for gifted students: from the perspective of Swedish principals. *Athens Journal of Education*, v. 11, n. 2, p. 95-108, 2024. Disponível em: Athens Journal of Education – Acceleration and enrichment for gifted students. Acesso em: 8 maio 2026.

LUBINSKI, David; BENBOW, Camilla P. Study of mathematically precocious youth after 35 years: uncovering antecedents for the development of math-science expertise. *Perspectives on Psychological Science*, v. 1, n. 4, p. 316-345, 2006. Disponível em: SAGE Journals – Study of mathematically precocious youth after 35 years. Acesso em: 8 maio 2026.

LUBINSKI, David; WEBB, Richard M.; MORELOCK, Martha J.; BENBOW, Camilla P. Top 1 in 10,000: a 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, v. 86, n. 4, p. 718-729, 2001. Disponível em: APA PsycNet – Top 1 in 10,000. Acesso em: 8 maio 2026.

MIRAVETE, Sébastien. Should talented students skip a grade? A literature review on grade skipping. *European Journal of Psychology of Education*, 2023. Disponível em: ERIC – Should talented students skip a grade?. Acesso em: 8 maio 2026.

MOURA, Cassiane. *Altas habilidades ou superdotação no espaço escolar: perspectivas de professores participantes de um curso de formação continuada em AHSD no Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: EduCAPES, 2024. Disponível em: EduCAPES – Altas habilidades ou superdotação no espaço escolar. Acesso em: 8 maio 2026.

NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN. *Acceleration position statement*. Washington, DC: NAGC, 2025. Disponível em: NAGC – Acceleration Position Statement. Acesso em: 8 maio 2026.

NEIHART, Maureen et al. *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* 2. ed. Waco: Prufrock Press, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação de estudantes com altas habilidades/superdotação: desafios e possibilidades da prática pedagógica. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, 2020.

PALUDO, K. I. Aceleração de estudos para estudantes com altas habilidades/superdotação: entre a legislação e a prática pedagógica. *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP*, v. 2, n. 18, 2025. Disponível em: UFMS – Aceleração de estudos para estudantes com altas habilidades/superdotação. Acesso em: 8 maio 2026.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. *Altas habilidades/superdotação: atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas inclusivas*. Porto Alegre: Mediação, 2022.

REIS, Sally M.; RENZULLI, Joseph S. Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, v. 20, n. 4, p. 308-317, 2010. Disponível em: ScienceDirect – Is there still a need for gifted education?. Acesso em: 8 maio 2026.

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, v. 60, n. 3, p. 180-184, 1978.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? *Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, Joseph S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, v. 56, n. 3, p. 150-159, 2014. Disponível em: SAGE Journals – Reexamining the role of gifted education. Acesso em: 8 maio 2026.

SILVERMAN, Linda K. *Upside-down brilliance: the visual-spatial learner*. Denver: DeLeon Publishing, 2002.

STEENBERGEN-HU, Saiying; MOON, Sidney M. The effects of acceleration on high-ability learners: a meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, v. 55, n. 1, p. 39-53, 2011. Disponível em: SAGE Journals – The effects of acceleration on high-ability learners. Acesso em: 8 maio 2026.

SUBOTNIK, Rena F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; WORRELL, Frank C. Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 12, n. 1, p. 3-54, 2011. Disponível em: SAGE Journals – Rethinking giftedness and gifted education. Acesso em: 8 maio 2026.

WAI, Jonathan; LUBINSKI, David; BENBOW, Camilla P. After elite STEM talent search: what have we learned about talented adolescents? *Current Directions in Psychological Science*, v. 19, n. 6, p. 346-351, 2010. Disponível em: SAGE Journals – After elite STEM talent search. Acesso em: 8 maio 2026.