

1 **ATA 2956ª SESSÃO PLENÁRIA ORDINÁRIA** – Aos vinte e sete dias do mês de agosto de dois mil e
2 vinte e cinco, às dez horas e cinco minutos, teve início a segunda milésima nongentésima
3 quinquagésima sexta Sessão Plenária Ordinária, do Conselho Estadual de Educação, conduzida pela
4 Presidente do CEE, Maria Helena Guimarães de Castro. Participaram os Conselheiros: Ana Teresa
5 Gavião Almeida Marques Mariotti, Bernardete Angelina Gatti, Claudia Maria Costin, Claudio Kassab,
6 Claudio Mansur Salomão, Décio Lencioni Machado, Ghisleine Trigo Silveira, Hubert Alquéres, Jair
7 Ribeiro da Silva Neto, Kátia Cristina Stocco Smole, Laura Laganá, Marco Aurélio Ferreira, Maria
8 Eduarda Queiroz de Moraes Sawaya, Mário Vedovello Filho, Mauro de Salles Aguiar, Nina Beatriz
9 Stocco Ranieri Roque Theophilo Junior, Rose Neubauer e Valdenice Minatel Melo de Cerqueira. **01.**
10 Aprovação da Ata: 2955ª de 20/08/2025. **02.** Ausência dos Conselheiros: Anderson Ribeiro Correia,
11 Eliana Martorano Amaral, Marcos Sidnei Bassi e Vastí Ferrari Marques. **03. SORTEIO DE**
12 **PROCESSOS:** Câmara de Educação Superior: CEESP-PRC-2020/00075; CEESP-PRC-2025/00040;
13 SEDUC-PRC-2019/01496 e CEESP-PRC-2024/00140. Câmara de Educação Básica: CEESP-PRC-
14 2025/00112; 015.00204098/2025-61 e CEESP-PRC-2021/00208. **04. AVISOS E COMUNICAÇÕES**
15 **DA PRESIDÊNCIA:** **a)** Informou sobre o convite da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco
16 para a inauguração da Galeria de Fotos de suas Professoras, a realizar-se no dia 29/08, sexta-feira,
17 às 11h, no 1º andar do Prédio Histórico; **b)** Comentou como será a reunião da ABAVE, que ocorrerá
18 no dias 08/09 e 10 de setembro na FIESP. **05. PALAVRA ABERTA AOS CONSELHEIROS:** A Consª
19 Claudia Maria Costin elogiou a Presidente do CEE pela homenagem dos Parceiros da Educação. A
20 Consª Maria Helena Guimarães de Castro teve papel pioneiro na educação brasileira: reestruturou o
21 INEP, colaborou com o Ministro Paulo Renato Costa Souza, foi secretária-executiva e ministra interina,
22 além de coordenar a BNCC e contribuir para a criação do sistema nacional de avaliação educacional
23 e a participação do Brasil no PISA. Os Conselheiros Maria Helena Guimarães de Castro, Hubert
24 Alquéres e Jair Ribeiro da Silva Neto se manifestaram sobre o assunto. A Consª Kátia Cristina Stocco
25 Smole informou que pedirá licença de 1 mês em setembro, pois irá fazer um curso em Oxford sobre
26 implementação de políticas públicas e também irá a Stanford pois está organizando uma imersão sobre
27 o ensino e aprendizagem em matemática para um grupo de brasileiros. Os Conselheiros Maria Helena
28 Guimarães de Castro, Bernardete Angelina Gatti, Jair Ribeiro da Silva Neto e Claudia Maria Costin
29 debateram sobre avaliação educacional, onde os principais pontos levantados foram: Defasagem do
30 Brasil frente a modelos internacionais de avaliação como OCDE, NAEP, PISA, entre outros; uso
31 excessivo de avaliações censitárias; defesa do modelo amostral como mais eficaz, técnico e alinhado
32 com a prática internacional; problemas de infraestrutura nas escolas, dificultando a implementação de
33 avaliações digitais; importância das avaliações formativas como instrumento pedagógico para
34 professores e estudantes; necessidade de inovação nas avaliações, com mais questões abertas,
35 adaptativas e criativas. O Cons. Claudio Mansur Salomão comunicou que o escritório jurídico onde
36 trabalha obteve uma decisão inédita em segunda instância, já transitada em julgado, sobre nota de
37 corte e aceleração na educação infantil. A desembargadora responsável reconheceu que, mesmo com
38 laudos médicos favoráveis à criança, deve prevalecer a norma jurídica definida pelo Estado. O Cons.
39 Jair Ribeiro da Silva Neto se manifestou sobre o assunto. O Cons. Mauro de Salles Aguiar comentou
40 que foi convidado a integrar o Conselho dos Amigos da Poli, apesar de não ser ex-aluno da Escola
41 Politécnica da USP, acredita que o convite veio por causa da forte ligação do Colégio Bandeirantes
42 com a engenharia. Durante um jantar promovido pelo Conselho dos Amigos da Poli, foi discutido sobre
43 a queda na formação de engenheiros no Brasil. Enquanto o país forma um número excessivo de
44 advogados, há uma escassez de profissionais da engenharia, o que compromete o desenvolvimento
45 econômico nacional. A palestra de Décio da Silva, presidente do Conselho da WEG, destacou a
46 urgência do tema e questionou o papel da educação básica nesse cenário. A conclusão foi de que a
47 má formação em matemática, tanto no ensino público quanto privado, afasta os jovens das carreiras
48 exatas. A preferência por carreiras da área de humanas e a falta de estímulo à matemática e ciências
49 exatas representam um desafio para o futuro do país. A Cons Rose Neubauer se manifestou
50 comunicando que considera um erro aplicar avaliações anuais em todas as séries, pois as mudanças

1 nas escolas são lentas. A avaliação censitária é útil para orientar ações pedagógicas, mas seu uso
 2 excessivo impede a análise e o aproveitamento dos resultados pelas escolas, além de gerar altos
 3 custos. A Cons^a Valdenice Minatel Melo de Cerqueira distribuiu aos demais Conselheiros o documento
 4 elaborado pelo Colégio Dante Alighieri referente à Base Curricular do Programa Cientista Aprendiz. A
 5 Conselheira informou que o documento foi finalizado recentemente, e será disponibilizado ao público
 6 por meio do site da Instituição. Ele representa uma contribuição à produção de conhecimento na
 7 educação básica, com foco nos alunos e professores. Resultado de uma trajetória de 20 anos do
 8 programa de fomento à pesquisa, que será completada em 2026, o material busca fortalecer o diálogo
 9 entre escolas públicas e privadas, promovendo o protagonismo estudantil e docente na construção do
 10 conhecimento. A Sra. Presidente informou que todas as sessões do mês de setembro serão
 11 presenciais. **06. MATÉRIA DELEGADA APROVADA E PARECERES EM 13/08/2025 NOS TERMOS**
 12 **DA DELIBERAÇÃO CEE 157/2017: Pareceres aprovados na CES e na CEB: Não Há. PAUTA:**
 13 **CEESP-PRC-2025/00123 _ Conselho Estadual de Educação Indicação CEE 242/2025 _** do Conselho
 14 Pleno, relatado pelos Cons^s Ana Teresa Gavião Almeida Marques Mariotti, Ghisleine Trigo Silveira,
 15 Hubert Alquéres, Mauro de Salles Aguiar e Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede Assunto:
 16 Diretrizes para a inclusão de estudantes com altas habilidades / superdotação na Educação Básica do
 17 sistema de ensino do estado de São Paulo

PROCESSO	CEESP-PRC-2025/00123
INTERESSADO	Conselho Estadual de Educação
ASSUNTO	Diretrizes para a inclusão de estudantes com altas habilidades / superdotação na Educação Básica do sistema de ensino do estado de São Paulo
RELATORES	Cons ^s Ana Teresa Gavião Almeida Marques Mariotti, Ghisleine Trigo Silveira, Hubert Alquéres, Mauro de Salles Aguiar e Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede
INDICAÇÃO CEE	Nº 242/2025 CP Aprovada em 27/08/2025

18 **CONSELHO PLENO 1. RELATÓRIO 1.1 HISTÓRICO I - Introdução e justificativa** Este documento
 19 tem como objetivo propor diretrizes para o atendimento escolar de estudantes com altas habilidades /
 20 superdotação (AH/SD), com especial atenção a estratégias de inclusão, com o intuito de construir um
 21 referencial comum, atual e contextualizado que oriente os encaminhamentos e a tomada de decisão a
 22 respeito desse assunto, no âmbito do sistema de ensino do estado de São Paulo. A proposta surge a
 23 partir de processos analisados pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, especialmente em
 24 relação a solicitações de aceleração de estudos para estudantes da Educação Infantil e de Anos
 25 Iniciais do Ensino Fundamental. Ressalte-se, no entanto, que essa iniciativa, longe de representar uma
 26 segmentação da educação especial, pretende ampliar as reflexões sobre essa temática,
 27 complementando assim os posicionamentos exarados na Deliberação CEE 149/2016 e na Indicação
 28 155/2016, em que se reconhece a necessidade de reorganização da escola e da identificação e
 29 eliminação de barreiras para o adequado atendimento aos estudantes que integram o público-alvo da
 30 Educação Especial. A Comissão Especial, instituída por meio da Portaria CEE-GP 81/2024, analisou
 31 as normativas existentes, dialogou com especialistas e instituições da área, e revisou documentos
 32 técnicos e acadêmicos. Foram ouvidos e deram contribuições significativas: Ada Toscanini, da
 33 Associação Paulista para Altas Habilidades / Superdotação (APAHS); Nuricel Villalonga, diretora do
 34 Instituto Alpha Lumen (IAL), acompanhada de Luiz Antonio Tozi, professor da FATEC de São José dos

1 Campos; e Paula Oliveira Piu e Carolina Molinari, da SEDUC/COPED. Nestas frutíferas reuniões ficou
2 evidente, entre tantos outros pontos, que a aceleração de estudos deve ser compreendida não como
3 um fim em si mesmo, mas como um dos instrumentos possíveis para garantir a inclusão e o
4 desenvolvimento integral desses estudantes no âmbito da Educação Especial. Este documento
5 orientador, além dessa breve introdução, estrutura-se da seguinte maneira: - Marcos legais; -
6 Fundamentos conceituais; - Características cognitivas, afetivas e sociais dos estudantes com altas
7 habilidades/ superdotação; - Identificação dos estudantes com AH/SD; - Procedimentos básicos para
8 o atendimento aos alunos com altas habilidades / superdotação; - A aceleração de estudos na
9 Educação Infantil: limites, riscos e alternativas pedagógicas; - Avaliação de Impacto e Monitoramento
10 das Práticas de Aceleração; - Considerações finais e recomendações. **Anexos:** I. Ordenamento legal
11 e normativo no Brasil e no Estado de São Paulo. II. Dados estatísticos sobre Matrículas de Estudantes
12 com Altas Habilidades/ superdotação. III. Concepções Teóricas e Modelos para identificação de
13 estudantes com AH/SD. IV. Estudo do Senado Federal sobre o atendimento escolar de alunos com
14 Altas Habilidades ou Superdotação **1.2 APRECIÇÃO I – Marcos legais – os estudantes com altas**
15 **habilidades/superdotação como público da Educação Especial** Desde a década de 1960, a
16 legislação brasileira reconhece os estudantes com altas habilidades / superdotação (AH/SD) como
17 público da Educação Especial, com direito, depois de assim identificados, a políticas públicas que lhes
18 assegurem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de acordo com suas características e
19 interesses singulares e em níveis mais elevados do ensino, segundo as capacidades de cada um,
20 ressaltado sempre o princípio da inclusão escolar. O marco legal mais abrangente para o atendimento
21 a esses estudantes é a LDB (Lei 9.394/1996), que, em seus artigos 58 e 59, assegura direitos
22 específicos a esses estudantes, incluindo o acesso a currículos e estratégias diferenciadas, bem como
23 à aceleração dos estudos. No contexto estadual, a Resolução SE 81/2012 estabelece parâmetros para
24 o atendimento a esses estudantes na rede pública, destacando a importância da avaliação pedagógica
25 e considerando a possibilidade de aceleração de estudos, atendidos os critérios nela explicitados. No
26 entanto, ainda há lacunas normativas para orientar a aplicação dessas medidas, sobretudo na infância.
27 No âmbito do Conselho Estadual de Educação, órgão responsável por esta regulamentação no
28 Sistema Estadual de Ensino, a Deliberação CEE 155/2017 e a Indicação CEE 180/2019 reforçam a
29 importância da flexibilização curricular, mas tratam de forma indireta ou insuficiente a aplicação deste
30 instrumento quando se trata das AH/SD. Por isso, a presente Indicação busca consolidar conceitos,
31 características e procedimentos que deem suporte às decisões pedagógicas e administrativas das
32 escolas. O Parecer CNE/CP 51/2023, aprovado em 05/12/2023, ainda não homologado pelo Ministério
33 de Educação, apresenta “*Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento*
34 *dos estudantes com altas habilidades/superdotação*”¹, entre as quais são contemplados conteúdos
35 relativos à caracterização dos educandos com altas habilidades ou superdotação, às especificidades
36 de aprendizagem dos estudantes de altas habilidades ou superdotação, bem como as possibilidades
37 de Atendimento Educacional Especializado a essa população. No âmbito do sistema legislativo, o tema
38 da superdotação vem sendo objeto de vários Projetos de Lei (PL), dos quais, as mais recentes são: -
39 no âmbito federal, o PL 1709/2024, que obriga os sistemas de ensino a estabelecer normas para
40 assegurar a aceleração de estudos aos alunos que demonstrem competências, habilidades e
41 conhecimentos em níveis superiores aos demais do mesmo nível escolar. A proposta, originada e já
42 aprovada no Senado, estava em análise na Câmara dos Deputados, quando da elaboração do
43 presente documento; - no âmbito estadual, o PL 1732/2023, também em fase de tramitação, que visa
44 instituir a Política Estadual de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Superdotação ou Altas
45 Habilidades e estabelecer as diretrizes para a sua execução. Da LDB até a presente data, essa
46 temática foi objeto de várias ordenações legais e normativas. Vale a pena destacar que o conceito de

¹http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254491-pcp051-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192 (Acesso em: 10 de maio.2025).

1 Altas Habilidades ou Superdotação foi apresentado, pela primeira vez, na “Política Nacional de
2 Educação Especial” de 1994, no mesmo ano em que o país se tornou signatário da Declaração de
3 Salamanca, que incluía os alunos superdotados entre o público a ser beneficiado pelas políticas
4 públicas de educação inclusiva. No Anexo I inclui-se um histórico dessas ordenações legais, conforme
5 as considerações do Parecer CNE/CP 51/2023, ainda não homologado pelo Ministério de Educação.
6 **II – Fundamentos conceituais** Embora, na legislação nacional, os termos “altas habilidades” e
7 “superdotação” sejam utilizados como sinônimos, os especialistas os distinguem. Em entrevista
8 postada pela Universidade Federal Fluminense, Cristina Delou esclarece que “a *superdotação* é
9 *caracterizada por alta performance inata, enquanto as altas habilidades se manifestam após a*
10 *aprendizagem. Ambas resultam em desempenho elevado, mas diferem na origem da criatividade: a*
11 *superdotação traz uma criatividade natural, enquanto as altas habilidades podem desenvolver*
12 *criatividade aprendida. Superdotação não é transtorno, deficiência ou doença rara. É uma*
13 *característica da cognição humana acima da média, com valores cognitivos altos”.² A despeito desta
14 distinção, ao longo do texto adotou-se a terminologia Altas Habilidades/Superdotação, em razão do
15 seu uso mais frequente nas produções científicas e documentos oficiais. Há crianças que podem
16 apresentar desenvolvimento adiantado em determinadas áreas do conhecimento, enquanto outras
17 revelam desempenho comparável (ou superior) ao de adultos especializados. No entanto, o
18 diagnóstico educacional requer uma abordagem mais ampla. Não basta um alto Quociente Intelectual
19 (QI). É necessário considerar outros fatores, como criatividade, engajamento com as tarefas e contexto
20 social e emocional. Virgolim (2007) destaca que pessoas com superdotação / altas habilidades
21 constituem um grupo heterogêneo, com diferentes interesses, estilos de aprendizagem, níveis de
22 motivação e necessidades educacionais. A superdotação pode emergir em várias áreas – intelectual,
23 social, artística – e em graus diversos de expressão. Segundo a Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986),
24 a superdotação resulta da combinação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento
25 com a tarefa. Nenhum desses componentes, isoladamente, é suficiente para caracterizar a
26 superdotação. O modelo é visualmente representado por três círculos que se sobrepõem, sendo a
27 intersecção entre eles a de ocorrência do comportamento superdotado, designado na Figura como
28 (SD). Figura 1. Representação da Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli*



29
30 Fonte: Elaboração própria, com base nas referências do autor. No próximo item, explicita-se a
31 diversidade de comportamentos associados a cada um desses componentes, com base no Anexo 1
32 do Parecer CNE/CP 51/2023. Aliás, uma diversidade que torna essencial que a identificação da
33 manifestação de superdotação / altas habilidades seja feita com base em evidências pedagógicas,
34 observações, portfólios e avaliações multidisciplinares. Evita-se, assim, tanto a supervalorização de
35 talentos pontuais quanto a negligência de potencialidades menos visíveis. Essa compreensão
36 conceitual serve de base para os itens seguintes, em que se discutem as características dos

² <https://www.uff.br/09-08-2024/uff-responde-superdotacao-e-altas-habilidades/#:~:text=A%20superdota%C3%A7%C3%A3o%20C3%A9%20caracterizada%20por,habilidades%20podem%20desenvolver%20criatividade%20aprendida.> (Acesso em: 10 de abr. 2025).

1 estudantes com altas habilidades / superdotação, bem como o papel central da escola em sua
2 identificação, acolhimento e promoção do seu potencial. São destacadas práticas pedagógicas
3 inclusivas e estratégias concretas que podem ser implementadas pelas unidades escolares, com base
4 na legislação vigente e em experiências bem-sucedidas nessa área. **III – Características cognitivas,
5 afetivas e sociais dos estudantes com altas habilidades / superdotação** As características
6 cognitivas, afetivas e sociais de estudantes com AH/SD são tão diversas quanto suas áreas de
7 manifestação. Esses estudantes têm diferentes estilos de aprendizagem, níveis de motivação, perfis
8 de personalidade e necessidades educacionais. Essa diversidade exige um olhar atento da escola e
9 da comunidade educacional como um todo. A respeito das características desses estudantes, Cristina
10 Delou afirma o seguinte: “*crianças superdotadas fazem tudo mais cedo que as outras. Elas adoram
11 ler, calcular e têm alta performance antes da idade esperada. Frequentemente, isso causa
12 preocupação na escola, pois se antecipam aos professores e ao currículo. Já crianças com altas
13 habilidades mostram seu desempenho elevado após aprenderem sistematicamente*”. Outra
14 característica diz respeito ao desempenho acadêmico, interesses e motivação dessas crianças.³
15 Segundo Fernanda Serpa, na mesma entrevista postada pela Universidade Federal Fluminense, “os
16 superdotados não são gênios e, (...) de modo geral, eles têm um perfil desafiador. Não porque querem
17 afrontar, mas sim porque seu cérebro funciona de maneira a formular perguntas e buscar respostas
18 que, muitas vezes, eles acreditam não estar sendo oferecidas da forma mais coerente. (...) Por terem
19 um processamento cerebral diferente, as atividades oferecidas nas escolas de forma muito tradicional,
20 que não apresentam desafios, não são interessantes para eles”. Portanto, em contextos pouco
21 estimulantes, estudantes superdotados podem se mostrar entediados, frustrados, desmotivados,
22 deprimidos, por vezes indisciplinados e até apresentar desempenho escolar abaixo do esperado.
23 Dentre as características cognitivas mais comuns estão a curiosidade intensa, a facilidade de
24 raciocínio, a memória acentuada e a rapidez na aprendizagem de conceitos complexos. Em termos
25 afetivos, esses estudantes podem apresentar forte senso de justiça, sensibilidade emocional,
26 perfeccionismo e introspecção. Socialmente, nem sempre se integram com facilidade, o que pode levá-
27 los ao isolamento ou à dificuldade de relacionamento com pares de mesma idade. A despeito dessas
28 características mais comuns, é fundamental reconhecer a grande heterogeneidade desse grupo em
29 relação aos seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação, de autoconceito e
30 características de personalidade, o que exige dos pais ou responsáveis, professoras e equipe escolar
31 uma observação cuidadosa de cada estudante, sempre no intuito de visibilizar esses talentos,
32 organizar o ambiente escolar e oferecer propostas e atividades pedagógicas que lhe assegure
33 oportunidades de aprendizagem para que possam desenvolver todo o seu potencial humano. No
34 intuito de oferecer referências adicionais que possam orientar o processo de observação de aspectos
35 que caracterizem altas habilidades / superdotação, inclui-se aqui excertos do Anexo 1 do Parecer
36 CNE/CP 51/2023 - Caracterização dos educandos com altas habilidades/superdotação - , que elenca
37 os comportamentos que, segundo Renzulli e Reis, podem ser observados em estudantes com altas
38 habilidades / superdotação⁴: Características gerais: - Obtém boas notas na escola (na maioria dos
39 casos); - Apresenta amplo vocabulário; - Gosta de fazer perguntas; - Aprende com rapidez,
40 necessitando de pouca repetição do conteúdo escolar; - Apresenta longos períodos de concentração;
41 - Tem boa memória; - É perseverante naquilo que o motiva; - Apresenta excelente raciocínio verbal
42 e/ou numérico; - É um consumidor de conhecimento; tem necessidade de saber sempre mais; - Lê
43 por prazer; - Tende a gostar do ambiente escolar; - Apresenta grande necessidade de estimulação
44 mental; e - Características afetivas e emocionais: - Apresenta grande intensidade emocional e intensos

³ <https://www.uff.br/09-08-2024/uff-responde-superdotacao-e-altas-habilidades/#:~:text=A%20superdota%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20caracterizada%20por,habilidades%20podem%20desenvolver%20criatividade%20aprendida.> (Acesso em: 10 de abr. 2025).

⁴ Renzulli e Reis. **Construções da Prática Pedagógica**, Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. (Acesso em: 10 de abr. 2025).

1 sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero; - Coloca quantidade significativa de
2 energia emocional naquilo que faz; - Revela intenso perfeccionismo; - Pode estabelecer metas
3 irrealisticamente altas para si mesmo;- Apresenta sofrimento por não atingir metas irrealisticamente
4 altas; - Demonstra perseverança nas atividades motivadoras; - Apresenta grande necessidade de
5 estimulação mental; - Apresenta preocupação moral em idades precoces; - Frequentemente
6 questiona regras/autoridade; - Demonstra sensibilidade/empatia; - Demonstra autoconsciência e senso
7 agudo de justiça; - Demonstra capacidade de reflexão; - Apresenta imaginação vívida. - Características
8 do tipo criativo-produtivo: - Pode apresentar QI superior ou muito superior (há exceções); - Pensa por
9 analogias; - É criativo e original em suas produções, sejam elas acadêmicas, intelectuais, desportivas,
10 artísticas ou de liderança; - Usa o humor e ironia; - Demonstra diversidade de interesses; - Gosta de
11 fantasiar; - Gosta de brincar com as ideias; - Não se importa com as convenções; - É inventivo, constrói
12 novas estruturas; - É sensível a detalhes; - Procura novas formas de fazer as coisas; - Apresenta
13 originalidade na expressão do conhecimento formal e acadêmico; - É produtor de conhecimento; - Não
14 gosta da rotina; e - Encontra ordem no caos. - Características de Liderança: - Aceita bem
15 responsabilidades; procura cumprir o que prometeu; - Demonstra autoconfiança; sente-se à vontade
16 para mostrar seu trabalho à classe; - Parece ser querido por seus colegas de classe; - É cooperativo;
17 se relaciona bem com os professores e colegas; tende a evitar brigas; - Pode se expressar bem; tem
18 boa facilidade para falar e ser compreendido; - Adapta-se prontamente a situações novas; é flexível
19 em pensamento e ação, aceita as mudanças na rotina; - Parece gostar de estar com outras pessoas
20 do que estar só; é sociável; - Tende a liderar os outros quando eles estão ao seu redor; geralmente
21 dirige a atividade na qual está envolvido sendo aceito por sua liderança; e - Participa da maioria das
22 atividades sociais promovidas pela escola. - Características Artísticas – Artes Visuais: - Apresenta
23 preferência de participação em atividades de artes visuais; prefere expressar visualmente suas ideias;
24 - Incorpora grande número de elementos em seus trabalhos de arte; varia o tema e os conteúdos dos
25 trabalhos; - Chega a soluções únicas e não convencionais em projetos de arte; - Pode se concentrar
26 por períodos longos nesses projetos; - Gosta de experimentar meios diferentes; experimenta usando
27 uma variedade de materiais e técnicas; - Tende a selecionar a arte como meio de expressão para
28 atividades livres ou projetos de sala de aula; - É particularmente sensível ao ambiente; é um observador
29 perspicaz, percebe o incomum e os detalhes; - Produz equilíbrio e ordem em seu trabalho de arte; - É
30 crítico no próprio trabalho; estabelece altos padrões de qualidade; - Demonstra habilidade para refinar
31 suas produções; - Demonstra interesse no trabalho de outros alunos e artistas; e - Reelabora as ideias
32 de outras pessoas e tende a ser original. - Características Musicais – Música: - Demonstra interesse
33 contínuo em música; procura oportunidades para ouvir e criar música; - Percebe finas diferenças em
34 tom musical (intensidade, sonoridade, timbre, duração); - Facilmente se lembra de melodias e pode
35 reproduzi-las com precisão. Participa com entusiasmo de atividades musicais; - Toca um instrumento
36 musical ou indica um forte desejo de tocar um instrumento; - É sensível ao ritmo da música; responde
37 com movimentos corporais a mudanças no tempo da música; e - Está atento e pode identificar uma
38 variedade de sons ouvidos em um determinado movimento; é sensível a ruídos “de fundo”, a cordas
39 que acompanham uma melodia, aos sons diferentes de cantores ou instrumentistas em um
40 desempenho. - Características Dramáticas – Artes Cênicas - Gosta de se oferecer para participar em
41 peças teatrais da escola; - Conta histórias ou fala de suas experiências com facilidade; - Usa gestos e
42 expressões faciais de forma efetiva para comunicar seus sentimentos; - É adepto à dramatização e
43 improvisação; - Pode prontamente se identificar com os humores e motivações dos personagens; -
44 Utiliza o corpo e a postura como instrumento de expressão com facilidade, para a sua idade; - Cria
45 peças originais ou inventa peças a partir de histórias; - Comanda e prende a atenção de um grupo
46 quando fala; - Consegue evocar respostas emocionais dos ouvintes (pode conseguir que as pessoas
47 expressem sentimentos – riem, franzam sobrelanceiras e sintam tensão); e - Consegue imitar outros;
48 pode imitar o modo com que as pessoas falam, caminham, gesticulam - Características Psicomotoras:

1 - Apresenta disposição elevada para realizar movimentos motrizes; - Apresenta destrezas
2 psicomotoras; - Demonstra refinamento de habilidades psicomotoras finas; - Evidencia senso de
3 direcionamento motriz elevado para realização de tarefas; - Expressa agilidade de movimentos
4 corporais-cinestésicos; - Apresenta excelente desempenho em ritmo; - Executa percepção óptico-
5 espacial refinada em atividades físicas; - Realiza execução motriz com velocidade e com força
6 muscular; - Apresenta coordenação motora muito desenvolvida; - Expressa agilidade para explorar a
7 capacidade de pensamento e imaginação espacial; - Demonstra gosto por esportes e prazer em
8 realizações atléticas desportivas; - Apresenta alto grau de flexibilidade corporal; - Evidencia gosto por
9 atividades de refinamento motriz; - Apresenta capacidade de desmontar e montar objetos, mantendo
10 suas características e funcionalidades. É relevante ainda destacar que os estudantes com AH/SD, em
11 decorrência dessas mesmas características, podem enfrentar dificuldades educacionais e emocionais
12 únicas, algumas delas já aqui referidas, tais como: - Tédio e desinteresse, quando a dinâmica escolar
13 não oferece desafios que os estimulem; - Isolamento social: em virtude das diferenças de interesses
14 e habilidades, as crianças superdotadas podem ter dificuldade em encontrar colegas com os quais se
15 identifiquem. Isso pode levar ao isolamento social e à dificuldade em desenvolver amizades; -
16 Expectativas elevadas em relação ao desempenho acadêmico e perfeccionismo, podendo gerar
17 ansiedade; - Sensibilidade emocional, o que pode levá-las a reações imprevisíveis, diante de
18 determinadas situações, em especial aquelas nas quais eles se sentem pressionadas por suas
19 próprias expectativas ou pelas expectativas dos colegas, professores e até mesmo da família; -
20 Diferenças significativas quanto ao desempenho em diferentes áreas, o que explica que podem
21 aprender rapidamente em algumas delas e a precisar de apoio, em outras; - Frustração com a rotina
22 escolar, especialmente quando há pouca ou nenhuma flexibilidade em relação às estratégias de ensino
23 aprendizagem ou mesmo às atividades basicamente repetitivas; - Perfeccionismo, o que pode levá-las
24 a definir altos padrões para o seu próprio desempenho e, claro, à frustração quando estes não são
25 atingidos. As publicações do Ministério da Educação (Virgolim, 2007; Ourofino & Guimarães, 2006)
26 oferecem quadros que sistematizam essas características e orientam como lidar com elas no ambiente
27 escolar. Esses materiais ressaltam que o acolhimento adequado não se limita à sala de aula: deve
28 considerar também os espaços informais como pátios, refeitórios, momentos de brincadeira e
29 convivência, onde muitas vezes essas habilidades se manifestam de forma espontânea. É fundamental
30 destacar ainda que as manifestações comportamentais de estudantes com AH/SD podem ser
31 confundidas com outros diagnósticos, especialmente o Transtorno do Déficit de Atenção com
32 Hiperatividade (TDAH). Em muitos casos, a inquietação, a impulsividade, o foco seletivo e até mesmo
33 comportamentos de oposição ou desatenção podem estar mais relacionados à busca por desafios e à
34 baixa estimulação cognitiva do ambiente escolar do que a um transtorno neurológico. Essa
35 sobreposição de sinais exige atenção redobrada das equipes escolares e dos profissionais envolvidos
36 no processo de avaliação, evitando-se a rotulagem precoce e imprecisa. Reconhecer que o estudante
37 pode apresentar uma “dupla excepcionalidade” — ou seja, altas habilidades associadas a algum
38 transtorno do desenvolvimento — é crucial para que o planejamento pedagógico seja coerente com
39 sua complexidade. Por isso, defende-se uma abordagem multidisciplinar, que articule o olhar
40 pedagógico, psicológico e familiar, com base em evidências e em instrumentos variados de observação
41 e avaliação. É recomendável que essas características, com os devidos ajustes e referências, sejam
42 utilizadas em formações continuadas para docentes e equipes escolares, como instrumento de
43 sensibilização para o reconhecimento desse grupo, com o intuito de orientar a elaboração do Plano de
44 Atendimento Individualizado Desenvolvimento Individual e o planejamento de práticas mais inclusivas.
45 Vale a mesma observação para os demais itens da presente indicação. **IV – Identificação dos**
46 **estudantes com altas habilidades / superdotação** A identificação de estudantes com AH/SD deve
47 se apoiar em uma abordagem ampla, contínua e colaborativa, que articule observações pedagógicas
48 sistemáticas com avaliações especializadas. A avaliação pedagógica realizada pelas escolas é uma

1 peça-chave nesse processo, especialmente na infância, nas etapas da Educação Infantil e nos anos
 2 iniciais do Ensino Fundamental, quando ainda são raros os laudos especializados formais. A
 3 experiência das equipes escolares com o estudante, seus registros, produções, comportamentos,
 4 interesses e reações às diferentes propostas de aprendizagem são fontes essenciais para indicar um
 5 possível perfil de altas habilidades. Segundo o Parecer CNE/CP 51/2023, o “*processo de identificação*
 6 *se inicia com a observação dos aspectos que caracterizam desempenhos superiores, os quais serão*
 7 *alvo de uma observação mais planejada e sistemática durante o período letivo*”. Com o intuito de apoiar
 8 as equipes escolares neste processo, o quadro seguinte sistematiza as suas principais etapas desse
 9 processo. **Quadro 1. Etapas de identificação de altas habilidades/ superdotação no ambiente**
 10 **escolar**

Ação	Instrumentos	Profissional responsável
Observação das características comportamentais de altas habilidades/ superdotação.	Informe dos comportamentos observados à equipe pedagógica.	Professor da turma ou regente ou equipe pedagógica
Registro das observações dos comportamentos de altas habilidades/ superdotação.	Formulários e Escalas de caracterização do estudante com AH/SD do sistema de ensino.	Professor da turma ou regente ou equipe pedagógica
Informe dos registros à família e aceite do procedimento de avaliação e encaminhamentos	Formulários e Escalas de caracterização do estudante com AH/SD preenchidas pela equipe escolar.	Equipe Pedagógica.
Registros na secretaria escolar e arquivamento de cópia dos formulários na pasta do aluno	Documentação e protocolos específicos da escola e/ou dos sistemas de ensino.	Secretaria escolar
Encaminhamento desses registros à equipe especializada de AEE (quando houver), à Coordenação pedagógica, ao Núcleo de Atividades para altas habilidades/ superdotação (quando houver)	Documentação e protocolos específicos dos sistemas de ensino.	Secretaria escolar
Apresentação do relatório descritivo do processo de identificação ou relatório de especialistas, se houver, à coordenação pedagógica ou às estruturas responsáveis pelo encaminhamento de estudantes com AH/SD.	Relatório descritivo e/ ou Ata do processo de identificação; orientações para o planejamento de ensino; diferenciação em classe comum; orientação para o Planejamento Individualizado de Ensino e encaminhamentos a serviços especializados	Equipe Especializada ou especialistas na educação de estudantes de altas habilidades/superdotação.

11 Fonte: Parecer CNE/CP 51/2023, com alterações

12 As avaliações especializadas, por sua vez, devem complementar essa percepção com instrumentos
 13 clínicos, psicológicos e neuropsicológicos adequados, desde que conduzidos por profissionais com
 14 formação e experiência na área. Há uma certa tendência para considerar suficientes, nesta

1 identificação, apenas os resultados do clássico teste de QI. No entanto, como estes testes são
2 baseados em conhecimentos científicos / escolares - a que nem todas as crianças e adolescentes têm
3 igual acesso - , seus resultados nem sempre são confiáveis, além de se limitar à habilidade acadêmica.
4 Assim, mesmo que se admita que sejam confiáveis, as informações sobre o QI precisam ser
5 complementadas pela avaliação de outras dimensões, como as emocionais e sociais. Os modelos
6 especializados de avaliação contemplam essas diferentes dimensões, permitindo que se tenha uma
7 visão de aspectos cognitivos, emocionais e sociais manifestos pelo estudante avaliado. Tomando-se
8 como referência as contribuições da Associação Paulista Associação Paulista para Altas Habilidades
9 / Superdotação, essas avaliações contemplam as seguintes dimensões: **Linguística:** diz respeito à
10 habilidade da criança de se expressar e de se comunicar com o outro, nas mais diversas formas, seja
11 de forma oral, escrita, pela dramatização ou por desenho. Também se relaciona ao interesse e aptidão
12 para múltiplos idiomas; **Lógico-Matemática:** a inteligência lógico-matemática está diretamente
13 associada ao raciocínio lógico e dedutivo, ao pensamento científico e à capacidade de usar os números
14 de forma efetiva. Avalia-se também o raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade de fazer estimativas e
15 de resolução de problemas, bem como o pensamento espacial, e a leitura de padrões; **Artística:**
16 refere-se à afinidade da criança com meio artístico, sua percepção e sensibilidade estética, destreza
17 manual, criatividade, destreza manual e interesse por artes visuais, cênicas ou expressivas; **Musical:**
18 avalia-se o interesse pela música e a memória e percepção musical: conhecimento de músicas de
19 diferentes estilos musicais, preferência por estilos, conhecimento reconhecimento e identificação de
20 instrumentos musicais, afinação e improvisação, distinção de ritmos, timbres, compassos e notas
21 musicais. **Corporal / Cinestésica:** observa-se, em atividades físicas, a capacidade técnica (estratégias
22 para solução de problemas), o movimento atlético (desenvolvimento físico e relacionamento e domínio
23 do próprio corpo) e o movimento criativo (reconhecimento do seu corpo e execução de um padrão e
24 variedade de movimentos, com criatividade). **Naturalista-Científica:** observa-se a curiosidade
25 demonstrada pelas questões relacionadas ao ambiente, bem como pelas alterações que nele ocorrem,
26 o interesse pelo trabalho científico e suas diversas etapas, na tentativa de explicar o observa, o
27 interesse e compreensão das aplicações de diferentes materiais, a capacidade de separar e classificar
28 os materiais, relacionando suas características às suas funções e aplicações em diferentes contextos.
29 **Viso-espacial e Construção:** Avalia-se a compreensão da projeção dos corpos no espaço e sua
30 dimensão tridimensional, além da capacidade de construir, desconstruir, reconstruir objetos e
31 estruturas, e interpretar corretamente um manual de instruções de montagem, bem como a capacidade
32 de atender a essas orientações. Quando essas dimensões são avaliadas, assegura-se que a avaliação
33 extrapole o âmbito dos aspectos acadêmicos ou cognitivos, permitindo, por um lado, que sejam
34 revelados talentos diversos e, por outro, uma orientação mais adequada para o planejamento
35 pedagógico do atendimento individualizado para os estudantes avaliados. Recomenda-se que escolas
36 e redes de ensino utilizem essas referências como inspiração para enriquecer a avaliação pedagógica,
37 sempre respeitando a individualidade dos estudantes e as condições locais de aplicação. No entanto,
38 é necessário ressaltar que, embora o dossiê do estudante candidato à aceleração de estudos possa
39 incorporar laudos, diagnósticos e relatórios de profissionais externos que o caracterizem como tal, essa
40 documentação é insuficiente para viabilizar a aceleração de estudos desse estudante. Isto porque
41 trata-se de um processo de natureza eminentemente pedagógica, segundo o que se considerou
42 anteriormente. Portanto, este Conselho reforça o posicionamento de que não se pode correr o risco de
43 que diagnósticos médicos ou multidisciplinares esvaziem o protagonismo da função educativa e
44 pedagógica da escola, no que se refere aos procedimentos a serem adotados em relação a estudantes
45 com AH/SD. A Resolução SE 81/2012, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, define as
46 diretrizes formais para o encaminhamento e atendimento de estudantes com altas habilidades. Essa
47 norma adota uma definição alinhada aos principais referenciais teóricos e reconhece a importância da
48 avaliação pedagógica no processo de identificação, especialmente ao prever que os estudantes

1 “deverão ser matriculados em classes comuns [...] ficando-lhes assegurado atendimento escolar
2 adequado à especificidade das necessidades educacionais que lhes forem apontadas pela avaliação
3 pedagógica” (Art. 1º, Parágrafo único). A Resolução também esclarece os limites e critérios para
4 aceleração, como a exigência de maturidade socioemocional avaliada por especialistas e o respeito
5 ao intervalo máximo de dois anos em relação à série ou idade. Embora alguns dispositivos da norma
6 possam ser debatidos à luz de novas práticas, ela oferece uma base útil para orientar escolas e
7 Unidades Regionais de Ensino. Recomenda-se que a avaliação pedagógica seja registrada em
8 portfólios organizados ao longo do tempo, contemplando evidências das habilidades demonstradas
9 nas diferentes áreas de conhecimento, relatórios de professores, participação em atividades
10 diferenciadas e produção dos próprios estudantes, a fim de compor um perfil global do estudante.
11 Esses registros devem embasar os pareceres pedagógicos e dialogar com as avaliações
12 especializadas. O fortalecimento da avaliação pedagógica, combinado com o uso criterioso de
13 instrumentos especializados, é fundamental para garantir que a identificação de estudantes com altas
14 habilidades seja justa, contextualizada e orientada para a inclusão. **V – Procedimentos básicos para**
15 **o atendimento aos alunos com altas habilidades/ superdotação** Matriculados em classes comuns
16 de escolas regulares da Educação Básica e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), os
17 estudantes com AH/SD “terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito
18 de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas
19 habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao
20 desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes” (Art. 7º, da Resolução CNE/CEB
21 Nº 4, de 2/10/2009). Segundo o artigo 10 dessa mesma Resolução, “o projeto pedagógico da escola
22 de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE”, de maneira a “orientar e disponibilizar
23 estratégias e materiais adequados aos estudantes identificados”. Portanto, a escola é um espaço
24 fundamental para o reconhecimento e o desenvolvimento dos talentos dos estudantes com AH/SD.
25 Seu papel não se limita à detecção de talentos, mas se estende à promoção de estratégias
26 educacionais que respeitem o ritmo, os interesses e a singularidade desses alunos, promovendo o seu
27 desenvolvimento em um continuum. O projeto pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do
28 AEE. Por sua vez, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é o instrumento
29 individual em que serão definidas as práticas a serem adotadas para cada estudante com AH/SD.
30 Neste instrumento, além da definição das práticas e estratégias a serem adotadas, registra-se o
31 acompanhamento do desempenho escolar desses estudantes, na perspectiva da educação inclusiva,
32 conforme informações do Quadro 1. O Artigo 10 da Resolução CNE/CEB 04/2009 define os aspectos
33 que devem ser contemplados no PAEE. Após o processo de identificação dos estudantes com ah/s, a
34 escola precisa colocar em prática o PAEE proposto, ou seja, um conjunto de procedimentos flexíveis
35 e articulados, que deem resposta às características, necessidades e potencialidades de cada aluno.
36 Este é o cerne da presente Indicação, que busca promover práticas pedagógicas que valorizem a
37 singularidade do estudante superdotado e ampliem suas possibilidades de desenvolvimento. As
38 principais estratégias reconhecidas na literatura e nas políticas públicas incluem: **Flexibilização**
39 **curricular e de trajetória**, que permitem adaptar conteúdos, metodologias, tempos e agrupamentos
40 conforme o ritmo e a profundidade da aprendizagem do estudante. Ao reorganizar os tempos
41 escolares, promover agrupamentos flexíveis (de série, idade, componentes, interesses comuns, entre
42 outros), fazer uso de tecnologias e mediações alternativas, pode-se favorecer o seu engajamento e a
43 aprendizagem. **Enriquecimento curricular**: a flexibilização curricular pode se dar pela ampliação de
44 conteúdos e experiências escolares por meio de projetos interdisciplinares, oficinas criativas, iniciação
45 científica, projetos de pesquisa, clubes de estudos específicos, desafios para resolução de problemas,
46 participação em diferentes olimpíadas científicas, estímulo a atividades para aprendizagem autônoma,
47 desafios de estratégia e lógica, como xadrez, quebra-cabeças complexos, mentorias e outras
48 atividades que estimulem a curiosidade e a complexidade cognitiva dos estudantes. Portanto, pode

1 ocorrer em três dimensões: do conteúdo curricular, aprofundando e diversificando os temas; do
2 contexto de aprendizagem, com ambientes e situações desafiadoras; extracurricular, com oficinas,
3 projetos autorais, mentorias e parcerias com universidades, ONGs, museus ou centros de pesquisa.
4 Em qualquer uma dessas dimensões, o enriquecimento curricular pode envolver estudantes de
5 diferentes séries, favorecendo o estabelecimento de novas relações sociais **Aceleração de estudos**,
6 possibilidade de avanço em disciplinas específicas ou no currículo como um todo, ou seja, em suas
7 modalidades parcial (em determinados componentes) ou integral (avanço de ano/série), desde que
8 acompanhada por avaliação pedagógica e psicológica que comprove maturidade e esgotamento das
9 possibilidades de enriquecimento curricular no ano/série em que o estudante está matriculado.

10 **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, como suporte complementar, seja em salas de
11 recursos multifuncionais ou por meio de parcerias institucionais. Ressalte-se que, no âmbito da
12 Educação Especial, o AEE visa garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de alunos com
13 deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou AH/SD nas escolas regulares, por meio do apoio
14 individualizado e recursos pedagógicos para que possam aprender e desenvolver suas
15 potencialidades. Essas estratégias devem ser aplicadas no contexto de um modelo educacional
16 flexível, centrado no potencial do aluno e na corresponsabilidade de toda a equipe escolar. A
17 aceleração, por exemplo, não deve ser encarada como solução única ou abreviação do percurso
18 escolar, conforme se pode verificar no Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases, legislação em que, pela
19 primeira vez, há referência ao termo “aceleração”. Enquanto no inciso II deste artigo prevê-se a
20 possibilidade de que o aluno com AH/SD conclua em menor tempo a sua escolaridade, no inciso I, há
21 referências à flexibilização curricular e de métodos e técnicas de ensino, o que sugere que a aceleração
22 é uma possibilidade de atendimento que deveria ser utilizada apenas quando esgotadas as
23 oportunidades de aprofundamento e enriquecimento curricular. Além desses aspectos pedagógicos, a
24 maturidade emocional e social do aluno também é um fator relevante que deve ser considerado,
25 especialmente no caso da aceleração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, fase em que
26 concentra boa parte das solicitações que têm aportado a este Conselho. De maneira geral, essas
27 solicitações se fundamentam na alegação de que estes alunos apresentam habilidades superiores às
28 de seus colegas de turma em determinadas áreas do conhecimento, além da maior facilidade para
29 aprender. No entanto, habitualmente não há referências sobre até que ponto estes mesmos estudantes
30 estão emocionalmente em consonância com seus pares, com os amigos com os quais contam e, ainda,
31 se estão adaptados ao ambiente escolar e à sua turma. De certa maneira, ainda que se reconheça
32 que a opção pela estratégia da aceleração deve considerar a análise da maturidade social e emocional
33 da criança, a ausência destas referências nas avaliações desses estudantes, indicaria que, de fato,
34 isso pouco ocorre (PÉREZ, 2014). No caso da aceleração, é absolutamente necessário que o processo
35 seja acompanhado por diferentes profissionais e pelas respectivas famílias, que, em conjunto,
36 verifiquem: - o desempenho dos estudantes em todas as áreas do conhecimento – e não apenas
37 naquelas em que se destacam -, de maneira a que tenha um diagnóstico de possíveis lacunas de
38 aprendizagem nas quais eles precisam ser acompanhados e apoiados na série/ano para a qual forem
39 “acelerados”; - o nível de maturidade psicoemocional desses estudantes e de seu desejo expresso de
40 ingressar em outra turma; - as estratégias de acompanhamento desses estudantes, durante e após o
41 processo de transição, bem como a existência de profissionais que encarem positivamente a
42 aceleração, assumindo compromissos para que ela seja bem-sucedida. Aliás, a maior crítica de
43 especialistas à prática da aceleração é exatamente essa: o acompanhamento desses estudantes não
44 é uma realidade: (...) o que vemos são crianças avançando de ano, mudando de turma, ficando sem
45 seus amigos e muitas vezes sem auxílio por parte dos professores, como se não necessitassem de
46 um olhar diferenciado para superar as lacunas deixadas pela aceleração (PÉREZ, 2014). Em síntese,
47 a adoção dessa e das demais estratégias de atendimento aos estudantes com AH/SD deve ser
48 precedida por uma avaliação criteriosa, que inclua: Relatório pedagógico e portfólio, em que sejam

1 descritos e comprovados as habilidades e o seu desempenho acadêmico; Plano de Atendimento
 2 Individualizado, em que são definidas as estratégias e procedimentos que lhes serão oferecidos, com
 3 a devida comprovação de sua efetiva oferta; Avaliação psicológica sobre maturidade socioemocional;
 4 Parecer do Conselho de Classe ou equivalente; Consentimento dos responsáveis. As orientações
 5 contidas no Capítulo 5 do documento “Altas Habilidades/Superdotação - A construção de práticas
 6 educacionais” (MEC, 2006), de Maria Lúcia Sabatella e Christina Cupertino, reforçam a importância de
 7 práticas contextualizadas, que vão além da sala de aula e valorizam todos os espaços escolares,
 8 inclusive os momentos de convivência, recreação e alimentação. Esse conjunto de procedimentos
 9 requer, por parte da rede pública e das escolas, de maneira geral, um compromisso com a escuta, o
 10 planejamento coletivo e o investimento em formação continuada, a fim de garantir que o atendimento
 11 aos estudantes com AHS/SD seja uma prática viva, democrática e transformadora. **Quadro 2. Síntese**
 12 **das estratégias de atendimento a estudantes com altas habilidades/ superdotação**

Estratégia	Finalidade	Etapas de Aplicação
Aceleração Integral	Antecipar a progressão escolar com base no desempenho global	Avaliação pedagógica, avaliação psicológica, portfólio, parecer do Conselho de Classe, anuência da família
Aceleração Parcial	Avançar em disciplinas específicas	Plano individualizado, enriquecimento prévio, avaliação específica por área
Enriquecimento Curricular	Ampliar, aprofundar e diversificar a experiência escolar	Inclusão de oficinas, projetos, iniciação científica, atividades extracurriculares
Flexibilização de Rotinas	Ajustar horários, métodos e percursos às características do aluno	Adaptação de atividades, uso de tecnologias, agrupamentos flexíveis
Atendimento Educacional Especializado	Suplementar o currículo com ações específicas	Realizado em salas de recursos, grupos de enriquecimento ou instituições parceiras

13 **VI – A aceleração de estudos na Educação Infantil: limites, riscos e alternativas pedagógicas** A
 14 possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com AH/SD, embora prevista na legislação
 15 brasileira (como nos artigos 58 e 59 da LDB), deve ser analisada com atenção especial quando se
 16 trata da etapa da Educação Infantil. Nessa fase do desenvolvimento, o avanço antecipado para o
 17 Ensino Fundamental não é, de forma geral, recomendado pelos documentos normativos orientadores
 18 da política de Educação Especial e Inclusiva (LDB, Art. 24), bem como por vários artigos acadêmicos
 19 (OLIVEIRA, 2020; VIRGOLIM, 2006). Aliás, essa mesma percepção foi expressa pelas especialistas
 20 ouvidas pela Comissão com vistas à elaboração do presente documento. OLIVEIRA (2020) adverte
 21 para os riscos de uma aceleração prematura nessa etapa. O avanço formal para o Ensino Fundamental
 22 pode submeter a criança a situações para as quais ela não está emocional ou socialmente preparada,
 23 levando a frustrações, isolamento ou desinteresse progressivo - efeitos contrários ao propósito da
 24 aceleração como estratégia inclusiva. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009)
 25 ratificam a “*visão da criança compreendida como sujeito histórico e de direitos que, nas interações e*
 26 *práticas do cotidiano, vivência e constrói sua identidade pessoal e coletiva; brinca, imagina, fantasia,*
 27 *aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade,*
 28 *produzindo cultura. Nesse sentido, é irrefutável a relevância da Educação Infantil como tempo de*
 29 *vivência das infâncias, como forma de potencializar a formação integral das crianças, apoiando seu*
 30 *processo de desenvolvimento, visto que desde o nascimento a criança atribui significado à sua*
 31 *experiência, ampliando gradativamente sua curiosidade e suas inquietações com a mediação das*

1 *orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as diversas situações de aprendizagem*". O
2 Currículo Paulista reitera esse posicionamento, deixando claro que a Educação Infantil tem como eixo
3 estruturante o desenvolvimento global da criança - físico, social, emocional, afetivo, motor e cognitivo
4 - com base nas interações e brincadeiras. Assim, ainda que algumas crianças demonstrem
5 precocidade significativa em linguagem, pensamento lógico ou habilidades específicas (musicais,
6 espaciais, linguísticas etc.), a sua prontidão emocional, social e motora deve ser considerada de forma
7 indissociável ao seu desempenho cognitivo. O próprio Ministério da Educação, em suas publicações
8 de referência, orienta com clareza:

9 *"A aceleração escolar na Educação Infantil não é recomendada como prática geral,*
10 *devendo-se dar preferência a estratégias de enriquecimento, ampliação de experiências e*
11 *flexibilização das propostas pedagógicas." (MEC, "Altas Habilidades/Superdotação –*
12 *Encorajando Potenciais", 2006)*

13 Essa posição é reiterada nas diretrizes curriculares da Educação Infantil, que enfatizam a importância
14 da brincadeira, do faz de conta, do trabalho em pequenos grupos, da linguagem expressiva e da
15 experimentação no ambiente educativo. Portanto, para estudantes com altas habilidades na Educação
16 Infantil, as práticas pedagógicas recomendadas devem priorizar: **Enriquecimento de experiências**,
17 por meio de contextos desafiadores, recursos variados e propostas que respeitem o interesse e o ritmo
18 da criança; **Flexibilização das rotinas**, permitindo aprofundamentos ou variações nas atividades sem
19 desvinculá-la do seu grupo etário; **Observação sistemática e construção de portfólios**, com
20 registros que permitam acompanhar o desenvolvimento e servir de base para eventuais decisões
21 futuras, já no Ensino Fundamental. Portanto, nessa etapa da escolaridade, reitera-se aqui que a
22 aceleração deve ser compreendida não como uma medida de urgência ou correção, mas como um
23 **último recurso**, absolutamente excepcional, e sempre precedida de avaliação pedagógica e
24 psicológica cuidadosas, com participação de especialistas, da equipe escolar e da família. Em seu
25 Parecer CNE/CP 51/2023, o Conselho Nacional de Educação declara que *"a garantia de aceleração*
26 *de estudos deve ser reconhecida sempre que o estudante de altas habilidades/superdotação for capaz*
27 *de demonstrar que domina os conteúdos esperados para a ano escolar ao qual foi matriculado, e que*
28 *se sente engajado em persistir a alcançar alvos mais complexos, tendo inclusive assegurado a*
29 *finalização do Ensino Médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de*
30 *Jovens e Adultos (Encceja), mediante certificação de conclusão antecipada, com a devida aprovação*
31 *em exames do Sistema de Seleção Unificada (SiSU)".* No entanto, é necessário considerar que,
32 embora alguns autores reconheçam o sucesso da aceleração, fica evidente que, no caso dos
33 estudantes com altas habilidades / superdotação, os bons resultados deste recurso dependem de
34 muitos outros condicionantes, entre os quais, a faixa etária dos estudantes, o seu contexto familiar, o
35 nível de organização pedagógica de ambas as escolas - a de origem deste estudante e da que o
36 receberá - , a qualificação do corpo docente e do pessoal técnico dessas escolas, as condições
37 individuais desses estudantes, além do necessário apoio psicológico que poderão receber na escola
38 ou fora dela. **VII. Avaliação de Impacto e Monitoramento das Práticas de Aceleração** A prática da
39 aceleração em qualquer etapa da Educação Básica, por sua natureza excepcional e altamente
40 individualizada, requer atenção especial aos seus efeitos sobre o desenvolvimento acadêmico,
41 socioemocional e relacional dos estudantes que dela se beneficiarem. Portanto, a implementação de
42 políticas de aceleração de estudos para estudantes com altas habilidades/superdotação deve ser
43 acompanhada por mecanismos de monitoramento e avaliação contínua. É fundamental que as redes
44 de ensino e as escolas que adotarem a aceleração instituem instrumentos específicos de
45 acompanhamento, tais como: Planos individualizados de desenvolvimento de cada estudante;
46 Entrevistas periódicas com a família, professores e equipe escolar; Avaliações qualitativas sobre
47 adaptação, bem-estar e motivação do estudante; Registros de desempenho acadêmico antes e após
48 a aceleração. O conjunto dessas informações deve subsidiar a avaliação do impacto da medida sobre

1 a trajetória educacional dos estudantes envolvidos e, idealmente, alimentar uma base estadual de boas
2 práticas, ajustando as diretrizes conforme as evidências acumuladas. Este Conselho entende que o
3 estabelecimento de uma cultura institucional de avaliação de impacto pode contribuir para a efetividade
4 dessa política, evitar encaminhamentos precipitados ou descontextualizados e favorecer o
5 aprimoramento contínuo dos protocolos de atendimento a estudantes com AH/SD. **2.**
6 **CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES** Esta Indicação oferece subsídios conceituais,
7 legais e pedagógicos para orientar o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação
8 no sistema de ensino de São Paulo. Como visto, a aceleração é uma das estratégias possíveis para
9 este atendimento, mas deve estar inserida em um modelo mais amplo de inclusão, a ser precedida
10 pelo enriquecimento de experiências e pela flexibilização de rotinas que concorram para valorizar e
11 desenvolver o potencial humano desses estudantes, em suas diversas expressões. Recomenda-se
12 que: **a Secretaria de Estado da Educação atualize a Resolução SE 81/2012**, à luz dos avanços
13 conceituais e legais, com maior detalhamento sobre os critérios e os limites da aceleração de estudos,
14 especialmente no que se refere à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental; **a**
15 **Seduc procure criar um Protocolo Estadual**, com o apoio de especialistas na área das AH/SD, que
16 articule avaliação pedagógica e especializada, com orientações claras para as unidades escolares e
17 Unidades Regionais de Ensino; **as Instituições de Ensino Superior** vinculadas ao Sistema de
18 Ensino do Estado de São Paulo em seus cursos de formação inicial na área da Educação,
19 Licenciaturas e Psicologia incluam componentes e temáticas que enfatizem a identificação,
20 avaliação, atendimento e intervenções, entre outras, relativas aos estudantes com altas
21 habilidades/ superdotação; **sejam incentivados Programas de Formação Continuada** voltados
22 à identificação, atendimento e acompanhamento de estudantes com AH/SD, envolvendo gestores,
23 professores, orientadores e equipes de apoio; **a Seduc constitua e lidere uma Rede de Apoio**
24 **Interinstitucional**, com a participação de universidades, centros de pesquisa, organizações da
25 sociedade civil e instituições especializadas, para apoiar a implementação das políticas públicas
26 voltadas a esse público; **sejam incluídos dados específicos no Censo Escolar Estadual**, com a
27 ampliação dos indicadores relativos a AH/SD, para subsidiar políticas públicas baseadas em
28 evidências; **sejam realizadas audiências públicas** e fóruns de escuta com estudantes, famílias,
29 especialistas e profissionais da educação, garantindo pluralidade de vozes e democratização do
30 processo normativo. Por fim, considerando-se os termos desta Indicação e o compromisso deste
31 Conselho: com o atendimento aos estudantes com AH/SD, assegurando-lhes as prerrogativas
32 previstas nas legislações já citadas anteriormente; com a razoabilidade pedagógica que deve presidir
33 a adoção da aceleração, de maneira que esta ocorra em benefício do processo de escolarização e da
34 formação integral dos estudantes que dela se beneficiariam. Esta Comissão resolve que, esgotadas
35 as medidas de flexibilização das rotinas e enriquecimento de experiências, e na defesa dos direitos de
36 aprendizagem dos estudantes, a adoção da aceleração de estudos deve se dar de acordo com os
37 seguintes procedimentos: Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a matrícula inicial deve ocorrer
38 necessariamente no 1º ano, respeitada a legislação vigente sobre corte etário; A solicitação de
39 aceleração de estudos de aluno deverá ser formulada pelos pais ou responsáveis, mediante
40 requerimento dirigido à direção da unidade escolar; À instituição escolar cabe: Prever, em seu
41 regimento escolar e em seu projeto pedagógico, as diretrizes operacionais da educação inclusiva e da
42 aceleração de estudos Realizar a avaliação pedagógica do estudante nos termos da presente
43 indicação; Elaborar, implementar e comprovar o atendimento do estudante segundo o Plano de
44 Atendimento Educacional Especializado proposto; Assegurar que o Conselho de Classe ou de Série
45 análise e emita parecer a respeito da solicitação de aceleração de estudos; Encaminhar solicitação de
46 aceleração de estudos à Unidade Regional de Ensino de sua jurisdição, assim instruída: - o ofício do
47 pai ou responsável; - as avaliações pedagógicas e laudos de especialistas, quando houver, que
48 corroborem a pertinência da adoção da aceleração de estudos; - o parecer conclusivo do Conselho de

1 Classe da Escola, acompanhado da avaliação pedagógica do estudante; - o histórico escolar do
2 estudante ao longo de sua trajetória escolar; - o relatório com as medidas de flexibilização das rotinas
3 e enriquecimento de experiências desenvolvidas com o estudante. Importante salientar que toda a
4 documentação comprobatória pertinente à vida escolar, inclusive o PAEE, deverá estar arquivada no
5 prontuário do estudante. Cabe à Unidade Regional de Ensino: por meio da Supervisão de Ensino,
6 apreciar e emitir parecer conclusivo quanto à solicitação de aceleração de estudos; anexar o parecer
7 da supervisão de Ensino ao processo recebido da Unidade Escolar, encaminhando ao Conselho
8 Estadual da Educação apenas e tão somente as solicitações de aceleração de estudos referentes a
9 estudantes que estejam frequentando a Educação Infantil, em situações em que persistirem dúvidas
10 quanto ao encaminhamento mais adequado sob o ponto de vista pedagógico. **3. CONCLUSÃO** A
11 elaboração desta Indicação procura cumprir um papel na consolidação de uma política educacional
12 inclusiva para estudantes com AH/SD. Trata-se de um documento orientador que reúne fundamentos
13 teóricos, parâmetros legais e diretrizes práticas com o objetivo de esclarecer conceitos, padronizar
14 procedimentos e oferecer subsídios normativos às redes de ensino e às instituições escolares, sem a
15 intenção de esgotar a abordagem das temáticas aqui apresentadas. Dessa maneira, é fundamental
16 que esse documento seja objeto de análise e de discussão nas escolas públicas e privadas, em
17 processos de formação continuada, com vistas a que se possa ter maior segurança quanto ao
18 acolhimento e ao atendimento educacional desses estudantes, segundo a perspectiva da educação
19 inclusiva. Nesses termos, propomos ao Plenário a apreciação da presente Proposta de Indicação de
20 “Diretrizes para a inclusão de estudantes com altas habilidades / superdotação na Educação Básica
21 do sistema de ensino do estado de São Paulo”. São Paulo, 1º de julho de 2025 **a) Consª Ana Teresa**
22 **Gavião Almeida Marques Mariotti** Relatora **a) Consª Ghisleine Trigo Silveira** Relator **a) Cons.**
23 **Hubert Alquéres** Relator **a) Cons. Mauro de Salles Aguiar** Relator **a) Consª Rosângela Aparecida**
24 **Ferini Vargas Chede** Relatora **DELIBERAÇÃO PLENÁRIA** O CONSELHO ESTADUAL DE
25 EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Indicação. Sala “Carlos Pasquale”, em 27 de agosto
26 de 2025. **a) Consª Maria Helena Guimarães de Castro** Presidente - **Referências bibliográficas:**
27 CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias. (2014). As características socioemocionais do indivíduo talentoso
28 e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In. VIRGOLIM, Angela M. R.;
29 KONKIEWITZ, Elisabete C. (orgs.). Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade.
30 Campinas, São Paulo: Papyrus. DELOU, C. M. Altas habilidades. Rio de Janeiro: Canal Saúde/Fio
31 Cruz,13/06/2012 [online]. Entrevista. Disponível em: <[http://www.canal.fiocruz.br/
32 video/index.php?v=altas-habilidades](http://www.canal.fiocruz.br/video/index.php?v=altas-habilidades)>. Acesso em: 14 jun. 2012. FLEITH, Denise de Souza (org). A
33 construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1:
34 orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
35 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2025.
36 FLEITH, Denise de Souza (Org). A construção de práticas educacionais para alunos com altas
37 habilidades/superdotação: volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da
38 Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <
39 <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab3.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2025. MAIA-PINTO, R.
40 R. Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores.
41 Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)- Universidade de Brasília,
42 Brasília, DF, 2012. OLIVEIRA, Fernanda Souza de. Correr para onde? A aceleração escolar de
43 crianças com Altas Habilidades/Superdotação. In: Ponto-e-Vírgula ISSN 1982-4807 - PUC-SP – Nº 28
44 - Segundo Semestre de 2020 - p. 72-82. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0002-8301-4314>>.
45 Acesso em: 14 abr.2025 PEDRO, K.M. Altas habilidades/Superdotação: características, identificação
46 e atendimento. Documento eletrônico. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023.
47 <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/acessibilidade-na-ufscar/altas-habilidades.pdf>. Acesso
48 em 10 mai.2025. RANGNI, R.A. e COSTA,M.P.R. Aceleração de educandos com potencial superior:

1 <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/907>>. Acesso em:12
2 abr.2025. RENZULLI, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model
3 for creative productivity. Em J. S. Renzulli & S. M. Reis (Orgs.), The triad reader (pp. 2-19). Mansfield
4 Center, CT: Creative Learning Press. RENZULLI, J.S. A concepção de superdotação no modelo dos
5 três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: Virgolim,
6 A.M.R., & Konkiewitz, E.C. Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade (219-264).
7 Campinas: Papirus. SEESP/MEC (coord.). Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo
8 competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas
9 habilidades/superdotação. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série : Saberes e
10 práticas da inclusão) VIRGOLIM, Angela M. R. Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais.
11 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em :
12 <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>>. Acesso em: 14 abr.2025. VIRGOLIM,
13 Angela M. R. Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente. Editora Intersaberes.
14 Curitiba, 2019. – **ANEXOS: Anexo I – Ordenamento legal e normativo no Brasil e no Estado de**
15 **São Paulo Legislação Federal** Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 Fixou as Diretrizes e Bases da
16 Educação Nacional. Trata, em seu Título X, Da Educação de Excepcionais. Cinco anos depois, o
17 Ministério da Educação instalou uma comissão com o objetivo de estabelecer critérios de identificação
18 e atendimento aos estudantes superdotados. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 Fixou as Diretrizes
19 e Bases para o ensino dos 1º e 2º graus. O artigo 9º nomeou os alunos da Educação Especial, incluindo
20 entre eles, os superdotados. Projeto Prioritário 35, do Plano Setorial de Educação e Cultura, referente
21 ao período de 1972 a 1974 Estabeleceu metas a serem alcançadas com a identificação e o
22 atendimento desses estudantes, além de definir os critérios de identificação, tipos de classes
23 oferecidas aos estudantes (regulares e especiais), modalidades de atendimento (enriquecimento
24 curricular, aceleração de estudos ou as duas modalidades conjugadas), com fundamento na literatura
25 disponível sobre a temática, desde o ano de 1931. Constituição da República Federativa do Brasil de
26 1988 Em seu artigo 5º, garante que todos são iguais perante a Lei, assegurando que “o dever do
27 Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] acesso aos níveis mais elevados
28 do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (artigo 208, inciso
29 V). Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e, em seu
30 artigo 54, inciso V, determina que se garanta o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da
31 pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Política Nacional de Educação
32 Especial, de 1994 Apresenta-se, pela primeira vez, o conceito de altas habilidades ou superdotação.
33 Neste mesmo ano, o país se tornou signatário da Declaração de Salamanca, que incluía os alunos
34 superdotados entre o público a ser beneficiado pelas políticas públicas de educação inclusiva. Lei nº
35 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Estabeleceu as atuais Diretrizes e Bases da Educação Nacional,
36 em que são consolidados os direitos dos estudantes superdotados na Educação Básica, na Educação
37 Superior e na Educação Especial, como modalidade. Segundo o artigo 59, deve-se garantir a esses
38 estudantes:

39 [...]

40 *I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para*
41 *atender às suas necessidades;*

42 *II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a*
43 *conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração de*
44 *estudos para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;*

45 *III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para*
46 *atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a*
47 *integração desses educandos nas classes comuns;*

1 *IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em*
2 *sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de*
3 *inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem*
4 *como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual*
5 *ou psicomotora;*

6 *V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para*
7 *o respectivo nível do ensino regular.*

8 Decreto 7.611, de 11 de novembro de 2011 Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento
9 Educacional Especializado e dá outras providências. Este Decreto consolidou a terminologia “altas
10 habilidades ou superdotação” e garantiu que o Atendimento Educacional Especializado fosse oferecido
11 de maneira complementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Lei 12.796,
12 de 4 de abril de 2013 Altera a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação
13 nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação; introduz a terminologia “altas
14 habilidades ou superdotação” na LDB. Lei 13.234, de 29 de dezembro de 2015 Altera a Lei nº
15 9.394/1996, para dispor sobre “a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica
16 e na Educação Superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação”. Lei nº 14.191, de 3 de
17 agosto de 202 Altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor “sobre a modalidade de educação bilíngue de
18 surdos”, introduzindo a categoria “surdos com altas habilidades ou superdotação”. **Legislação do**
19 **Estado de São Paulo** Resolução SE 81/2012 Estabelece os procedimentos de identificação,
20 encaminhamento e atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação na rede estadual,
21 incluindo critérios para aceleração de estudos e enriquecimento curricular. Destaca o papel da
22 avaliação pedagógica e da maturidade socioemocional como requisitos para a aceleração. Deliberação
23 CEE 149/2016 Define normas gerais para a educação especial no sistema estadual de ensino e
24 reconhece o direito dos estudantes com altas habilidades/superdotação ao enriquecimento e
25 aprofundamento curricular. Deliberação CEE 155/2017 Trata da avaliação na Educação Básica e prevê
26 a possibilidade de aceleração para casos de defasagem idade-série. Apesar de não se referir
27 diretamente às altas habilidades, abre precedente para práticas mais flexíveis com esse público.
28 Indicação CEE 180/2019 Aborda a flexibilização da trajetória escolar e certificação curricular,
29 reiterando o direito à aceleração e apontando a necessidade de legislação específica para estudantes
30 com AH/SD. Decreto 67.635/2023 (Educação Especial) Atualiza as diretrizes da Educação Especial
31 no Estado de São Paulo e reconhece expressamente os estudantes com altas
32 habilidades/superdotação como público da modalidade, reforçando seu direito ao atendimento
33 educacional especializado e à inclusão plena. **Anexo II – Dados estatísticos sobre Matrículas de**
34 **Estudantes com Altas Habilidades/ superdotação** Segundo informações do Parecer CNE/CP
35 51/2023, estudos com base em dados estatísticos, revelam que, entre a população de estudantes,
36 entre 1% a 3%⁵ apresentam AH/SD intelectual ou acadêmica, podendo se expandir até 13% (Renzulli,
37 2014)⁶, quando a esta porcentagem são agregadas outras categorias, como a de atletas de alta
38 performance, artistas, líderes, os dotados de muita criatividade, entre outros. Os dados mais recentes
39 disponíveis sobre a matrícula de estudantes com AH/SD na Educação Básica brasileira, com destaque
40 para o Estado de São Paulo, são apresentados em seguida, revelando a baixa visibilidade estatística
41 desse público, o que reforça a urgência de políticas específicas para este segmento. **Distribuição**
42 **nacional (Brasil, 2023)** Segundo o Censo Escolar da Educação Especial (INEP, 2023), na Educação
43 Básica foram computadas 1.771.430 matrículas nesta modalidade. Deste total, 53,7% são de
44 estudantes com deficiência intelectual (952.904), seguidos por 35,9% de estudantes com Transtorno

⁵ Marland Jr., S.P. Education of gifted and talented. U.S. Commissioner of Education, 92nd Session. Washington, D.C.: USPCO, 1972

⁶ Renzulli, J.S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: Virgolim, A.M.R., & Konkiewitz, E.C. Altas Habilidades/ Superdotação, inteligência e criatividade (219-264). Campinas: Papirus.

1 do Espectro do Autismo (TEA). Em seguida, estão os estudantes com deficiência física (163.790),
2 baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades/ superdotação (38.019), surdez
3 (20.008), cegueira (7.321) e surdocegueira (693). Além desses estudantes, 88.885 possuem duas ou
4 mais deficiências combinadas. Ainda segundo o Parecer CNE/CP 51/2023, entre os estudantes com
5 AH/SD, há os que apresentam, concomitantemente, algum tipo de deficiência, ou seja, "*impedimento*
6 *de longo prazo de natureza sensorial, física ou múltipla, os surdos e os que apresentam transtorno do*
7 *espectro autista e quadros psicológicos ou psiquiátricos mais graves, assim como os que apresentam*
8 *talentos específicos e deficiência intelectual. Nestes casos, trata-se de um público da Educação*
9 *Especial já amparado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), com políticas próprias que não incluem os*
10 *alunos com altas habilidades ou superdotação apenas por estes não se constituírem parte do Código*
11 *Internacional de Doenças*".⁷ **Evolução histórica – Estado de São Paulo (2008 a 2023)** No Estado de
12 São Paulo, o número de estudantes com altas habilidades/ superdotação em classes comuns passou
13 de **445 em 2008** para **634 em 2023**, o que representa um crescimento de **42,5%** em 15 anos. Apesar
14 disso, os números ainda são subdimensionados frente às estimativas internacionais, que sugerem que
15 de 3% a 10% dos estudantes podem apresentar esse perfil. Já na rede estadual, em 2024, segundo
16 informações da Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidências e Matrícula (CITEM), havia
17 aproximadamente 100.000 (cem mil) estudantes laudados em deficiências previstas na legislação.
18 Desses, 82.000 estavam matriculados na Rede estadual, enquanto 18.000 (dezoito mil) frequentavam
19 escolas especializadas, por efeito de medida judicial. Já os estudantes com altas habilidades/
20 superdotação – 535 - contabilizaram apenas 0,65% de todas as matrículas da Educação Especial na
21 rede estadual. **Sub-representação e invisibilidade estatística** Estudos apontam que a baixa
22 notificação de estudantes com AH/SD nas estatísticas oficiais decorre de múltiplos fatores interligados.
23 Entre eles, destaca-se o desconhecimento, por parte das escolas, dos critérios técnicos de
24 identificação desses alunos; a inexistência de mecanismos sistemáticos e continuados de registro e
25 acompanhamento; e a ausência de políticas públicas específicas voltadas ao mapeamento ativo dessa
26 população no contexto escolar. **Importância dos dados para formulação de políticas públicas**
27 Diante desse cenário, torna-se fundamental ampliar e qualificar a coleta e análise dos dados
28 educacionais, de modo a subsidiar políticas públicas eficazes. Informações consistentes sobre o perfil
29 e a distribuição desses estudantes são essenciais para orientar investimentos em formação docente,
30 estruturação de serviços especializados, alocação de recursos e planejamento de estratégias
31 pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam o pleno desenvolvimento das AH/SD. **Anexo**
32 **III. Concepções Teóricas e Modelos para identificação de estudantes com altas**
33 **habilidades/superdotação** Este anexo reúne as principais referências teóricas e modelos explicativos
34 que fundamentam a compreensão contemporânea sobre as altas habilidades/ superdotação,
35 oferecendo subsídios conceituais e metodológicos para a identificação e o atendimento educacional
36 desses estudantes. Entre os modelos centrais, destaca-se a Teoria dos Três Anéis, de Joseph
37 Renzulli, amplamente adotada no campo da superdotação. Essa teoria propõe que o comportamento
38 superdotado resulta da interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a
39 tarefa, sendo a base de muitas políticas de identificação e práticas pedagógicas no Brasil. Também
40 são referência as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
41 (2008), que reconhecem os estudantes com altas habilidades como público da educação especial, com
42 direito ao atendimento educacional especializado suplementar. Complementam esse arcabouço as
43 publicações do Ministério da Educação, entre elas a obra "Altas Habilidades/Superdotação:
44 Encorajando Potenciais", que apresenta fundamentos teóricos, estratégias pedagógicas e orientações
45 para o trabalho conjunto entre escola e família, e a coletânea "A Construção de Práticas
46 Educacionais..." (volumes 1 a 4), que reúne propostas metodológicas e experiências práticas voltadas

⁷ Parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023. Fonte: http://www.abmes.org.br/arquivos/documentos/pcp051_23-podcastabmes.pdf (Acesso em: 10 de abr. 2025).

1 ao desenvolvimento dos estudantes superdotados. Por sua vez, o Parecer do Conselho Pleno do
2 Conselho Nacional de Educação 51/2023, aprovado em 5/12/2023, embora ainda não homologado
3 pelo Ministério de Educação, oferece importantes referências teóricas sobre ações, metodologias,
4 políticas e técnicas que pretendem ser indutoras do fortalecimento do atendimento educacional de
5 estudantes com altas habilidades/ superdotação. Em seu Anexo II, o Parecer trata do Atendimento
6 Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino
7 Superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Técnico e da Formação de Professores. Já em
8 seu Anexo II, são tratados os Núcleos ou Centros de atividades, além de Glossário e Referências
9 Bibliográficas. Essas contribuições formam o alicerce conceitual da presente Indicação e orientam a
10 formulação de políticas e práticas pedagógicas alinhadas às necessidades específicas desse público.

11 **Anexo IV. Estudo do Senado Federal sobre o Atendimento escolar de Alunos com Altas**
12 **Habilidades ou Superdotação** Este anexo apresenta uma síntese do documento “O Atendimento
13 Escolar de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação: Desafios e propostas legislativas”
14 (CASTRO & BRITTO, 2023), produzido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado Federal. Trata-
15 se de uma análise técnica que contribui para o aprofundamento do debate sobre políticas públicas
16 voltadas ao atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação. **1. Conceitos e**
17 **abordagens internacionais:** O estudo destaca que a concepção de superdotação vem se expandindo
18 para além do alto quociente intelectual, passando a reconhecer múltiplas expressões de talento
19 (linguístico, artístico, psicomotor, entre outros), além do papel da criatividade e do contexto
20 sociocultural. Diferentes países adotam critérios variados de identificação e atendimento, com
21 estimativas que variam de 1% a 10% da população escolar. **2. Avanços e lacunas na legislação**
22 **brasileira:** A legislação nacional, influenciada pela Declaração de Salamanca e pela LDB, garante
23 atendimento especializado, preferencialmente na escola regular, e prevê currículo adaptado,
24 aceleração, formação docente e programas suplementares. Entretanto, a criação do cadastro nacional
25 de estudantes com altas habilidades, prevista na LDB desde 2015, ainda não foi implementada, o que
26 limita o planejamento de políticas públicas. **3. Financiamento e desafios de implementação:** O
27 estudo analisa o financiamento por meio do FUNDEB, incluindo o mecanismo da dupla matrícula e os
28 riscos de subutilização dos recursos. Ressalta ainda a importância de ampliar a capacidade técnica e
29 o envolvimento das famílias para garantir o acesso ao atendimento especializado. **4. Propostas**
30 **legislativas em tramitação:** O PL 3.035/2020 (e projetos apensados) pretende incluir definição legal
31 mais precisa de altas habilidades na LDB. O relatório destaca que aspectos mais técnicos e
32 operacionais deveriam ser regulamentados por órgãos como o CNE ou o MEC, e não diretamente por
33 lei federal. **5. Conclusão:** O estudo reitera que o grande desafio atual é avançar na identificação,
34 visibilidade e reconhecimento desse público, e que o aumento da pressão social pode favorecer
35 avanços semelhantes aos já obtidos em outras áreas da educação especial. O texto também alerta
36 para o risco da invisibilidade e da baixa execução orçamentária em redes públicas que já recebem
37 recursos específicos para educação especial. A análise apresentada neste anexo reforça a pertinência
38 das recomendações normativas desta Indicação, ao apontar a necessidade de articulação entre
39 diretrizes nacionais e políticas estaduais, com foco na efetivação dos direitos educacionais de
40 estudantes com AH/SD. **015.00151398/2025-30** _ G.F. responsável pela aluna M.E.B.F - Colégio D.A.

41 **Parecer CEE 217/2025** _ da Câmara de Educação Básica, relatado pela Cons^a Claudia Maria Costin
42 Deliberação: 2.1 Nos termos deste Parecer e das Deliberações CEE 155/2017 e 161/2018, indefere-
43 se o pedido de reconsideração contra Resultado Final de Avaliação, de G.F. responsável pela aluna
44 M.E.B.F, mantendo-se o resultado final de reprovação da estudante na 2^a série do Ensino Médio,
45 expedido pela unidade escolar e confirmado pela respectiva Unidade Regional de Ensino. 2.2 Envie-
46 se cópia deste Parecer ao Interessado, à Unidade Regional de Ensino Centro Oeste, à Subsecretaria
47 Pedagógica - SUPED e a Subsecretaria de Articulação da Rede de Ensino - SUART. A Cons^a Rose
48 Neubauer declarou-se impedida de votar, por motivo de foro íntimo. A Cons^a Valdenice Minatel Melo

- 1 de Cerqueira declarou-se impedida de votar. Nada a mais havendo a tratar, às doze horas a Senhora
2 Presidente declarou encerrada a Sessão. Eu, Carolina Marques de Souza lavrei, datei e assinei a
3 presente Ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pelos presentes. São Paulo, 27 de agosto
4 de 2025.
- 5 Maria Helena Guimarães de Castro.....
6 Ana Teresa Gavião Almeida Marques Mariotti.....
7 Bernardete Angelina Gatti.....
8 Claudia Maria Costin.....
9 Claudio Kassab.....
10 Claudio Mansur Salomão.....
11 Décio Lencioni Machado.....
12 Ghisleine Trigo Silveira.....
13 Hubert Alquéres.....
14 Jair Ribeiro da Silva Neto.....
15 Kátia Cristina Stocco Smole.....
16 Laura Laganá.....
17 Marco Aurélio Ferreira.....
18 Maria Eduarda Queiroz de Moraes Sawaya.....
19 Mário Vedovello Filho.....
20 Mauro de Salles Aguiar.....
21 Nina Beatriz Stocco Ranieri.....
22 Rose Neubauer.....
23 Roque Theophilo Junior.....
24 Valdenice Minatel Melo de Cerqueira.....