



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
INSTITUTO DE BIOLOGIA – IB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – PGCTIn

JULIA DA CONCEIÇÃO DAUMAS

ANÁLISE DE LEGISLAÇÕES E DECISÕES JUDICIAIS
SOBRE DIREITOS DE SUPERDOTADOS NO BRASIL NOS
ÚLTIMOS 25 ANOS

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a CRISTINA MARIA CARVALHO
DELOU



NITERÓI
2025

JULIA DA CONCEIÇÃO DAUMAS

**ANÁLISE DE LEGISLAÇÕES E DECISÕES JUDICIAIS
SOBRE DIREITOS DE SUPERDOTADOS NO BRASIL NOS
ÚLTIMOS 25 ANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Carvalho Delou

NITERÓI

2025

FOLHA PARA A FICHA CATALOGRÁFICA

Sobrenome, Nome

Título do Trabalho [manuscrito] : Subtítulo do Trabalho / Nome
Sobrenome. - 2023.

CCC, 300 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Nome orientadora Sobrenome
orientadora; co-orientadora Dra. Nome Coorientadora Sobrenome
Coorientadora (se houver).

Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense – UFF,
Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão –
PGCTIn, Niterói, 2023.

JULIA DA CONCEIÇÃO DAUMAS

**ANÁLISE DE LEGISLAÇÕES E DECISÕES JUDICIAIS
SOBRE DIREITOS DE SUPERDOTADOS NO BRASIL NOS
ÚLTIMOS 25 ANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Carvalho Delou – PGCTIN – PPBI – UFF
(Orientadora/Presidente)**

Prof. Dr. Roberto de Souza Salles – UFF

Prof. Dr. Thiago Correa Lacerda – PGCTIN – UFF

Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini – UNESP – Membro externo

Prof. Dr. José Henrique Paim Fernandes – EBAPE/FGV – Membro externo

**Prof.^a Dr.^a Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz – PGCTIN – UFF (Revisora/
Suplente)**

Prof.^a Dr.^a Alice Akemi Yamasaki – CMPDI – UFF – Membro externo (suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, por me sustentar nessa longa caminhada;

Aos meus pais, Dulcilea e Lidney, pelo apoio incansável e pelo exemplo de persistência e força;

Ao meu marido, Roger, pela paciência e parceria incondicional;

Aos meus filhos, Roger Daniel e Rafael, que são fontes de incentivo;

E aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, que foram a inspiração deste projeto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que tornou possível o meu ingresso neste curso, me sustentou durante toda a caminhada e permitiu a conclusão de mais uma etapa em meu percurso acadêmico.

À minha querida orientadora, Professora Cristina Maria Carvalho Delou, que ofereceu apoio integral durante toda a minha trajetória no doutorado. Que me estendeu as mãos quando eu mais precisei, especialmente em um momento delicado de saúde. Sou profundamente grata por sua compreensão, por ter ido além das obrigações formais, acolhendo-me em tantos momentos de fragilidade. Obrigada, de coração, por me direcionar até a conclusão deste trabalho e por acreditar que eu podia superar minhas limitações.

Aos meus pais, que nunca desistiram de mim, que ofereceram colo aos meus filhos quando eu não podia estar presente, que brincaram com eles, os alimentaram, deram carinho e cuidaram com todo amor. Sem eles, este projeto não teria sido possível. Além de serem meu alicerce emocional, foram também minha estrutura e meu apoio em todos os sentidos.

Ao meu marido, que sempre acreditou em minha capacidade, mesmo quando passei por momentos de cansaço e desmotivação. Agradeço por todo o seu amor e apoio incondicional, por sempre me ouvir com paciência e por ter, mesmo em meio ao caos, uma palavra de ânimo e encorajamento.

Agradeço especialmente aos meus filhos, Roger Daniel e Rafael, que nasceram durante o desenvolvimento deste projeto e não puderam contar com a minha total dedicação. Tiveram que dividir minha atenção com este trabalho e suportar minha ausência por longos períodos, mesmo quando eu estava presente fisicamente. E, mesmo tão pequenos, me ensinaram tanto sobre resiliência e amor incondicional. Este sacrifício foi por vocês, meus amores!

À minha querida amiga do doutorado, Graziela Guarda, por me ouvir com tanta paciência em tantos momentos de angústia e desespero. Por me orientar quando eu estava perdida, por acreditar no meu projeto e por sempre ter uma palavra de conforto e esperança. Por estar sempre disponível, dedicando horas e

horas para me ajudar. Muito obrigada, Grazi! Você foi um apoio fundamental nesta trajetória.

À minha amiga Fabiana e ao meu amigo Sandro, agradeço pela parceria e companheirismo ao longo desta caminhada.

Agradeço também aos professores que avaliaram meu trabalho durante o seminário de apresentação do projeto e da qualificação: Dra. Alice Akemi Yamasaki, Dra. Carina Alexandra Rondini e Dr. Roberto de Souza Salles.

Minha gratidão se estende aos doutores José Henrique Paim Fernandes e Thiago Correa Lacerda, que compuseram a banca de defesa deste trabalho.

Agradeço especialmente à minha revisora, Dra. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz, cuja valiosa contribuição foi fundamental para a versão final deste trabalho, por meio de correções detalhadas e orientações assertivas.

Aos coordenadores do PGCTIN, em especial, à atual coordenadora, Prof^a. Suzete Araújo Oliveira Gomes, pela atenção e pelas orientações sempre precisas no âmbito da vida acadêmica.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1. Apresentação do estudo	17
1.2. Justificativa e questão da pesquisa	23
2. OBJETIVOS	26
2.1. Objetivo geral	26
2.2. Objetivos específicos	26
3. REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1. Considerações sobre altas habilidades ou superdotação	27
3.1.1. Características dos indivíduos com altas habilidades ou superdotação	38
3.1.2. Identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação	45
3.1.3. Intervenções educacionais no atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação	50
3.1.4. Invisibilidade dos estudantes com altas habilidades ou superdotação: da escola à universidade	53
3.2. Judicialização como esperança para efetivação de direitos: intervenção do Judiciário na educação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação	66
3.2.1. O sistema jurídico brasileiro	68
3.2.2. A organização e a divisão judiciária brasileira	69
3.2.3. Processos judiciais nos Tribunais Regionais Federais do Brasil	77
3.2.4. Intervenção do Poder Judiciário nos atos do Poder Executivo	86
3.2.5. Judicialização da educação como estratégia de defesa dos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação	89
3.3. Tecnologia como instrumento social no contexto educacional e jurídico brasileiro	98

3.3.1. Tecnologia, Educação e Justiça brasileira: dimensões sociais e implicações para a pesquisa	98
3.3.2. Informatização do processo judicial e democratização do acesso à Justiça	103
4. MATERIAIS E MÉTODOS	106
4.1. Caracterização e abordagens metodológicas da pesquisa	106
4.2. Delimitação da pesquisa	111
4.3. Critérios de inclusão e exclusão.....	112
4.4. Riscos da pesquisa	113
4.5. Transparência e ética na pesquisa.....	114
4.6. Instrumentos de coleta de dados	116
4.7. Percurso metodológico.....	117
4.8. Referencial metodológico	131
4.9. Método de análise de conteúdo aplicado ao contexto da pesquisa	134
4.10. Apresentação dos dados da pesquisa nos sites dos Tribunais Regionais Federais e construção das categorias de análise	134
4.11. Apresentação dos dados da pesquisa no site do Congresso Nacional e construção das categorias de análise	140
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	142
5.1. Identificação e descrição de demandas judiciais sobre os direitos dos estudantes com AHSD nos Tribunais Regionais Federais do Brasil, incluindo análise das categorias construídas.....	144
5.2. Identificação e descrição das proposições legislativas sobre altas habilidades ou superdotação, com posterior exame das categorias construídas	200
5.3. Análise do padrão decisório dos Tribunais Regionais Federais sobre os direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação	227
5.4. Análise correlacional das demandas judiciais e das proposições legislativas que integraram o corpus empírico da pesquisa sobre os estudantes com altas habilidades ou superdotação.....	242

5.5. Panorama jurídico-legislativo contemporâneo dos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação: limites e possibilidades de efetivação 247

6. CONCLUSÕES E TRABALHOS FUTUROS	252
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	260
8. APÊNDICES E ANEXOS	275
8.1. Apêndices.....	275
8.1.1. Apêndice A – Tabelas com dados coletados nos sites dos Tribunais Regionais Federais.....	275
8.1.2. Apêndice B – Tabelas com dados coletados no site do Congresso Nacional	290
8.2. Anexos	309
8.2.1. Ata de defesa.....	309

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHSD – Altas Habilidades ou Superdotação

AH/SD – Altas Habilidades ou Superdotação

CF – Constituição Federal

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

AEE – Atendimento Educacional Especializado

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CEP – Comitês de Ética em Pesquisa

CJF – Conselho da Justiça Federal

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INFOJUR – Informativo de Jurisprudência

JEF – Juizado Especial Federal

MEC – Ministério da Educação

MPF – Ministério Público Federal

NAPNE – Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

STF – Supremo Tribunal Federal

STJ – Superior Tribunal de Justiça

PPP – Projeto Político Pedagógico

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

TJRJ – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro

TNU – Turma Nacional de Uniformização

TR – Turmas Recursais

TRF – Tribunal Regional Federal

TRFs – Tribunais Regionais Federais

TRU – Turma Regional de Uniformização

TST – Tribunal Superior do Trabalho

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Representação das Inteligências Múltiplas de Gardner	32
Figura 2: Subdivisão da estrutura do Poder Judiciário em termos de competência	70
Figura 3: Resumo da abordagem do foco da pesquisa	74
Figura 4: Estrutura do Poder Judiciário	75
Figura 5: Etapas da pesquisa	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Base final dos dados dos Tribunais Federais Regionais	135
Tabela 2: Base final dos dados do Congresso Nacional	140
Tabela 3: Resumo da amostra final dos TRFs	144
Tabela 4: Levantamento dos julgados	160
Tabela 5: Classificação das ações	163
Tabela 6: Tipos de provas	168
Tabela 7: Normativas e atos regulatórios	173
Tabela 8: Precedentes	181
Tabela 9: Princípios constitucionais e administrativos	183
Tabela 10: Temas	186
Tabela 11: Base final da amostra do Congresso Nacional	200
Tabela 12: Temas das proposições legislativas	202
Tabela 13: Justificativas principais das proposições legislativas	207
Tabela 14: Base legal da fundamentação das proposições legislativas	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferentes terminologias para referência aos indivíduos com potencial acima da média	28
Quadro 2: Características dos estudantes com superdotação escolar ou acadêmica	39
Quadro 3: Características da superdotação nos aspectos da inteligência analítica, criativa e prática, conforme a teoria do Sternberg.....	40
Quadro 4: Características gerais, intelectuais e afetivas da superdotação	41
Quadro 5: Características da superdotação	42
Quadro 6: Instrumentos de identificação de altas habilidades ou superdotação..	46
Quadro 7: Tipos de recursos	80
Quadro 8: Classificação da metodologia da pesquisa.....	111
Quadro 9: Filtros dos dados da pesquisa dos Tribunais Regionais Federais.....	119
Quadro 10: Filtros finais dos dados da pesquisa dos Tribunais Regionais Federais apenas com acórdãos	125
Quadro 11: Filtros dos dados da pesquisa do Congresso Nacional	126
Quadro 12: Categorização dos dados dos tribunais.....	138
Quadro 13: Categorização dos dados do Congresso Nacional.....	141
Quadro 14: Categoria geral “Fundamentação”	215
Quadro 15: Análise do padrão decisório dos tribunais	228

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tema principal	145
Gráfico 2: Julgados por tribunal.....	155
Gráfico 3: Julgados por estados.....	157
Gráfico 4: Classificação das ações judiciais.....	161
Gráfico 5: Polo ativo	165
Gráfico 6: Polo passivo	165
Gráfico 7: Provas.....	168
Gráfico 8: Alegação de AHSD ou menção à alta capacidade intelectual e/ou ao desempenho acadêmico superior	170
Gráfico 9: Natureza da proposição.....	201
Gráfico 10: Temas das proposições legislativas	202
Gráfico 11: Proposições por Casa Legislativa.....	204
Gráfico 12: Unidade Federativa.....	205
Gráfico 13: Ano de apresentação das proposições legislativas	206
Gráfico 14: Argumentos de justificação das proposições legislativas	207
Gráfico 15: Status de tramitação das proposições legislativas.....	210
Gráfico 16: Resultado final das proposições legislativas.....	213

RESUMO

O estudo teve como objetivo geral identificar as tendências do Poder Judiciário e do Poder Legislativo, nos últimos 25 anos, relacionadas ao tema das altas habilidades ou superdotação, com base nas demandas judiciais dos Tribunais Regionais Federais e nas proposições legislativas apresentadas ao Congresso Nacional, com foco na investigação de jurisprudências e lacunas legislativas, por meio da pesquisa tecnológica. Para alcançar o objetivo proposto, foram identificados acórdãos e proposições legislativas que abordaram as altas habilidades ou superdotação. Ao todo, foram analisados 34 acórdãos dos Tribunais Regionais Federais e 08 proposições legislativas do Congresso Nacional. A partir dessa análise, buscou-se investigar a existência (ou ausência) de jurisprudências, mapear o padrão decisório dos tribunais e identificar eventuais lacunas legislativas, elementos que contribuíram para a construção de um panorama jurídico-legislativo contemporâneo sobre o tema. Nesse sentido, este trabalho de doutoramento qualificou-se como uma Tecnologia Social, na medida em que propôs uma articulação inovadora entre saberes científicos e demandas sociais, por meio de uma abordagem teórica com potencial de aplicação prática. A pesquisa forneceu subsídios para a elaboração de políticas públicas e práticas educativas voltadas aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, cuja realidade ainda é marcada por lacunas normativas, bem como pela ausência ou limitação de ações institucionais efetivas. O referencial teórico apoiou-se em autores renomados na área das altas habilidades ou superdotação e inteligência, como Joseph Renzulli, Robert Sternberg, Howard Gardner, bem como em pesquisadores que discutem a educação inclusiva e principalmente os direitos educacionais desses estudantes no Brasil, tais como Delou, Cupertino, Fleith, Virgolim, entre outros. A pesquisa adotou a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental, utilizando ferramentas e recursos da tecnologia digital. A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin. Os resultados revelaram que os tribunais não dispõem de uma jurisprudência consolidada acerca dos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, o que contribui para a insegurança jurídica do país. Além disso, constatou-se que o campo judicial apresenta desafios que exigem maior atenção, especialmente no que se refere às decisões divergentes em casos semelhantes, às negativas de direito por ausência de previsão legal e aos conflitos aparentes entre leis. Observou-se também que a crescente judicialização na área evidenciou lacunas legislativas, tanto pela ausência de legislação específica que contemple os casos concretos submetidos ao Judiciário quanto em decorrência de interpretações equivocadas das normas legais vigentes.

PALAVRAS-CHAVE: altas habilidades; superdotação; direitos; judiciário; legislativo.

ABSTRACT

The study aimed, in general, to identify the trends of the Judiciary and the Legislative branches over the past 25 years concerning the topic of giftedness or high abilities, based on the judicial demands in the Federal Regional Courts and the legislative proposals submitted to the National Congress, focusing on the investigation of case law and legislative gaps through technological research. To achieve the proposed objective, court decisions and legislative proposals addressing giftedness or high abilities were identified. In total, 34 decisions from the Federal Regional Courts and 8 legislative proposals from the National Congress were analyzed. Based on this analysis, we sought to investigate the existence (or absence) of case law, map the courts' decision-making patterns and identify possible legislative gaps, elements that contributed to the construction of a contemporary legal-legislative panorama on the topic. In this sense, this doctoral work qualifies as a Social Technology, insofar as it proposed an innovative articulation between scientific knowledge and social demands through a theoretical approach with practical application potential. The research provided support for the development of public policies and educational practices aimed at students with high abilities or giftedness, whose reality is still marked by normative gaps as well as by the absence or limitation of effective institutional actions. The theoretical framework was based on renowned authors in the field of high abilities or giftedness and intelligence, such as Joseph Renzulli, Robert Sternberg, and Howard Gardner, as well as researchers who discuss inclusive education and, particularly, the educational rights of these students in Brazil, including Delou, Cupertino, Fleith, Virgolim, among others. The research adopted a bibliographic and documentary methodology, utilizing tools and resources from digital technology. Data analysis was conducted based on the content analysis technique proposed by Bardin. The results revealed that the courts do not have consolidated case law regarding the rights of students with high abilities or giftedness, which contributes to the country's legal uncertainty. Furthermore, it was found that the judicial field presents challenges that require greater attention, particularly regarding divergent decisions in similar cases, denials of rights due to the absence of legal provisions, and apparent conflicts between laws. It was also observed that the increasing judicialization in this area has highlighted legislative gaps, both due to the absence of specific legislation addressing the concrete cases brought before the Judiciary and as a result of misinterpretations of the existing legal norms.

KEYWORDS: high abilities; giftedness; rights; judiciary; legislative.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação do estudo

O presente estudo abordou a temática das altas habilidades ou superdotação correlacionando-a com a área do Direito, justificando-se pelo crescente movimento contemporâneo de acesso à Justiça em prol da efetivação dos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD).

O estudo contemplou dois focos principais de discussão que embasaram a pesquisa: o primeiro centrado na área judiciária e o segundo, na área legislativa. Para atender ao objetivo da pesquisa, diversos pontos de análise foram considerados, sendo que, na esfera judiciária, destacam-se aspectos relacionados à judicialização dos direitos dos estudantes com AHSD; e na esfera legislativa, as proposições legislativas voltadas para a temática das altas habilidades ou superdotação.

Assim, a pesquisa teve como objetivo geral identificar as tendências do Poder Judiciário e do Poder Legislativo, nos últimos 25 anos, relacionadas ao tema das altas habilidades ou superdotação, com base nas demandas judiciais dos Tribunais Regionais Federais e nas proposições legislativas apresentadas ao Congresso Nacional, com foco na investigação de jurisprudências e lacunas legislativas, por meio da pesquisa tecnológica. Para isso, utilizou-se a pesquisa tecnológica, compreendida como o uso de ferramentas, recursos e base de dados digitais para a coleta, organização e análise das informações, posteriormente transformadas em dados da pesquisa.

Desse modo, foi possível examinar o processo de judicialização da educação, com ênfase na intervenção do Poder Judiciário Federal no sistema educacional brasileiro como mecanismo de garantia ao cumprimento dos direitos dos estudantes com AHSD. O estudo ainda teve o propósito de analisar a atuação do Poder Legislativo Federal diante das demandas direcionadas para criação ou modificação de direitos relacionados a esse público, apresentadas pelos parlamentares.

Ressalta-se que o direito à educação especial inclusiva é tutelado por um arcabouço normativo abrangente, composto por leis, decretos, portarias,

resoluções, pareceres, além de tratados internacionais ratificados pelo Brasil. As normas jurídicas brasileiras aplicáveis ao contexto da educação inclusiva exigem transformações estruturais, pedagógicas e curriculares no sistema educacional contemporâneo. Assim, a ação educativa deve ser orientada à efetivação dos direitos constitucionalmente garantidos a todos os estudantes, com atenção especial àqueles que possuem necessidades educacionais específicas.

A partir da Constituição Federal de 1988, a interferência do Poder Judiciário nas políticas públicas, tradicionalmente de responsabilidade do Poder Executivo, tornou-se cada vez mais frequente, especialmente diante de casos de violação a direitos previamente estabelecidos. A legitimidade da atuação do Poder Judiciário na reparação ou restituição de direitos negados ou negligenciados ainda é amplamente debatida, uma vez que adentra na questão polêmica da tripartição dos poderes, conforme os princípios teóricos de Montesquieu (1978).

Montesquieu (1978) ao desenvolver a teoria dos freios e contrapesos, também conhecida como teoria da separação dos poderes, defendeu a divisão de poderes, independentes e harmônicos entre si. Para o autor, as funções do Estado deveriam ser repartidas entre esferas autônomas e complementares: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. Essa teoria visava impedir o abuso de poder por meio do equilíbrio e da harmonia entre os poderes, defendendo a não hierarquia entre eles.

Ao refletir sobre a teoria montesquiana e os dados analisados nesta pesquisa, observou-se que a intervenção do Poder Judiciário nas atribuições típicas do Executivo tem se mostrado uma prática recorrente, especialmente como meio de assegurar a efetivação de direitos que têm sido negligenciados, seja por ação ou omissão do poder público.

O estudo abordou os direitos dos estudantes com AHSD previstos no ordenamento jurídico brasileiro. A Lei nº 9.394/96 estabeleceu que as redes de ensino devem ofertar o atendimento educacional especializado (AEE) gratuito aos

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹.

A pesquisa evidenciou o esforço dos estudantes com AHSD na busca pelo cumprimento de direitos amplamente garantidos pelas disposições legais do país, o que levou a conclusão de que as escolas e as universidades brasileiras ainda não estão plenamente preparadas para cumprir as demandas das políticas públicas inclusivas. Assim, muitos estudantes acabam não tendo outra alternativa senão recorrer ao Poder Judiciário para assegurar o cumprimento de atribuições de responsabilidade do Poder Executivo.

O estudo foi desenvolvido com base nas estratégias que articulam Ciência, Tecnologia e Inclusão. A produção do conhecimento científico foi viabilizada por meio do uso de recursos digitais integrados aos conhecimentos específicos da área da educação inclusiva. A utilização da tecnologia possibilitou a coleta de informações públicas disponibilizadas por órgãos da Administração Pública, as quais foram essenciais para a realização da pesquisa.

As informações públicas utilizadas neste estudo estão respaldadas na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) e foram obtidas nos sites dos Tribunais Regionais Federais e do Congresso Nacional. Para a realização da análise jurisprudencial sobre os direitos dos estudantes com AHSD, foi necessário identificar e examinar os acórdãos com o intuito de verificar decisões recorrentes que pudessem contribuir para a formação de jurisprudência.

O estudo consistiu em uma análise de proposições legislativas e de demandas judiciais relativas aos direitos dos estudantes com AHSD, com o objetivo de identificar as tendências do Poder Judiciário e do Poder Legislativo nessa área, além de investigar a existência de jurisprudências e eventuais lacunas legislativas. Para tanto, fez-se necessário esclarecer as etapas da análise jurisprudencial, a saber:

¹ De acordo com o art. 4º, “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

1. Coleta dos acórdãos: etapa inicial direcionada à identificação de demandas judiciais relevantes que trataram especificamente sobre os direitos dos estudantes com AHSD. Foram considerados apenas os acórdãos, tendo em vista que as jurisprudências se formam com base neles, sobretudo quando reiterados e uniformes.
2. Identificação e exame dos acórdãos: a partir dos acórdãos selecionados, procedeu-se à análise com o objetivo de analisar o conteúdo das decisões para identificar os fundamentos jurídicos comuns, os argumentos recorrentes e os entendimentos de cada tribunal, bem como a forma de interpretação e aplicação das normas jurídicas aos casos concretos.
3. Classificação e categorização das decisões: nesta etapa, os acórdãos foram organizados conforme os critérios previamente definidos, com a finalidade de identificar padrões decisórios e verificar a existência de convergências ou divergências de entendimento, seja no interior dos próprios tribunais, seja entre diferentes tribunais.
4. Avaliação da reiteração e da uniformidade das decisões: por fim, procedeu-se à análise dos acórdãos com objetivo de verificar se configuram um conjunto uniforme e reiterado de decisões, capaz de formar jurisprudência.

Compreender a jurisprudência de um tribunal exige identificar entendimentos constantes e uniformes, padrões decisórios e tendências evidenciados em suas decisões. Convém esclarecer que os termos “entendimentos”, “padrões decisórios” e “tendências” apresentam diferenças conceituais tênues entre si. Considera-se “entendimento” a interpretação jurídica adotada por um tribunal sobre determinado tema, ou seja, consiste na forma como o tribunal compreende, interpreta e aplica as normas jurídicas a uma situação específica. A aplicação reiterada, constante e uniforme de um entendimento forma um padrão decisório.

Os “padrões decisórios” são formados a partir da repetição consistente de julgamentos que aplicam o mesmo raciocínio jurídico a casos semelhantes. Em outras palavras, identifica-se a existência de um padrão decisório quando um tribunal emprega, de forma uniforme e reiterada, determinada linha interpretativa para casos análogos ao longo do tempo, garantindo, assim, maior previsibilidade e coerência nas decisões proferidas aos jurisdicionados. Já as “tendências” referem-

se às inclinações identificadas nas decisões de um tribunal ao longo do tempo, sinalizando possíveis mudanças ou evoluções no entendimento jurídico acerca de determinados temas.

A jurisprudência é formada a partir da uniformização e recorrência de julgamentos sobre uma mesma matéria, refletindo a posição consolidada daquele tribunal. França (1974) conceituou a jurisprudência como “o conjunto de pronunciamentos, por parte do mesmo Poder Judiciário, num determinado sentido, a respeito de certo objeto, de modo constante, reiterado e pacífico” (França, 1974, p. 146).

Considerando o caráter dinâmico da jurisprudência, assim como as atualizações constantes da legislação, o acompanhamento contínuo das decisões judiciais torna-se fundamental para a compreender como o Poder Judiciário tem interpretado e aplicado as leis no país.

Nesse sentido, a pesquisa voltou-se para a investigação das jurisprudências relacionadas aos direitos dos estudantes com AHSD, iniciando-se pela identificação e análise dos julgados proferidos nos acórdãos previamente mapeados. O objetivo consistiu em identificar os padrões decisórios capazes de esclarecer o processo de formação da jurisprudência sobre a temática, partindo do entendimento de que esta se configura como um conjunto de decisões reiteradas sobre matérias jurídicas semelhantes.

É importante destacar que, embora as jurisprudências dos Tribunais Regionais Federais (TRFs) não possuam um caráter vinculante, elas podem exercer significativa influência nas decisões dos magistrados do próprio tribunal que as proferiu e, muitas vezes, também de outros tribunais, contribuindo para a uniformização dos entendimentos jurídicos do país. Para Rispoli (2014), “[...] não é apenas a lei, norma geral, que deve ser igual para os iguais, mas também a jurisprudência, que é a interpretação da própria lei” (Rispoli, 2014, p. 263).

A influência jurisprudencial exercida pelos TRFs colabora para o fortalecimento da segurança jurídica, o respeito à igualdade e à liberdade, uma vez que promove maior previsibilidade nas decisões judiciais ao assegurar tratamento semelhante a casos análogos, reforçando o princípio da isonomia entre os jurisdicionados.

A proposta de mapear e analisar as demandas judiciais de cada TRF sobre os direitos dos estudantes com AHSB permitiu a construção de uma visão panorâmica sobre como essa temática tem sido tratada pelo Poder Judiciário Federal, além disso possibilitou identificar posicionamentos majoritários, eventuais divergências e tendências, contribuindo para a compreensão dos padrões decisórios em torno da temática dos direitos desses estudantes.

Cabe destacar que, nos sites dos TRFs, o campo de pesquisa denominado de “jurisprudência” abrange tanto os acórdãos quanto as decisões monocráticas, mesmo que estas nem sempre representem entendimentos reiterados ou uniformes. Dessa forma, é importante ressaltar que uma decisão isolada não configura, por si só, jurisprudência.

Adicionalmente, é relevante esclarecer o conceito de precedente judicial, que se forma quando uma decisão judicial é adotada como parâmetro para solução de casos semelhantes, consolidando um entendimento jurídico que orienta decisões futuras em demandas análogas. Cunha (2013) destacou que “O precedente nada mais é do que uma decisão judicial, que tem relação de anterioridade a outras, servindo-lhes de premissa” (Cunha, 2013, p. 9302).

O precedente difere de jurisprudência, uma vez que, no primeiro caso, o magistrado pode fundamentar sua decisão em uma única decisão anterior específica para a resolução de um novo caso concreto semelhante. Já a jurisprudência exige que o juiz faça referência a um conjunto de decisões reiteradas, uniformes e constantes sobre determinado tema, demonstrando, assim, a existência de uma linha interpretativa dominante em um ou mais tribunais.

Nas palavras de Carvalho (2019):

Jurisprudência e Precedente não são termos sinônimos. A jurisprudência é genérica, remetendo à ideia de conjunto reiterado de acórdãos num mesmo sentido, representando o entendimento sedimentado de um tribunal sobre determinado tema. O precedente, a seu turno, é a decisão do caso concreto, individualizada, e que serve de parâmetro para outras decisões, de forma persuasiva ou obrigatória. Logo, pode-se dizer que jurisprudência é o conjunto de precedente (Carvalho, 2019, p. 349).

Nesse mesmo sentido, Junior Didier, Braga e Oliveira (2015) esclareceram que “Um precedente, quando reiteradamente aplicado, se transforma em jurisprudência, que, se predominar em tribunal, pode dar ensejo à edição de um

enunciado na súmula da jurisprudência deste tribunal” (Didier Junior; Braga; Oliveira, 2015, p. 487).

Os precedentes judiciais oriundos dos TRFs não possuem caráter vinculante, detendo apenas eficácia meramente persuasiva. Dessa forma, embora possam influenciar as decisões proferidas por magistrados do próprio tribunal ou de outros tribunais, não impõem a estes a obrigatoriedade de aplicação, uma vez que não têm força normativa capaz de vinculá-los.

1.2. Justificativa e questão da pesquisa

O interesse pelo tema surgiu, inicialmente, durante a graduação em Pedagogia, ao cursar uma disciplina sobre educação especial. Nesse período, tive a oportunidade de conhecer a abordagem da educação inclusiva de maneira mais aprofundada. O desejo pelo conhecimento foi ampliado a partir da vivência prática junto aos estudantes público-alvo da educação especial, possibilitada pela minha aprovação no cargo de pedagoga, no Colégio Pedro II, e posterior lotação em um Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Durante minha trajetória profissional, tive contato direto com estudantes com AHSD, o que despertou em mim a vontade de buscar mais conhecimentos específicos sobre a área. Esse interesse culminou na realização de um mestrado em Diversidade e Inclusão, na linha de pesquisa voltada às altas habilidades ou superdotação. Minha dissertação, intitulada de *“Uma proposta de portaria para regulamentar a identificação e atendimento a alunos com altas habilidades ou superdotação em instituições federais de ensino básico”* (Gonçalves, 2017), abordou a temática da identificação e do atendimento educacional especializado a estudantes com AHSD.

Além disso, tratou sobre a evolução histórica, legal e conceitual da área, as características das pessoas com AHSD, o processo inclusivo de alunos com AHSD, a intervenção do Poder Judiciário no direito brasileiro, sob a perspectiva das altas habilidades ou superdotação. Como resultado, foi elaborada proposta de portaria para regulamentar o processo de identificação e atendimento de estudantes com AHSD nas instituições federais de ensino básico.

A aproximação entre Educação e Direito constitui uma demanda contemporânea, cada vez mais presente nos tribunais. Observa-se uma crescente interposição de processos judiciais em resposta à negligência ou mesmo negação de direitos educacionais de estudantes com AHSD, configurando o fenômeno da judicialização da educação. Esse cenário evidencia a indispensabilidade de investigação e análise dessa realidade.

O tema das altas habilidades ou superdotação foi escolhido por fazer parte do meu contexto profissional, uma vez tenho presenciando a luta constante de estudantes com AHSD para garantir seus direitos diante de uma educação deveras inclusiva. A correlação entre as altas habilidades ou superdotação e o campo do direito é uma abordagem ainda pouco explorada na sociedade, especialmente nas escolas e universidades, o que contribui para reforçar a invisibilidade do público-alvo com essa condição.

O aprofundamento sobre a temática em questão é relevante não apenas para a construção de conhecimentos científicos, mas também para a vivência dos estudantes com AHSD nas escolas e universidades do país. A partir do conhecimento sobre seus direitos, esses estudantes podem participar ativamente da construção de espaços democráticos e inclusivos, nos quais o acesso e a permanência sejam realmente garantidos, respeitando seus interesses e individualidades.

Com a finalidade de ampliar a compreensão do processo da judicialização da educação no que se refere aos direitos dos estudantes com AHSD, este estudo avançou para a análise da produção legislativa federal. Para atingir esse propósito, foram identificados, descritos e analisados os projetos de leis apresentados ao Congresso Nacional sobre a temática das altas habilidades ou superdotados. Em seguida, esses dados foram correlacionados com as demandas judiciais dos tribunais federais, com o intuito de verificar se tais propostas legislativas atendem às reais necessidades desses estudantes.

Quanto à pertinência e relevância social do estudo, compreender as necessidades específicas dos estudantes com AHSD que não estão sendo atendidas nos espaços regulares de ensino e que, muitas vezes, acabam sendo alvos de processos judiciais, é fundamental para subsidiar a elaboração de políticas públicas inclusivas voltadas a esse público. Observa-se a ausência de instrumentos

adequados para a identificação e atendimento desses estudantes, o que contribui para a sua invisibilidade e para a manutenção da carência educacional que enfrentam.

Assim, estudos que aprofundam a compreensão da área das altas habilidades ou superdotação mostram-se essenciais para promover a garantia de acesso e da permanência dos estudantes com essa condição nos ambientes escolares e acadêmicos. A importância da realização de pesquisas sobre a superdotação foi destacada por Winner (1998) ao afirmar que “Um entendimento dos níveis mais extraordinários da mente humana é importante tanto para a nossa sociedade como para o entendimento científico do potencial humano” (Winner, 1998, p.18).

Reforçando essa perspectiva, Guenther (2003) enfatizou que “evitar que o talento humano seja perdido, ou desviado, e proporcionar a estimulação e orientação necessária ao desenvolvimento sadio e apropriado é a grande tarefa da Educação” (Guenther, 2003, p.31).

A pesquisa abrangeu o período de 25 anos, com início em janeiro de 1997, dias após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e término em janeiro de 2022. O período estabelecido para a finalização da coleta dos dados teve uma motivação pessoal, uma vez que a previsão para a defesa da tese seria em 2023. Embora essa previsão não tenha sido cumprida, o intervalo temporal foi mantido, tendo em vista que a coleta de dados já estava em estágio avançado.

Esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: **Quais são os entendimentos adotados pelo Poder Judiciário nos julgamentos de demandas favoráveis ou desfavoráveis aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, e de que forma o Poder Legislativo tem contribuído para esclarecer e solucionar os conflitos relacionados aos direitos desse público?**

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo geral

Identificar as tendências do Poder Judiciário e do Poder Legislativo, nos últimos 25 anos, relacionadas ao tema das altas habilidades ou superdotação, com base nas demandas judiciais dos Tribunais Regionais Federais e nas proposições legislativas apresentadas ao Congresso Nacional, com foco na investigação de jurisprudências e lacunas legislativas, por meio da pesquisa tecnológica.

2.2. Objetivos específicos

1. Identificar as demandas judiciais nos Tribunais Regionais Federais que abordaram os direitos educacionais dos estudantes com altas habilidades ou superdotação;
2. Identificar as proposições legislativas apresentadas ao Congresso Nacional relacionadas ao tema das altas habilidades ou superdotação;
3. Descrever as demandas judiciais relacionadas aos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, incluindo a investigação das jurisprudências que abordaram esse tema;
4. Descrever as proposições legislativas sobre as altas habilidades ou superdotação;
5. Analisar o padrão decisório do Poder Judiciário relacionado aos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação;
6. Correlacionar as demandas judiciais com as proposições legislativas, verificando se há convergência entre as questões levadas ao Judiciário e os temas tratados no Congresso Nacional;
7. Apresentar o panorama jurídico e legislativo atual sobre altas habilidades ou superdotação, com foco nos avanços, limitações e lacunas legislativas na efetivação dos direitos dos estudantes pertencentes a esse público-alvo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Considerações sobre altas habilidades ou superdotação

As expressões “altas habilidades”, “superdotação”, “altas habilidades/superdotação” e “altas habilidades ou superdotação” ainda hoje geram dúvidas quanto ao seu uso, uma vez que não há consenso entre os renomados autores da área e a legislação vigente.

Embora o Ministério da Educação (MEC) tenha adotado, mais recentemente, o termo “altas habilidades ou superdotação”² para se referir a indivíduos que “apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”³ (Brasil, 2009), no Brasil ainda se observa o uso de diferentes nomenclaturas, seja de forma individual ou associada, o que, no entanto, não prejudica o seu entendimento.

A nomenclatura inicial para designar indivíduos com inteligência acima da média foi o termo “super-normaes”, utilizado por Leoni Kaseff, no ano de 1929, conforme Delou (2007).

No mesmo ano, a psicóloga russa Helena Antipoff utilizou, no Brasil, o termo “excepcionais” para referir-se “[...] àqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação um problema especial” (Antipoff, 1984, p.149, apud Delou, 2007, p.28). O termo utilizado por Antipoff não era específico para os superdotados, sendo empregado também para designar pessoas com deficiência mental, além de indivíduos com problemas de conduta.

Não se pretendeu esgotar a discussão histórica acerca das diversas nomenclaturas utilizadas para fazer referência aos indivíduos com altas habilidades

² Terminologia mais recente, em conformidade com a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual alterou a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

³ Conforme a Resolução nº 4, de 2 outubro de 2009. Art. 4º, inciso III (Brasil, 2009).

ou superdotação, mas sim demonstrar o quão polêmica é essa questão e os prejuízos decorrentes da ausência de consenso em torno das terminologias.

Segundo Pérez (2016), a variedade de termos usados para se referir a estudantes com altas habilidades ou superdotação tem acarretado dificuldades relevantes na identificação e no registro de estudantes no Censo Escolar. Conforme a autora:

[...] as confusões populares entre AH/SD e precocidade, genialidade, crianças prodígio e hiperatividade, que já têm sido bastante discutidas na literatura [...] a expressão AH/SD tem sido agraciada com diversas nomenclaturas, como altamente capaz, alto habilidoso, bem-dotado, brilhante, dotado, pessoa ou portador de altas habilidades, portador de genialidade, portador de superdotação, talentoso, superdotado [...] além dos tradicionais discriminatórios e preconceituosos Nerd e Geek, sabichão, CDF, entre outros (Pérez, 2016, p.46).

No Brasil, diversas terminologias ainda são utilizadas para fazer referência aos indivíduos com inteligência acima da média. Destacam-se algumas dessas terminologias, acompanhadas das suas respectivas definições:

Quadro 1: Diferentes terminologias para referência aos indivíduos com potencial acima da média

Referência	Terminologia	Definição
Resolução CNE/CEB nº 02/2001 – art. 5º, inc. III.	Altas habilidades/superdotação	“[...] grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP – 2008, pg. 15.	Altas habilidades/superdotação	“[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.	Altas habilidades ou superdotação Superdotados	Não consta.
Resolução CNE/CEB nº 04/2009 – art. 4º, inc. III.	Altas habilidades/superdotação	“[...] aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou

Referência	Terminologia	Definição
Decreto 7.611/2011 – art. 1º, § 1º	Altas habilidades ou superdotação	combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”. ou Não consta.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Renzulli (2014) contribuiu de maneira relevante para a discussão ao centrar o foco no indivíduo, não se restringindo apenas às características da superdotação, mas sim em um ser humano que apresenta comportamento superdotado. O autor esclareceu que:

[...] gostaria de apontar, de início, que uso a palavra “superdotado” como adjetivo, em vez de substantivo. Então, em vez de escrever sobre “o superdotado”, prefiro discutir o desenvolvimento de comportamentos superdotados ou a superdotação. O uso dessa terminologia não tem como intenção negar a existência de pessoas que estão no ponto mais alto de um continuum em qualquer domínio – inteligência geral, matemática, natação, piano – mas, minha preferência é escrever a respeito de um matemático superdotado, um nadador superdotado ou um pianista superdotado (Renzulli, 2014, p.221).

A discussão acerca da nomenclatura utilizada para identificar indivíduos com altas habilidades ou superdotação é polêmica entre autores, especialistas e nas normativas legais, sofrendo modificações ao longo do tempo, não existindo uma definição universal, seja em âmbito nacional ou internacional. O presente estudo optou por utilizar a nomenclatura “altas habilidades ou superdotação”, em conformidade com a terminologia adotada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Considerando que a terminologia é essencial para a correta identificação dos indivíduos com altas habilidades ou superdotação, torna-se imprescindível analisar o conceito utilizado para sua caracterização. O conceito amplamente reconhecido na área é o apresentado por Renzulli (2004), que definiu o indivíduo superdotado como aquele que apresenta a interação entre os três grupamentos de traços: habilidades acima da média (habilidades gerais e/ou específicas), envolvimento com a tarefa e criatividade.

Assim, passou-se à abordagem conceitual e teórica das altas habilidades ou superdotação, etapa indispensável para compreender a abrangência e complexidade desse tema. Nesta etapa, foram destacadas as teorias mais

relevantes da área, além de aspectos fundamentais para o desenvolvimento do estudo, como o conhecimento das características dos indivíduos com AHSD, o processo de identificação, as intervenções educacionais e a questão da invisibilidade desses indivíduos, entre outros.

A Teoria dos Três Anéis, proposta por Renzulli, é uma das principais teorias que fundamentam a área da superdotação. Renzulli (2004) destacou a existência de dois tipos de superdotação: a escolar ou acadêmica e a produtivo-criativa. Nas palavras do autor:

A superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais. As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas. [...] a superdotação acadêmica: ela existe em graus variados; pode ser facilmente identificada através de técnicas padronizadas e informais de identificação e, desta forma, deveríamos fazer tudo, dentro de nossas possibilidades. [...] o segundo tipo de superdotação que eu denominei **superdotação produtivo-criativa**. Ela descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéiasalvo (target audiences). As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real. O papel do aluno passa do de aprendiz de lições pré-determinadas e consumidor de informações para um outro papel, no qual ele ou ela utiliza o modus operandi do investigador em primeira mão (first-hand inquirer) (Renzulli, 2004, p. 82-83, grifos nossos).

Cabe ressaltar que os traços sinalizados por Renzulli (2004) podem sofrer influência de fatores internos e externos, tanto da personalidade dos indivíduos quanto do ambiente, não se manifestando de forma idêntica em todos que apresentam comportamento superdotado. Por isso, é fundamental investir no desenvolvimento dessas pessoas desde a primeira infância.

Gardner (1995) destacou o papel da escola no desenvolvimento das inteligências e orientou que ela deveria auxiliar os indivíduos no aprimoramento de suas competências e habilidades, considerando os interesses e as inteligências específicas de cada um. O autor afirmou que esse investimento contribui para a

construção de uma identidade mais confiante e valorizada, impactando positivamente a sociedade.

Corroborando a ideia de que a superdotação se manifesta de formas variadas em cada indivíduo e em distintas áreas, Virgolim (2007) esclareceu que ela pode ocorrer em múltiplos domínios do conhecimento, não se limitando apenas à área cognitiva, abrangendo também áreas não cognitivas, como a social, artística, entre outras.

A autora esclareceu que existem diferentes níveis de habilidades, os quais envolvem aspectos como talento, motivação e conhecimento. Como exemplo, pode-se citar dois indivíduos superdotados com habilidades superiores em uma mesma área do conhecimento: enquanto um demonstra um talento excepcional, destacando-se de forma incontestável, o outro apresenta um talento menos brilhante, embora ainda acima da média em comparação à população em geral.

Partindo de uma visão multidimensional da inteligência, o psicólogo Howard Gardner (1983) apresentou a Teoria das Inteligências Múltiplas, a qual trouxe um novo olhar sobre as capacidades cognitivas do ser humano e contribuiu de forma significativa para o debate sobre a superdotação. O autor definiu inteligência como “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (Gardner, 1999, p.47).

Alencar (2007) esclareceu que, para Gardner, as inteligências se manifestam de forma dissemelhante em cada indivíduo, uma vez que diversos fatores são considerados, como genéticos e culturais. A autora destacou que cabe à escola oferecer situações e ambientes de aprendizagem que estimulem e favoreçam o desenvolvimento dos diferentes tipos de inteligências.

Gardner (1983), em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, inicialmente apresentou sete tipos de inteligências: linguística; lógico-matemática; espacial; musical; corporal ou cinestésica; interpessoal; e intrapessoal. Posteriormente, acrescentou à sua teoria a inteligência naturalista e a pictórica.

Figura 1: Representação das Inteligências Múltiplas de Gardner



Fonte: Armstrong (2001)

Ainda segundo Alencar (2007), a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner é fundamental para reforçar a visão da superdotação sob uma perspectiva abrangente, abrangendo múltiplos aspectos. Ela sustentou que “Essa teoria vem reafirmar a importância de uma abordagem multicategórica na concepção da superdotação, que é a posição adotada nas políticas públicas relativas à educação do superdotado de distintos países, incluindo o Brasil” (Alencar, 2007, p. 20).

Gardner (1995) ressaltou que essas inteligências podem ser estimuladas por diferentes meios ou estratégias, seja por meio do contexto escolar, das interações sociais ou da diversificação das atividades diárias. Além disso, destacou a importância do papel da família no estímulo e desenvolvimento das inteligências.

Contribuindo para reforçar a imprescindibilidade da atuação familiar na promoção das inteligências dos estudantes com AHSD, Delou (2007) esclareceu que:

Não basta que crianças e adolescentes apresentem, espontaneamente, talentos e capacidades precoces ou que exibam notável potencialidade nas diversas áreas do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver ou do aprender a ser, se a família não estiver atenta para o importante papel que ela exerce sobre o desenvolvimento dos filhos (DELOU, 2007, p. 51).

A família pode contribuir para o desenvolvimento das inteligências dos estudantes com AHSD ao estimular seus interesses e potencialidades, oferecer apoio emocional nas dificuldades, criar ambientes favoráveis à expressão de suas capacidades e habilidades, e manter uma parceria efetiva com a escola.

A teoria de Gardner contribuiu de forma significativa para impulsionar a discussão sobre a superdotação, ao evidenciar que o indivíduo pode apresentar domínios em diferentes áreas do conhecimento, contestando a noção de uma inteligência única. O autor afirmou que as pessoas aprendem de diferenciadas formas, pois possuem potencialidades, interesses e habilidades singulares, além de absorverem e processarem as informações de maneiras distintas. Gardner (2013) assegurou que:

Por causa de suas origens biológicas e culturais, histórias pessoais e experiências idiossincráticas, os estudantes não chegam à escola como tabulas rasas nem como indivíduos que possam ser alinhados unidimensionalmente ao longo de um eixo único de realizações intelectuais. Eles possuem tipos diferentes de mentes, com diferentes potencialidades, interesses e modos de processar informações. Embora essa variação (um produto da evolução!) inicialmente complique o trabalho do professor, ela pode se tornar um aliado no ensino efetivo, se o professor for capaz de usar abordagens pedagógicas diferentes, existe a possibilidade de alcançar mais estudantes de maneiras mais efetivas (Gardner, 2013, p.128).

Em suma, a teoria concebida por Gardner desconstrói o conceito tradicional de inteligência, que até então era visto de forma unidimensional, propondo uma abordagem multidimensional, na qual o indivíduo é considerado dotado de potencialidades e limitações (Gardner, 1995).

Gardner confrontou a concepção de inteligência que segrega e exclui indivíduos, ampliando a compreensão para uma abordagem que reconhece e respeita a diversidade. Sua teoria considerou que os indivíduos não possuem os mesmos interesses nem as mesmas habilidades, sendo, portanto, imprescindível oferecer variadas formas de estímulos, de modo a valorizar as diferenças e promover a real inclusão.

Outra teoria que contribuiu para conceber a visão de um indivíduo dotado de múltiplas inteligências foi a Teoria Triárquica da Inteligência, desenvolvida por Robert Sternberg. Também conhecida como Modelo Tridimensional de Inteligência, essa teoria foi elaborada na década de 1980 e se apresentou como um modelo

inovador sobre a compreensão da inteligência, corroborando as ideias defendidas por Gardner.

Segundo a Teoria Triárquica de Inteligência, a inteligência compreende três capacidades principais: analítica, criativa e prática. O domínio analítico refere-se à capacidade que o indivíduo possui de processar informações, raciocinar analiticamente e aprender; o domínio criativo está relacionado à criatividade, à imaginação e aos processos de descoberta e invenção de novos conhecimentos; já o domínio prático caracteriza-se pela capacidade de resolver problemas por meio da aplicação do conhecimento em situações práticas do dia a dia (Sternberg, 2010).

As teorias contemporâneas, propostas por Renzulli, Gardner e Sternberg, contribuíram de maneira expressiva para a área da superdotação ao conceberam o indivíduo como um ser dotado de múltiplas inteligências e ao afastaram a ideia de medição e mensuração da inteligência apenas por testes convencionais de inteligência, como os testes de Quociente de Inteligência (QI). Esses autores ressaltaram que a inteligência envolve uma variedade de aspectos não contemplados por instrumentos avaliativos tradicionais, como a criatividade, a emoção, a motivação, entre outros.

Além dos teóricos mencionados, diversos autores também têm contribuído significativamente para o desenvolvimento da área da superdotação, entre eles Gagné (2012, 2004), Delou (2014, 2008, 2007), Winner (1998), Guenther (2011, 2006), Fleith (2007), Pérez (2004), Fleith (2001), Virgolim (2007; 2014), entre outros.

O psicólogo François Gagné (2004) enriqueceu o campo da superdotação ao elaborar o Modelo de Diferenciação de Dotação e Talento (DMGT), o qual fez uma distinção entre Dotação e Talento, conceituando-os assim:

Dotação designa a posse e o uso de habilidades naturais não treinadas e expressas espontaneamente (chamadas de aptidões ou dons excepcionais) em pelo menos um domínio de habilidade, a um grau que coloca o indivíduo a, pelo menos, entre os 10% melhores de seus pares da mesma idade.

Talento designa o domínio excepcional de habilidades (ou capacidades) sistematicamente desenvolvidas, em pelo menos um campo de atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo a, pelo menos, entre os 10% acima da média de seus pares da mesma idade, que são ou foram ativos nesse(s) campo(s) (Gagné, 2004, p.120, tradução e grifos nossos).

Gagné (2004) definiu a dotação, também denominada de dom, como uma aptidão natural excepcional, inata ou espontânea, do ser humano. O talento, por sua vez, diz respeito a habilidades ou capacidades desenvolvidas sistematicamente a partir dessas aptidões, que podem ser aprendidas e aperfeiçoadas ao longo do tempo.

Posteriormente ao Modelo de Diferenciação de Dotação e Talento, Gagné elaborou o Modelo de Desenvolvimento de Capacidades Naturais (DMNA) e o Modelo Integrativo de Desenvolvimento de Talentos (IMTD), propostas complementares que aprofundaram e expandiram sua teoria inicial.

Segundo Rangni e Koga (2023), “Com a diferenciação de conceito entre dotação e talento, Gagné assume no seu modelo a importância do ambiente, sua influência e os traços internos do indivíduo [...]” para o desenvolvimento dos potenciais humanos (Rangni e Koga, 2023, p.14).

Em resumo, Gagné (2004, 2012) contribuiu para promoção da área das altas habilidades ou superdotação por meio da ênfase em diversos aspectos, como ao propor os três modelos de desenvolvimento, que versaram sobre a distinção entre dotação e talento, a evolução e o desenvolvimento das capacidades naturais ao longo do tempo, e o desenvolvimento de talentos. Além disso, destacou a importância dos fatores pessoais e ambientais, denominados de catalisadores, para o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos.

O autor defendeu que os ambientes enriquecedores, a intervenção educacional adequada, a oferta de oportunidades de aprendizagem, além do apoio familiar, são fatores que influenciam e favorecem significativamente o desenvolvimento das capacidades.

A psicóloga, Prof^a. Dra. Cristina Maria Carvalho Delou, tem contribuído de forma incontestável para o avanço da área das altas habilidades ou superdotação no Brasil. Entre suas principais contribuições, destaca-se a elaboração da “Lista Base de Indicadores de Superdotação: Parâmetros de Observação na Sala de Aula”, instrumento utilizado para identificação de comportamentos indicadores de superdotação, com base na observação direta dos estudantes em sala de aula. Essa lista é amplamente reconhecida e aplicada pelos educadores do país.

Delou (2014, 2008, 2007) é referência estabelecida e autoridade renomada na área de altas habilidades e superdotação. Suas obras têm sido fundamentais

para a disseminação do conhecimento nessa área, abordando temas como o processo de identificação das AHSD, o atendimento educacional especializado aos estudantes com AHSD, a orientação aos professores, a formação inicial e continuada de profissionais da educação, a elucidação de mitos, o desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas adequadas, além de exercer influência na elaboração de políticas públicas brasileiras.

Winner (1998) destacou, em seus estudos, a presença de mitos e crenças envolvidos na área das altas habilidades e superdotação, além de discorrer sobre as características dos indivíduos com AHSD e sobre a importância da família em seu desenvolvimento. A autora esclareceu que os pais podem exercer influência tanto de forma positiva quanto negativa. A autora criticou o estímulo precoce dos pais ao desenvolvimento das capacidades superiores das crianças, alertando que a pressão por um alto desempenho tende a torná-las adolescentes com prejuízos emocionais, levando-as a perder o interesse em desenvolver seu potencial.

Winner (1998) orientou que os pais devem receber orientação para deixarem seus filhos viverem a infância de forma natural e saudável, respeitando cada etapa de seu desenvolvimento. Segundo a autora:

Acredita-se que crianças cujos pais as orientam cedo demais a aperfeiçoar seu desempenho, fatalmente terminarão como adolescentes ressentidos, desengajados e deprimidos, que perderam todo o interesse em um desempenho superior. Os pais são aconselhados a deixar os filhos em paz e permitir que eles brinquem como crianças normais (1998, p. 145).

Zenita C. Guenther é autora de diversas obras dedicadas à educação inclusiva, com especial atenção à área da superdotação. Suas principais contribuições concentram-se na identificação e no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com AHSD, frequentemente denominados como dotados e talentosos. Além disso, a autora também se dedicou ao atendimento desses estudantes. Dentre suas ações na área, destaca-se a idealização do Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento, localizado em Lavras, Minas Gerais, dedicado ao atendimento especializado de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Guenther (2011) esclareceu a diferença entre os conceitos de dotação e talento, elaborado por Gagné (1999), alertando que esses termos podem ser

explicados com base na compreensão entre a capacidade natural e a capacidade adquirida. Segundo a autora:

Dotação refere-se ao potencial presente na constituição do indivíduo, indica alto grau de capacidade natural em algum domínio, originada por predisposição genética, desenvolvida com base em aprendizagem informal sedimentada, assegurando maior generalização e melhor previsão para aprendizagem futura. Talento, por sua vez, refere-se a desempenho superior, habilidade treinada, competência, expertise, que, mesmo alcançando altos níveis de produção, tem estreita área de transferência, privilegia experiência retrospectiva e evocação, com pouca previsão de aprendizagem futura (Guenther, 2011, p. 85).

Guenther (2011) também destacou que, embora o desenvolvimento de talentos possa ser realizado de forma mais simples do que o da dotação, o desenvolvimento da dotação “[...] é mais promissor para a pessoa, e para os objetivos da sociedade, que cultivar talentos”, em uma perspectiva de aprendizagem futura (Guenther, 2011, p.85).

Suzana Graciela Pérez Barrera Pérez (2004) é uma pesquisadora na área das altas habilidades ou superdotação, cujas contribuições têm sido fundamentais para a valorização e promoção do reconhecimento dos indivíduos com essa condição. Sua produção acadêmica aborda assuntos centrais na área, como a invisibilidade dos estudantes com AHSD, o processo de identificação das habilidades, as políticas públicas na área das AHSD, a construção da identidade da pessoa superdotada e as características dos estudantes com AHSD, entre outros temas.

Ângela Morais da Veiga Virgolim (2007, 2014) é psicóloga e atuante na área das altas habilidades ou superdotação. Ao longo de sua trajetória profissional, dedicou-se ao desenvolvimento de pesquisas voltados para identificação, acompanhamento e atendimento de estudantes com AHSD, publicando diversos artigos e livros científicos sobre o tema. Sua abordagem destaca-se por uma visão multidisciplinar, que considera os múltiplos aspectos envolvidos no fenômeno da superdotação, englobando as dimensões cognitivas e socioemocionais, sociais e educacionais. Entre suas principais contribuições está a criação do Instituto Virgolim, em Brasília, dedicado às pessoas com altas habilidades ou superdotação.

Denise de Souza Fleith (2007) é psicóloga e referência no campo das altas habilidades ou superdotação. Atualmente, atua como presidente do Conselho

Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas. Suas contribuições abrangem diversas áreas relacionadas às AHSD, incluindo pesquisas sobre a identificação e atendimento educacional especializado, formação de professores, aspectos teóricos e práticos da superdotação, além de políticas públicas educacionais inclusivas. A autora tem colaborado de forma expressiva para o reconhecimento e valorização dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Eunice Maria Lima Soriano de Alencar (2001) é uma psicóloga brasileira que realizou importantes contribuições ao campo das AHSD. Suas publicações também foram abrangentes para a área, incluindo estudos sobre os aspectos psicológicos, emocionais e educacionais dos estudantes com essa condição, além de temas como criatividade, inteligência, desenvolvimento de potencialidades, formação de professores na área e a desconstrução de mitos e ideias errôneas sobre as altas habilidades ou superdotação, entre outros.

Esses autores foram amplamente abordados neste estudo e utilizados como fundamentação teórica da presente pesquisa. Além deles, outros estudiosos também contribuíram para a construção do referencial teórico e serviram de base para as inferências realizadas na etapa de análise da pesquisa, como Brero e Rondini (2022), Pavão e Negrini (2018), Cupertino (2008), Barroso (2009), Santos (2001), entre outros.

3.1.1. Características dos indivíduos com altas habilidades ou superdotação

As altas habilidades ou superdotação (AHSD) não se manifestam de forma igualitária em todos os indivíduos. Diversos especialistas da área afirmam que os superdotados não formam um grupo homogêneo, pois apresentam uma multiplicidade de características que se expressam tanto na área cognitiva quanto nas áreas não cognitivas (social, emocional e afetiva).

Virgolim (2014) reforçou a ideia de que a superdotação possui uma natureza multidimensional, que engloba muitas variáveis. Esclareceu que as pessoas com AHSD manifestam características de formas diversas e constituem um perfil heterogêneo. Abordou ainda que esses indivíduos possuem interesses singulares, diferentes estilos de aprendizagem e níveis variados de motivação. Diferem

também em outros aspectos, tais como o autoconceito, as características de personalidade e suas necessidades educacionais específicas.

Conforme Virgolim (2007):

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais. Entendemos que é tarefa dos educadores, sejam eles professores ou pais, compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos e assim se tornarem agentes na promoção do desenvolvimento dos potenciais, de forma a poder atender as necessidades especiais desta população (Virgolim, 2007, p.11).

Em minha dissertação (Gonçalves, 2017), discorri sobre as principais concepções teóricas da inteligência, assim como sobre as características dos indivíduos com altas habilidades ou superdotação. Com base nesse estudo, apresento a seguir as características fundamentadas nas teorias de Renzulli (1997; 2004) e Sternberg (2010), bem como nas contribuições de Virgolim (2007) e Ourofino e Guimarães (2007).

Quadro 2: Características dos estudantes com superdotação escolar ou acadêmica

Características da superdotação escolar ou acadêmica	Características da superdotação produtivo-criativa
Gosta de fazer perguntas.	Não gosta de rotina.
Aprende com rapidez.	Nem sempre apresenta QI elevado.
Possui boa memória.	É criativo e original.
Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico.	Demonstra diversidade de interesses.
Lê por prazer.	Gosta de brincar com ideias
Interessa-se por livros técnicos ou profissionais.	É inventivo e constrói novas estruturas.
Necessita de pouca repetição dos conteúdos escolares.	Procura novas formas de realizar as tarefas.
Mantém longos períodos de concentração.	Encontra ordem no caos.
É perseverante.	Pensa por analogias.
É consumidor de conhecimento.	Utilizar o humor de modo criativo.
Tende a agradar os professores.	Gosta de fantasiar.

Características da superdotação escolar ou acadêmica	Características da superdotação produtivo-criativa
Demonstra afinidade com o ambiente escolar.	Não se limita às convenções.
Costuma obter boas notas.	É sensível aos detalhes.
Possui vocabulário amplo.	É produtor de conhecimento.

Fonte: Adaptado de Gonçalves (2017).

Esclareci que, para Renzulli (2004), as características da superdotação não se manifestam de modo uniforme em todos os indivíduos. Os comportamentos associados à superdotação podem se apresentar em algumas crianças, em momentos variados e sob determinadas circunstâncias da vida.

As características da superdotação, conforme a teoria do Sternberg, foram sistematizadas por mim no quadro 3.

Quadro 3: Características da superdotação nos aspectos da inteligência analítica, criativa e prática, conforme a teoria do Sternberg

Inteligência analítica	Inteligência criativa	Inteligência prática
Academicamente brilhante.	Nem sempre obtém as melhores notas ou se destaca na escola por suas habilidades acadêmicas.	Capacidade em chegar em qualquer ambiente, identificar o que é necessário para atingir determinado objetivo e executar a tarefa com precisão.
Tira boas notas em testes.	Demonstra grande imaginação	Demonstra facilidade de adaptação ao meio.
Aprende com facilidade e com pouca repetição.	Criatividade na forma de escrever, falar e demonstrar suas aptidões.	Facilidade para desempenhar atividades adequadas ao cumprimento de tarefas.
Tem facilidade para analisar ideias, pensamentos e teorias.	Apresenta independência de pensamento e de ideias.	
Gosta de livros e, muitas vezes, aprende a ler sozinho ou com pouca instrução.	Possui tendência a perceber humor em situações que passam despercebidas por outras pessoas.	
	Habilidade para gerar ideias originais e interessantes.	

Fonte: Adaptado de Gonçalves (2017).

Segundo Gama (2014), Sternberg (1986) afirmou que a inteligência se manifesta no indivíduo a partir de um constructo composto de três partes, que se referem ao potencial que ele possui para se relacionar com o meio ambiente, com a experiência individual e com a capacidade de processar as informações. Sternberg sustentava que as habilidades superiores dos indivíduos inteligentes não se manifestam igualmente nas três áreas, apontando que algumas pessoas desenvolvem mais facilidade em uma área da inteligência do que em outra (Sternberg, 1986, apud Gama, 2014).

Apesar de os indivíduos com altas habilidades ou superdotação constituírem um grupo heterogêneo, com variáveis que se apresentam de formas distintas em cada um, Ourofino e Guimarães (2007) descreveram alguns traços característicos que costumam ser comuns entre eles, embora tais manifestações não possam ser consideradas obrigatórias.

Quadro 4: Características gerais, intelectuais e afetivas da superdotação

Características gerais	Características intelectuais	Características afetivas
Alto grau de curiosidade.	Pensamento independente.	Dificuldades nos relacionamentos sociais.
Boa memória.	Paixão por aprender.	Não conformismo e resistência à autoridade.
Capacidade de concentração.	Flexibilidade de ideais (capacidade de estabelecer relações entre ideais aparentemente distintas).	Excesso de competitividade.
Persistência.	Habilidades superiores de pensamento (análise, síntese e avaliação).	Ansiedade.
Independência e autonomia.	Originalidade de ideais (soluções inovadoras para resolução de problemas).	Autoconsciência elevada.
Alto nível de energia.	Alta capacidade de concentração.	Senso de humor aguçado, maduro e sofisticado.
Habilidade para lidar com ideias abstratas.	Facilidade para compreender princípios gerais.	Dificuldade em aceitar críticas.
Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou adultos.	Fluência de ideais (produção abundante de ideais).	Intensidade emocional.
Senso de humor.	Habilidade para processar informação rapidamente.	Preocupações éticas e estéticas.
Interesse por livros e outras fontes de conhecimento.	Grande acervo de informações sobre temas de interesse.	Persistência na área afetiva/emocional.
Preferência por situações e objetos novos.	Reação positiva a estímulos novos.	Recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas.
Interesse por áreas e tópicos diversos.		Preocupações amplas (como questões sociais, meio

Características gerais	Características intelectuais	Características afetivas
		ambiente, relações intrapessoais e interpessoais).
Aprendizagem rápida.		Gosto por piadas, metáforas, jogos de palavras e rimas.
Criatividade e imaginação.		
Iniciativa.		
Liderança.		
Originalidade na resolução de problemas.		
Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista.		
Vocabulário avançado para a sua idade.		
Capacidade de considerar diferentes pontos de vista.		
Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias).		

Fonte: Adaptado de Gonçalves (2017).

Em conformidade com a ideia de que a superdotação é um fenômeno multidimensional, Ourofino e Guimarães (2007) esclareceram que os indivíduos manifestam características superdotadas que abrangem diversos aspectos, como cognitivos, emocionais, motores e de personalidade, destacando ainda as características afetivas e neuropsicomotoras, entre outras.

As autoras afirmaram que os contextos histórico, cultural e social influenciam a construção do conceito da superdotação, o qual reflete os valores, crenças, circunstâncias e necessidades da sociedade. Além disso, citaram diversas características que podem se manifestar em indivíduos com AHSD, com base em autores como Winner (1998), Sabatella (2005), Tuttle e Becker (apud Alencar; Fleith, 2001) e Davis e Rimm (1994) e Piechowski (1986), conforme o quadro 5.

Quadro 5: Características da superdotação

Conforme Winner (1998)	Conforme Sabatella (2005)	Conforme Tuttle e Becker (apud Alencar; Davis e Rimm, 2001)	Conforme Piechowski (1986)
Preferência por novos arranjos visuais.	Memória: presença de componentes mnemônicos em idade precoce,	Habilidades superiores de pensamento (como	Rapidez na fala.

Conforme Winner (1998)	Conforme Sabatella (2005)	Conforme Tittle e Becker (apud Alencar; 2001; Rimm, 1994)	Conforme Fleith, Davis e Piechowski (1986)
	remotas de pessoas, lugares e situações, facilidade para reproduzir histórias, relatos, músicas, capacidade para reter e recuperar direções, endereços e localizações.	análise, síntese e avaliação).	
Desenvolvimento físico precoce (sentar, engatinhar e caminhar).	Alto nível de pensamento: facilidade e rapidez para processar informações, habilidade de raciocínio lógico, percepção de soluções óbvias e ambivalência em informações ou comandos (por exemplo, em provas escolares).	Fluência de ideias.	Ações impulsivas.
Maior tempo de atenção e vigilância, reconhecendo desde cedo seus cuidadores.	Vocabulário: habilidade para contra-argumentar pensamentos e ideias, uso de vocabulário estruturado não usual no meio em que vive. Desde o início da fala, já utiliza tempos verbais, concordância e plural corretamente.	Flexibilidade de ideias (capacidade de estabelecer relações entre ideias aparentemente distintas).	
Precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal.	Humor: senso de humor aguçado, maduro e sofisticado. Gosta de piadas, uso de metáforas, jogos de palavras e rimas.	Reação positiva a estímulos novos.	
Curiosidade intelectual, elaboração de perguntas avançadas e persistência para alcançar a informação desejada.	Preocupação: apreensão e inquietação em áreas que vão desde ecologia, relações sociais a habilidades intra e interpessoais.	Originalidade de ideias (forma original de resolver problemas).	
Aprendizagem rápida com instrução mínima.		Grande acervo de informações sobre temas de interesse.	
Super-reatividade e sensibilidade.		Paixão por aprender.	
Alto nível de energia que pode ser confundido com hipercinesia ou hiperatividade.		Concentração.	
Leitura precoce, boa memória para informações verbais e/ou matemáticas.		Facilidade para compreender princípios gerais.	
Destaque em raciocínio lógico e abstrato.		Habilidade para processar	

Conforme Winner (1998)	Conforme Sabatella (2005)	Conforme Tittle e Becker (apud Alencar; 2001; Rimm, 1994)	Conforme Fleith, Davis e Piechowski (1986)
Preferência por brincadeiras individuais.		informações rapidamente.	Pensamento independente.
Interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais.			
Assincronia entre as áreas intelectual, psicomotora, linguística e perceptual.			
Preferência por amigos mais velhos, próximos em idade mental.			

Fonte: Adaptado de Gonçalves (2017).

Além das características mais marcantes em indivíduos com AHSD, convém destacar também os problemas decorrentes de questões emocionais e afetivas, que podem contribuir para o desenvolvimento de comportamentos como isolamento social, baixa resistência à frustração, cobrança excessiva e desajustes sociais de modo geral. Ourofino e Guimarães (2007) ressaltaram algumas das características afetivas desses indivíduos:

- Dificuldades nos relacionamentos sociais;
- Dificuldade em aceitar críticas;
- Não conformismo e resistência à autoridade;
- Recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas;
- Excesso de competitividade;
- Intensidade de emoções;
- Preocupações éticas e estéticas;
- Ansiedade;
- Persistência;
- Autoconsciência elevada (Davis e Rimm, 1994, apud Ourofino; Guimarães, 2007, pp. 48-49).

Pardo e Fernández (2002, apud Ourofino e Guimarães, 2007) mencionaram o perfeccionismo característico de pessoas com AHSD, revelando que esses indivíduos podem criar expectativas que extrapolam a realidade, levando-os a trabalhar intensamente, porém sem alcançar o rendimento esperado. Ressaltaram,

ainda, o poder de concentração e o comportamento orientado para metas, que os tornam resistentes a interrupções, contribuindo para certa obstinação na realização de objetivos propostos.

Os autores ainda destacaram a hipersensibilidade do sistema nervoso, que pode ocasionar déficits de atenção, estratégias avançadas de análise e resolução de problemas, percepção de relações complexas entre ideias e fatos, o que pode gerar impaciência com detalhes e resistência à realização de tarefas rotineiras. Também apontaram a independência e o inconformismo como fatores que podem levar a comportamentos de confronto com estruturas rígidas de sala de aula, além de atitudes de rebeldia diante das cobranças sociais impostas pelos adultos, etc (Pardo; Fernández, 2002, apud Ourofino; Guimarães, 2007).

Percebe-se a grande variedade das características dos indivíduos com AHSD e como essas características podem ser manifestar de diferentes formas em cada um. A superdotação não se apresenta de forma uniforme entre os indivíduos, o que reforça a ideia de que não existe um perfil único e homogêneo de pessoas superdotadas, havendo variação conforme os aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e comportamentais.

Dessa forma, com base na literatura específica, pode-se afirmar que existem traços característicos que podem ser comuns aos indivíduos superdotados, embora sua manifestação não seja obrigatória em todos, podendo variar de acordo com a área em que a superdotação se desenvolve. Devido à natureza multidimensional e à heterogeneidade desse grupo, cada pessoa com AHSD pode apresentar interesses e motivações distintas, conforme suas necessidades específicas.

3.1.2. Identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação

A identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação no Brasil ainda é um processo que demanda muitos ajustes e carece de instrumentos específicos, que considerem a diversidade de fatores envolvidos, assim como uma variedade de fontes de coleta de informações. Segundo Ourofino e Guimarães (2007), a identificação e a avaliação de estudantes com AHSD constituem um processo complexo e desafiador para educadores e psicólogos.

As autoras esclareceram sobre a importância da finalidade do processo de identificação das altas habilidades ou superdotação, enfatizando que a simples identificação com vistas apenas à obtenção de um diagnóstico contribui para a rotulação e “[...] não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação educacional” (Ourofino; Guimarães, 2007, p.55).

Suarez e Weschler (2019), com base em Nakano, Campos e Santos (2016); Pocinho (2009); Reyero e Tourón (2000), compartilharam da mesma visão quanto ao processo de identificação de talentos, destacando a importância dos métodos utilizados, dos conceitos adotados, da consideração das teorias atuais e do uso de instrumentos adequados ao contexto.

Martins, Pedro e Ogeda (2016) também reforçaram a importância de estudos referentes ao processo de identificação de indivíduos com AH/SD e sinalizaram que:

Estudos acerca da identificação são relevantes na medida em que a atenção educacional destinada a esses estudantes depende, inicialmente, de tal processo, o qual deve realizar-se o quanto antes, desde a educação infantil, dada a necessidade de promover atenção educacional imediata, a fim de evitar problemas de ajustamento, falta de interesse ou baixo desempenho (Martins, Pedro e Ogeda, 2016, p.1).

A instrumentalização do processo de identificação de estudantes com AHSD é uma etapa que requer a consideração de vários aspectos, especialmente no que diz respeito à escolha dos instrumentos mais adequados para atender às necessidades específicas desses indivíduos. A seguir, apresenta-se uma lista de alguns instrumentos que podem ser utilizados no processo de identificação das altas habilidades ou superdotação:

Quadro 6: Instrumentos de identificação de altas habilidades ou superdotação

Nome	Autor/Ano
Lista Base de Indicadores de Superdotação – Parâmetros de Observação em Sala de Aula.	Delou, 1987, atualizado em 2013.
Escala de Identificação de Características associadas às AH/SD.	Zaia e Nakano, 2020.
Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de AH/SD.	Martins, 2020.

Nome	Autor/Ano
Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – professores.	Freitas e Pérez, 2012.
Escala de Avaliação de AH/SD.	Lira et al, 2021.
Triagem de indicadores de AH/SD.	Nakano, 2021.
Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores.	Renzulli e Hartman, 1971.
Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores.	– Revisada Renzulli et al, 2010.
Escala de Identificação de Talentos pelo Professor.	Suárez e Wechsler, 2019.
Escala de Identificação de Dotação e Talento.	Freitas et al, 2017.
Guia de observação Direta em Sala de Aula.	Guenther, 2012.
Gifted Rating Scale.	Pfeiffer e Jarosewich, 2003.
Questionário para Identificação de indicadores de AH/SD –autonomeação.	Pérez e Freitas, 2016.
Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Responsáveis.	Pérez e Freitas, 2012.
Escala de Sobre Excitabilidade.	Oliveira e Barbosa, 2015.
HOPE – Escala de Rastreamento de Superdotação.	Peters e Gentry, 2013.
Protocolo para screening de Habilidades Musicais.	Koga, 2019.
Escala de Nomeação de Dotação Intelectual: versão professor.	Farias, 2012.
Escala para Avaliação das características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores.	Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman, revisada em 2000.
Escala de Ashman e Vukelich.	Ashman e Vukelich, 1983.
Matrizes Progressivas de Raven.	Raven, 1938.
Ficha de Identificação das Altas Habilidades.	Vieira, 1996.
Escala de Inteligência para Adultos (WAIS) e Crianças (WISC).	Wechsler, 1986, atualizado em 2013.
Escala de Maturidade Mental Colúmbia.	Burgemeister, Blum e Lorge, 1977. Adaptadores: Malloy-Diniz e Schlottfeldt.
Teste de Figura Humana (ou Teste de Desenhos de Goodnough-Harris).	Goodenough, 1926.

Fonte: Adaptado de Nakano e Negreiros (2024, p. 06-08).

É preciso considerar que alguns instrumentos não incorporam os conceitos contemporâneos de superdotação, enquanto outros se baseiam em testes padronizados que desconsideram as necessidades individuais e específicas dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento. Alencar e Fleith (2006) destacaram que “[...] o uso exclusivo de medidas tradicionais (como por exemplo, testes de inteligência ou rendimento escolar) pode mascarar o potencial superior destes alunos” (Alencar; Fleith, 2006, p.3).

Dessa forma, é necessária cautela na escolha dos instrumentos para a identificação de estudantes com AHSD, tendo em vista que se trata de um processo multidimensional, que exige a consideração de múltiplas fontes de informação e de diferentes instrumentos, conforme destacam Alencar e Fleith (2006).

Além dos instrumentos mencionados, a literatura especializada aponta outros instrumentos e procedimentos que podem ser utilizados no processo de identificação de estudantes com AHSD, tais como: testes psicométricos, questionários, entrevistas com a família, educadores e o próprio estudante, observações do comportamento, escalas de características, entre outros.

A identificação das AHSD deve incluir instrumentos que investiguem as diversas áreas da inteligência, as quais muitas vezes não são detectadas por testes padronizados. Nesse sentido, Vieira (2018) esclareceu que os testes psicológicos de inteligência frequentemente avaliam áreas que são valorizadas no meio acadêmico, mas deixam de contemplar domínios como criatividade, expressão artística, musicalidade, entre outros.

De acordo com Alencar (2007), historicamente, a identificação de estudantes com AHSD tem se concentrado principalmente nos aspectos intelectual e cognitivo. A autora esclareceu que é necessário considerar a possibilidade da existência de estudantes que passam pelo sistema educacional sem serem identificados, tampouco atendidos, uma vez que ainda existe a forte crença nos modelos tradicionais de identificação, baseados em testes padronizados e critérios fixos.

Vieira (2018), com base em Reyes e Chapela (2010), destacou que o processo de identificação é composto pelas seguintes etapas:

[...] apresentar atividades sistemáticas para coleta de dados sobre o sujeito avaliado; implicar o uso de determinados instrumentos; necessitar de interpretação dos dados coletados; envolver a elaboração de um juízo de valor; e, desde a perspectiva educacional, orientar o planejamento para o atendimento do aluno (Vieira, 2018, p. 99).

A autora ainda esclareceu sobre alguns objetivos que devem ser considerados em um processo de identificação das AHSD sob uma perspectiva educacional, a saber: oferecer oportunidades de experiências que estimulem e desafiem os estudantes com AHSD; compreender que o processo de identificação não é estático, mas dinâmico, permeado por parâmetros e perspectivas variadas; planejar atividades que contemplem as diversas áreas da inteligência, devido à heterogeneidade do grupo; e assegurar o envolvimento de profissionais de diferentes áreas do conhecimento (Vieira, 2018).

Os estudos de Viera (2018) possibilitaram compreender a importância de estar atento aos interesses específicos dos estudantes com AHSD, incentivando-os e propondo atividades com uma abordagem holística, que contemple não apenas a área em que a superdotação se manifesta, mas também as demais áreas do conhecimento, visando ao desenvolvimento integral do indivíduo.

A área da superdotação, de modo geral, ainda é atravessada por diversos mitos que prejudicam os indivíduos com essa condição. O processo de identificação também é afetado por essa visão distorcida, sendo um dos mitos mais recorrentes o de que os professores não são capazes de identificar estudantes com AHSD, transferindo essa responsabilidade exclusivamente para a área médica.

Viera (2018) destacou que a identificação das altas habilidades ou superdotação é um processo complexo e que deve valorizar e respeitar o ambiente natural dos sujeitos. Essa perspectiva permite que o processo seja realizado com todas as pessoas que possuem necessidades específicas, “[...] uma vez que retira o foco da visão clínico-médica embutida no ‘diagnóstico’ e centra o olhar na atividade do sujeito sistêmico, com limitações e potenciais” (Vieira, 2018, p.120).

Rech e Freitas (2005), com base em Alencar (2001), destacaram alguns mitos relacionados às vantagens e desvantagens da identificação de indivíduos com AHSD, dentre eles a ideia de que não se deve identificar pessoas com altas habilidades. As autoras questionaram como esses indivíduos poderão ter suas necessidades atendidas caso não sejam identificados. Ressaltaram, ainda, a

importância de que os professores possuam conhecimento sobre a área da superdotação e sejam capacitados para reconhecer esses estudantes, a fim de realizar os encaminhamentos devidos, especialmente para o atendimento educacional especializado, ao qual esses estudantes têm direito.

Pérez (2003) contribuiu para a discussão ao destacar que os mitos e crenças em torno das pessoas com AHSD contribuem para uma visão negativa da identificação e para a construção de uma percepção distorcida de que elas são superiores aos demais. Esclareceu que a visão simplista e reducionista da superdotação favorece a estigmatização desses indivíduos e a criação de rótulos, resultando em ambientes excludentes e discriminatórios.

Os professores desempenham um papel imprescindível no processo de identificação das altas habilidades ou superdotação, uma vez que a convivência diária com os estudantes possibilita a percepção das manifestações dos sinais característicos da superdotação nesses indivíduos. Maia-Pinto e Fleith (2002) destacaram que "[...] a falta de uma definição de superdotação por parte do professor limita as chances de uma criança ter o seu potencial desenvolvido ou de ser indicada para algum programa especial" (Maia-Pinto; Fleith, 2002, p. 88).

O posicionamento das autoras contribuiu para esclarecer a importância de os educadores conhecerem o enfoque teórico da área da superdotação, evitando que se restrinjam à mera aplicação de instrumentos, sem considerar os conceitos, o contexto envolvido, os instrumentos e as estratégias de intervenção que deverão ser empregadas após a identificação.

3.1.3. Intervenções educacionais no atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação

O processo de identificação das AHSD deve ter objetivos claros e estar alinhado às diversas formas de intervenção, pois a identificação isolada não faz sentido e pode até ser prejudicial para o estudante. Gama (2006) criticou a identificação que tem como única finalidade rotular o indivíduo, esclarecendo que esse tipo de identificação é simplista e gera expectativas que não serão suportadas pelo próprio processo. Além disso, o autor considerou que essa prática é um

desserviço, uma vez que a identificação sem o propósito de atendimento às necessidades específicas dos estudantes não passa de mera rotulação.

A identificação deve ser eficaz e significativa, visando promover intervenções adequadas às necessidades apresentadas, por meio do atendimento especializado que considere as características individuais. Reconhecer e identificar corretamente as necessidades educacionais dos estudantes com AHSD é imprescindível para garantir um atendimento que valorize as individualidades, estimule e favoreça o desenvolvimento de suas potencialidades, considerando as diferenças e ritmos singulares de cada um no processo de aprendizagem.

As intervenções mais utilizadas para o desenvolvimento dos estudantes com AHSD são: aceleração, agrupamento e enriquecimento intracurricular e extracurricular. A aceleração consiste em uma estratégia educacional que proporciona experiências de aprendizagem compatíveis com o nível de conhecimento do estudante com AHSD. O artigo 59, da LDB 9.394/96, esclarece que a aceleração possibilita a conclusão do programa escolar em um tempo menor do que o previsto (BRASIL, 1996).

Segundo Delou (2014), existem 18 tipos de aceleração de estudos, os quais estão contemplados principalmente na LDB, assim como em outras normativas legais do país, a saber:

1. Ingresso antecipado no Jardim de Infância (LDB, Art. 24, II - c).
2. Ingresso antecipado no Ensino Fundamental (LDB, Art. 24, II - c).
3. Saltar séries ou anos (LDB, Art. 24, II - c).
4. Avanço contínuo (LDB, Art. 24, V- c).
5. Ensino segundo o ritmo do estudante (LDB, Art. 4º, V).
6. Aceleração de matérias / Aceleração parcial (LDB, Art. 24, IV).
7. Classes combinadas (LDB, Art. 24, IV).
8. Plano de estudos compactado (LDB, Art. 23).
9. Plano de estudos abreviado (LDB, Art. 23).
10. Mentores (previsto nos Programas com orientação acadêmica como a iniciação científica, PET e todas as demais bolsas).
11. Programas extracurriculares (previsto nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação, e nas bolsas de pesquisa e extensão).
12. Cursos a distância (LDB, Art. 32, § 4º).
13. Graduação antecipada (LDB, Art. 47, § 1º).
14. Curso simultâneo/paralelo .
15. Colocação Avançada (LDB, Art. 24, IV).
16. Créditos por provas (LDB, Art. 47, § 2º).
17. Aceleração universitária (LDB, Art. 47, § 2º).
18. Ingresso antecipado no Ensino Médio, pré-vestibular ou universidade (apenas comprovando documentação relativa aos níveis de ensino anteriores, LDB) (Delou, 2014, p. 680).

O processo de aceleração requer uma avaliação pedagógica criteriosa e que considere o estudante em sua integralidade, abrangendo aspectos que vão além do intelectual, como a afetividade, a maturidade, a socialização, entre outros fatores que possam influenciar o desenvolvimento e a adaptação desse estudante em seu novo contexto (Cupertino, 2008).

Sabatella (2005) esclareceu sobre a aceleração de série, definindo-a como uma intervenção que, na concepção tradicional, almeja:

[...] cumprir o programa escolar em menor tempo. Pode ser por admissão precoce na escola ou permitir que o aluno realize seus estudos em tempo inferior ao previsto. Isso pode ser efetivado com o avanço do aluno para uma série mais adiantada, ao ser constatado que já domina os conteúdos da série em que encontra, evitando que fique entediado, desestime-se e venha a desistir da escola (Sabatella, 2005, p.122).

A autora destacou os prejuízos acarretados pela permanência do estudante com AHSD em uma série cujos conteúdos curriculares já foram por ele dominados, o que pode acarretar obstáculos ao seu desenvolvimento natural. A aceleração pode ser benéfica tanto para a escola e os professores quanto para o estudante e sua família, uma vez que contribui para a motivação, o progresso na área específica da superdotação, o resgate do prazer de aprender e produzir conhecimento, além de favorecer a interação social desse estudante.

Delou (2007) defendeu que a aceleração de estudos é uma estratégia de intervenção educacional que não deve ser realizada de forma simplista, reduzindo-se apenas à diminuição de conteúdos. Pelo contrário, deve ser concebida como um processo planejado e estruturado, fundamentado nas necessidades específicas do estudante. A autora destacou que:

Aceleração de estudos não significa apenas aligeiramento escolar por redução de conteúdo a um currículo mínimo ou resumo do livro didático. Aceleração de estudos é um tipo de programa de Atendimento Educacional Especializado que pode ser utilizado quando a avaliação de aprendizagem realizada na escola evidencia que o aluno demonstra competências, habilidades e conhecimentos em níveis de desenvolvimento efetivo para além dos evidenciados por seus pares em nível escolar (Delou, 2007a, p. 34).

Apesar de a aceleração contribuir beneficentemente para os estudantes com AHSD, não é possível deixar de citar os desajustes que podem ser provocados quando o processo não é realizado considerando determinados aspectos, tais

como, características individuais, intelectuais, motoras, afetivas, emocionais, bem como a maturidade e até mesmo o crescimento físico, uma vez que a falta de observância desses fatores pode gerar incompatibilidades entre os estudantes com AHSD e os demais.

3.1.4. Invisibilidade dos estudantes com altas habilidades ou superdotação: da escola à universidade

Os indivíduos com altas habilidades ou superdotação vivenciam situações de invisibilidade desde a primeira infância, muitas vezes ainda no próprio seio familiar, estado que se estende ao longo das diferentes etapas da educação básica e pode alcançar até o ensino superior.

A construção dessa condição de invisibilidade decorre de múltiplos fatores, que vão desde o desconhecimento sobre as altas habilidades ou superdotação, passam pela falta de capacitação dos profissionais da educação na área, pela ausência de instrumentos adequados para a identificação, pela perpetuação dos mitos e preconceitos, pela escassez de recursos financeiros, até a carência de políticas públicas efetivas e aplicáveis ao contexto educacional brasileiro.

Pérez e Freitas (2011) afirmaram que:

A invisibilidade dos alunos com AH/SD está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente e à representação cultural das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD) (Pérez; Freitas, 2011, p.111).

As autoras ainda sustentaram que há um estereotipo cultural que permeia a área das altas habilidades ou superdotação, disseminando ideias equivocadas sobre os estudantes com essa condição. Entre essas ideias, destaca-se que são estudantes que só tiram nota máxima e que não precisam de atendimento educacional especializado, uma vez que conseguem aprender sozinhos por serem considerados autodidatas.

Além disso, diversos outros estigmas são propagados, contribuindo para que esses estudantes permaneçam em estado da invisibilidade. Muitas vezes, atribui-

se a eles, inclusive, uma condição rara, o que endossa ainda mais a percepção de que são poucos na sociedade (Pérez; Freitas, 2011).

Pérez (2004) aprofundou ainda mais as razões pelas quais os estudantes com AHSD permanecem invisíveis no sistema de ensino, destacando que isso se deve à falta de reconhecimento e identificação, à escassez de dados estatísticos sobre eles, à precariedade da produção científica nessa área, além da ineficácia das políticas públicas, que não alcançam os objetivos propostos para o atendimento devido à inexistência de protocolos ou orientações formais para sua execução.

Embora o conhecimento sobre a área das altas habilidades ou superdotação ainda não esteja amplamente disseminado no país, muitas famílias, mesmo sem conhecimento técnico sobre o assunto, conseguem colaborar com as instituições de ensino, fornecendo informações importantes sobre o desenvolvimento geral de seus filhos e destacando, muitas vezes, habilidades específicas, comportamentos e características relevantes.

As informações compartilhadas pelas famílias são imprescindíveis para a identificação das altas habilidades ou superdotação, etapa indispensável para a efetivação da inclusão educacional, uma vez que, ao serem identificados, esses estudantes deixam a situação de invisibilidade e passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, podendo assim acessar os serviços oferecidos pela educação inclusiva, como o atendimento educacional especializado. Conforme salientam Moreno, Costa e Gálvez (1997) “[...] são os pais da criança superdotada que melhor a conhecem e assim podem fornecer informações acerca do seu desenvolvimento, (Moreno; Costa; Gálvez, 1997, p.43, apud Rech, 2022, p.199).

Não se pretende atribuir às famílias a incumbência exclusiva de reconhecer os comportamentos indicadores de superdotação, tampouco sobrecarregá-las. Afinal, elas também são reféns das limitações do sistema educacional brasileiro, que, muitas vezes, não oferece sequer informações básicas e essenciais sobre o tema. Segundo Rech (2022), “[...] há famílias que desconhecem as demandas advindas dos comportamentos de AH/SD apresentadas pelos seus filhos e, por isso, necessitarão de orientações de profissionais capacitados na área de AH/SD” (Rech, 2022, p.202).

Os impactos da invisibilidade dos estudantes com AHSD tornam-se mais evidentes assim que ingressam nas instâncias escolares, uma vez que as

necessidades específicas, quando não atendidas, podem contribuir para o desenvolvimento de comportamentos sociais desajustados, baixa autoestima, desinteresse pelas atividades propostas, frustração, resistência e baixo rendimento, entre outros.

A invisibilidade no ambiente educacional impacta diretamente o desenvolvimento educacional dos estudantes com AHSD, uma vez que eles deixam de receber os serviços ofertados pela Educação Especial e, conseqüentemente, o apoio necessário para estimular suas potencialidades e superar as dificuldades ao longo do percurso escolar.

Brero e Rondini (2022) destacaram algumas implicações da falta de identificação dos estudantes com AHSD e esclareceram que a condição de vida dos jovens e adolescentes é diretamente atingida, contribuindo negativamente para o desenvolvimento da identidade do sujeito. Alencar (2001) acrescentou que a percepção que o estudante com AHSD tem de si mesmo influencia a construção da sua identidade.

A autora também alertou psicólogos e educadores sobre a importância de estarem atentos e observarem os sinais que indicam o desenvolvimento de uma autoimagem negativa, levando esses estudantes a acreditarem, de forma equivocada, que são “anormais” ou “diferentes”. Essa percepção equivocada pode contribuir para o desenvolvimento de um autoconceito negativo e acarretar dificuldades nas interações sociais, resultando em isolamento.

Tanto o autoconceito negativo quanto o isolamento social são fatores que impactam diretamente a vida dos estudantes com AHSD, podendo desencadear problemas de identidade. Brero e Rondini (2022) ainda salientaram que os impactos da ausência de identificação desses estudantes vão além, alcançando também as políticas públicas, uma vez que:

[...] a falta de inserção na categoria correta no Censo Escolar do aluno com esta condição acarreta prejuízos na destinação de verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) [...] (Breno; Rondini, 2022, p. 478).

Dessa forma, sem investimentos em ações, estratégias e formações para a área das altas habilidades ou superdotação, o país continuará reproduzindo um

sistema educacional que permite a entrada e a saída dos estudantes com alto potencial nas escolas e universidades sem que sejam identificados. Delou (2007) afirmou que “Historicamente, a maior parte destes alunos não é identificada” (Delou, 2007, p.27).

Segundo Negrini, Fiorin e Goularte (2022), a presença de estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD), com perfis heterogêneos, nas escolas é cada vez mais frequente, porém eles frequentemente não são identificados, tanto no contexto educacional quanto no familiar. Dessa forma, não é possível atender às suas necessidades educacionais específicas sem que as escolas ao menos os identifiquem durante o percurso escolar.

Essa desassistência constitui uma perda significativa para a sociedade brasileira, que deixa de usufruir do capital humano rico em conhecimentos, bem como do crescimento e desenvolvimento em diversas áreas, como intelectual, científica e artística, entre outras. Nesse sentido, Winner (1998) esclareceu que “nenhuma sociedade pode se dar ao luxo de ignorar seus membros mais superdotados e todas devem refletir seriamente como melhor nutrir e educar o talento” (Winner, 1998, p.7).

Além disso, há diversos outros prejuízos decorrentes da falta de identificação e, portanto, do não atendimento às demandas apresentadas pelos estudantes com AHSD, tornando-os invisíveis ao sistema educacional brasileiro. Dentre esses prejuízos, destacam-se as consequências na área socioemocional, que podem gerar impactos negativos em outros domínios, como o cognitivo, uma vez que, sem os estímulos adequados, esses estudantes deixam de desenvolver o máximo de seus potenciais, o que pode levá-los a um baixo rendimento escolar.

As necessidades educacionais específicas dos estudantes com AHSD, quando não são consideradas e acolhidas pelo sistema educacional, podem conduzi-los a um estado de vulnerabilidade sociocognitiva e ao desenvolvimento socioemocional deficitário. Virgolim (2021) destacou consequências socioemocionais negativas quando as necessidades desses estudantes são ignoradas.

A escassez de investimentos no processo de identificação dos estudantes com AHSD desde as séries iniciais frequentemente acarretam prejuízos que se estendem até as universidades. Esses estudantes, em geral, percorrem diversas

etapas escolares sem serem devidamente reconhecidos. Alguns, porém, têm a sorte de encontrar profissionais capacitados na área, o que contribui significativamente para a qualidade do atendimento educacional que recebem.

No entanto, e quanto aos estudantes com AHSD que não vivenciam essa realidade? Eles acabam sendo obrigados a seguir suas trajetórias tentando se adaptar a um sistema educacional excludente, que frequentemente deixa de identificá-los e atendê-los, desrespeita seus ritmos individuais, não estimula o desenvolvimento de suas potencialidades e, além disso, desconsidera a heterogeneidade presente nas salas de aulas.

Ademais, esse sistema não assegura a esses estudantes o acesso aos níveis mais elevados de ensino, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96, art. 4º, inciso V, que ressalta a importância de se considerar as capacidades individuais (Brasil, 1996).

Dessa forma, os estudantes com AHSD acabam sendo matriculados em anos escolares incompatíveis com os seus conhecimentos e “[...] classificados conforme suas idades cronológicas e colocados em turmas que, regra geral, estão longe de atender ao nível de desenvolvimento real que apresentam ou teriam condições de acompanhar” (Delou, 2007, p.27).

A falta de identificação das altas habilidades ou superdotação e, conseqüentemente, a ausência de um espaço legítimo de expressão e reconhecimento dos estudantes com essa condição contribuem para que muitos deles ocultem seus conhecimentos e potencialidades, na tentativa de se enquadrar nos padrões dos demais colegas. Por outro lado, alguns podem desenvolver atitudes de enfrentamento, hostilidade e até mesmo aversão ao ambiente escolar.

Nas palavras de Ourofino e Guimarães (2007):

Neste sentido, a exigência de enquadramento a condições sociais de “normalidade” pode desencadear sentimentos de falta de autoconfiança ou perda da auto-estima por parte do superdotado. O indivíduo adulto com altas habilidades/superdotação pode apresentar uma tendência a mascarar ou esconder suas potencialidades a fim de se ajustar às expectativas sociais. Esse mecanismo geralmente tem origem no processo de rejeição que o indivíduo enfrenta desde a infância com as primeiras manifestações de comportamentos superdotados (Ourofino; Guimarães, 2007, p.48).

Infelizmente, existem estudantes com AHSD que permanecem à margem do processo educacional, reproduzindo comportamentos sociais reprováveis ou desajustados ao contexto, atitudes de enfrentamento, frustração, sentimentos de completa inadequação, tornando-se reféns de um ambiente educacional que além de não valorizar as diferenças, não consegue atender à diversidade.

Ourofino e Guimarães (2007) destacaram o posicionamento de Alencar (2003) quanto às dificuldades que estudantes com AHSD enfrentam no contexto escolar, esclarecendo que:

Para Alencar, os problemas evidenciados pelos alunos que se destacam por suas habilidades superiores estão relacionados à frustração e falta de estímulo diante de programas acadêmicos monótonos e repetitivos que não favorecem o desenvolvimento e expressão de seu potencial superior. Para ela, a apatia e o ressentimento vivenciados por estes alunos podem ser explicados pelo clima de sala de aula pouco favorável (Ourofino; Guimarães, 2007, p.49).

A não identificação dos estudantes com AHSD e a ausência de atendimento educacional especializado são alguns dos fatores que podem contribuir para elevar os riscos de abandono escolar. Sem suas necessidades reconhecidas e atendidas, esses estudantes acabam sendo conduzidos por uma política educacional que oprime as diferenças e valoriza a padronização do ensino, sob o pretexto de promover uma educação igualitária.

A situação de invisibilidade vivenciada pelos estudantes com AHSD pode contribuir para o desenvolvimento de sentimentos de não pertencimento aos grupos, além de atitudes de rejeição à escola, aos professores e aos colegas. Segundo Delou (2007), esses estudantes são frequentemente considerados como “[...] trabalhadores e indisciplinados [...]” e “Muitas vezes são alunos que abandonam o sistema educacional por desmotivação e por dificuldades de relacionamento” (Delou, 2007, p.27).

Um sistema educacional que insiste em uma concepção homogeneizadora de ensino, que discrimina e tenta “frear” aqueles que demonstram conhecimentos acima da média, que prioriza a adaptabilidade dos estudantes a um parâmetro mediano e que promove uma pedagogia transmissiva, não pode ser considerado aceitável em pleno século XXI.

Teixeira (2022) destacou, em seus estudos, a importância do papel dos professores nesse contexto de invisibilidade em que permanecem os estudantes com AHSD. A autora esclareceu que, quando esses profissionais “[...] passam a identificar essas crianças e estudantes nas suas salas de aula, a ‘capa da invisibilidade’ cai, suas características passam a ser compreendidas, e suas habilidades, estimuladas” (Teixeira, 2022, p.30).

Virgolim e Pereira (2020) destacaram que é fundamental que os professores compreendam as necessidades específicas de indivíduos com AHSD e desenvolvam um olhar sensível para as complicações que decorrem ou estão associadas às suas características. Isso porque o não atendimento dessas demandas pode contribuir para o desenvolvimento de problemas socioemocionais durante a trajetória escolar.

Infelizmente, o sistema educacional brasileiro ainda não consegue atender plenamente todos os estudantes em suas necessidades específicas e prioriza aqueles com dificuldades de aprendizagem em detrimento dos estudantes com alto potencial. Segundo Pérez e Freitas (2014):

Não consideramos a deficiência como um ‘mérito’, mas, na mesma linha de pensamento, reconhecemos que a pessoa com deficiência ‘merece’ ou tem direito a um atendimento educacional ‘melhor’. O que ocorre é que, como sociedade, sentimos ‘pena’ e ‘culpa’ em relação à pessoa com deficiência, porque ela não é ‘normal’ como todos nós, e isso faz que procuremos nos redimir perante esse ‘corpo dócil, anormal e desviantes’ que Foucault descreve. O mesmo não ocorre em relação à pessoa com AH/SD que, apesar de também ser ‘anormal e desviante’, não parece ser tão ‘manipulável’ e, por isso, gera sentimentos opostos e contraditórios, de velada inveja e admiração, de amor e de ódio, e o mesmo merecimento que teria a um atendimento educacional especializado, em razão das mesmas necessidades diferenciadas das pessoas com deficiência, que a escola não consegue atender na classe comum, transforma-se em meritocracia (Pérez; Freitas, 2014, p.636).

Para as autoras, há uma discriminação velada em relação aos estudantes com AHSD e ao seu atendimento, o que compromete o reconhecimento de que eles possuem necessidades educacionais específicas que devem ser consideradas, a ponto de legitimar a oferta de atendimentos diferenciados fora da sala de aula. Elas criticam a crença de que atender esses estudantes seria uma forma de privilégio, alertando que:

Enquanto o AEE para os alunos com deficiência não se considera elitista, porque essas pessoas não são consideradas ‘melhores’, o é para os

estudantes com AH/SD, porque estes, sim, são entendidos como 'melhores' e como uma 'minoría'. Entretanto, de fato, não são nem melhores e nem minoría, pois constituem quase o dobro de todas as matrículas de alunos classificados como pessoas com deficiências (Perez, 2014, p.637).

O Brasil é um país que pouco promove a construção de políticas públicas que priorizem os estudantes com AHSD. Essa realidade não se traduz na ausência de leis que garantam os direitos desses estudantes, tendo em vista que há normas jurídicas que preveem o atendimento às suas necessidades educacionais específicas. O que ocorre, muitas vezes, é que essas normas, ao serem evocadas, encontram limites impostos por determinados instrumentos jurídicos, como, por exemplo, o Princípio da Reserva do Possível e o Mínimo Existencial.

O Princípio da Reserva do Possível, em sua essência, não condiz com a forma como é aplicado no Brasil, uma vez que, segundo Souza (2013), “[...] a Reserva do Possível, em sua origem, não leva em consideração única e exclusivamente a existência de recursos materiais suficientes para a efetivação do direito social, mas sim a razoabilidade da pretensão deduzida” (Souza, 2013, p.206).

O autor ainda acrescentou que “[...] mesmo que o Estado possua os recursos necessários disponíveis, não é obrigado a prestar algo que não seja razoável [...]” (Souza, 2013, p.206). Dessa forma, esse princípio está intrinsecamente ligado ao limite da razoabilidade da prestação, não sendo, portanto, um instrumento jurídico apropriado para restringir ou até mesmo negar o acesso aos direitos fundamentais sociais a quem de direito, considerando tão somente a escassez orçamentária do Estado.

A aplicação da teoria da Reserva do Possível no Brasil tem se limitado meramente à análise dos recursos financeiros públicos disponíveis, inviabilizando assim a prestação ampla de direitos sociais fundamentais estabelecidos constitucionalmente. Alexy (2011) apresentou um entendimento acerca da teoria da Reserva do Possível distinto do empregado no Brasil, ao considerar que:

Em uma constituição como a brasileira, que conhece direitos fundamentais numerosos, sociais generosamente formulados, nasce sobre esse fundamento uma forte pressão de declarar todas as normas não plenamente cumpríveis, simplesmente, como não vinculativas, portanto, como meras proposições programáticas. A teoria dos princípios pode, pelo contrário, levar a sério a constituição sem exigir o impossível. Ela declara as normas não plenamente cumpríveis como princípios que, contra outros princípios, devem ser ponderados e, assim, estão sob uma “reserva do possível no sentido daquilo que o indivíduo pode requerer de modo razoável da sociedade”. (Alexy, 2011, p. 69).

O autor não condicionou a prestação dos direitos fundamentais à existência ou ausência de recursos financeiros, nem exigiu que o Estado cumprisse com seus deveres previstos constitucionalmente a qualquer custo, desconsiderando a questão orçamentária. Defendeu que a aplicação da Reserva do Possível fosse realizada mediante a ponderação de outros princípios, tais como o princípio do Mínimo Existencial e o da Proporcionalidade, entre outros, além da análise do caso concreto.

Na mesma linha de pensamento de Alexy, Silva (2010) esclareceu que:

[...] tanto quanto qualquer outro direito, um direito social também deve ser realizado na maior medida possível, diante das condições fáticas e jurídicas presentes. O conteúdo essencial, portanto, é aquilo realizável nessas condições. Recursos a conceitos como o “mínimo existencial” ou a “reserva do possível” só fazem sentido diante desse arcabouço teórico. Ou seja, o mínimo existencial é aquilo que é possível realizar diante das condições fáticas e jurídicas, que, por sua, vez, expressam a noção, utilizada às vezes de forma extremamente vaga, de reserva do possível (Silva, 2010, p. 250-251).

Enquanto o país permitir a ideia de que, na ausência de recursos suficientes na área educacional para atender a todos os estudantes, serão priorizados aqueles que não estão conseguindo aprender, os estudantes com AHSB permanecerão em segundo plano, recebendo atendimento apenas quando houver sobra de recursos.

De maneira geral, o Estado tem justificado sua omissão e a negativa na efetivação de direitos fundamentais por meio da alegação de restrição orçamentária. Essa argumentação tem sido admitida repetidamente, sem a devida consideração das obrigações legalmente estabelecidas (Maldonado, 2015).

Maldonado (2015) destacou que esse posicionamento sempre foi objeto de questionamentos, tendo em vista que os recursos estatais não são, necessariamente, limitados, e que existem mecanismos legais que permitem a

ampliação da arrecadação pública, possibilitando, assim, o cumprimento dos direitos fundamentais consagrados pela Constituição vigente.

Falsarella (2012) destacou que o Estado tem utilizado a justificativa de limitação de recursos como forma de se escusar ao cumprimento de suas obrigações legais relacionados aos direitos sociais, configurando assim a invocação da cláusula da reserva do possível.

Segundo a autora, há quem defenda esse argumento, alegando que “[...] pode ser aceito em determinadas hipóteses, pois não há como negar que os recursos estatais são limitados, ao passo que as demandas dos indivíduos são ilimitadas, devendo ser compatibilizadas com os recursos existentes” (Falsarella, 2012, p. 1). Outros refutam essa alegação do Estado de que não possui recursos orçamentários, “[...] uma vez que cabe ao Estado implementar os direitos sociais, especialmente aqueles previstos na própria Constituição” (Falsarella, 2012, p. 1).

Nesse cenário, o princípio da Reserva do Possível representa um limitador à efetivação dos direitos fundamentais dos estudantes com AHSD. Trata-se de um instituto jurídico que repetidamente é invocado para justificar a ineficiência do sistema público, impondo às autoridades a necessidade de escolher quais demandas serão priorizadas e, conseqüentemente, atendidas.

O atendimento e a efetivação dos direitos sociais não estão submetidos à discricionariedade do gestor público, mesmo em observância aos limites orçamentários, uma vez que a prestação desses direitos é um dever do Estado e direito de todo cidadão. Conforme esclareceu Cunha Júnior (2019): “[...] nem a reserva do possível, nem a reserva de competência orçamentária do legislador pode ser invocada como óbices, no direito brasileiro, ao reconhecimento e à efetivação de direitos sociais originários a prestações” (Cunha Júnior, 2019, p.150).

Ao trazer a discussão para o cerne da questão da invisibilidade, considera-se uma situação hipotética, embora recorrente nos espaços escolares: uma criança com altas habilidades ou superdotação, cuja condição é desconhecida pela família. Ao ingressar nas séries iniciais em uma instituição de ensino que não conta com mecanismos adequados para a identificação dessas características, observa-se que, em casos semelhantes, a tendência é a continuidade da trajetória escolar no estado de invisibilidade, o que configura não apenas um atraso, mas também um entrave ao processo de inclusão.

Nessas circunstâncias, o reconhecimento das necessidades educacionais específicas pode jamais ocorrer ou, quando ocorre, geralmente parte da tomada de consciência da família, seja por meio da busca por informações, de percepções intuitivas ou, ainda, da própria criança, em momento posterior, ao perceber suas potencialidades e individualidades.

Não se pretendeu afirmar que as famílias que já reconhecem as necessidades específicas de estudantes com AHSD e as comunicam às instituições de ensino desde o ingresso terão essas demandas prontamente atendidas. Objetivou-se esclarecer que essa iniciativa contribui para conferir visibilidade aos estudantes no ambiente educacional. Afinal, não é possível atender às diversas necessidades desses estudantes sem que eles se tornem visíveis para a escola.

A inércia dos sujeitos envolvidos diretamente com os estudantes com AHSD impacta negativamente o processo de identificação e contribui para a manutenção da invisibilidade desses indivíduos, condição que pode permanecer por vários anos ou mesmo ao longo de toda a trajetória escolar e acadêmica.

Dando continuidade à situação hipotética, partiu-se da premissa de que a condição de superdotação do estudante não foi reconhecida, permanecendo, assim, em estado de invisibilidade. Nesses casos, observa-se uma tendência à ocultação das próprias potencialidades como estratégia para se enquadrar no perfil mediano dos demais colegas.

Esse tipo de comportamento tem sido amplamente discutido por teóricos da área, como Ourofino e Guimarães (2007), que alertaram para os possíveis prejuízos decorrentes dessa tentativa de adaptação. Segundo as autoras, “[...] a exigência de enquadramento a condições sociais de ‘normalidade’ pode desencadear sentimentos de falta de autoconfiança ou perda da auto-estima por parte do superdotado” (Ourofino; Guimarães, 2007, p.48).

Entretanto, é importante esclarecer que uma parcela dos estudantes com AHSD não mascara suas potencialidades, destacando-se, portanto, dos demais estudantes. Sabatella e Cupertino (2007) alertaram que esses estudantes são frequentemente temidos nas instituições educacionais, destacando que “[...] alguns gestores escolares, ao perceberem um aluno com maior potencial, não se sentem preparados para atender esse aluno e solicitam que a família procure outra escola ‘que seja mais adequada’” (Sabatella; Cupertino, 2007, p.72).

A ausência de identificação dos estudantes com AHSD impacta negativamente tanto aqueles que ocultam suas potencialidades quanto os que não as escondem. É possível imaginar o sofrimento daqueles que, para serem aceitos socialmente, precisam negar a si mesmos.

Igualmente, sofrem também os estudantes que não mascararam suas potencialidades, uma vez que a incompreensão de suas características e demandas específicas, aliada à ausência de atendimento, contribui para o surgimento de dificuldades de ordem intelectual, emocional e social. Esses fatores podem aumentar ainda mais o sofrimento e, até mesmo, levar à evasão escolar e, conseqüentemente, à descontinuidade precoce da trajetória educacional.

Nesse sentido, muitos estudantes com AHSD vão acumulando traumas e desenvolvendo autocobrança excessiva, o que gera autojulgamento. Além disso, a pouca motivação e a falta de estímulos para o desenvolvimento das potencialidades são fatores que contribuem para a descontinuidade dos estudos, podendo impactar negativamente em seu desenvolvimento pessoal e social.

Já os estudantes com AHSD que conseguem enfrentar os percalços do sistema educacional brasileiro e ingressam nas universidades podem chegar a esse nível ainda em situação de invisibilidade, permanecendo assim até a sua conclusão. Alguns têm a sorte de ter suas potencialidades reconhecidas e, conseqüentemente, de receber oportunidades para um direcionamento mais assertivo sobre como desenvolver esses potenciais superiores.

Pavão, Pavão e Negrini (2018) realizaram um levantamento dos dados do Censo da Educação Básica e Superior, respectivamente dos anos de 2017 e 2016, acerca dos estudantes com AHSD matriculados nesses níveis de ensino. Segundo as autoras: “De um total de matrículas de alunos com deficiência, apenas 19.451 são estudantes com AH/SD na Educação Básica e de um total de 35.891, apenas 1.202 são estudantes matriculados na Educação Superior com AH/SD (BRASIL, 2017, 2018)” (Pavão; Pavão; Negrini, 2018, p. 24).

As autoras alertaram sobre a situação de invisibilidade dos estudantes com AHSD na Educação Superior, esclarecendo que:

Na Educação Superior, por exemplo, a presença do estudante com AH/SD é praticamente inexistente. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de reconhecimento desses sujeitos desde a infância, o que pode conduzir para uma orientação mais adequada quanto a fatores pessoais, educacionais, sociais, entre outros. Este número reduzido de registros de estudantes com AH/SD no Ensino Superior faz um alerta ainda maior: esses estudantes estão nesses espaços educacionais, no entanto na maioria das vezes sem o devido atendimento educacional que lhes é de direito (Pavão; Pavão; Negrini, 2018, p.27).

Conforme os dados atuais do censo escolar do ano de 2023, o número total de estudantes matriculados no ensino superior foi de 46.006, sendo que apenas 2.440 possuem AHSD (BRASIL, 2024). Embora a quantidade de estudantes com AHSD matriculados no ensino superior tenha aumentado em relação a 2016, esse número é inexpressivo, considerando a atual situação do país em relação ao processo de identificação das AHSD, que ainda é pouco explorado, bem como ao baixo investimento em políticas públicas específicas para esses estudantes.

Dessa forma, é possível afirmar que a trajetória escolar e acadêmica dos estudantes com AHSD não é fácil, especialmente quando se destacam em relação aos seus colegas nas áreas do conhecimento. Isso ocorre porque esses estudantes frequentemente enfrentam diversas barreiras para se estabelecerem como detentores de conhecimentos específicos que, muitas vezes, ultrapassam o currículo padrão estabelecido.

A reflexão sobre a invisibilidade dos estudantes com AHSD possibilita vislumbrar que o caminho para torná-los visíveis para as escolas e, conseqüentemente, para as universidades e a sociedade em geral é, antes de tudo, a promoção da inclusão na prática, isto é, uma inclusão que realmente aconteça nos ambientes escolares e universitários, considerando a ideia de educação para todos, defendida e reforçada pela Declaração de Salamanca (1994).

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), a educação verdadeiramente inclusiva deve reconhecer que criança possui suas especificidades e individualidades, e que demandam necessidades de aprendizagem singulares, uma vez que cada indivíduo apresenta características, interesses e habilidades próprios. Nesse sentido, Pereira (2014) esclareceu que:

Um contexto educacional inclusivo para alunos com altas habilidades/superdotação fundamenta-se no conhecimento das características e necessidades pessoais e de aprendizagem; na superação das dificuldades de ofertas educacionais; no reconhecimento da exclusão educacional e nas ações desenvolvidas para prover aos estudantes o ambiente convidativo às diferentes expressões humanas nas quais os alunos são estimulados a desenvolver diferentes habilidades, a conviver com os colegas de distintos ritmos de aprendizagem e a apresentar tolerância às diferenças individuais (Pereira, 2014, p. 385).

Assim, se a inclusão realmente acontecesse na prática, os estudantes com AHSD seriam plenamente atendidos, eliminando a necessidade de recorrer à judicialização da educação como forma de garantir o reconhecimento e a efetivação de seus direitos.

Os estudantes com AHSD necessitam de políticas públicas que sejam viáveis e efetivamente aplicáveis à realidade educacional do país. As leis que asseguram seus direitos precisam ser convertidas em programas passíveis de implementação nas diversas instâncias do sistema educacional, abrangendo escolas e universidades.

Para tanto, é primordial considerar múltiplos aspectos envolvidos em sua aplicação, como a capacitação dos profissionais responsáveis pelo processo de identificação, a destinação de recursos financeiros e estruturais suficientes para assegurar condições mínimas de atendimento, bem como a disponibilização de instrumentos e materiais didáticos adequados às necessidades educacionais específicas, entre outros. Esses elementos são fundamentais para que as políticas públicas se traduzam em ações efetivas nos espaços educacionais.

Não é possível vislumbrar uma educação que considere a diversidade dentro do sistema educacional sem o reconhecimento e a identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes.

3.2. Judicialização como esperança para efetivação de direitos: intervenção do Judiciário na educação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação

A presente seção traz uma explanação sobre o sistema jurídico brasileiro, com ênfase em sua organização e divisão judiciária, bem como no esclarecimento do percurso dos processos judiciais, especificamente daqueles que envolveram

demandas educacionais. Dessa forma, tornou-se possível compreender a dinâmica das fases do processo judicial e o caminho percorrido nas diferentes instâncias da justiça brasileira.

Discutiu-se sobre as possibilidades de intervenção do Poder Judiciário nos atos próprios do Poder Executivo, em especial sobre o mérito das decisões relacionadas a demandas educacionais proferidas em processo administrativo, considerando hipóteses de flagrante de ilegalidade e desrespeito aos princípios da legalidade e da moralidade.

Conhecer os caminhos percorridos por um processo judicial é fundamental para demonstrar o processo de espera e as expectativas que podem ser geradas em torno da árdua busca pela proteção e efetivação dos direitos daqueles que recorrem à tutela jurisdicional.

Além disso, o estudo suscitou reflexões acerca da legitimidade do Poder Judiciário para criar, modificar ou até mesmo extinguir decisões decorrentes de atos administrativos discricionários da Administração Pública, incluindo aqueles praticados por instituições privadas.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco para a educação brasileira ao consagrá-la expressamente como um direito social e fundamental. Embora a Constituição anterior, de 1957, já reconhecesse a educação como um direito de todos, sinalizando certa valorização social, não a estabeleceu de forma clara como um direito social e fundamental, como fez a atual Carta Magna.

A atual Constituição ampliou significativamente os direitos educacionais, ao mesmo tempo em que possibilitou a criação de mecanismos de cobrança para sua efetivação, reforçou o papel do Estado na promoção da educação e democratizou o acesso aos serviços educacionais. Segundo Cury e Ferreira(2009):

[...] pode-se resumir que a garantia do direito à educação, sob o enfoque legal, ocorre nos seguintes tópicos:

- Universalização do acesso e da permanência da criança e do adolescente;
- Gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental;
- Atendimento especializado aos portadores de deficiência;
- Atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade;
- Oferta de ensino noturno regular e adequado às condições do adolescente trabalhador;
- Atendimento no ensino fundamental por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

- Direito de ser respeitado pelos educadores;
- Direito de contestar os critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- Acesso à escola próximo da residência;
- Ciência dos pais e/ou responsáveis do processo pedagógico e participação na definição da proposta educacional;
- Pleno desenvolvimento do educando;
- Preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho;
- Qualidade da educação (Cury; Ferreira, 2009, p.35).

Os estudantes têm seus direitos assegurados e, quando estes lhes são negados ou limitados, podem recorrer ao Poder Judiciário para buscar a resolução dos conflitos. Segundo Cury e Ferreira (2009, p. 35), é nesse contexto que surge a judicialização da educação, “que ocorre quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objeto de análise e julgamento pelo Poder Judiciário”.

Assim, nesse contexto de judicialização da educação como caminho para a efetivação de direitos, torna-se fundamental ampliar o conhecimento sobre o sistema jurídico brasileiro, sua estrutura e organização. O objetivo é assegurar que aqueles que precisarem recorrer a essa esfera estejam devidamente preparados e informados quanto aos seus direitos e aos procedimentos legais envolvidos.

3.2.1. O sistema jurídico brasileiro

O sistema jurídico brasileiro tem como fundamento normativo basilar a Constituição Federal de 1988, que adotou um modelo federativo de organização político-administrativa, compreendendo os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Além dos três poderes, o Ministério Público exerce um papel de grande relevância na defesa da ordem jurídica e, principalmente, dos interesses da sociedade, sejam eles individuais ou sociais, zelando pela observância e cumprimento da Constituição.

Por essa razão, o Ministério Público é frequentemente considerado como um “quarto poder”. Segundo o artigo 127 da Constituição Federal de 1988 (CF/88): “O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (Brasil, 1988).

O modelo da tripartição de poderes foi adotado com o objetivo de impedir a concentração de poder, assegurando a autonomia e a harmonia entre eles. Esse

modelo foi consagrado por Montesquieu (1996), em sua obra “O Espírito das Leis”. A tripartição dos Poderes está estabelecida na CF/88, em seu artigo 2º, que dispõe: “São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário”, sendo considerado uma cláusula pétrea, não podendo, portanto, ser abolida ou alterada nem mesmo por meio de Proposta de Emenda à Constituição (PEC), (Brasil, 1988).

Em consonância com os objetivos deste estudo, abordou-se a discussão acerca do papel do Poder Judiciário, destacando sua função, seus limites e as possibilidades de controle de atos discricionários da Administração Pública, bem como das decisões administrativas no âmbito privado.

Compete ao Poder Judiciário exercer a função jurisdicional, mediando e julgando os conflitos entre cidadãos, entidades e o Estado, por meio da interpretação e aplicação das leis. Segundo Alvim (2021), o Poder Judiciário tem a incumbência de exercer a função jurisdicional, além de outras previstas, não jurisdicionais, como, por exemplo, as funções judiciárias, incluídas as de natureza administrativa e normativa.

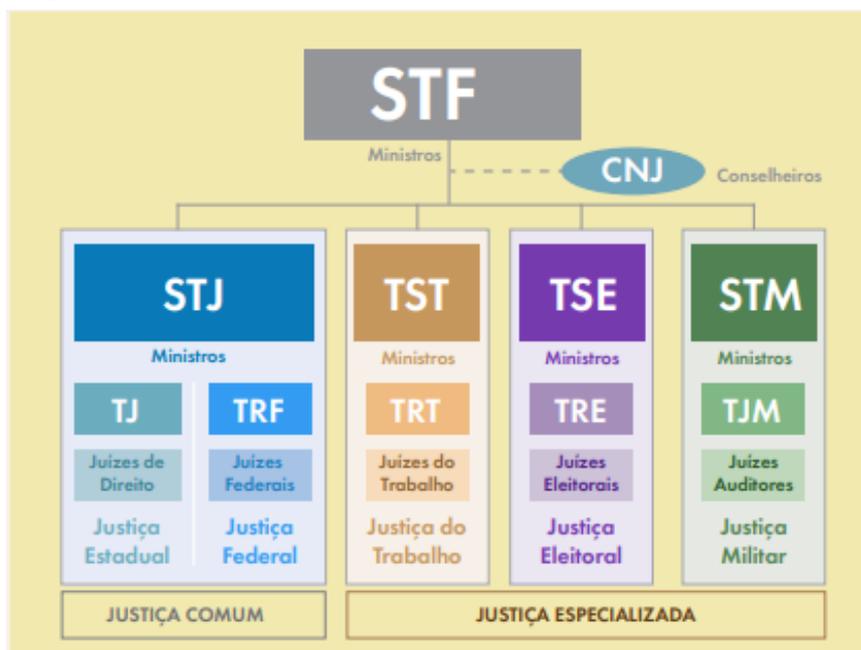
Portanto, é responsabilidade do Poder Judiciário garantir a proteção dos direitos dos cidadãos, assegurando a correta interpretação, aplicação e execução das leis, dentro dos limites estabelecidos pelo ordenamento jurídico brasileiro.

3.2.2. A organização e a divisão judiciária brasileira

A estrutura de funcionamento do Poder Judiciário é regulamentada por normas de organização judiciária, as quais disciplinam as funções e competências de seus órgãos. O artigo 92 da Constituição Federal de 1988 estabeleceu os órgãos do Poder Judiciário que atuam em seus respectivos graus de jurisdição, sendo eles: o Supremo Tribunal Federal (STF), o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o Superior Tribunal de Justiça (STJ), o Tribunal Superior do Trabalho (TST), os Tribunais Regionais Federais (TRF's) e os Juízes Federais, os Tribunais e os Juízes do Trabalho, os Tribunais e os Juízes Eleitorais, os Tribunais e os Juízes Militares, os Tribunais e os Juízes dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios (Brasil, 1988).

A legislação brasileira ainda estabeleceu a organização funcional do Poder Judiciário, em termos de competência, dividindo-o em dois grandes segmentos: a Justiça Comum e a Justiça Especializada. O organograma a seguir demonstra a subdivisão da estrutura do Poder Judiciário.

Figura 2: Subdivisão da estrutura do Poder Judiciário em termos de competência



Fonte: Brasil (2018)

Cabe à Justiça Comum atuar na solução de conflitos, isto é, no julgamento de causas que são de competência da Justiça Especializada, a qual compreende a Justiça Eleitoral, a Justiça Militar e a Justiça do Trabalho. A Justiça Comum possui competências jurisdicionais que abrangem tanto a Justiça Federal quanto a Justiça Estadual.

A Justiça Estadual possui abrangência nos Estados, no Distrito Federal e nos Territórios, sendo composta por juizes de direito e por tribunais de justiça. Compete à Justiça Estadual Comum julgar processos que não são de competência da Justiça Federal nem das Justiças Especializadas.

A Justiça Federal atua no âmbito da União e é composta pela Justiça Federal Especializada e pela Justiça Federal Comum. Cabe à Justiça Federal Especializada julgar causas concernentes aos ramos eleitoral, trabalhista e militar, abrangendo a Justiça Eleitoral, a Justiça do Trabalho e a Justiça Militar. Já a Justiça Federal Comum, mais conhecida como “Justiça Federal”, é responsável por processar e

julgar matérias em que não estejam sujeitas à competência da Justiça Federal Especializada.

A Justiça Federal do Brasil possui duas instâncias: a primeira instância é composta por juízes federais, e a segunda, por Tribunais Regionais Federais (TRFs). A competência da Justiça Federal está estabelecida nos artigos 108 e 109, da Constituição Federal de 1988.

O art. 108 da CF/88 trata da competência dos TRFs, enquanto o art. 109 dispõe sobre a competência dos juízes federais. Além das competências previstas nesses dispositivos, cabe à Justiça Federal processar e julgar causas em que a União, autarquias ou empresas públicas federais figurem como autoras, rés, assistentes ou oponentes, bem como em causas de seus interesses, com as devidas exceções legais previstas.

A estrutura da Justiça Federal inclui também os Juizados Especiais Federais, disciplinados pela Lei nº 10.259/2001. O artigo 3º dessa lei esclarece que “Compete ao Juizado Especial Federal Cível processar, conciliar e julgar causas de competência da Justiça Federal até o valor de sessenta salários-mínimos, bem como executar as suas sentenças” (Brasil, 2001a).

A Constituição Federal de 1988 previu formalmente apenas dois graus de jurisdição: a primeira e a segunda instâncias. No entanto, na prática, os Tribunais Superiores, como o Superior Tribunal de Justiça (STJ) e o Supremo Tribunal Federal (STF), são considerados como uma terceira instância. Embora a garantia do duplo grau de jurisdição não esteja expressamente prevista no texto constitucional, é possível inferi-la a partir da leitura de diversos dispositivos, como os artigos 102 e 105 da CF/88, os quais estabelecem que:

Art. 102. Compete ao Supremo Tribunal Federal, precipuamente, a guarda da Constituição, cabendo-lhe:

[...] II - julgar, em recurso ordinário;

III - julgar, mediante recurso extraordinário, as causas decididas em única ou última instância [...].

Art. 105. Compete ao Superior Tribunal de Justiça:

[...] II - julgar, em recurso ordinário;

II - julgar, em recurso especial, as causas decididas, em única ou última instância, pelos Tribunais Regionais Federais ou pelos tribunais dos Estados, do Distrito Federal e Territórios, quando a decisão recorrida (Brasil, 1988).

O estabelecimento do Princípio do Duplo Grau de Jurisdição na Constituição é motivo de divergência entre os doutrinadores. Há quem defenda que esse

princípio não está expressamente previsto no texto constitucional, mas apenas de forma implícita, podendo ser aplicado em casos específicos, conforme argumentou Lapenda (2002):

Se o Duplo Grau de Jurisdição fosse um princípio constitucional, dele deveriam decorrer todas as demais normas constitucionais e legais que tratassem do tema. Estaria erigido em garantia constitucional e, portanto, dirigido a todos, sem que nenhuma lei pusesse dispor diretamente (Lapenda, 2002, p.30).

Apesar das divergências doutrinárias, observa-se, na prática, a aplicação do duplo grau de jurisdição, que apresenta vantagens relevantes, conforme destacou Santos (2003):

[...] a organização da hierarquia dos órgãos judiciários, não só enseja a competição entre os juizes no aperfeiçoamento das condições necessárias à reta administração da justiça e à conseqente promoção dos mais capazes, como também facilita a distribuição das causas entre eles, de modo aos mais experimentados e atribuírem as de maior importância econômica ou social (Santos, 2003, p.86).

Corroborando a ideia de que o duplo grau de jurisdição é um princípio que traz vantagens em sua aplicação, Theodoro Júnior (2004) esclareceu que “[...] deve ser recorrível todo ato decisório do juiz que possa prejudicar um direito ou um interesse da parte deve ser recorrível, como meio de evitar ou emendar os erros e falhas que são inerentes aos julgamentos humanos” (Theodoro Júnior, 2004, p.25).

O autor acrescentou que: “[...] a parte tem direito a que sua pretensão seja conhecida e julgada por dois juízos distintos, mediante recurso, caso não se conforme com a primeira decisão” (Theodoro Júnior, 2004, p.26). Nesse contexto, é necessário considerar as desvantagens associadas à aplicação do duplo grau de jurisdição, embora sejam controversas.

Cintra, Grinover e Rangel (1996) esclareceram que as desvantagens do duplo grau de jurisdição compreendem falhas nos julgamentos que podem ocorrer em todas as instâncias. Para os autores:

[...] a) não só os juízes de primeiro grau, mas também os de jurisdição superior poderiam cometer erros e injustiças no julgamento, por vezes reformando até uma sentença consentânea com o Direito e a Justiça; b) a decisão em grau de Recurso é inútil quando confirma a sentença de primeiro grau, infringindo até o princípio da economia processual; c) a decisão que reforma a sentença da jurisdição inferior é sempre nociva, pois aponta uma divergência de interpretação que dá margem a dúvidas quanto à correta aplicação do Direito, produzindo a incerteza nas relações jurídicas e o desprestígio do Poder Judiciário (Cintra; Grinover; Rangel, 1996, p. 74).

No entendimento de Laspro (1995), um prejuízo advindo da aplicação do duplo grau de jurisdição seria:

O desprestígio que traz à primeira instância, na medida em que a possibilidade de qualquer decisão, - principalmente as sentenças - ser impugnada, perante um órgão de segunda instância, que prola uma decisão substitutiva, faz com que os resultados obtidos em primeira instância não tenham qualquer valor (Laspro, 1995, p.115).

Contudo, essas desvantagens são questionáveis, no sentido de que decisões com motivação defeituosa, eivada de vícios processuais ou que simplesmente acarretem prejuízos aos jurisdicionados, por violação de direitos ou interesses, são passíveis de recurso. Assim, o duplo grau de jurisdição constitui um mecanismo fundamental para a correção de erros e para a garantia da justiça.

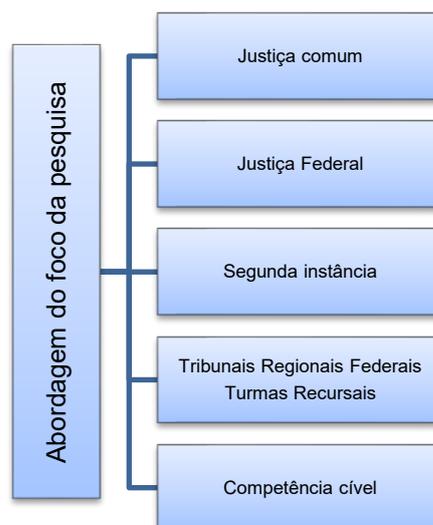
Destaca-se, ainda, a relevância dessa discussão no presente estudo, cujo foco são os direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. O princípio do duplo grau de jurisdição oferece a esses estudantes a oportunidade de que decisões judiciais que eventualmente neguem ou restrinjam o acesso a direitos fundamentais sejam revistas, assegurando maior proteção, efetividade e segurança jurídica.

Muitos cidadãos veem a Justiça brasileira como uma esperança para resgatar direitos já sacramentados pelas normativas legais do país. No entanto, ao se depararem com operadores do Direito que, muitas vezes, não compreendem suas necessidades, seja por desconhecimento acerca das especificidades, seja por divergências na interpretação das legislações relacionadas às altas habilidades ou superdotação, depositam sua esperança na revisão dessas decisões. Nesse sentido, a atuação da segunda instância revela-se fundamental para os jurisdicionados, estando plenamente justificada no presente estudo.

Nesse contexto, o objetivo de trazer a discussão sobre a previsão do duplo grau de jurisdição foi justamente para reforçar o conhecimento a respeito das possibilidades que os jurisdicionados têm de prosseguir com a busca pela prestação jurisdicional, mesmo quando seus direitos são negados em primeira instância.

O estudo não abordou a Justiça Especializada, por não estar em consonância com os objetivos da pesquisa. Dessa forma, a discussão concentrou-se na Justiça Comum. Também não foram detalhados aspectos da Justiça Estadual, já que o foco recaiu sobre a Justiça Federal, especialmente no âmbito da segunda instância. As jurisprudências analisadas limitaram-se aos Tribunais Regionais Federais (TRFs), com competência na esfera cível. A seguir apresenta-se um resumo do que foi proposto por este estudo.

Figura 3: Resumo da abordagem do foco da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A figura a seguir apresenta a estrutura do Poder Judiciário e visou contribuir para esclarecer a abordagem sobre a organização e a divisão judiciária do país.

Figura 4: Estrutura do Poder Judiciário



Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2012).

Em consideração ao foco deste estudo, foram apresentadas informações adicionais sobre os Tribunais Regionais Federais, as Turmas Recursais e a Turma Regional de Uniformização com o objetivo de esclarecer aspectos relacionados ao propósito final da pesquisa. A ampliação do conhecimento sobre os TRFs permitiu compreender questões importantes no processo de análise das jurisprudências.

Os Tribunais Regionais Federais são compostos por desembargadores federais (selecionados entre os juízes federais de primeira instância), membros do Ministério Público Federal (MPF) e advogados nomeados pelo Presidente da República. Representam a segunda instância da Justiça Federal e, entre as diversas competências previstas na atual Constituição Federal, destaca-se a competência recursal dos TRFs, isto é, a responsabilidade pelo julgamento de recursos interpostos contra decisões proferidas na primeira instância, conforme estabelece o artigo 108, inciso II:

Art. 108. Compete aos Tribunais Regionais Federais:
[...] II - julgar, em grau de recurso, as casas decididas pelos juízes federais e pelos juízes estaduais no exercício da competência federal da área de sua jurisdição (Brasil, 1988).

Com a finalidade de esclarecer um dos objetos de análise do presente estudo, informa-se que a pesquisa concentrou-se na análise de demandas judiciais dos TRFs, referentes a decisões na esfera cível, especificamente na área educacional, envolvendo estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Esses processos observaram o devido processo legal em primeira instância e, posteriormente, foram objetos de recurso em segunda instância, interpostos pela parte vencida em razão da insatisfação com a decisão anterior.

Foram analisados recursos interpostos contra decisões proferidas em sede de primeira instância e encaminhados à segunda instância da Justiça Federal. Além desses, também integraram o corpus da pesquisa outros recursos julgados pelos próprios TRFs.

Atualmente o Brasil possui um total de seis Tribunais Regionais Federais, organizados da seguinte forma:

- TRF da 1ª Região - Sede em Brasília, com jurisdição sobre os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Piauí, Rondônia, Roraima, Tocantins e Distrito Federal.
- TRF da 2ª Região - Sede no Rio de Janeiro, com jurisdição sobre os estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo.
- TRF da 3ª Região - Sede em São Paulo, abrangendo os estados do Mato Grosso do Sul e São Paulo.
- TRF da 4ª Região - Sede em Porto Alegre, com jurisdição sobre os estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.
- TRF da 5ª Região - Sede em Recife, abrangendo os estados de Alagoas, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe.
- TRF da 6ª Região - Sede em Belo Horizonte com jurisdição sobre o estado de Minas Gerais.

Os Tribunais Regionais Federais são responsáveis pelo julgamento, em grau de recurso, de decisões proferidas por juízes federais e juízes estaduais no exercício da competência federal, dentro da área de sua jurisdição. As Turmas

Recursais atuam no julgamento de recursos interpostos em desfavor das decisões dos Juizados Especiais Federais.

A Turma Regional de Uniformização tem a incumbência de julgar divergências jurisprudenciais entre as Turmas Recusais de uma mesma região. Tanto os Tribunais Regionais Federais quanto as Turmas Recursais e a Turma Regional de Uniformização são órgãos recursais da segunda instância da Justiça Federal.

3.2.3. Processos judiciais nos Tribunais Regionais Federais do Brasil

Discutir os processos judiciais em segunda instância na Justiça Federal importou na medida em que possibilitou o compartilhamento de informações relevantes aos jurisdicionados, especialmente àqueles que não possuem formação jurídica ou conhecimento sobre as etapas necessárias para o ingresso de demandas judiciais.

O conhecimento básico sobre processos e recursos judiciais é fundamental para a correta compreensão das informações obtidas na fase de coleta de dados. Considerando que o estudo abordou a pesquisa de jurisprudências dos Tribunais Regionais Federais (TRFs), fez-se necessário apresentar informações pertinentes acerca da atuação da segunda instância.

O recurso processual é um instrumento jurídico que possibilita a invalidação de uma decisão (“error in procedendo”) e a reforma da decisão (“error in iudicando”), servindo como meio para obtenção de esclarecimentos ou complementação da decisão. Diante da insatisfação com a sentença proferida, a parte pode impugnar a decisão por meio da interposição de recurso, sendo o processo remetido ao tribunal competente.

Segundo Lemos (2023), o recurso pode ser interposto ao tribunal com diferentes objetivos, entre eles, “[...] a revisão para sanar o inconformismo das partes, bem como diminuir a margem de erro jurisdicional e ampliar a aplicabilidade da justiça de maneira pacificada” (Lemos, 2023, p.53).

Por meio do recurso, a parte insatisfeita pode requerer a reanálise da decisão proferida. Trata-se de um ato voluntário do interessado, legalmente previsto, que contribui para a segurança jurídica, uma vez que, ao buscar uma

segunda apreciação, induz o Judiciário à revisão de seus próprios atos e possíveis erros, resultando em decisões mais acertadas e justas (Lemos, 2023).

A segunda instância é responsável por analisar e julgar as decisões proferidas na primeira instância, também conhecida como primeiro grau de jurisdição. A decisão proferida em segunda instância é uma decisão que geralmente é colegiada, isto é, tomada por um grupo de magistrados e não por um único juiz, como ocorre nas decisões monocráticas de primeira instância.

Em geral, um recurso deve ser apreciado por um órgão colegiado, que emitirá sua decisão por meio de um acórdão. Caso a parte interessada não concorde com o teor do acórdão, pode solicitar a revisão da decisão de segunda instância por meio de recursos direcionados aos Tribunais Superiores.

Segundo o Dicionário Jurídico do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJRJ), acórdão consiste em uma “Decisão final tomada por um colegiado de, no mínimo, 3 Desembargadores” (Brasil, TJERJ, 2023).

O Brasil possui cinco tribunais superiores, cada um com áreas específicas de atuação: o Superior Tribunal do Trabalho (TST), o Superior Tribunal Eleitoral (TSE), o Superior Tribunal Militar (STM), o Superior Tribunal de Justiça (STJ) e o Supremo Tribunal Federal (STF).

O Código de Processo Civil de 2015 (CPC/2015) estabeleceu que a decisão de um recurso também pode ser proferida por um relator, por meio de uma decisão monocrática. O artigo 932, incisos IV e V, do CPC/2015, previu as possibilidades em que o relator pode decidir individualmente pelo provimento ou não de um recurso.

Art. 932. Incumbe ao relator:

IV - negar provimento a recurso que for contrário a:

- a) súmula do Supremo Tribunal Federal, do Superior Tribunal de Justiça ou do próprio tribunal;
- b) acórdão proferido pelo Supremo Tribunal Federal ou pelo Superior Tribunal de Justiça em julgamento de recursos repetitivos;
- c) entendimento firmado em incidente de resolução de demandas repetitivas ou de assunção de competência;

V - depois de facultada a apresentação de contrarrazões, dar provimento ao recurso se a decisão recorrida for contrária a:

- a) súmula do Supremo Tribunal Federal, do Superior Tribunal de Justiça ou do próprio tribunal;
- b) acórdão proferido pelo Supremo Tribunal Federal ou pelo Superior Tribunal de Justiça em julgamento de recursos repetitivos;
- c) entendimento firmado em incidente de resolução de demandas repetitivas ou de assunção de competência (Brasil, 2015).

Tratando especificamente de um processo judicial na área educacional movido em desfavor de um órgão federal, como por exemplo, uma universidade federal, o processo deverá ser protocolizado em uma vara federal ou em um Juizado Especial Federal.

Os processos ajuizados contra entidades estaduais, municipais ou instituições privadas de ensino são de competência da Justiça Estadual. A exceção ocorre nos casos de mandado de segurança impetrado contra atos praticados por representantes de universidades privadas que referem-se a interesses federais ou recursos da União, hipótese em que a competência é da Justiça Federal.

Além disso, destaca-se como exceção o reconhecimento da repercussão geral da matéria no Recurso Extraordinário (RE) nº 1.304.964, Tema 1154, pelo STF, que fixou à competência da Justiça Federal para processar e julgar causas que versem sobre a expedição de diplomas de instituições de ensino superior privadas. Conforme decidido:

Compete à Justiça Federal processar e julgar feitos em que se discuta controvérsia relativa à expedição de diploma de conclusão de curso superior realizado em instituição privada de ensino que integre o Sistema Federal de Ensino, mesmo que a pretensão se limite ao pagamento de indenização (Brasil, 2021).

Cabe esclarecer que o foco da pesquisa não foi analisar diretamente os processos de primeira instância, mas sim aqueles encaminhados à segunda instância, isto é, aos Tribunais Regionais Federais (TRFs). Embora a ênfase tenha sido nas decisões exaradas por autoridades de segunda instância, não se afastou a possibilidade de análise pontual de trechos dos julgados de primeira instância, quando estes fossem fundamentais para a compreensão do caso.

Pois bem, uma vez esclarecidas algumas questões afetas às demandas judiciais dos TRFs, tornou-se necessária a compreensão dos recursos previstos no ordenamento jurídico brasileiro, considerando que estes seriam abordados na seção metodológica da pesquisa, especialmente após a fase de coleta dos dados.

O art. 994, especificado no Livro III (Dos processos nos tribunais e dos meios de impugnação das decisões judiciais, Título II (Dos recursos), do Código de Processo Civil (Lei nº 13.105/2015), apresentou o rol dos recursos disponíveis às partes, a saber:

Art. 994. São cabíveis os seguintes recursos:

- I - apelação;
- II - agravo de instrumento;
- III - agravo interno;
- IV - embargos de declaração;
- V - recurso ordinário;
- VI - recurso especial;
- VII - recurso extraordinário;
- VIII - agravo em recurso especial ou extraordinário;
- IX - embargos de divergência (Brasil, 2015).

Além dos recursos elencados anteriormente, as partes também dispõem dos chamados remédios constitucionais, sendo o mais utilizado nas demandas judiciais que tratam sobre questões educacionais o mandado de segurança, previsto no art. 5º, LXIX e LXX, da Constituição Federal, e regulamentado pela Lei 12.016/2009. Segundo o art. 5º, LXIX, da CF/88:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

LXIX - conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por "*habeas-corpus*" ou "*habeas-data*", quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público (Brasil, 1988).

O mandado de segurança é um instrumento jurídico por meio do qual os indivíduos podem assegurar a efetivação de direitos educacionais estabelecidos no texto constitucional, bem como reparar abusos de poder ou ilegalidades cometidas por autoridades.

Além disso, cabe mencionar alguns recursos que não estão previstos no art. 994, do CPC/2015, como, por exemplo, o recurso inominado, previsto no art. 41 da Lei dos Juizados Especiais Cíveis (Lei nº 9.099/95). Com intuito de contribuir para compreensão dos diversos recursos que poderiam ser abordados na seção metodológica da pesquisa, elaborou-se um quadro-resumo contendo alguns tipos de recursos. Ressalta-se que não se teve a pretensão de esgotar a discussão sobre os principais recursos existentes no ordenamento jurídico brasileiro.

Quadro 7: Tipos de recursos

Tipo de recurso	Cabimento	Previsão legal
Apelação cível	Interposto contra sentenças proferidas por juízo de primeiro grau.	Art. 1.009, do CPC/2015.

Tipo de recurso	Cabimento	Previsão legal
	<p>“As questões resolvidas na fase de conhecimento, se a decisão a seu respeito não comportar agravo de instrumento, não são cobertas pela preclusão e devem ser suscitadas em preliminar de apelação, eventualmente interposta contra a decisão final, ou nas contrarrazões”. Art. 1.009, § 1º, CPC/2015.</p>	
Apelação em mandado de segurança	<p>Interposto para contestar decisões proferidas em primeira instância, em ações de mandado de segurança.</p> <p>“Da sentença, denegando ou concedendo o mandado, cabe apelação”. Art. 14, da Lei 12.016/09.</p>	Art. 14, da Lei 12.016/09.
Agravo de instrumento	<p>Utilizado em desfavor de decisões interlocutórias, ou seja, aquelas proferidas no curso do processo pelo magistrado de primeira instância.</p> <p>“Cabe agravo de instrumento contra as decisões interlocutórias que versarem sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> I - tutelas provisórias; II - mérito do processo; III-rejeição da alegação de convenção de arbitragem; IV - incidente de desconsideração da personalidade jurídica; V - rejeição do pedido de gratuidade da justiça ou acolhimento do pedido de sua revogação; VI - exibição ou posse de documento ou coisa; VII - exclusão de litisconsorte; VIII - rejeição do pedido de limitação do litisconsórcio; IX - admissão ou inadmissão de intervenção de terceiros; X - concessão, modificação ou revogação do efeito suspensivo aos embargos à execução; XI - redistribuição do ônus da prova nos termos do art. 373, § 1º; XII - (VETADO); XIII - outros casos expressamente referidos em lei. <p>Parágrafo único. Também caberá agravo de instrumento contra decisões interlocutórias proferidas na fase de liquidação de sentença ou de cumprimento de sentença, no processo de execução e no processo de inventário. Art. 1.015, do CPC/2015.</p>	Art. 1.015, do CPC/2015.
Agravo interno	<p>É cabível para contestar decisões monocráticas proferidas por relator, no âmbito de Tribunal, em processos de segunda instância.</p>	Art. 1.021, do CPC/2015.

Tipo de recurso	Cabimento	Previsão legal
Remessa ex officio ou Remessa necessária ou Reexame necessário	<p>“Contra decisão proferida pelo relator caberá agravo interno para o respectivo órgão colegiado, observadas, quanto ao processamento, as regras do regimento interno do tribunal”. Art. 1.021, do CPC/2015.</p> <p>Instituto processual que determina a revisão obrigatória de decisões pelo Tribunal, mesmo que a parte vencida não tenha interposto recurso, como forma de garantir a eficácia das decisões judiciais e a segurança jurídica. É uma manifestação do duplo grau de jurisdição.</p> <p>“Está sujeita ao duplo grau de jurisdição, não produzindo efeito senão depois de confirmada pelo tribunal, a sentença:</p> <p>I - proferida contra a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e suas respectivas autarquias e fundações de direito público;</p> <p>II - que julgar procedentes, no todo ou em parte, os embargos à execução fiscal”. Art. 496, do CPC/2015.</p>	Art. 496, do CPC/2015.
Embargo de declaração ou Embargo declaratório	<p>Interposto com o objetivo de esclarecer dúvidas ou contradições nas decisões judiciais proferidas por juiz ou por órgão colegiado.</p> <p>“Cabem embargos de declaração contra qualquer decisão judicial para:</p> <p>I - esclarecer obscuridade ou eliminar contradição;</p> <p>II - suprir omissão de ponto ou questão sobre o qual devia se pronunciar o juiz de ofício ou a requerimento;</p> <p>III - corrigir erro material. Art. 1.022, do CPC/2015.</p>	Art. 1.022, do CPC/2015.
Recurso cível	<p>Interposto para contestar decisões judiciais proferidas por juízes ou tribunais, com finalidade de defender direitos ou interesses das partes em no âmbito do processo civil.</p>	CPC/2015.
Recurso ordinário	<p>Interposto para impugnar decisões proferidas em habeas corpus, habeas data, mandado de injunção e mandado de segurança.</p> <p>“Serão julgados em recurso ordinário:</p> <p>I - pelo Supremo Tribunal Federal, os mandados de segurança, os habeas data e os mandados de injunção decididos em única instância pelos tribunais superiores, quando denegatória a decisão;</p> <p>II - pelo Superior Tribunal de Justiça [...]”. Art. 1.027, do CPC/2015.</p>	Art. 1.027, do CPC/2015.
Recurso especial	<p>Utilizado para contestar decisões que envolvem questões constitucionais proferidas por um tribunal estadual ou</p>	Art. 1.029, do CPC/2015.

Tipo de recurso	Cabimento	Previsão legal
Recurso extraordinário	<p>federal, sendo interposto perante o STJ, garantindo uniformização e interpretação da legislação federal.</p> <p>“O recurso extraordinário e o recurso especial, nos casos previstos na Constituição Federal ,serão interpostos perante o presidente ou o vice-presidente do tribunal recorrido, em petições distintas que conterão [...]”. Art. 1.029, do CPC/2015.</p>	Art. 1.029, do CPC/2015.
Embargos de divergência	<p>Utilizado para contestar decisões que envolvem questões constitucionais proferidas por um tribunal estadual ou federal, sendo interposto perante o STF, garantindo o cumprimento da Constituição Federal.</p> <p>“O recurso extraordinário e o recurso especial, nos casos previstos na Constituição Federal ,serão interpostos perante o presidente ou o vice-presidente do tribunal recorrido, em petições distintas que conterão [...]”. Art. 1.029, do CPC/2015.</p>	Art. 1.029, do CPC/2015.
Embargos de divergência	<p>Cabível para impugnar decisões de órgão fracionário quando houver divergência de entendimento de outro órgão fracionário, que seja do mesmo tribunal.</p> <p>“É embargável o acórdão de órgão fracionário que:</p> <p>I - em recurso extraordinário ou em recurso especial, divergir do julgamento de qualquer outro órgão do mesmo tribunal, sendo os acórdãos, embargado e paradigma, de mérito;</p> <p>II (Revogado pela Lei nº 13.256, de 2016)</p> <p>III - em recurso extraordinário ou em recurso especial, divergir do julgamento de qualquer outro órgão do mesmo tribunal, sendo um acórdão de mérito e outro que não tenha conhecido do recurso, embora tenha apreciado a controvérsia [...]. Art. 1.043, do CPC/2015.</p>	Art. 1.043, do CPC/2015.
Agravo em recurso especial ou extraordinário	<p>Cabível contra decisões proferidas pelo presidente ou vice-presidente do tribunal recorrido que não admitir o recurso extraordinário ou recurso especial.</p> <p>“Cabe agravo contra decisão do presidente ou do vice-presidente do tribunal recorrido que inadmitir recurso extraordinário ou recurso especial, salvo quando fundada na aplicação de entendimento firmado em regime de repercussão geral ou em julgamento de recursos repetitivos”. Art. 1.042, do CPC/2015.</p>	Art. 1.042, do CPC/2015.

Tipo de recurso	Cabimento	Previsão legal
Recurso inominado	Exclusivo dos Juizados Especiais, tanto federal quanto estadual. Utilizado para contestar sentenças proferidas pelo Juizado Especial. “Da sentença, excetuada a homologatória de conciliação ou laudo arbitral, caberá recurso para o próprio Juizado”. Art. 41, da Lei nº 9.099/1995.	Art. 41, da Lei nº 9.099/1995.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Observando os diferentes tipos de recursos e suas finalidades, foi possível depreender que os recursos processuais constituem instrumentos disponíveis às partes do processo, permitindo o reexame de uma decisão com diversos objetivos, como anular seus efeitos, reformá-la, esclarecê-la ou alterá-la parcialmente.

Do ponto de vista jurídico, o recurso pode ser interposto “Quando o julgador profere uma decisão contrária aos interesses de determinada pessoa, esta pode buscar, pelo manejo do adequado recurso, sua modificação”, conforme salientam Danoso e Junior Serau (2023, p. 33).

Os autores ainda definiram recurso como “[...] o meio processual cujo objetivo seja anular, reformar, integrar ou aclarar uma decisão judicial, dentro de um mesmo processo, evitando que esta seja acobertada pela preclusão ou coisa julgada” (Danoso; Junior Serau, 2023, p.33).

Os recursos possuem efeito devolutivo ou suspensivo, sendo que o primeiro possibilita a devolução da matéria para reexame em instância superior, enquanto o segundo refere-se à suspensão da execução da sentença até que o recurso interposto por uma das partes seja julgado.

A abordagem sobre os processos, recursos, procedimentos, dentre outros temas apresentados, ocorreu por duas razões principais: divulgar o conhecimento científico acerca dos procedimentos para o ingresso de um processo judicial, seu acompanhamento e as formas de recorrer; e demonstrar o caminho árduo que o cidadão precisa percorrer na justiça brasileira quando um direito legalmente garantido lhe é negado. Trata-se de sacrifícios que muitos acabam abdicando, seja por falta de conhecimento, seja por descrença na existência de uma justiça equitativa e realmente justa.

É necessário repensar as decisões que impactam a vida das pessoas, principalmente no âmbito administrativo, por estarem mais próximas das

solicitações diretas e por envolverem possíveis violações de direitos já legalmente reconhecidos. Tais violações ensejam responsabilizações e impulsionam o crescimento das injustiças no país.

Trazendo essa reflexão para o campo do Direito Educacional, especialmente para a área das altas habilidades ou superdotação, observou-se que, por se tratar de um tema que demanda conhecimentos específicos e muitas vezes extrapola o conhecimento cotidiano sobre os estudantes, as violações de direitos têm se tornado cada vez mais frequentes. Isso tem culminado na busca por tutela jurisdicional, na esperança de que os conflitos envolvendo a efetivação de direitos legalmente estabelecidos sejam sanados.

Contudo, a busca dos estudantes com AHSD por tutela jurisdicional pode ser frustrante, pois os colocam em situações de vulnerabilidade, nas quais sua inteligência é novamente questionada e discutida. Essa prática, além de causar prejuízos tanto as instituições de ensino quanto aos próprios estudantes, contribui também para sobrecarregar o Poder Judiciário. Diante disso, é fundamental repensar o processo de identificação desses estudantes no ambiente escolar ou acadêmico, de modo a evitar a judicialização de direitos previamente estabelecidos.

A violação dos direitos dos estudantes com AHSD acarreta uma série de consequências negativas, que podem ser mais ou menos abrangentes. Quanto aos prejuízos mais abrangentes, destaca-se a perda social e econômica para o país. A ausência de reconhecimento e de atendimento às necessidades específicas desses estudantes pode levá-los à evasão escolar, desperdiçando potenciais que poderiam contribuir significativamente para o desenvolvimento nacional.

Em relação aos prejuízos menos abrangentes, porém igualmente relevantes, destaca-se a sobrecarga familiar, quando os responsáveis se veem obrigados a ingressar com ações judiciais na esperança de assegurar os direitos dos estudantes com AHSD. Esse processo gera uma série de desgastes emocionais, financeiros e até mesmo sociais, uma vez que as relações interpessoais também podem ser afetadas.

A intervenção judicial em questões educacionais, especialmente nos casos envolvendo estudantes com AHSD, sem o devido conhecimento acerca das especificidades desse grupo, não contribui para a elucidação dos conflitos. Pelo contrário, pode até mesmo agravar o sofrimento desses estudantes, que, ao

ingressarem com ações judiciais podem ser obrigados a acompanhar esses processos por longos períodos, percorrer diversas instâncias, utilizar múltiplos recursos processuais e ainda enfrentar divergências na interpretação e aplicação das leis ao caso concreto, evidenciando a falta de uniformidade das decisões no sistema judicial brasileiro.

3.2.4. Intervenção do Poder Judiciário nos atos do Poder Executivo

Antes de iniciar a abordagem sobre a possibilidade da interferência do Poder Judiciário nos atos discricionários do Poder Executivo, é importante destacar o Princípio da Independência dos Poderes, previsto no artigo 2º da Constituição Federal, que estabeleceu: “São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário” (Brasil, 1988).

Inicialmente, cabe ao Poder Judiciário verificar possíveis ilegalidades nos atos próprios do Poder Executivo e atuar para sanar as ilegalidades eventualmente apuradas. No entanto, observa-se, na prática, uma crescente intervenção do Poder Judiciário em determinadas situações de competência do Poder Executivo, com a finalidade de assegurar a proteção de direitos fundamentais.

O entendimento da 5ª Turma do TRF da 1ª Região reforça a ideia de que há situações em que o Poder Judiciário possui legitimidade para agir em desfavor da Administração Pública, sem que isso implique em violação ao Princípio da Separação de Poderes (Conselho da Justiça Federal, 2013).

Segundo a Desembargadora Selene Almeida (2013), “A demora excessiva e injustificada do Poder Público à realização de direitos fundamentais justifica a intervenção do Estado-juiz para impor obrigação de fazer, não se devendo falar em violação do Princípio da Separação dos Poderes”. A magistrada ainda esclareceu que “Ao Poder Judiciário não há de ser vedada a interferência na atuação do administrador quando se verifica que a escolha administrativa mostra-se inadequada e violadora de direitos fundamentais [...]” (Conselho da Justiça Federal, 2013).

A intervenção do Poder Judiciário em atos próprios da Administração Pública deve ser analisado caso a caso, ou seja, é necessária a análise individual do caso concreto, uma vez que existem situações em que tal interferência é possível sem

que isso configure violação ao Princípio da Separação dos Poderes ou usurpação das competências administrativas pelo Poder Judiciário. Em conformidade com a ideia de Meirelles (1973):

Controle judicial é o exercido exclusivamente pelos órgãos do Poder Judiciário, na sua função judicante e contenciosa. Essa correção das atividades públicas pelo Poder judiciário visa à defesa dos administrados e à manutenção da Administração dentro das normas legais, pelo que é apenas um controle de legalidade (Meirelles, 1973, p.23-24).

A busca frequente pela proteção judicial diante de omissões da Administração Pública tem ensejado o controle judicial como meio de responsabilização ou cumprimento forçado das demandas não atendidas, desde que estejam em consonância com os ditames da legislação brasileira. Nas palavras de França (2009):

O controle judicial do ato administrativo é a força do Estado-juiz aplicada à atividade executiva estatal com o objetivo de impedir ou corrigir sua atuação fora dos limites do sistema legal institucionalizado, ou contrária aos valores que conformam o Direito, e de, até mesmo, cancelar a regularidade do ato administrativo (França, 2009, p. 227).

Para o autor, o Poder Judiciário possui legitimidade para apreciar a legalidade de qualquer ato administrativo, estando amparado pela Constituição Federal. Assim, não há obstáculos à atuação no controle desses atos (França, 2009). Contribuindo para o esclarecimento acerca da legalidade dos atos administrativos, Meirelles (1973) afirmou que:

[...] todo ato administrativo, para ser legítimo e válido, há de ser praticado em conformidade com o Direito (princípio da legalidade), com a moral da instituição (princípio da moralidade) e com o interesse público (princípio da finalidade). Faltando, contrariando ou desviando-se desses princípios, a Administração comete ilegalidade passível de invalidação por ela própria ou pelo Poder judiciário, desde que o requeira o interessado [...] (Meirelles, 1973, p. 24).

Corroborando a ideia de que os atos administrativos do Poder Executivo estão sujeitos ao controle judicial, que atua como um agente limitador, com o objetivo de coibir excessos e garantir o controle da legalidade desses atos, tendo como finalidade maior a defesa dos princípios constitucionais, destaca-se o posicionamento do doutrinador Celso Antonio Bandeira de Mello (2007):

Não há como conceber nem como apreender racionalmente a noção de Discricionariedade sem remissão lógica à existência de limites a ela, que defluem da lei e do sistema legal como um todo – salvante a hipótese de reduzi-la a mero arbítrio, negador de todos os postulados do Estado de Direito e do sistema positivo brasileiro (Mello, 2007, p. 937).

Ressalta-se que o exercício da atividade discricionária está subordinado a diversos limites, devendo ser exercido em conformidade com o interesse público e em consonância com o ordenamento jurídico brasileiro. A intervenção do Poder Judiciário nos atos discricionários da Administração Pública não pode ser realizada com excesso, a ponto de restringir a liberdade que a própria lei conferiu à Administração.

Dessa forma, não cabe ao Poder Judiciário o reexame do mérito administrativo, mas sim a análise da juridicidade dos atos, prezando principalmente pelos princípios da legalidade e da moralidade. Nesse sentido, Meirelles (1973) afirmou que:

A competência do Judiciário para a revisão de atos administrativos restringe-se ao controle da legalidade do ato impugnado. Mas por legalidade ou legitimidade se entende, não só a conformação do ato com a lei, como também com a moral administrativa e com o interesse coletivo, indissociável de toda atividade pública. Tanto é ato ilegal ou ilegítimo o que desatende a lei, como o que violenta a moral da instituição, ou se desvia do interesse público, para servir a interesses privados de pessoas, grupos, ou partidos favoritos da Administração (Meirelles, 1973, p.23-24).

O autor ainda contribuiu advertindo que:

Ao Poder judiciário é permitido perquirir todos os aspectos de legitimidade, para descobrir e pronunciar a nulidade do ato administrativo onde ela se encontre e seja qual for o artifício que a encubra. O que não se permite ao judiciário é pronunciar-se sobre o mérito administrativo, ou seja, sobre a conveniência, oportunidade e justiça do ato, porque, se assim agisse, estaria emitindo pronunciamento de administração e não de jurisdição. O mérito administrativo, relacionando-se com questões políticas e elementos técnicos, refoge do âmbito do Poder judiciário, cuja missão é a de aferir a conformação do ato com a lei escrita, ou, na sua falta, com os princípios gerais do Direito (Meirelles, 1973, p.24).

Diante do exposto, é perceptível que a Administração Pública possui legitimidade para atuar dentro de sua esfera de competência, desde que em conformidade com as normas próprias de cada ato e em observância aos princípios

elencados no caput do art. 37 da Constituição Federal de 1988, quais sejam: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (Brasil, 1988).

A Administração Pública está subordinada a tais princípios e o Juiz de Direito do TJ/RJ, Dr. Alexandre Guimarães Gavião Pinto (2008), mencionou detalhes acerca desses preceitos:

[...] a legalidade, segundo o qual, ao administrador somente é dado realizar o que estiver previsto na lei; impessoalidade, que exige que a atuação do administrador público seja voltada ao atendimento impessoal e geral, ainda que venha a interessar a pessoas determinadas, não sendo a atuação atribuída ao agente público, mas à entidade estatal a que se vincula; moralidade, que estabelece a necessidade de toda a atividade administrativa atender a um só tempo à lei, à moral e à equidade, em suma, aos deveres da boa e honesta administração; publicidade, que faz com que sejam obrigatórios a divulgação e o fornecimento de informações de todos os atos praticados pela Administração Pública, e eficiência, que impõe a necessidade de adoção, pelo administrador, de critérios técnicos e profissionais, que assegurem o melhor resultado possível, rechaçando-se qualquer forma de atuação amadorística e ineficiente do Poder Público (Pinto, 2008, p.132-133).

O magistrado ainda esclareceu que, entre os princípios que regem a Administração Pública, o princípio da moralidade é o mais relevante, pois constitui “vetor basilar do regime jurídico-administrativo” (Pinto, 2008, p.133). Ressaltou também que esse princípio representa “uma das principais garantias dos direitos individuais, já que a própria lei, que define os aludidos direitos, também estabelece os limites da atuação administrativa, restringindo, por vezes, o exercício de tais direitos, em benefício da coletividade” (Pinto, 2008, p.133).

Posto isso, convém esclarecer que a subordinação da Administração Pública aos limites da legislação confere respaldo à atuação do administrador público, desde que este atue em conformidade com as disposições legais. Cabe destacar, ainda, que existem diversos outros princípios de Direito Público estabelecidos na legislação brasileira.

3.2.5. Judicialização da educação como estratégia de defesa dos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação

A relação entre o Direito e a Educação foi fortalecida a partir da atual Constituição Federal (CF/88), que estabeleceu, no caput do artigo 6º, a educação

como um direito fundamental de natureza social: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

No tocante ao assunto, Ferreira (2008) afirmou que a CF/88 foi um marco importante para a educação brasileira, uma vez que concebeu a educação como um direito fundamental e social, estabelecendo-a como um direito de todos e um dever do Estado. A responsabilidade pela educação passa então a ser compartilhada entre o Estado, a família, a sociedade e a escola, caminhando em direção à democratização do ensino.

Nesse sentido, Cury e Ferreira (2009) esclareceram que o reconhecimento da educação como um direito social “[...] implica na obrigação do Poder Público de garantir a educação visando a igualdade das pessoas e por outro lado, garante ao interessado o poder de buscar no Judiciário a sua concretização” (Cury; Ferreira, 2009, p. 34).

Bonavides (2000) destacou a importância dada pela Constituição aos direitos sociais, informando que se trata de:

[...] uma garantia tão elevada e reforçada que lhes faz legítima a inserção no mesmo âmbito conceitual da expressão direitos e garantias individuais do art. 60. Fruem, por conseguinte, uma intangibilidade que os coloca inteiramente além do alcance do poder constituinte ordinário, ou seja, aquele poder constituinte derivado, limitado e de segundo grau, contido no interior do próprio ordenamento jurídico (Bonavides, 2000, p. 594-595).

Cumprir lembrar que, além da garantia constitucional, a educação ainda é resguardada por normas infraconstitucionais, sem falar nos dispositivos de ordem internacional. Dessa forma, a educação se constitui como um bem jurídico, protegido por leis, decretos, resoluções e atos normativos que visam à garantia da efetividade do direito à educação no Brasil.

A partir de 1988, com o advento da Constituição Federal, o papel do Poder Judiciário em relação à garantia da educação no país foi reformulado e naturalmente houve o estabelecimento de uma nova relação entre o Direito e a Educação, promovendo maior intervenção do Judiciário nas demandas educacionais.

Esse fenômeno é chamado de judicialização da educação, e foi definido por Cury e Ferreira como “[...] a intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para se cumprir as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas” (Cury; Ferreira, 2009, p.33).

Corroborando a ideia de Curry e Ferreira (2009), acerca do fenômeno da judicialização da educação, Chrispino e Chrispino (2008) discutiram o aumento da judicialização das relações escolares, esclarecendo que:

[...] ocorre em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos. Os educadores, quando muito, tiveram algumas aulas de LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com forte viés ideológico e pouca visão cotidiana (Chrispino; Chrispino, 2008, p.11).

Os autores destacaram ainda que o Poder Judiciário tem sido invocado para o saneamento de dúvidas acerca dos direitos educacionais que não são efetivados no âmbito escolar, atribuindo à falta de capacitação dos educadores e gestores sobre os direitos estabelecidos na legislação brasileira a razão pela qual estes têm sido alvo de ações judiciais.

Adicionalmente, Chrispino e Chrispino (2008) salientaram que a responsabilização pelo não cumprimento dos dispositivos legais, em grande parte, culmina em responsabilização civil, “[...] em danos morais, materiais ou de imagem, reparáveis com valores” (Chrispino; Chrispino, 2008, p.11).

Nicolau e Nicolau (2006) esclareceram sobre os diferentes tipos de danos que ensejam a responsabilização civil:

No convívio escolar o aluno deve ser protegido para que não sofra qualquer dano, seja de ordem moral ou material e esta proteção tem que ser a preocupação maior da própria instituição que o abriga. [...]. O dano a ser indenizado não se restringe apenas ao dano material e estético, pois as instituições de ensino não são apenas responsáveis pela incolumidade física de seus alunos, mas, também, por danos morais e à imagem de cada um deles que ali estão para se tomarem melhores, mais sábios, respeitados e dignificados e qualquer lesão praticada no ambiente escolar deve ser evitada pela escola sob pena de se responsabilizar por ela. Isso já ocorre no cotidiano vivenciado por estudantes, notadamente menores ou do ensino fundamental, provando que as indenizações por dano moral mudam a relação colégio (professor) e alunos, impedindo que traumas infantis ou de adolescência se repitam, evitando-se prejuízo, desvio ou retardo na formação de personalidade. Atitudes sábias guiam uma vida e convém conscientizar disso os educadores-empresários, embora com condenações pecuniárias motivadoras (Nicolau; Nicolau, 2006, p. 240-241).

Quanto à responsabilização civil e à possibilidade de condenação em danos, existem diversas formas de amenizar ou até mesmo evitar os conflitos que culminam na judicialização da educação. Essas soluções vão desde a alteração de políticas públicas na área educacional, passando por investimentos em formação continuada para educadores e gestores sobre as normas legais relacionadas à educação, até o fortalecimento do diálogo entre os três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário.

A judicialização da educação tem consequências negativas relevantes, entre as quais destacam-se:

- Transferência do poder de decisão sobre questões inerentes às especificidades dos estudantes para o Poder Judiciário;
- Soluções jurídicas frequentemente paliativas e, muitas vezes, temporárias;
- Conflitos entre decisões judiciais nas diversas instâncias, causando insegurança jurídica;
- Desorganização administrativa provocada pela necessidade de cumprimento de ordens judiciais;
- Impacto orçamentário para as instituições decorrentes das decisões judiciais.

Essas consequências, infelizmente, não são consideradas pelas instituições ao negarem direitos legalmente previstos aos estudantes. Ademais, os indivíduos

que necessitam recorrer a outra instância para fazerem valer seus direitos, passam a enxergar o Poder Judiciário como primeira opção de acesso para resolução de conflitos, o que minimiza ou relega a segundo plano o diálogo com as instituições.

Apesar dos aspectos negativos, o fenômeno da judicialização da educação apresenta também benefícios que têm fortalecido o processo de busca pela tutela jurídica, tais como:

- Ampliação do número de intérpretes da legislação educacional;
- Garantia efetiva do cumprimento de direitos educacionais por meio do Poder Judiciário;
- Regulamentação prática de normas legais compatível com a realidade;
- Responsabilização pela negativa de direitos estabelecidos em lei;
- Previsão temporal para o cumprimento das ordens judiciais.

Esses pontos positivos contribuem para ampliar a tutela judicial, a efetividade dos direitos fundamentais e o combate a omissões ou violações. O ativismo do Poder Judiciário frente às demandas educacionais produz resultados que, muitas vezes, contrariam as decisões emanadas pelas instituições de ensino, resultando em entendimentos divergentes. Ainda assim, prevalecem as determinações judiciais, o que reforça o papel do Judiciário como garantidor dos direitos estabelecidos nas normativas legais.

É importante destacar que nem sempre as decisões judiciais entram em conflito com as das instituições de ensino. Em geral, observa-se dois tipos de posicionamentos adotados pelos jurisdicionados (estudantes ou seus representantes legais) em relação às decisões do Judiciário: a plena aceitação da decisão judicial, mesmo quando resulta em negação de direitos, nos casos de convergência de entendimento entre o Judiciário e as instituições; ou o jurisdicionado segue na busca pela tutela judicial em instâncias superiores, diante do inconformismo com decisões desfavoráveis.

Dentre as principais causas da judicialização da educação no Brasil, especialmente para os estudantes com altas habilidades ou superdotação, destacam-se:

- **Antecipação de matrícula escolar** – Não há política pública nacional que estabeleça regras claras para o ingresso de estudantes com altas habilidades ou superdotação fora da idade estabelecida nas normativas legais. As Resoluções nº 1/2010 e nº 6/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), fixaram o corte etário para matrícula na primeira série do ensino fundamental em 6 anos completos até 31 de março do correspondente ano letivo. Embora o STF tenha julgado constitucional a fixação dessa data limite, é possível matricular estudantes fora dela, desde que comprovem aptidão para cursar a série pretendida. O Ministro Luiz Fux, relator do Recurso Especial (REsp) 753.565-MS, do Superior Tribunal de Justiça, esclareceu que “[...] a capacidade de aprendizagem da criança deve ser analisada de forma individual, não genérica, porque tal condição não se afere única e exclusivamente pela idade cronológica” (Rel. Min. Luiz Fux).

- **Aceleração escolar para conclusão do ciclo escolar em menor tempo** – A aceleração escolar está estabelecida no art. 59, inciso II, da Lei nº 9.394/96, que previu “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (Brasil, 1996). Apesar da previsão legal, não há, atualmente, uma política pública nacional que estabeleça diretrizes sobre como deve ocorrer, na prática, o processo de aceleração para estudantes com altas habilidades ou superdotação. Como resultado, cada instituição conduz esse processo conforme seu entendimento, muitas vezes sem critérios justos e adequados às necessidades específicas desses estudantes

- **Atendimento educacional especializado** – O atendimento educacional especializado está previsto no art. 4º, inciso III, da Lei nº 9.394/96: “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”, (Brasil, 1996). Embora

previsto em diversas normativas legais, o atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades ou superdotação, na prática, é muitas vezes negado, seja por falta de vaga nas salas de recursos, priorização de estudantes com deficiência, falta de recursos pedagógicos, carência de profissionais capacitados ou, ainda, pelo preconceito quanto à necessidade desse atendimento.

As causas mencionadas representam alguns dos principais fatores que levam estudantes ou seus representantes legais a recorrer ao Poder Judiciário em busca da efetivação de direitos educacionais. Além delas, existem ainda diversas outras razões que igualmente contribuem para o avanço da judicialização da educação no Brasil.

Destaca-se a dificuldade de reconhecimento das altas habilidades ou superdotação em estudantes que não possuem laudo ou avaliação neuropsicológica que ateste oficialmente suas características. Essa situação se agrava no caso de jovens que, antes de concluírem o ensino médio, são aprovados em processos seletivos para o ingresso em universidades. Ao declararem sua condição, esses estudantes frequentemente são desacreditados, tendo suas potencialidades questionadas ou até mesmo negadas, em razão da ausência de documentação oficial que comprove o diagnóstico.

Muitos indivíduos com altas habilidades ou superdotação não são formalmente identificados, o que contribui significativamente para a subnotificação dessa população no Brasil. Em decorrência disso, muitos não conseguem comprovar judicialmente sua condição, o que os impede de acessar direitos que lhes são garantidos legalmente. Isso ocorre porque o Judiciário, muitas vezes, exige a apresentação de laudo oficial para o reconhecimento das altas habilidades ou superdotação, desconsiderando a trajetória educacional, as potencialidades e o desempenho desses indivíduos.

Se considerarmos a realidade da maioria das escolas brasileiras, é possível compreender como a ausência de identificação das altas habilidades ou superdotação atua como um limitador de direitos, levando muitos estudantes com essa condição a buscarem apoio judicial para o reconhecimento de suas competências e habilidades.

Apesar de a ausência de laudo não impedir o atendimento educacional especializado, tampouco representar um impedimento para a aceleração escolar ou à antecipação de matrícula, na prática todos esses serviços ainda dependem de algum tipo de identificação formal.

A Resolução MEC/CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, não condicionou o AEE à apresentação de diagnóstico ou laudo médico, entendimento reforçado pela Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014, a qual esclareceu que o AEE é um serviço de natureza pedagógica e não clínica.

No entanto, mesmo que o laudo não seja, legalmente, um requisito para a oferta desses serviços educacionais, observou-se que a sua ausência tem causado diversos prejuízos aos estudantes com AHSD ao longo de suas trajetórias escolares e acadêmicas.

Nesse contexto, aqueles que não possuem diagnóstico formal, por meio de laudo médico ou avaliação neuropsicológica, acabam dependendo da escola ou, em alguns casos, das universidades para que suas características individuais sejam identificadas e reconhecidas. Contudo, essas instituições, muitas vezes, não dispõem de condições técnicas, estruturais ou de profissionais capacitados para atestar as altas habilidades ou superdotação, o que acaba gerando conflitos e, conseqüentemente, judicialização.

As instituições de ensino devem contar com profissionais capacitados para o reconhecimento e a identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes ao longo de suas trajetórias escolares, além de dispor de instrumentos apropriados para subsidiar esse processo. No entanto, no caso dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, as escolas não têm conseguido identificá-los, tampouco oferecer o atendimento educacional especializado, conforme previsto na legislação vigente.

Dessa forma, os estudantes com altas habilidades ou superdotação, que em algum momento conseguem comprovar suas competências, frequentemente se deparam com barreiras legais. A luta pelo reconhecimento dos direitos inerentes às pessoas com altas habilidades ou superdotação ultrapassa os limites das instituições escolares e avança em direção ao Poder Judiciário, na esperança de

que, por meio da judicialização da educação, seja possível obter o respaldo legal necessário para assegurar o reconhecimento de suas habilidades ou competências superiores.

É sabido que a identificação das altas habilidades ou superdotação requer o envolvimento de uma equipe multidisciplinar capaz de avaliar aspectos cognitivos, emocionais ou criativos dos indivíduos, indo além da mera aplicação de testes de Q.I. (Quociente de Inteligência). Esse processo também deve considerar as percepções de professores, familiares e colegas, incluindo a utilização de diferenciados instrumentos de identificação, a fim de proporcionar uma visão múltipla e abrangente dos indivíduos.

Dessa forma, quando as autoridades do Poder Judiciário se deparam com indivíduos que não passaram pelo processo formal de identificação das altas habilidades ou superdotação, acabam por julgar com base nas “letras frias” da lei, muitas vezes sem considerar os diversos aspectos envolvidos nesse processo.

Assim, transferir o reconhecimento das altas habilidades ou superdotação ao Poder Judiciário, por meio da judicialização da educação, pode resultar em um efeito contrário ao esperado, acarretando prejuízos ou frustrações àqueles que buscam a tutela judicial para essa solicitação. Diante das necessidades apresentadas pelos jurisdicionados, o Judiciário precisa remodelar suas formas de atuação e se preparar para o julgamento de demandas que extrapolam a mera análise legal.

Diante do exposto, é possível depreender que o processo de judicialização da educação apresenta aspectos positivos e negativos para aqueles que recorrem à tutela judicial como forma de solucionar conflitos decorrentes de demandas relacionadas aos direitos educacionais.

O crescente número de ações judiciais que buscam a interferência do Poder Judiciário na esfera educacional, com o objetivo de assegurar direitos educacionais previstos em lei, gera uma série de consequências, sobretudo quando o direito pleiteado exige uma análise que vai além da mera interpretação legal, demandando a apreciação de aspectos inerentes ao ser humano.

3.3.Tecnologia como instrumento social no contexto educacional e jurídico brasileiro

A presente seção destinou-se a refletir sobre o papel da tecnologia como instrumento social no contexto educacional e jurídico do país. Este estudo insere-se nos campos tecnológico, educacional e jurídico, com o propósito de contribuir para a construção de um ambiente educacional equitativo e inclusivo, capaz de assegurar o atendimento às necessidades específicas dos estudantes e respeite as políticas públicas educacionais e a legislação vigente.

Inicialmente, foi pertinente analisar a importância da tecnologia para o desenvolvimento da pesquisa, compreendendo-a não apenas como um mero instrumento de pesquisa, mas destacando o seu papel social. Posteriormente, realizou-se a exposição sobre a informatização do processo judicial e a democratização do acesso à justiça.

Essa abordagem mostrou-se necessária para o estudo, pois evidenciou como a adoção de ferramentas digitais trouxe benefícios para o Poder Judiciário no exercício de sua função de prestar a tutela jurisdicional. Além disso, contribuiu para que o acesso à justiça tivesse maior alcance, beneficiando especialmente a população mais carente, conferindo maior agilidade e eficiência na tramitação dos processos, reduzindo o volume de ações em andamento e o tempo de resposta.

3.3.1. Tecnologia, Educação e Justiça brasileira: dimensões sociais e implicações para a pesquisa

O avanço tecnológico promoveu o compartilhamento do conhecimento de forma mais célere e eficiente, possibilitando a democratização do acesso a informações que, antigamente, eram restritas a uma parcela da sociedade, promovendo assim mudanças sociais.

No contexto deste estudo, tecnologia não foi compreendida apenas como um conjunto de recursos físicos ou virtuais que possibilitam o acesso à informação. Sua relevância vai além de instrumentos tecnológicos, apresentando-se como uma ferramenta essencial para solução de problemas sociais.

Convém esclarecer que o objetivo do estudo não foi diminuir a importância dos recursos tecnológicos, sem os quais não seria possível realizar uma pesquisa com grande volume de dados em curto tempo, mas sim vislumbrar a tecnologia como um meio capaz de aproximar os saberes científicos e populares, contribuindo para a construção de soluções efetivas para problemas locais.

Os recursos tecnológicos possibilitaram que a pesquisa fosse realizada em diversos sites e em um período de tempo consideravelmente menor do que seria necessário caso fosse efetuada em um banco de dados físico. Além disso, proporcionaram à pesquisadora expressiva liberdade para realizar a coleta dos dados com critérios pré-estabelecidos, de acordo com os objetivos do estudo, sem interferências ou determinantes externos.

Dessa forma, a pesquisadora pôde conduzir a pesquisa com maior autonomia, agilidade, menor custo financeiro, flexibilidade de horário e sem necessidade de deslocamento, respeitando, ao mesmo tempo, a transparência das informações e os aspectos éticos da pesquisa.

Retomando a ideia da tecnologia como um instrumento social, fez-se necessário, antes de adentrar ao cerne da discussão sobre a tecnologia utilizada neste trabalho, que foi muito além de seus recursos e instrumentos, apresentar a abordagem contemporânea do conceito de tecnologia social.

A discussão sobre o uso das tecnologias sociais tem se intensificado atualmente; no entanto, o termo ainda carece de uma definição clara ou consensual entre os teóricos da área. Como destacou Rutowski (2005) “[...] o que se percebe é que não há, ainda, um conceito amplamente aceito, consensual, para as Tecnologias Sociais” (Rutowski, 2005, p.192).

O conceito de tecnologia social que mais se aproxima da abordagem deste estudo é o definido por Dagnino (2020), que a define como “todo produto, método, processo ou técnica, criado para solucionar algum tipo de problema social e que atenda aos quesitos de simplicidade, baixo custo, fácil aplicabilidade (e reaplicabilidade) e e impacto social comprovado” (Dagnino, 2020, p.70).

Sem o intuito de reduzir o conceito de tecnologia social, convém apresentar também outras definições que enriquecem a reflexão e a análise sobre o uso da tecnologia como um instrumento capaz de auxiliar na solução de problemas sociais, sendo, por isso, considerada uma tecnologia social.

As tecnologias sociais são definidas, ainda, como:

Mais do que a capacidade de implementar soluções para determinados problemas, podem ser vistas como métodos e técnicas que permitam impulsionar processos de empoderamento das representações coletivas da cidadania para habilitá-las a disputar, nos espaços públicos, as alternativas de desenvolvimento que se originam das experiências inovadoras e que se orientam pela defesa dos interesses das maiorias e pela distribuição de renda (Bava, 2004, p. 116).

[...] processo específico com aspectos distintivos, próprios, dado pelo caráter do contexto sociotécnico que conota a relação que se estabelece entre os atores com ela envolvidos (Dagnino, Brandão e Novaes, 2004, p.33).

[...] construções coletivas direcionadas para a resolução de problemas socioambientais cotidianos por meio da interação, do conhecimento e das iniciativas das próprias comunidades locais que possibilitam a inclusão social, a autonomia, o desenvolvimento sustentável e a transformação social (Andrade; Valadão, 2017, p.408).

A aplicação do conceito de tecnologia social pode ser justificada “[...] quando tiver lugar um processo de inovação, um processo do qual emergja um conhecimento criado para atender aos problemas que enfrenta a organização ou grupo de atores envolvidos”, nas palavras de Dagnino, Brandão e Novaes (2004, p.19).

O presente estudo concebeu a tecnologia social considerando o seu aproveitamento na promoção de uma pesquisa cujo propósito foi apresentar soluções para demandas relacionadas à temática educacional. A investigação abordou um problema atual que afeta uma parcela da população: os obstáculos enfrentados por estudantes com altas habilidades ou superdotação para que seus direitos educacionais sejam efetivamente reconhecidos e plenamente atendidos.

Nesse sentido, o estudo reconheceu a tecnologia empregada como tecnologia social, alinhando-se às concepções mencionadas e à reflexão proposta pelo Instituto de Tecnologia Social sobre as implicações desse tipo de tecnologia. Segundo o ITS (2007):

Se as TSs são 'técnicas e metodologias', 'produtos e processos', como quaisquer tecnologias, elas também envolvem de maneira intrínseca um modo próprio de pensar e agir. Muitas vezes, é no modo de aplicação que uma tecnologia torna-se social. Este 'modo' é então compreendido como uma abordagem sistêmica que leva em conta todo um conjunto de fatores, desde o reconhecimento das necessidades e da mobilização para a mudança, até os métodos de gestão e a eficácia da solução tecnológica desenvolvida, passando pela avaliação de impactos socioambientais e a busca direta de impactos positivos para o conjunto da sociedade (ITS, 2007, p.30).

A luz dessas considerações, este estudo utilizou a tecnologia como instrumento para evidenciar as necessidades de uma parcela específica da população, sendo este o ponto de partida de qualquer iniciativa que envolva tecnologia social. O ITS (2007) ainda esclareceu que:

É imprescindível, para que uma tecnologia tenha características de TS, que ela seja capaz de resolver os problemas ou necessidades sociais para os quais foi desenvolvida e, assim, promover real melhoria nas condições ou na qualidade de vida do público beneficiado (ITS, 2007, pg. 31).

Além disso, foi possível demonstrar de que forma o estudo se valeu efetivamente da tecnologia como uma tecnologia social. Nesse sentido, convém reforçar que o desenvolvimento da pesquisa e a análise do conteúdo coletado contribuíram para a produção de um conhecimento científico comprometido com a transformação social e a promoção da justiça.

Assim, ao mapear as demandas judiciais dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, discutindo e apontando os possíveis equívocos e falhas do Poder Judiciário no reconhecimento dos direitos desse grupo, a pesquisa buscou fomentar a tomada de decisão por parte desses indivíduos

Nesse sentido, ao dispor da tecnologia para divulgar a análise das demandas judiciais relacionadas aos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, bem como o mapeamento das proposições legislativas federais sobre o tema, e ao correlacionar esses dados e torná-los acessíveis à sociedade, cria-se oportunidade para que as pessoas conheçam do cenário atual dessas demandas. Assim, a tecnologia se constitui como uma ferramenta capaz de aprofundar a compreensão dos problemas sociais e de produzir conhecimentos transformadores.

A divulgação dos dados da pesquisa teve ainda como objetivo contribuir para que pessoas com altas habilidades ou superdotação conheçam a situação atual dessa temática no país, especialmente no campo jurídico. Nesse sentido, a pesquisa buscou disponibilizar informações relevantes que possibilitem a esse grupo o acesso a outras instâncias, além daquelas restritas ao ambiente educacional, para assegurarem o cumprimento de seus direitos.

A pesquisa, por meio do uso da tecnologia, disponibilizou informações sobre os direitos dos estudantes com AHSD que são legalmente reconhecidos, mas que, na prática, não têm sido efetivados, seja pelo descompasso entre o entendimento das autoridades educacionais do país e das autoridades judiciais com os teóricos da área, seja pela aplicação desvinculada da lei com a realidade vivenciada por esses estudantes.

Dessa maneira, o estudo utilizou-se da tecnologia para apresentar conhecimentos científicos relevantes desenvolvidos com base nos direitos estabelecidos nas normativas legais e nas demandas de uma parcela específica da sociedade. Além disso, buscou contribuir para a disseminação de processos voltados à busca por soluções que atendam a problemas locais de forma efetiva.

Assim, o presente estudo utilizou a tecnologia como ferramenta para apresentar soluções para um problema social que tem impactado negativamente a vida de muitos estudantes. A proposta incluiu a disseminação de alternativas que assegurassem que o processo inclusivo não ficasse limitado às decisões dos representantes das escolas ou universidades, desconsiderando os preceitos legais contidos nas normativas referentes aos direitos educacionais dos indivíduos com altas habilidades ou superdotação.

A tecnologia empregada neste estudo foi considerada tanto em relação aos seus recursos físicos quanto virtuais, sendo utilizada como um instrumento de promoção da inclusão social. A pesquisa visou a expansão dos conhecimentos sobre os direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, apresentando caminhos alternativos para contestar decisões que resultaram na negativa de direitos previamente estabelecidos em normativas legais.

3.3.2. Informatização do processo judicial e democratização do acesso à Justiça

O avanço da tecnologia e a conseqüente disseminação do conhecimento tornaram-se fundamentais para o desenvolvimento e o progresso da sociedade contemporânea, contribuindo para a democratização do acesso a diversas áreas, além de promover o empoderamento e a inclusão social.

A evolução tecnológica alcançou os tribunais do país, que foram naturalmente impelidos a implementar recursos tecnológicos em suas práticas, resultando na informatização dos processos judiciais e promovendo mudanças significativas tanto no acesso e quanto na tramitação dessas ações.

A discussão sobre o acesso à justiça não se limita apenas à possibilidade de o indivíduo ingressar com uma ação para defesa de seus direitos, mas refere-se também a uma abordagem mais ampla de justiça, que objetive a construção de uma ordem jurídica mais justa para todos.

Corroborando a ideia de uma justiça mais democrática, Watanabe (1998) enfatizou que:

[...] a problemática do acesso à Justiça não pode ser estudada nos acanhados limites do acesso aos órgãos judiciais já existentes. Não se trata apenas de possibilitar o acesso à justiça enquanto instituição estatal, e sim de viabilizar o acesso à ordem jurídica justa (Watanabe, 1998, p.128).

Os autor defendeu uma visão ampliada e reflexiva sobre o acesso à Justiça, alertando para o risco de incorrer em uma perspectiva reducionista que não considera que o acesso à Justiça ultrapassa o mero ingresso nos órgãos judiciais. Segundo ele, o acesso à Justiça abrange também o acesso a uma ordem jurídica justa, compreendendo a efetividade e a qualidade das decisões judiciais, a garantia de julgamentos justos e comprometidos com a equidade e o respeito às necessidades dos jurisdicionados.

A informatização do processo judicial trouxe inúmeros benefícios ao Judiciário, abrangendo desde a celeridade na distribuição e tramitação processual até a facilitação do acesso e do acompanhamento por parte dos profissionais do Direito e, principalmente, dos jurisdicionados. Essa inovação culminou no aumento da produtividade, especialmente em relação ao volume de processos julgados.

A importância de discutir a informatização do processo judicial e a democratização do acesso à Justiça no presente estudo recaiu na oportunidade de demonstrar, mais uma vez, a importância da tecnologia não apenas como um instrumento físico e virtual, mas também como uma ferramenta fundamental no combate à desigualdade social e na promoção da inclusão social.

Além disso, pôde-se demonstrar a influência e a força do Poder Legislativo na informatização do Judiciário brasileiro, uma vez que a aprovação e implementação da Lei nº 11.419/06 possibilitaram a redução dos entraves ao acesso à Justiça, promovendo o uso do processo eletrônico.

Conforme Silva (2010), processo eletrônico é uma consequência da transformação da sociedade moderna, que busca desenvolver ou adaptar os serviços públicos ao funcionamento da esfera privada, culminando, assim, na agilização dos processos e na ampliação do acesso de todos à Justiça.

O processo judicial eletrônico é disciplinado pela Lei nº 11.419/06 e, conforme o artigo 2º, compreende:

- [...] o controle do sistema judicial nos seguintes aspectos:
 - I – o controle da tramitação do processo;
 - II – a padronização de todos os dados e informações compreendidas pelo processo judicial;
 - III – a produção, registro e publicidade dos atos processuais;
 - IV – o fornecimento de dados essenciais à gestão das informações necessárias aos diversos órgãos de supervisão, controle e uso do sistema judiciário (Brasil, 2006).

A implantação do processo judicial eletrônico trouxe inúmeros benefícios tanto para os jurisdicionados quanto para os operadores do Direito. Entre eles, destaca-se a facilidade de realizar atos processuais diretamente no sistema eletrônico, assegurando a confiabilidade dos dados e o sigilo das informações. Além disso, a possibilidade de propositura e tramitação de processos em meio virtual proporciona economia financeira, celeridade e maior eficiência na comunicação e no acompanhamento dos atos processuais.

Não se pretende estender a discussão sobre a informatização do processo judicial, relatando todas as mudanças que culminaram no uso do meio eletrônico na tramitação de processos judiciais, mas sim enfatizar a importância da implementação da tecnologia na prática dos atos processuais, que possibilitou ampliar o acesso dos cidadãos à Justiça.

A tecnologia, além de revolucionar a estrutura e o funcionamento do sistema judiciário brasileiro, trouxe contribuições que atingiram diretamente aqueles que buscam a tutela jurisdicional, ao aproximá-las de seus direitos. Essa inovação reconfigurou não apenas a forma de acesso à Justiça, mas também possibilitou o compartilhamento de informações, acelerou o fluxo de comunicações e criou conexões entre os cidadãos, permitindo que indivíduos se conectassem a outros que enfrentam demandas semelhantes e não atendidas na esfera administrativa.

Dessa forma, a influência da tecnologia aplicada ao Direito impactou diretamente a forma de interação entre os cidadãos e entre estes e a Justiça, permitindo à população um maior conhecimento acerca de seus direitos estabelecidos nas normas jurídicas e possibilitando a transposição de obstáculos sociais de acesso à Justiça, como a desinformação a respeito desses direitos.

Trazendo a discussão para o campo da pesquisa, a tecnologia viabilizou aos cidadãos não apenas a propagação do conhecimento jurídico acerca dos direitos educacionais como também disponibilizou meios de acesso à Justiça, democratizando esse acesso e contribuindo para a atenuação dos prejuízos sociais e políticos decorrentes da falta de conhecimento sobre direitos e deveres na sociedade.

Ao abordar especificamente sobre os direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, constatou-se que ainda há uma propagação limitada desses direitos, tanto em âmbito escolar quanto nos meios de comunicação. No entanto, observa-se um movimento crescente de busca por informação, demonstrado pelo aumento de decisões judiciais envolvendo demandas relacionadas a esse grupo.

Em termos práticos, a tecnologia possibilitou a aproximação entre pessoas com demandas semelhantes, promovendo o diálogo sobre os problemas enfrentados e as possíveis soluções, além de tornar a busca por informações jurídicas relevantes mais acessíveis. A pesquisa online permitiu que a população tivesse acesso mais rápido e fácil sobre os seus direitos, viabilizando a tomada de decisão de forma mais acertada.

No contexto da aplicação da tecnologia ao meio jurídico, destaca-se a importância da publicidade dos atos processuais, princípio garantido pela

Constituição Federal nos artigos 5º, inciso LX, e 93, inciso IX. De acordo com o artigo 5º, inciso LX:

A lei só restringir a publicidade dos atos processuais quando a defesa da intimidade ou o interesse social o exigirem (Brasil, 1988).

E conforme o artigo 93, inciso IX:

Todos os julgamentos dos órgãos do Poder Judiciário serão públicos, e fundamentadas todas as decisões, sob pena de nulidade, podendo a lei limitar a presença, em determinados atos, às próprias partes e a seus advogados, ou somente a estes, em casos nos quais a preservação do direito à intimidade do interessado no sigilo não prejudique o interesse público à informação (Brasil, 1988).

Percebe-se, portanto, que a liberdade de expressão na internet não é absoluta, sendo regulada por normas jurídicas que estabelecem regras e impõem limites. A Constituição Federal e demais leis, como o Código Civil, garantem a responsabilização, tanto na esfera cível quanto criminal, para aqueles que praticarem atos que extrapolem os limites da liberdade de expressão.

Dessa forma, esta pesquisa reafirma o compromisso com a proteção da privacidade do sujeito e com a transparência das informações. Os dados coletados, selecionados e divulgados respeitaram as exigências estabelecidas pela Lei de Acesso à Informação, pela Lei Geral de Proteção de Dados e pelas demais legislações pertinentes à divulgação de dados científicos.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

4.1. Caracterização e abordagens metodológicas da pesquisa

A classificação da metodologia de pesquisa adotada neste estudo, em relação à abordagem, consistiu na associação dos pressupostos das pesquisas qualitativa e quantitativa. A pesquisa de natureza qualitativa objetiva analisar aspectos do objeto estudado que não podem ser quantificados. Nas palavras de Trivinos (1987), a abordagem de cunho qualitativo busca:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (Triviños, 1987, p.132).

A pesquisa qualitativa considera a subjetividade do fenômeno e a singularidade do sujeito, caracterizando-se como um processo descritivo, indutivo e observável. Em busca de fundamentação para explicar essa abordagem metodológica, destaca-se o posicionamento de Pope e Mays (2005):

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Pope e Mays, 2005, p.13).

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa busca elucidar questões de forma mais analítica e descritiva, preocupa-se em interpretar os fenômenos observados com objetivo de captar os seus significados.

Por sua vez, a abordagem quantitativa caracteriza-se pelo emprego da quantificação, ou seja, trata-se de um método que utiliza a quantificação dos dados tanto na fase de coleta de informações quanto em seu tratamento, por meio da aplicação de diversas técnicas estatísticas.

Malhotra (2001) destacou a diferença entre as abordagens qualitativa e quantitativa, afirmando que “[...] a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística” (Malhotra, 2001, p.155).

A pesquisa qualitativa pode ser utilizada para explicar os resultados obtidos por meio da pesquisa quantitativa. Nesse sentido, a associação entre as abordagens qualitativa e quantitativa mostrou-se adequada para o desenvolvimento do presente estudo, por serem complementares, e não concorrentes.

Em relação à natureza da pesquisa, o estudo foi classificado conforme os pressupostos da pesquisa aplicada. Essa escolha se deu pelo fato de a técnica da pesquisa aplicada ter se relevado mais adequada à proposta metodológica adotada. A pesquisa aplicada tem como objetivo gerar conhecimentos voltados à prática, direcionados à solução de problemas concretos presentes na sociedade.

Dessa forma, a pesquisa aplicada objetivou o uso prático dos resultados obtidos, isto é, não se limitou à produção e à divulgação de novos conhecimentos científicos, mas a sua aplicação imediata com foco na solução de problemas específicos. Envolveu, ainda, interesses locais, regionais e territoriais e pôde contribuir de forma significativa para processos de tomada de decisão.

Gil (2002) afirmou que “[...] uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir a descoberta de princípios científicos. Da mesma forma, uma pesquisa pura pode fornecer conhecimentos passíveis de aplicação prática imediata” (Gil, 2002, p.18). Esse conceito está alinhado ao objetivo central do presente estudo, que consiste na produção de novos conhecimentos sobre as demandas dos estudantes com altas habilidades ou superdotação levadas ao Judiciário, bem como sobre as proposições legislativas relacionados à temática.

A finalidade do estudo foi colaborar para a construção de soluções consistentes, tanto na esfera jurídica quanto na legislativa, com aplicabilidade prática à realidade vivenciada pelos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Quanto aos objetivos, o estudo baseou-se nos pressupostos da pesquisa descritiva, uma que vez que permite apresentar as características de uma determinada população ou fenômeno, sem que o pesquisador influencie nos resultados obtidos. Essa abordagem possibilita, ainda, o estabelecimento de correlações entre variáveis, conforme salientado por Vergara (2009).

A pesquisa descritiva viabilizou o conhecimento e a interpretação dos dados, sem, contudo, permitir a interferência ou modificação da realidade (Churchill, 1987). Mattar (2001) destacou as exigências relativas a esse tipo de pesquisa, afirmando que “O pesquisador precisa saber exatamente o que pretende com a pesquisa, ou seja, quem (ou o que) deseja medir, quando e onde o fará, como o fará e por que deverá fazê-lo” (Mattar, 2001, p.23).

Nesse contexto, a pesquisa descritiva revela-se adequada para descrever o cenário de uma determinada situação, fatos e fenômenos de uma realidade específica. Para isso, é fundamental que o pesquisador detenha profundo conhecimento sobre o problema investigado.

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo foi desenvolvido com base nas abordagens da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material já elaborado, como textos devidamente tratados, isto é, analisados por outros autores e publicados em livros, artigos, jornais e revistas (Vergara, 2009).

Santos (2002) esclareceu que a bibliografia:

[...] é o conjunto de materiais escritos/gravados, mecânica ou eletronicamente, que contêm informações já elaboradas e publicadas por outros autores. São fontes bibliográficas os livros (de leitura corrente ou de referência, tais como dicionários, enciclopédias, anuários, etc.), as publicações periódicas (jornais, revistas, panfletos, etc.), fitas gravadas de áudio e vídeo, páginas de web sites, relatórios de simpósios/ seminários, anais de congressos etc. A utilização total ou parcial de quaisquer dessas fontes caracteriza a pesquisa como pesquisa bibliográfica (Santos, 2002, p.32).

A pesquisa documental possui fundamentos semelhantes aos da pesquisa bibliográfica, diferenciando-se principalmente pela natureza das fontes utilizadas.

Gil (2002) esclareceu a diferença essencial entre ambas as abordagens:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45).

Lakatos e Marconi (2005) esclareceram que a pesquisa bibliográfica:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] (Lakatos; Marconi, 2005, p.183).

Santos (2002) destacou que o documento é:

[...] o nome genérico dado às fontes de informação bibliográficas que ainda não receberam organização, tratamento analítico e publicação. São fontes documentais: tabelas estatísticas; relatórios de empresas; documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos; fotografias; epitáfios; obras originais de qualquer natureza; correspondência pessoal ou comercial etc. A utilização de qualquer dessas fontes de informação caracteriza a pesquisa como pesquisa documental (Santos, 2002, p.32).

A pesquisa bibliográfica foi indispensável para a busca de informações sobre a temática das altas habilidades ou superdotação, viabilizando o conhecimento histórico e contemporâneo. O acervo bibliográfico referente a área possibilitou o acesso a uma diversidade de dados que subsidiaram a condução e a fundamentação teórica do estudo.

A fundamentação teórica foi imprescindível para embasar a análise do estudo do problema da pesquisa. Lakatos e Marconi (2003) definiram bem o conceito de problema de pesquisa, considerando que “[...] problema é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução” (Lakatos; Marconi, 2003, p.159).

Portanto, a formulação do problema é uma tarefa árdua, pois exige o aprofundamento teórico sobre o tema abordado, bem como o conhecimento da realidade em que se pretende realizar o estudo.

A pesquisa documental promoveu a aproximação entre a pesquisadora e os dados concretos e viabilizou o desenvolvimento dos objetivos da pesquisa. Para Oliveira (2007), a pesquisa documental “[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira, 2007, p.69).

A associação da pesquisa bibliográfica com a pesquisa documental possibilitou à pesquisadora a fundamentação teórica-metodológica, além de acessar um universo investigativo que viabilizou a compreensão de determinado fenômeno dentro de um contexto específico, contribuindo para a construção do conhecimento científico.

A articulação entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental possibilitou o desenvolvimento do presente estudo. A pesquisa bibliográfica

viabilizou o mapeamento da produção existente na área das altas habilidades ou superdotação, enquanto a pesquisa documental possibilitou o acesso aos documentos em seu estado inicial.

O estudo utilizou como fontes de pesquisa as demandas judiciais dos Tribunais Regionais Federais relacionados aos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, bem como as proposições legislativas apresentadas ao Congresso Federal sobre essa temática. Dessa forma, foi possível mapear as inclinações do Judiciário e do Legislativo em relação às demandas desses estudantes e a relevância dos projetos legislativos associados ao tema.

Além disso, a pesquisa contou com o referencial teórico concernente à temática das altas habilidades ou superdotação, desenvolvido por meio da revisão bibliográfica pertinente ao assunto. A seguir, apresenta-se um quadro resumido sobre a classificação metodológica adotada pelo presente estudo.

Quadro 8: Classificação da metodologia da pesquisa

Classificação da pesquisa			
Quanto à abordagem	Quanto à natureza	Quanto aos objetivos	Quanto aos procedimentos técnicos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa qualitativa ▪ Pesquisa quantitativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa aplicada 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa descritiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa bibliográfica ▪ Pesquisa documental

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

4.2. Delimitação da pesquisa

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, utilizou-se como unidade de contexto, na área judiciária, os direitos dos estudantes com AHSD, e, na área legislativa, os projetos que versaram sobre altas habilidades ou superdotação.

Cabe ressaltar que as demandas judiciais analisadas referiram-se tanto a estudantes que possuíam laudo de AHSD quanto àqueles que não possuíam, mas que, em algum momento do processo, invocaram os direitos reconhecidos aos estudantes com AHSD, ou a processos em que a temática das altas habilidades ou superdotação foi mencionada para resolução do mérito da questão, tanto por parte dos estudantes quanto das autoridades julgadoras.

Em uma pesquisa de jurisprudência, existem diversas possibilidades de recortes de análise para delimitação do tema, sendo os mais comuns os recortes institucionais, temáticos, processuais e temporais (Queiroz; Feferbaum, 2019). O recorte institucional referiu-se a decisões proferidas pelas instituições que foram analisadas. No presente caso, o recorte institucional abrangeu os cinco Tribunais Regionais Federais do Brasil (TRF1, TRF2, TRF3, TRF4 e TRF5).

É relevante mencionar que Tribunal Regional Federal da 6ª Região (TRF6) foi criado pela Lei nº 14.226/2021 e entrou em vigor no primeiro dia útil subsequente a 1º de janeiro de 2022. O TRF6 foi instalado em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 19 de agosto de 2022; portanto, não fez parte da base de dados da pesquisa, uma vez que foi implantado após o período estipulado pelo estudo, que compreendeu de 01/01/1997 a 01/01/2022.

Convém esclarecer que, na época da pesquisa, o estado de Minas Gerais pertencia ao TRF da 1ª Região. Dessa forma, os dados analisados incluíram informações referentes a esse estado, porém vinculadas ao TRF da 1ª Região e não ao TRF da 6ª Região.

O recorte temático correspondeu diretamente à delimitação do tema. No presente estudo, esse recorte abrangeu os julgados dos Tribunais Regionais Federais sobre os direitos dos estudantes com AHS. O recorte temporal, por sua vez, referiu-se ao período em que as decisões foram proferidas, compreendido entre os anos de 1997 e 2022.

A delimitação da pesquisa na área judiciária, portanto, considerou os recortes institucional, temático e temporal, abrangendo as demandas judiciais dos Tribunais Regionais Federais sobre os direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, no período de 1997 a 2022.

A delimitação da pesquisa na área legislativa seguiu os mesmos critérios estabelecidos para a área judiciária e correspondeu às proposições legislativas apresentadas ao Congresso Nacional sobre a área das altas habilidades ou superdotação, no período de 1997 a 2022.

4.3. Critérios de inclusão e exclusão

Os critérios de inclusão definidos para a pesquisa foram os seguintes:

1. Demandas judiciais dos tribunais que contivessem as palavras: superdotação, superdotados, superdotadas e altas habilidades;
2. Proposições legislativas (Projetos de Lei, Projetos de Lei de Senado, Propostas de Emenda à Constituição) que apresentassem as palavras: superdotação, superdotados, superdotadas e altas habilidades.

Os critérios de exclusão foram definidos com base nos objetivos da pesquisa, quais sejam:

1. Demandas judiciais que, embora mencionassem os termos definidos nos critérios de inclusão, não se referissem exclusivamente aos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação;
2. Proposições legislativas que, embora contivessem os termos indicados nos critérios de inclusão, não tratassem exclusivamente da temática das altas habilidades ou superdotação;
3. Requerimentos, Requerimentos de Audiência Pública, Requerimentos de Informação e Substitutivos da Câmara dos Deputados por não se adequarem aos objetivos da pesquisa, embora apresentassem os termos definidos nos critérios de inclusão.

4.4. Riscos da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa que não envolveu seres humanos, os riscos foram mínimos, não comprometendo os indivíduos nem a coletividade. Os riscos relacionados à pesquisa documental concentraram-se, principalmente, na possibilidade de não se obter a totalidade dos dados necessários ao desenvolvimento estudo dentro do prazo estabelecido pelo curso, em razão da indisponibilidade dos sites consultados ou da ausência das informações essenciais à consecução da pesquisa.

A possibilidade de não se obter acesso à integralidade das informações constituiu um risco suportável, que poderia ser contornado por meio da readequação dos objetivos da pesquisa e da delimitação do recorte temporal.

4.5. Transparência e ética na pesquisa

As pesquisas científicas, de modo geral, são desenvolvidas com o objetivo de aprimorar ideias, técnicas, ou serviços, bem como de descobrir novas soluções que, muitas vezes, geram impactos sociais significativos para o país e benefícios diretos à população.

Determinados estudos científicos, especialmente aqueles que envolvem seres humanos, geralmente exigem submissão aos comitês de ética, ou ao menos a observância de procedimentos pautados em boas práticas científicas, norteadas por valores fundamentais para a ciência e a ética na pesquisa, como transparência, imparcialidade, responsabilidade, entre outros.

No que se refere à transparência dos dados, as informações coletadas nos sites dos Tribunais e no site do Congresso Nacional estavam acessíveis em sua forma bruta, permitindo sua manipulação, tratamento e posterior transformação em informações relevantes, alinhadas aos objetivos da pesquisa.

O estudo considerou as prerrogativas da Lei de Acesso à Informação (LAI), Lei nº 12.527/2011, e da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, respeitando seus procedimentos e limites. A pesquisa foi realizada em conformidade com os princípios e orientações estabelecidos em ambas as leis.

Por meio da leitura do artigo 3º, da Lei de Acesso à Informação, foi possível perceber que a transparência é a regra estabelecida, enquanto o sigilo constitui a exceção. Contudo, existem limites impostos pela lei que mereceram atenção durante o processo de coleta e divulgação dos dados.

A seção V da Lei de Acesso à Informação estabeleceu limites para o tratamento das informações pessoais, destacando em seu artigo 31 que “o tratamento das informações pessoais deve ser feito de forma transparente e com respeito à intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas, bem como às liberdades e garantias individuais” (Brasil, 2011).

Quando se trata da divulgação de dados sensíveis, especialmente aqueles que possibilitam a identificação do cidadão, é necessária atenção aos comandos da LGPD, que estabelece um conjunto de regras para coleta, tratamento, armazenamento e proteção de dados pessoais.

Embora essa lei tenha buscado proteger a liberdade acadêmica, conforme previsto em o seu artigo 4º, ainda persistem dúvidas acerca dos limites de divulgação dos dados pessoais dos envolvidos na pesquisa. Diante da falta de clareza presente nas leis analisadas e para evitar possíveis equívocos, optou-se por adotar uma postura mais cautelosa, omitindo informações que pudessem identificar os sujeitos particulares envolvidos nos processos, resguardando, assim, dados pessoais.

Excetuam-se dessa posição as pessoas jurídicas participantes das relações processuais. Quanto aos projetos de lei disponibilizados no site do Congresso, os nomes dos legisladores não foram omitidos, pois se tratarem de informações de conhecimento e interesse público.

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, cabe esclarecer que por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, não foi necessária a submissão do presente estudo à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) ou da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). A pesquisa não envolveu abordagem direta ou indireta com seres humanos, tendo sido realizada por meio de informações disponibilizadas em formato digital, em sites da internet.

A pesquisa foi conduzida em consonância com o parágrafo único, do artigo 1º, da Resolução CNS nº 510/2016, que esclareceu que “Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: [...] II – pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011” (Brasil, 2016). Além disso, a pesquisa foi norteada segundo princípios éticos, fundamentada no compromisso com a verdade e na produção de resultados alinhados ao cuidado ético.

Embora a pesquisa não tenha sido submetida a um conselho de ética, foi conduzida seguindo os preceitos e os valores que regem uma investigação ética, considerando-se aqui a ética conforme as ideias de Minayo e Guerriero (2014), que esclareceram que a ética:

[...] não é “algo” que se injeta num projeto nem se reduz a procedimentos. Faz parte da sua elaboração e está contida na tessitura do texto – desde a definição do objeto até a publicação dos resultados. O compromisso do pesquisador vai além da conformação técnica: contempla o sentido social do estudo, as relações institucionais com os financiadores, a forma de tratar sua equipe (Minayo; Guerriero, 2014, p.1103- 112).

A ética vai muito além do cumprimento dos protocolos estabelecidos por um determinado conselho de ética, não se limitando a seguir apenas cuidados formais. Ela é “[...] um dos elementos estruturantes da pesquisa”, não podendo ser reduzida meramente “[...] como algo burocrático, de atendimento de uma norma preestabelecida”, mas deve ser considerada em sua plenitude e aplicada durante todo o processo de desenvolvimento do estudo (Mainardes, 2022, p. 5).

Os valores presentes na atividade científica desenvolvida neste estudo incluíram objetividade, precisão, honestidade, transparência, imparcialidade, cuidado, respeito, eficiência, veracidade, responsabilidade, entre outros que se mostraram pertinentes ao longo do processo de produção científica.

A preocupação com esses valores éticos está alinhada às ideias de Pithan e Oliveira (2013), que esclarecerem que “[...] a publicação científica feita de forma eticamente correta tem relação com a credibilidade da ciência e com a própria reputação do autor da pesquisa, que busca reconhecimento comunitário pelos seus estudos e descobertas” (Pithan; Oliveira, 2013, p.241).

Assim, foi nesse contexto de respeito aos valores éticos, bem como no compromisso com a divulgação dos resultados, que o estudo foi construído, considerando a pesquisa como um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]” (GIL, 2002, p.17).

4.6. Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa foi realizada por meio de consultas aos sites dos Tribunais Regionais Federais e do Congresso Nacional. A tecnologia constituiu um recurso indispensável para a coleta dos dados, uma vez que as informações públicas necessárias à realização do estudo estavam disponíveis em ambientes virtuais. Os

dados coletados foram sistematizados em tabelas, com o objetivo de facilitar a visualização e assegurar maior organização na apresentação dos resultados.

A utilização da tecnologia contribuiu significativamente para a economia de tempo, custos e deslocamento durante a fase de coleta. A exploração dos dados somente foi possível graças às ferramentas digitais, considerando que eles estavam integralmente acessíveis, de forma menos burocrática, em meio digital.

Tanto na fase de pesquisa bibliográfica quanto na documental, os recursos tecnológicos como notebook, internet e aplicativos foram essenciais para a busca, sistematização e organização das informações. O levantamento teórico baseou-se em livros, artigos, teses e dissertações, consultados em formato impresso e digital.

4.7. Percurso metodológico

O caminho metodológico teve início a partir de um estudo sobre a viabilidade técnica da pesquisa, considerando que a pesquisa documental envolveria informações provenientes dos Tribunais Regionais Federais e do Congresso Nacional.

Durante a etapa inicial, levantei informações acerca da disponibilidade dos dados que seriam utilizados no desenvolvimento da tese. Os dados buscados incluíam demandas judiciais dos tribunais e projetos de lei apresentados ao Congresso Nacional, referentes ao período de 1997 a 2022.

Entrei em contato com a Câmara dos Deputados, por meio do telefone 08000619619, e solicitei informações sobre a forma de acesso às proposições legislativas, com o objetivo de saber se o acesso era exclusivamente virtual ou se havia a possibilidade de consulta presencial. Para obter essa informação, foi necessário realizar um cadastro e abrir uma solicitação para que o setor responsável pudesse responder à demanda. O prazo estipulado pela Lei de Acesso à Informação foi de 20 dias, que podia ser estendido por mais 10 dias. O protocolo de atendimento foi registrado sob o número 230310-000049.

No mesmo dia, entrei contato com o Senado Federal para obter informações semelhantes, por meio do telefone 08000612211. Expliquei a informação necessária e a servidora procedeu da mesma forma: realizou um cadastro e abriu

uma solicitação para que o setor responsável pudesse emitir uma resposta. O prazo estipulado foi de 30 dias úteis, que podia ser atendido antecipadamente. O protocolo de atendimento foi registrado sob o número 23676225.

Após obtenção das respostas, constatou-se que a tecnologia era, de fato, o meio imprescindível para a obtenção dos dados que faziam parte da pesquisa, tendo em vista que o acesso integral a esses dados estava disponível exclusivamente de forma virtual.

A tecnologia possibilitou um ganho significativo em relação ao tempo necessário para o desenvolvimento da pesquisa, já que os dados podiam ser acessados a qualquer momento, estando disponíveis nos sites oficiais dos órgãos públicos. Outro benefício relacionou-se ao processo de seleção dos dados, pois os filtros disponíveis foram fundamentais para distinguir os diferentes tipos de demandas judiciais e projetos de lei, bem como para delimitar o intervalo temporal das buscas.

Para elaboração do estudo, foram necessários o emprego de diferentes procedimentos metodológicos e recursos técnicos. Inicialmente, realizou-se o levantamento do referencial teórico que serviu de embasamento para a pesquisa, cuja abordagem centrou-se na área das altas habilidades ou superdotação. Esse levantamento possibilitou verificar o estado da arte sobre a temática das altas habilidades ou superdotação sob o aspecto teórico, além de apresentar os posicionamentos dos autores que são referência na área.

O referencial teórico viabilizou o resgate da trajetória histórica das altas habilidades ou superdotação, promovendo a articulação entre a teoria e os dados coletados ao longo da pesquisa documental, de modo que a complexidade do fenômeno abordado pudesse ser explicada com base teórica e científica.

A pesquisa bibliográfica permitiu o levantamento de informações alinhadas aos objetivos do estudo, abordando aspectos relacionados às características de indivíduos com altas habilidades ou superdotação, ao processo de identificação, às intervenções educacionais, aos direitos dos estudantes, ao acesso à Justiça, à tecnologia e a outros temas pertinentes aos objetivos de estudo.

Finalizada a etapa da fundamentação teórica, por meio da pesquisa bibliográfica, iniciou-se a fase da pesquisa documental. Para tanto, foi necessária a elaboração de tabelas distintas para a sistematização dos dados coletados: para

as demandas judiciais dos TRFs e para as proposições legislativas do Congresso Nacional.

Para realização deste estudo, foram utilizados dados de domínio público, sem identificação dos participantes da pesquisa, e não houve envolvimento direto ou indireto de seres humanos. Dessa forma, não foi necessária a submissão do projeto ao Comitê de Ética da UFF para apreciação.

As informações, além públicas, estão disponíveis na internet e amparadas pela Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011). Os dados coletados para realização do estudo estão disponíveis nos sites dos Tribunais Regionais Federais, do Conselho da Justiça Federal (CJF) e do Congresso Nacional.

A pesquisa documental foi dividida em duas fases: primeira fase consistiu na coleta de dados nos sites dos Tribunais Regionais Federais e do Conselho da Justiça Federal, enquanto a segunda fase envolveu a coleta de dados no site do Congresso Nacional. Os filtros utilizados na pesquisa nos sites dos TRFs e do CJF foram resumidos no quadro 9.

Quadro 9: Filtros dos dados da pesquisa dos Tribunais Regionais Federais

Filtros dos dados da pesquisa dos Tribunais Regionais Federais	
Palavras pesquisadas	superdotado superdotada altas habilidades superdotação
Delimitador	“ “ (aspas duplas)
Período	Data de decisão Entre 01/01/1997 e 01/01/2022
Tipo de decisão	Acórdãos Decisões Monocráticas
Campo para pesquisa/Base	Inteiro teor Ementa Decisões Relatório (Voto)
Origem	Tribunal Regional Federal

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Convém esclarecer que, embora as Turmas Recursais (TR) e a Turma Regional de Uniformização (TRU) atuem como instâncias recursais de segundo grau de jurisdição, não foram incluídas na pesquisa por não estarem em consonância com os objetivos do estudo.

Antes de iniciar a pesquisa, verifiquei que os TRFs disponibilizavam critérios distintos para o período da busca, conforme descritos a seguir:

- TRF1 – Julgamento e Publicação.
- TRF2 – Data de decisão, Data de disponibilização e Período de julgamento.
- TRF3 – Publicação e Julgamento.
- TRF4 – Decisão e Publicação.
- TRF5 – Julgamento/publicação.

Constatei que as expressões “Data de decisão” e “Decisão” faziam referência à “Data de julgamento” ou ao próprio “Julgamento”, sendo, portanto, esse o critério comum a todos os TRFs. Assim, a pesquisa foi realizada com base nos filtros:

- Data de decisão.
- Decisão.
- Data de julgamento.
- Julgamento.
- Julgamento/publicação.

Cabe mencionar que foram excluídos da amostra os processos que tratavam de embargos de declaração, uma vez que esse recurso é utilizado para esclarecer obscuridades, contradições, omissões ou erros materiais em decisões judiciais. Portanto, por não possuírem o objetivo de discutir o mérito da questão, tais processos não apresentam conteúdo jurídico relevante para os fins de análise deste estudo.

Inicialmente, a tentativa de coleta de dados no site do TRF da 1ª Região (<https://www.trf1.jus.br/trf1/home/>) resultou em redirecionamento para o site do Conselho da Justiça Federal (CFJ), no endereço eletrônico: <https://www2.cjf.jus.br/jurisprudencia/trf1/>.

A pesquisa dos dados do TRF da 2ª Região foi realizada no site: <https://www.trf2.jus.br/trf2/consultas-e-servicos/jurisprudencia>.

Os dados referentes ao TRF da 3ª Região foram coletados no endereço eletrônico: <https://web.trf3.jus.br/jurisprudencia>.

A pesquisa dos dados do TRF da 4ª Região foi realizada no site: <https://jurisprudencia.trf4.jus.br/pesquisa/pesquisa.php>.

Já os dados do TRF da 5ª Região foram obtidos por meio do seguinte endereço: <https://juliapesquisa.trf5.jus.br/julia-pesquisa/#consulta>.

Os dados foram coletados nos sites dos TRFs e do CJF sem o uso de aspas duplas nas palavras-chaves, e os resultados foram sistematizados na Tabela A.1 (Tabela A.1: Amostra inicial dos Tribunais Regionais Federais do Brasil), apresentada na seção 8.1. Apêndices.

Após o levantamento da amostra inicial da pesquisa, constatei a necessidade de uma nova busca, a fim de que os resultados obtidos fossem mais fidedignos aos objetivos do estudo. Para isso, foram mantidos os mesmos critérios estabelecidos na busca anterior, com a diferença de que, nesta etapa, seriam empregadas as aspas duplas nas palavras-chave pesquisadas.

Os resultados dessa nova busca foram sistematizados na Tabela A.2 (Tabela A.2: Amostra dos Tribunais Regionais Federais com uso das aspas duplas), localizada na seção 8.1. Apêndices. A partir desse refinamento, todas as demais buscas realizadas ao longo da pesquisa passaram a adotar o uso das aspas duplas para garantir maior confiabilidade nos resultados obtidos.

Percebi, ainda, a necessidade de um novo refinamento, a fim de verificar se os dados encontrados faziam, de fato, referência aos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Assim, avancei para a etapa de análise individual das demandas judiciais, de modo a assegurar que os dados selecionados dentro do universo amostral estivessem alinhados com o objetivo final da pesquisa.

Os dados encontrados foram organizados em dois grupos: o primeiro composto por processos que mencionavam as palavras-chave, mas que não tratavam especificamente dos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação; e o segundo, constituído por processos que, além de mencionar às palavras-chave, abordavam diretamente esses direitos.

Os dados coletados nesta etapa foram sistematizados na Tabela A.3 (Tabela A.3: Distribuição dos processos nos Tribunais Regionais Federais do Brasil:

menção e abordagem de direitos dos estudantes com AHSD), localizada na seção 8.1. Apêndices.

Convém destacar algumas especificidades observadas no processo de coleta de dados das demandas judiciais, especialmente referente à pesquisa no site do TRF da 2ª Região. O referido TRF disponibiliza três opções de busca, assim denominadas: “Jurisprudência Legada”, “Portal de Jurisprudência e-Proc TRF2, TRU e Turmas Recursais da 2ª Região” e “Outras fontes de jurisprudência”.

A seção “Jurisprudência Legada” contemplou processos julgados até o ano de 2019. Já o “Portal de Jurisprudência e-Proc, TRF2, TRU e Turmas Recursais da 2ª Região” abrangeu processos a partir de 2019 até a data atual. Por fim, a seção intitulada “Outras fontes de jurisprudência” reuniu diversos documentos, tais como: Súmulas do TRF2, Súmulas da Turma Regional de Uniformização 2ª Região, Enunciados das Turmas Recursais SJRJ, Enunciados das Turmas Recursais SJES, Precedentes obrigatórios, Infojur – Informativo de Jurisprudência do TRF2, Convenção de Haia, e Enunciados do FOREJEF 2ª Região, STF – Jurisprudência, STJ – Jurisprudência, TNU Súmulas e CFJ – Jurisprudência Unificada da Justiça Federal.

Devido aos critérios previamente estabelecidos e em conformidade com os objetivos da pesquisa, foram coletados os dados da seção “Jurisprudência Legada” e do “Portal de Jurisprudência e-Proc TRF2, TRU e Turmas Recursais da 2ª Região”, considerando que as demandas judiciais correspondentes ao período delimitado pelo estudo estavam distribuídas entre esses dois repositórios do tribunal.

Assim, com o objetivo de melhorar a compreensão da amostra dos dados da pesquisa referente ao TRF2, os resultados obtidos nos dois bancos de dados mencionados foram agrupados. Os resultados consolidados foram apresentados na Tabela A.4 (Tabela A.4: Amostra dos Tribunais Regionais Federais – Resultados agrupados do TRF2), localizada na seção 8.1. Apêndices.

Na etapa seguinte, foram separados os resultados que, embora tivessem apresentado as palavras-chave utilizadas na pesquisa, foram excluídos da amostra por tratarem de temas não pertinentes ao objeto do estudo.

Entre os dados excluídos, foram encontradas menções a diversas necessidades específicas distintas do foco desta pesquisa, tais como: deficiência

física e pessoas com mobilidade reduzida, deficiência auditiva, deficiência intelectual, limitação na fala e no desenvolvimento motor e cognitivo, TDAH, bipolaridade, alunos especiais, transtorno do espectro autista, deficiência na atenção, ataxia hereditária, dificuldade de aprendizado secundário a hipóxia perinatal com importante evolução cognitiva e social, síndrome de asperger, retardo mental leve, doença reumatológica e dificuldade de aprendizagem, redução da capacidade laboral, deficiência não especificada, paralisia cerebral e depressão.

Além disso, foram encontrados dados que não fizeram referência especificamente às necessidades educacionais específicas, tratando apenas de questões burocráticas relacionadas à educação. Esses dados também foram excluídos da base de dados da pesquisa, por não estarem em consonância com os objetivos do estudo.

O refinamento seguinte consistiu no levantamento e na descrição das demandas judiciais que fizeram menção às palavras-chave e trataram dos direitos dos estudantes com AHSD. A sistematização desses dados foi realizada em tabelas separadas por tribunal, apresentadas na seção 8.1. Apêndices, e denominadas:

- Tabela A.5: Amostra inicial do TRF da 1ª Região com descrição dos processos.
- Tabela A.6: Amostra inicial do TRF da 2ª Região com descrição dos processos.
- Tabela A.7: Amostra inicial do TRF da 3ª Região com descrição dos processos.
- Tabela A.8 Amostra inicial do TRF da 4ª Região com descrição dos processos
- Tabela A.9: Amostra inicial do TRF da 5ª Região com descrição dos processos.

Importante explicar que a pesquisa comportou resultados tanto da base referente ao “inteiro teor” quanto às “ementas” dos acórdãos; contudo, em alguns tribunais foram encontrados resultados repetidos, isto é, menções à mesma base

(por exemplo: número de processo com resultado da base “inteiro teor” que fazia referência ao mesmo processo com resultado da base “ementa”).

Dessa forma, após a organização da base de dados inicial, verifiquei a necessidade de realizar um novo refinamento com objetivo de identificar e excluir os dados duplicados, além de agrupá-los por palavras-chave relacionados ao mesmo número de processo.

Os dados resultantes desse procedimento foram sistematizados nas seguintes tabelas, apresentadas na seção 8.1. Apêndices:

- Tabela A.9: Amostra inicial do TRF da 1ª Região – com exclusão dos dados duplicados e agrupamento.
- Tabela A.10: Amostra inicial do TRF da 2ª Região – com exclusão dos dados duplicados e agrupamento.
- Tabela A.11: Amostra inicial do TRF da 3ª Região – com exclusão dos dados duplicados e agrupamento.
- Tabela A.12: Amostra inicial do TRF da 4ª Região – com exclusão dos dados duplicados e agrupamento.

O TRF da 5ª região não foi incluído nesta etapa por não apresentar dados compatíveis com os objetivos da pesquisa.

Posteriormente, as informações das tabelas A.9 a A.12 foram consolidadas em uma tabela única:

- Tabela A.13: Reunião das amostras de todos os TRFs.

Para melhor organização e visualização do panorama da coleta até o momento, elaborei a tabela denominada de “Tabela A.14: Quantitativo e processos do universo amostral dos TRFs”, com a representação quantitativa dos dados analisados.

Com base em uma análise preliminar e em conformidade com os objetivos do estudo, verifiquei que apenas os acórdãos seriam considerados na análise final. A escolha se justificou pelo fato de os acórdãos representarem as decisões de órgãos colegiados, refletindo o posicionamento coletivo dos tribunais, de modo

distinto das decisões monocráticas, que representam um entendimento individual. Além disso, embora esses acórdãos não tenham, em regra, força vinculante, podem exercer influência sobre decisões futuras, funcionando como relevantes precedentes para casos análogos.

Nesse contexto, foram excluídas as decisões monocráticas, que são proferidas por um magistrado (Desembargador Relator), o qual possui competência para julgar pedidos ou recursos manifestamente inadmissíveis ou improcedentes, conforme dispõe o artigo 932 do CPC/2015.

A exclusão dessas decisões se fundamentou, sobretudo, no fato de que elas, em geral, tratam de questões processuais, como o julgamento de tutelas provisórias, a negativa de provimento de recurso, entre outras hipóteses previstas no CPC/2015. É importante destacar que os poderes do relator foram ampliados pelo atual Código de Processo Civil, permitindo-lhe julgar o mérito do recurso com base em precedentes do próprio tribunal, sem a necessidade de encaminhamento ao órgão colegiado.

Dessa forma, considerando-se a limitação do relator em relação ao julgamento do mérito do recurso em determinadas situações e em respeito ao princípio da colegialidade, foi definido que somente os acórdãos dos tribunais seriam analisados, com a consequente exclusão das decisões monocráticas da base de dados da pesquisa.

Cabe ainda esclarecer que foram excluídos da amostra final os processos que, embora estivessem diretamente relacionados a outros incluídos na base de dados da pesquisa, não continham menção às palavras-chave previamente definidas.

Considerando as informações expostas, tornou-se necessário reformular o quadro 9 (Quadro 9: Filtros dos dados da pesquisa dos Tribunais Regionais Federais), com objetivo de alterar o tipo de decisão analisada na pesquisa. Dessa forma, o quadro 9 foi substituído pelo quadro 10, denominado de “Quadro 10: Filtros finais dos dados da pesquisa dos Tribunais Regionais Federais apenas com acórdãos”.

Quadro 10: Filtros finais dos dados da pesquisa dos Tribunais Regionais Federais apenas com acórdãos

Filtros finais dos dados da pesquisa dos Tribunais Regionais Federais apenas com

acórdãos	
Palavras pesquisadas	Superdotado superdotada altas habilidades superdotação
Delimitador	“ “ (aspas duplas)
Período	Data de decisão Entre 01/01/1997 e 01/01/2022
Tipo de decisão	Acórdãos
Campo para pesquisa/Base	Inteiro teor Ementa Decisões Relatório (voto)
Origem	Tribunal Regional Federal

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O refinamento seguinte consistiu na exclusão das decisões monocráticas da base de dados da pesquisa, no ordenamento dos processos para facilitar as referências nas etapas subsequentes e no acréscimo dos resumos dos processos para identificação das demandas abordadas. Os resultados foram descritos na tabela denominada de “Tabela 1: Base final dos dados dos Tribunais Regionais Federais”. Assim, chegou-se à base de dados final da pesquisa.

Dessa forma, tendo em vista que a amostra da pesquisa foi composta exclusivamente por acórdãos, abrangendo apenas decisões colegiadas, tornou-se possível realizar uma análise mais aprofundada e representativa do entendimento consolidado dos tribunais acerca dos direitos dos estudantes com altas habilidade ou superdotação.

A segunda fase da pesquisa documental consistiu na coleta de dados no site do Congresso Nacional (<https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/simplificou>). Os filtros da pesquisa foram organizados conforme o quadro 11.

Quadro 11: Filtros dos dados da pesquisa do Congresso Nacional

Filtros dos dados da pesquisa do Congresso Nacional	
Palavras pesquisadas	superdotado superdotada altas habilidades superdotação

Delimitador	“ “ (aspas duplas)
Período	Entre 01/01/1997 e 01/01/2022
Tipo de coleção	Projetos e Matérias – Proposições
Origem	Congresso Nacional

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Inicialmente, os dados foram coletados no site do Congresso sem o uso das aspas duplas, e os resultados foram sistematizados na tabela denominada de “Tabela A.15: Amostra inicial das proposições legislativas”, localizada na seção 8.1. Apêndices. Os dados encontrados foram separados por casa legislativa, incluindo a comissão mista, que consiste na junção das duas casas legislativas: a Câmara dos Deputados e o Senado Federal.

Houve a necessidade de refinar a busca utilizando as aspas duplas, uma vez que os resultados encontrados inicialmente não eram fidedignos às palavras pesquisadas. Dessa forma, a busca seguinte foi realizada utilizando os mesmos parâmetros da busca inicial, acrescida das aspas duplas nas palavras-chave pesquisadas. Os dados obtidos foram sistematizados na tabela denominada “Tabela A.16: Amostra das proposições legislativas com uso das aspas duplas”, também localizada na seção 8.1. Apêndices. A partir desse ponto, todas as buscas seguintes foram realizadas com o uso das aspas duplas nas palavras-chave designadas.

Identifiquei a necessidade de realizar um novo refinamento da pesquisa, com o objetivo de localizar e separar os dados referentes às proposições legislativas específicas para a área das altas habilidades ou superdotação daqueles relacionados a outras demandas. Os dados coletados foram sistematizados em tabelas separadas por palavras-chave, utilizando como base os resultados encontrados na busca anterior. As tabelas foram denominadas:

- Tabela A.17: Proposições legislativas – Refinamento pela palavra-chave superdotado.
- Tabela A.18: Proposições legislativas – Refinamento pela palavra-chave superdotada.
- Tabela A.19: Proposições legislativas – Refinamento pela palavra-chave altas habilidades.

- Tabela A.20: Proposições legislativas – Refinamento pela palavra-chave superdotação.

As tabelas A.17 a A.20 estão localizadas na seção 8.1. Apêndices. Foi elaborado um resumo com o quantitativo dos dados coletados até o momento, apresentando as proposições legislativas que fizeram referência especificamente à área das altas habilidades ou superdotação, bem como aquelas que mencionavam outras demandas. Os dados foram sistematizados na tabela denominada “Tabela A.21: Amostra das proposições legislativas com especificação da referência”.

Identifiquei, ainda, a necessidade de realizar mais um refinamento, com objetivo de excluir dados sobrepostos e duplicados e, em seguida, agrupar as proposições que apresentavam as mesmas referências. Esses dados foram organizados na tabela denominada “Tabela A.22: Amostra das proposições legislativas – com exclusão de dados duplicados, sobrepostos e agrupamento de dados com as mesmas referências”.

O refinamento seguinte teve a finalidade de identificar e excluir dados que não estavam em consonância com os objetivos do estudo. Ressalta-se que a pesquisa buscou localizar proposições legislativas apresentadas ao Congresso Nacional que tratassem especificamente da temática das altas habilidades ou superdotação.

Dessa forma, foram excluídos da amostra os resultados que se referiam a Requerimentos, Requerimentos de Audiência Pública, Requerimentos de Informação e Substitutivos da Câmara dos Deputados por não se enquadrarem nos critérios da pesquisa.

Os Requerimentos ou Requerimentos de Audiência Pública, em geral, consistem em solicitações para a realização de audiências destinadas à discussão de projetos de lei, enquanto os Requerimentos de Informação referem-se à solicitação de esclarecimentos sobre legislações. Já os Substitutos da Câmara dos Deputados referem-se a uma emenda ou proposta alternativa ao texto original de um projeto de lei.

A análise concentrou-se nas seguintes proposições legislativas:

- Projetos de Lei (PL).

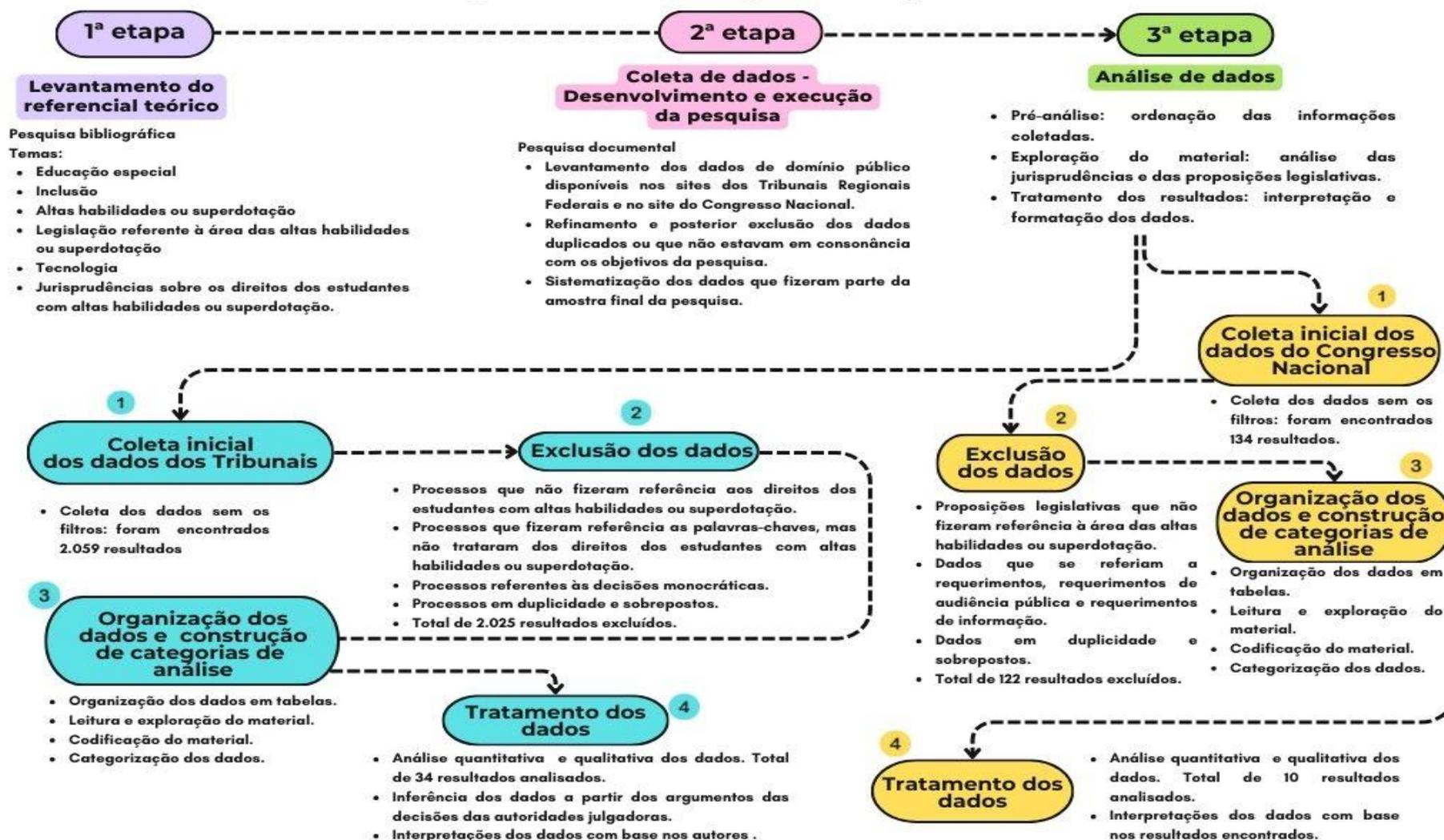
- Projetos de Lei de Senado (PLS).
- Proposta de Emenda à Constituição (PEC).

Convém esclarecer que essas modalidades foram agrupadas sob a denominação de “proposições legislativas”, por atenderem aos objetivos propostos pela pesquisa. Além disso, foi realizada nova análise para identificar dados que ainda estavam sobrepostos, uma vez que alguns projetos de lei, ao tramitarem entre as casas legislativas, recebiam nova numeração, podendo, portanto, gerar duplicidade.

Por fim, chegou-se ao conjunto de proposições que compõem a amostra afinal da pesquisa, sistematizados na tabela denominada de “Tabela 2: Base final dos dados do Congresso Nacional”. Com essa base de dados final, tornou-se possível realizar a análise de conteúdo, conforme a metodologia proposta por Bardin (2016).

A figura 5 apresenta, de forma resumida, as etapas da pesquisa deste estudo.

Etapas da pesquisa



4.8. Referencial metodológico

A abordagem utilizada para a análise dos dados coletados nesta pesquisa foi o método de análise de conteúdo, proposto por Laurence Bardin. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p.48).

Chizzotti (2006) complementou que o objetivo da técnica de análise de conteúdo é examinar e interpretar o real sentido das mensagens, tanto no que está explícito ou subentendido.

Bardin (2016) destacou que o método se estrutura por meio das seguintes etapas: organização da análise, codificação, categorização, inferência e informatização da análise das comunicações. Segundo a autora, a técnica da análise de conteúdo se desenvolve em três fases principais:

- 1) Pré-análise.
- 2) Exploração do material.
- 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016).

A pré-análise consiste em uma fase de organização da pesquisa, cuja finalidade é sistematizar e organizar as ideias iniciais. Bardin (2016) explicou que essa fase possui três propósitos fundamentais: “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2016, p.125). Ainda segundo a autora, essa etapa pode ser subdividida nos seguintes estágios:

- A leitura flutuante – Momento em que o pesquisador entra em contato com os documentos que serão analisados e realiza uma leitura inicial com o objetivo de obter uma percepção geral do texto e da mensagem ali contida.
- A escolha dos documentos – Etapa em que são selecionados os materiais que servirão de base para a pesquisa, conforme sua pertinência ao problema investigado.
- A formulação das hipóteses e dos objetivos – Etapa em que o pesquisador propõe hipóteses, bem como define os objetivos da pesquisa. Conforme Bardin (2016), a hipótese é “[...] uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (Bardin, 2016, p.128).
- A referência dos índices e a elaboração de indicadores – Fase em que são identificados os pontos principais nos documentos analisados. Segundo Bardin (2016), “[...] o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem” (Bardin, 2016, p.130). A partir da seleção dos índices, o pesquisador elabora os indicadores.
- A preparação do material – Etapa em que os documentos selecionados são organizados e separados de modo a facilitar o processo de codificação e análise dos conteúdos (Bardin, 2016, p.125).

A fase da exploração do material “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p.131). Nessa etapa, o material deve ser examinado de forma minuciosa, com objetivo de realizar a categorização do estudo.

Por fim, chegou-se a terceira fase, referente ao tratamento dos resultados obtidos, à inferência e à interpretação. Essa etapa objetivou transformar os dados brutos em informações relevantes para o estudo. Segundo Bardin (2016), “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2016, p.131). É nesse momento que se buscou a significação das mensagens e a realização da análise crítica.

Encerrada a primeira dimensão de estruturação do método (a organização da análise), passou-se à dimensão da codificação. Esta consistiu em transformar os dados brutos em unidades de registro, por meio de recortes, agregações e enumerações, de modo a “[...] permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]” (Bardin, 2016, p.133).

A dimensão da categorização configura-se como uma técnica que tem por finalidade classificar e agrupar dados, com base em unidades de registro que

possuam elementos comuns entre eles, sob um título genérico, reunindo-os em razão de características semelhantes. Bardin (1997) definiu a categorização como:

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 1977, p. 117).

Segundo Bardin (1997), os critérios de categorização podem ser: semântico, sintático, léxico ou expressivo. A autora esclareceu que:

[...] O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria «ansiedade», enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual «descontração»), sintático (os verbos, os adjectivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (Bardin, 1977, p. 117-118).

A próxima dimensão analisada referiu-se à inferência. Para Bardin (1997), a inferência consiste em uma interpretação controlada. Essa dimensão pode “[...] apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (Bardin, 1997, p.133).

Por fim, a informatização da análise das comunicações tratou da utilidade da informática para a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2016), embora o uso do computador possa ser muito útil para o processo de análise de conteúdo, existem limitações importantes, tornando-o até mesmo inútil em determinadas situações, como nos casos em que “[...] a análise é exploratória e a técnica não é ainda definida; a análise é única e debruça-se sobre documentos especializados [...]” (Bardin, 2016, p. 175).

Ainda assim, a autora destacou os benefícios da informatização para a análise de conteúdo, tais como: maior rapidez, rigor na organização da investigação, possibilidade de troca de dados entre os investigadores e a redução da complexidade dos dados analisados.

4.9. Método de análise de conteúdo aplicado ao contexto da pesquisa

A construção metodológica da análise dos dados da pesquisa baseou-se na técnica de pesquisa da análise de conteúdo, proposta por Bardin. Aplicando essa teoria ao contexto do estudo, a pesquisa teve início pela pré-análise, etapa em que ocorreu a sistematização das ideias e a organização dos materiais, visando torná-los funcionais. Nesse momento, foi possível realizar a leitura “flutuante”, descrita por Bardin (2016), com a finalidade estabelecer contato com os documentos que compuseram a base da coleta de dados.

A pesquisa documental contemplou a leitura das demandas judiciais dos Tribunais Regionais Federais do Brasil, bem como das proposições legislativas, do Congresso Nacional. Os materiais mencionados foram selecionados para compor a base de dados da pesquisa.

Após a etapa da pré-análise, iniciou-se a segunda fase, denominada de exploração do material, conforme Bardin (2006). Nessa etapa, foi determinada a unidade de registro, sendo o tema o elemento escolhido para esse fim.

O tratamento dos dados, obtidos por meio da coleta nos sites, teve como objetivo a análise de acórdãos e de projetos de lei, buscando responder à questão central da pesquisa.

4.10. Apresentação dos dados da pesquisa nos sites dos Tribunais Regionais Federais e construção das categorias de análise

A base final dos dados da pesquisa foi consolidada na tabela denominada “Tabela 1: Base final dos dados dos Tribunais Federais Regionais”, que apresentou as demandas judiciais integrantes da amostra final do estudo. A tabela foi organizada de forma ordenada para facilitar a análise na fase da categorização, sendo a sequência definida conforme a ordem em que os dados foram localizados na base dos sites dos tribunais.

Tabela 1: Base final dos dados dos Tribunais Federais Regionais

Tribunal	Ordem	Processo	Tema principal Motivo da judicialização da demanda inicial
TRF1	Proc.1	1003075- 15.2021.4.01.3400	Negativa de matrícula do estudante em ensino superior, após aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, antes da conclusão do ensino médio, sob alegação de que realizou o vestibular na condição de "treineiro".
	Proc.2	1002854- 42.2015.4.01.3400	Negativa de inscrição em vestibular na qualidade de candidato efetivo, considerando declaração emitida pela escola de que o estudante estava em processo aceleração de estudos, com previsão de término para antes do início das aulas.
	Proc.3	0029980- 03.1995.4.01.0000 (95.01.36154-3)	Negativa de inscrição em vestibular sem a exigência do certificado de conclusão do ensino médio, em face de excepcionalidade positiva cujo reconhecimento requereu previamente perante o Conselho Federal de Educação.
	Proc.4	0031174- 38.1995.4.01.0000 (95.01.35825-9)	Negativa de efetivação de matrícula em curso superior, no qual foi aprovada, com esteio na liminar dada outro mandamus, que autorizou a inscrição no vestibular mesmo sem a conclusão do ensino médio.
TRF2	Proc.5	0005151- 04.2016.4.02.5105	Negativa de matrícula na educação profissional técnica de nível médio, após aprovação em concurso, devido à não conclusão do ensino fundamental.
	Proc.6	0104005- 11.2017.4.02.5101	Negativa de expedição de certificação de conclusão de ensino médio, após aprovação no ENEM, de inscrição na universidade e de pedido alternativo para garantir a utilização da nota obtida no SISU.
	Proc.7	0500124- 26.2015.4.02.5102	Negativa de matrícula em curso de nível superior, após aprovação no ENEM/SISU, devido à não apresentação de certificado de conclusão de ensino médio.
	Proc.8	0002672- 61.2015.4.02.0000	Negativa de matrícula em curso de nível superior, após aprovação no ENEM/SISU, devido à não apresentação de certificado de conclusão de ensino médio.
	Proc.9	0011795- 63.2002.4.02.5101	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação no vestibular, devido à não conclusão do ensino médio.
	Proc.10	0000948- 11.2002.4.02.5001	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação no vestibular, devido à não conclusão do ensino médio.
	Proc.11	0009317- 28.2001.4.02.5001	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação no vestibular, devido à não conclusão do ensino médio.
	Proc.12	0009910- 88.2002.4.02.0000	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação no vestibular, devido à não conclusão do ensino médio.
	Proc.13	0000992- 75.2014.4.02.0000	Negativa de abstenção de cobrança de certificado de conclusão do ensino médio para participação em concurso de acesso às vagas

Tribunal	Ordem	Processo	Tema principal Motivo da judicialização da demanda inicial
			em curso superior de música, após aprovação na fase de habilidade específica.
TRF3	Proc.14	5000022-87.2016.4.03.6144	Negativa de abreviação de duração de curso superior para estudante superdotada, por meio de regime de progressão tutelada, e de requerimento alternativo para aplicação de prova de avaliação pela universidade para verificação da capacidade para a integralização curricular abreviada.
	Proc.15	0006802-04.2014.4.03.0000	Negativa de expedição de certificado de conclusão de ensino médio, após aprovação do estudante no ENEM.
TRF4	Proc.16	5010941-71.2020.4.04.0000	Negativa de direito à realização de exames de conhecimentos, com base na Lei n.º 9.394/1996 (art. 47, § 2º).
	Proc.17	5036118-91.2017.4.04.7000	Negativa de direito à realização de exames de conhecimentos, com base na Lei n.º 9.394/1996 (art. 47, § 2º).
	Proc.18	5008056-57.2016.4.04.7200	Negativa de matrícula e de pedido de criação de vaga extra em colégio de aplicação, em razão de condição de superdotada.
	Proc.19	5033165-28.2015.4.04.7000	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação no vestibular, devido a não conclusão do ensino médio.
	Proc.20	5000342-93.2014.4.04.7110	Negativa de certificado de conclusão de ensino médio ou documento equivalente, com base em nota obtida no ENEM, para fins de ingresso em curso superior.
	Proc.21	5012260-55.2012.4.04.0000	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação em primeiro lugar no vestibular, devido à não conclusão do ensino médio.
	Proc.22	5000708-93.2012.4.04.0000	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação no vestibular, devido à não conclusão do ensino médio.
	Proc.23	5005788-40.2010.4.04.7200	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação no vestibular, devido a não apresentação de certificado de conclusão de ensino médio, mesmo sob alegação de direito de apresentá-lo posteriormente.
	Proc.24	5000748-44.2014.4.04.7101	Negativa de emissão de certificado de conclusão do ensino médio para ingresso no ensino superior ou deferimento de matrícula em curso superior, após aprovação no ENEM, devido a não conclusão do ensino médio.
	Proc.25	5033723-38.2021.4.04.0000	Negativa de emissão de certificado de conclusão de ensino médio com finalidade de matrícula em curso de curso superior, após aprovação em vestibular.
	Proc.26	5001020-22.2020.4.04.7200	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação em 1º lugar no vestibular, por não apresentar o certificado de conclusão do ensino médio.
	Proc.27	5030325-74.2017.4.04.7000	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação no vestibular, mesmo com compromisso de entregar o certificado de

Tribunal	Ordem	Processo	Tema principal Motivo da judicialização da demanda inicial
			conclusão e histórico escolar do ensino médio ao final do 1º semestre letivo.
	Proc.28	5005255-75.2019.4.04.7100	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação no vestibular, devido à não comprovação da conclusão do ensino médio, e de pedido de submissão às provas de ensino supletivo para obtenção do certificado de conclusão de ensino médio.
	Proc.29	5012563-90.2018.4.04.7200	Negativa de matrícula em curso técnico integrado em eletrônica, mesmo a estudante invocando a exceção prevista na Resolução 09/78 do Conselho Federal de Educação, que dispensa alunos com altas habilidades/superdotação da apresentação do certificado de conclusão.
	Proc.30	5017382-39.2018.4.04.0000	Negativa de reconhecimento da condição de portadora de altas habilidades como deficiência, para fins de ingresso em instituições federais de ensino superior por meio do sistema de reserva de vagas e de matrícula em curso superior, após aprovação em vestibular.
	Proc.31	5014129-29.2017.4.04.7000	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação em 1º lugar no vestibular, devido à não apresentação do certificado de conclusão do ensino médio, mesmo com o compromisso de entrega do documento ao final do ano letivo escolar.
	Proc.32	5002321-66.2013.4.04.7000	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação em vestibular, devido à não apresentação do certificado de conclusão do ensino médio, mesmo com a condição de estudante apresentar o documento até o início do ano letivo de 2013, sob pena de perder a vaga.
	Proc.33	5044839-08.2012.4.04.7000	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação em vestibular, devido à não apresentação do certificado de conclusão do ensino médio.
	Proc.34	5000182-03.2011.4.04.7101	Negativa de matrícula em curso superior, após aprovação em vestibular, devido à não conclusão do ensino médio e negativa de pedido para cursar o ensino médio profissionalizante concomitante com o curso superior.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A etapa seguinte consistiu na aplicação da técnica da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), com o objetivo de classificar os dados obtidos em categorias, a partir da identificação dos elementos comuns entre eles. A organização das categorias foi realizada com base na leitura do material coletado,

sendo construídas a posteriori, ou seja, não partiram de categorias pré-construídas, mas por meio da sistematização, classificação e reagrupamento dos dados.

Os documentos que compuseram o corpus de análise foram as demandas judiciais dos tribunais, sendo as unidades de análise os trechos dos acórdãos. A unidade de registro foi examinada em articulação com a unidade de contexto, entendendo-se este como os direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Os acórdãos foram analisados em sua totalidade, incluindo ementa, relatório e voto do relator.

Considerando a base de dados da pesquisa, as informações foram organizadas em categorias gerais e categorias específicas, estrutura que se mostrou mais adequada à compreensão da maneira como os direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação foram abordados nos processos selecionados. As categorias construídas foram sistematizadas no quadro denominado de “Quadro 12: Categorização dos dados dos tribunais”.

Quadro 12: Categorização dos dados dos tribunais

Categorias gerais	Categorias específicas	Descrição
Aspectos Gerais	Tema principal	Razão do ajuizamento da ação.
	Órgão Julgador do processo originário	Juízo onde a ação foi inicialmente proposta.
	Classificação	Tipo de recurso ou instrumento de revisão processual.
	Partes envolvidas	Indicação dos sujeitos processuais: parte demandante (polo ativo) e parte demandada (polo passivo).
	Tribunal	Tribunal onde o recurso foi julgado.
Aspectos relevantes da ação	Provas	Elementos probatórios apresentados pelas partes para comprovar ou sustentar seus argumentos, tais como documentos, testemunhas, provas periciais, entre outras.
	Alegação de AHSD ou menção à capacidade intelectual e/ou desempenho acadêmico superior	Verificar se o estudante alegou possuir altas habilidades ou superdotação, incluindo eventuais reconhecimentos dessa condição pela autoridade julgadora. Também identifica menções à alta

Categorias gerais	Categorias específicas	Descrição
		capacidade intelectual e/ou ao desempenho acadêmico superior.
Fundamentação jurídica da ação	Normativas e atos regulatórios	Leis, decretos, portarias, regulamentos e outras normativas pertinentes.
	Precedentes	Decisões anteriores que fundamentam a ação.
	Princípios constitucionais e administrativos	Princípios utilizados para fundamentar a ação e orientar a interpretação de normas jurídicas aplicáveis ao caso.
Decisões	Argumentos de fundamentação da decisão	Motivações apresentadas pelos tribunais para fundamentar suas decisões no caso concreto.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O quadro apresentou a estrutura metodológica elaborada para a análise da amostra da pesquisa, com base na técnica da análise de conteúdo. As categorias gerais e específicas foram concebidas para extrair as informações necessárias a fim de identificar a existência ou não de jurisprudências sobre a temática dos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação nos tribunais investigados.

Essas categorias foram organizadas para possibilitar a compreensão do percurso da ação judicial, desde o ajuizamento até a decisão final, permitindo a coleta de dados importantes para a análise. Além disso, essa estrutura permitiu identificar padrões e recorrências nos argumentos jurídicos, fortalecendo a interpretação dos dados e a identificação de jurisprudências. Também contribuiu para a detecção de eventuais lacunas relacionadas à temática investigada, o que foi essencial para conclusão do estudo.

Optou-se por desenvolver a etapa da categorização referente à categoria geral “Decisões” e à sua respectiva categoria específica “Argumentos de fundamentação da decisão” de forma integrada à inferência. Essa opção metodológica se justificou pelo fato de que a identificação dessas categorias demandava a interpretação do conteúdo. Essa abordagem permitiu a compreensão mais aprofundada dos elementos argumentativos que influenciaram os posicionamentos das autoridades julgadoras.

4.11. Apresentação dos dados da pesquisa no site do Congresso Nacional e construção das categorias de análise

A base final dos dados da pesquisa foi consolidada na tabela denominada “Tabela 2: Base final dos dados do Congresso Nacional”, que apresentou as proposições legislativas que compuseram a amostra final do estudo. A tabela foi estruturada de forma ordenada para garantir melhor organização e facilitar a referência aos dados ao longo da análise.

A partir da análise das proposições legislativas, constatou-se que 8 eram originárias e uma era derivada (PL 4700/2012). Convém esclarecer que, embora os Substitutos da Câmara dos Deputados não tenham sido considerados nos critérios iniciais da pesquisa, por se tratarem de desdobramentos de proposições originárias, sendo, portanto, classificados como proposições derivadas, eles foram incluídos na análise em conjunto com as proposições originárias às quais faziam referência, dada a sua relevância e continuidade da tramitação legislativa.

Tanto os substitutos quanto as demais proposições derivadas identificadas não foram contabilizadas individualmente na amostra, a fim de evitar a sobreposição de dados. Assim, optou-se por considerá-los em conjunto com a proposição originária correspondente.

Dessa forma, as proposições PL 4700/2012 e SCD 17/2015 foram analisadas em conjunto com a proposição originária PLS 254/2011, por se tratarem de seus desdobramentos. Foram destacadas apenas as categorias originárias, totalizando oito proposições legislativas.

Tabela 2: Base final dos dados do Congresso Nacional

Tipo	Ordem	Número	Ementa
Proposta de Emenda à Constituição (PEC)	Propos.1	PEC 394/2009	“Acrescenta inciso VIII ao art. 208 da Constituição Federal para incluir, como dever do Estado com a educação, efetivado através da garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades ou superdotação”.
Projeto de Lei do Senado (PLS)	Propos.2	PLS 254/2011	“Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior”.

Tipo	Ordem	Número	Ementa
Projeto de Lei (PL)	Propos.3	PL 5614/2013	“Altera o art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para introduzir normas para garantir o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação”.
	Propos.4	PL 3874/2019	"Dispõe sobre o fomento à formação e desenvolvimento de jovens talentos e dá outras providências".
	Propos.5	PL 108/2020	"Institui a Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação e estabelece as diretrizes para a sua execução".
	Propos.6	PL 730/2022	"Dispõe sobre a educação especial para educandos com altas habilidades ou superdotação".
	Propos.7	PL 1053/2022	"Institui o Dia Nacional Das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Brasil e dá outras providências".
	Propos.8	PL 1095/2022	"Institui o 'agosto violeta', o mês nacional das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Brasil e dá outras providências".

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A estruturação da categorização das proposições legislativas do Congresso Nacional teve início com uma leitura prévia dos dados encontrados, momento em que identifiquei a necessidade de aprofundar a análise, uma vez que muitos dos projetos continham citações com as palavras-chave selecionadas.

Após essa leitura flutuante, conforme destacado por Bardin (2016), avancei para a etapa de organização e seleção dos materiais que comporiam a base de dados da pesquisa. Em seguida, realizei a codificação por unidades de registro, selecionando, para essa etapa, projetos que fizeram referência à área das altas habilidades ou superdotação.

A categorização foi sistematizada conforme o quadro 13.

Quadro 13: Categorização dos dados do Congresso Nacional

Categorias gerais	Categorias específicas	Descrição
Aspectos gerais	Natureza da proposição	Classificação da proposição.
	Tema	Abordagem principal da proposição.
	Casa iniciadora	Casa legislativa onde a proposição foi inicialmente apresentada.

	UF	Estado que o parlamentar representa.
	Ano de apresentação	Ano de protocolo da proposição.
Fundamentação	Argumentos de justificação	Razões que justificam e embasam a proposição.
	Base legal	Referenciais normativos utilizados para justificar e fundamentar a proposta.
Tramitação	Status de tramitação	Fase atual da proposição.
Resultado final da proposição	Desfecho e impacto jurídico da tramitação	Resultado da tramitação e implicações legais decorrentes do resultado da proposição.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O quadro apresentou a organização das categorias utilizadas na análise das proposições legislativas, estruturadas em dois níveis: categoria geral e categoria específica. Essa divisão foi elaborada para facilitar a identificação de elementos fundamentais para a análise dos dados.

A categoria geral abrangeu aspectos básicos das proposições legislativas, incluindo informações que permitiram a identificação, tramitação, fundamentação e os respectivos desdobramentos de cada proposição. Por sua vez, categoria específica possibilitou a localização mais detalhada e aprofundada dos elementos abordados da categoria geral, contribuindo para uma análise exaustiva dos dados da pesquisa.

A categoria específica “Argumentos de justificação e fundamentação” vinculada à categoria geral “Fundamentação”, foi desenvolvida em conjunto com a etapa da inferência, por trazer informações fundamentais para essa fase de interpretação dos dados.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O capítulo 5 foi estruturado com o propósito de apresentar os resultados e as discussões decorrentes da análise das demandas judiciais dos Tribunais Regionais Federais relacionados aos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, bem como da análise das proposições legislativas do Congresso Nacional referentes à mesma temática.

As seções foram organizadas com base nos objetivos específicos da tese, com a finalidade apresentar respostas capazes de atender à questão central da pesquisa.

A seção 5.1 contemplou os objetivos específicos nº 1 e nº 3:

- Objetivo específico 1 - Identificar as demandas judiciais nos Tribunais Regionais Federais que abordaram os direitos educacionais dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.
- Objetivo específico 3 - Descrever as demandas judiciais relacionadas aos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, incluindo a investigação das jurisprudências que abordaram esse tema.

A seção 5.2 abordou os objetivos específicos de nº 2 e nº 4:

- Objetivo específico 2 - Identificar as proposições legislativas apresentadas ao Congresso Nacional relacionadas ao tema das altas habilidades ou superdotação.
- Objetivo específico 4 - Descrever as proposições legislativas sobre as altas habilidades ou superdotação.

A seção 5.3 fez referência ao objetivo específico nº 5:

- Objetivo específico 5 - Analisar o padrão decisório do Poder Judiciário relacionado aos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A seção 5.4 abordou o objetivo específico nº 6:

- Objetivo específico 6 - Correlacionar as demandas judiciais com as proposições legislativas, verificando se há convergência entre as questões levadas ao Judiciário e os temas tratados no Congresso Nacional.

A seção 5.5 contemplou o objetivo específico nº 7:

- Objetivo específico 7 - Apresentar o panorama jurídico e legislativo atual sobre altas habilidades ou superdotação, com foco nos avanços, limitações e lacunas legislativas na efetivação dos direitos dos estudantes pertencentes a esse público-alvo.

Antes de iniciar apresentação destas seções de resultados, é importante esclarecer que, para facilitar a compreensão dos dados da pesquisa, optou-se por não utilizar os termos jurídicos convencionais para se referir aos sujeitos da ação, como “autor” e “réu”, “impetrante” e “impetrado”, “demandante” e “demandado”, entre outros. Em vez disso, foi adotada uma variação de termos, priorizando a referência direta aos estudantes ou à identificação das instituições públicas,

privadas ou demais órgãos envolvidos, com intuito de garantir maior clareza durante a discussão das demandas judiciais.

5.1. Identificação e descrição de demandas judiciais sobre os direitos dos estudantes com AHSD nos Tribunais Regionais Federais do Brasil, incluindo análise das categorias construídas

As demandas judiciais coletadas nos sites dos Tribunais Regionais Federais, que trataram dos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD) e foram julgadas no período de 1997 a 2022, totalizam 2.059 registros. No entanto, 2.025 desses achados foram descartados por não atenderem aos critérios previamente estabelecidos e aos objetivos da pesquisa. Após os refinamentos, restaram 34 acórdãos, que compuseram a base de dados final do estudo, conforme apresentado na tabela 3.

Tabela 3: Resumo da amostra final dos TRFs

Tribunal	Levantamento preliminar de demandas judiciais: acórdãos e decisões monocráticas	Demandas judiciais excluídas da amostra	Distribuição das demandas judiciais	Total de demandas judiciais que integraram o corpus da pesquisa (apenas acórdãos)
TRF1	22	18	4	34
TRF2	1839	1830	9	
TRF3	25	23	2	
TRF4	166	147	19	
TRF5	7	7	0	
	*Referência: Tabela A.1: Amostra inicial dos Tribunais Regionais Federais do Brasil		*Referência: Tabela 1: Base final dos dados dos Tribunais Federais Regionais	

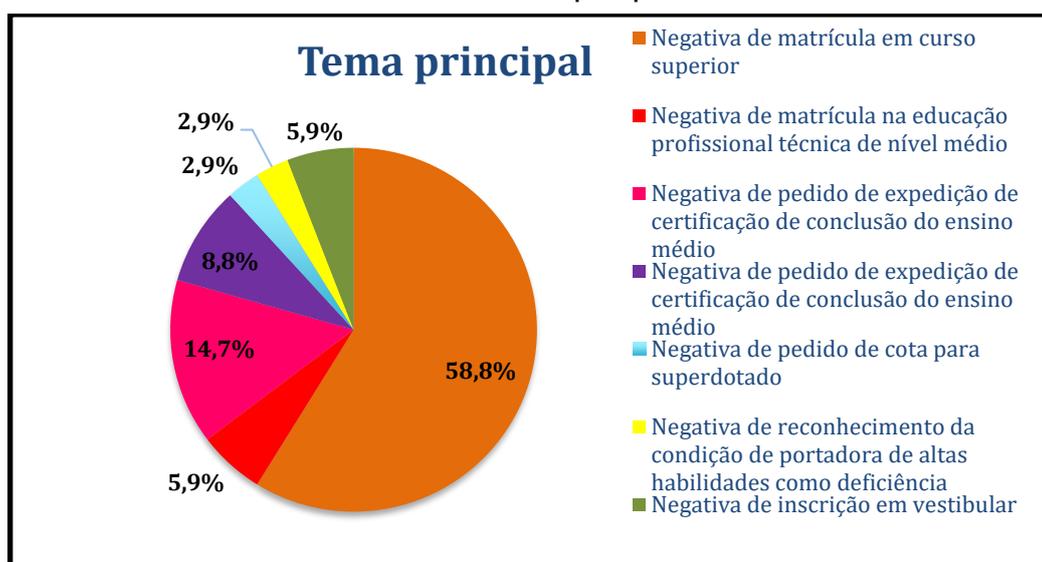
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A partir da leitura e exploração dos acórdãos, foi elaborada uma tabela geral com todos os dados considerados relevantes para a pesquisa, com base nas categorias previamente construídas. É importante destacar que as sentenças anteriores citadas nos acórdãos e adotadas pelo relator como fundamento de sua decisão foram integralmente consideradas na análise estatística, uma vez que foram incorporadas à argumentação. Por outro lado, as sentenças apenas

mencionadas foram excluídas da análise, sendo consideradas apenas as demais partes dos acórdãos.

Com base na análise da categoria geral “Aspectos gerais” e da categoria específica “Tema principal”, verificou-se que a maior motivação para a judicialização de questões envolvendo estudantes com AHSD correspondeu à negativa de matrícula em curso superior, após aprovação no vestibular, em razão da não conclusão do ensino médio ou da não apresentação de certificado de conclusão do ensino médio (58,8%). Em seguida, destacaram-se os casos de negativa de pedido de expedição de certificação de conclusão do ensino médio, com base na aprovação no vestibular, para fins de ingresso no ensino superior, os quais representaram 14,7% do total, conforme ilustrado no gráfico 1.

Gráfico 1: Tema principal



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Os dados indicaram uma incidência crescente de estudantes com AHSD que têm buscado o ingresso no ensino superior antes de conclusão do ensino médio. No entanto, esses estudantes vêm enfrentando diversos obstáculos, tanto na esfera administrativa quanto na judicial. As normas legais que regulamentam o ingresso ao ensino superior têm se mostrado limitadoras para esse público, sob a justificativa de que tais regras dificultam e até mesmo impedem o acesso a níveis mais avançados de ensino, segundo a capacidade de cada um, desconsiderando os direitos e garantias previstos em lei.

Diversos argumentos em favor do ingresso antecipado no ensino superior baseiam-se em alegações de conflito entre normas legais. Esses argumentos são utilizados para sustentar pedidos relacionadas à aceleração de estudos, incluindo tanto a conclusão do ensino médio antes do prazo previsto quanto o ingresso antecipado no ensino superior.

Nesse contexto, o processo identificado como “Proc.28” apresentou o caso de um estudante que alegou a existência de conflito entre leis como fundamento para provimento de matrícula em curso de ensino superior. O pedido foi justificado com base na aprovação no vestibular, ainda que o estudante não tivesse concluído o ensino médio. O estudante alegou que possui altas habilidades ou superdotação, conforme comprovado por laudos psiquiátricos e psicológicos. Afirmou ainda ter maturidade e capacidade intelectual superior à média das pessoas, além de se declarar apto a frequentar o curso superior.

- "Em suas razões recursais o impetrante sustentou, em síntese que, nos termos do art. 208, V, da Constituição Federal, o acesso aos níveis mais elevados do ensino será efetivado segundo a capacidade de cada um. Assim, aduziu que o art. 44 da Lei nº 9.394/96, que dispõe que os cursos de graduação serão abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo, contraria a determinação constitucional”.

O conflito aparente entre normas tem sido uma justificativa recorrente nos julgados que tratam dos direitos dos estudantes com AHSD. Diversos fundamentos têm sido utilizados para refutar essa alegação, com o objetivo de esclarecer os pontos críticos relacionados à interpretação e à aplicação da lei. Dentre esses fundamentos, destaca-se o entendimento de que as normas educacionais não devem ser interpretadas de forma isolada, mas sim em articulação com as demais legislações e com os princípios constitucionais.

No caso analisado, a relatora apresentou argumentos que reconhecem hipóteses justificáveis para o ingresso antecipado no ensino superior. No entanto, em nenhuma delas foram consideradas as especificidades inerentes aos estudantes com AHSD, desconsiderando, assim, o direito de acesso aos níveis mais elevados de ensino, segundo a capacidade de cada um, previsto na Constituição Federal, bem como o direito ao reconhecimento da diferença.

- "[...] o caso possui peculiaridades que o distinguem daqueles casos em que o estudante já concluiu todo o ensino médio, só não estando de posse do certificado de conclusão, por razões alheias a sua vontade, ou quando o estudante cursou técnico profissionalizante integrado ao ensino médio, em que não cabe a exigência de estágio profissionalizante para efeito de matrícula em curso superior (Súmula 29 deste Tribunal)".
- "Na hipótese em exame, à época da matrícula, o impetrante não havia concluído o ensino médio, pois ainda cursando a 2ª série do Ensino Médio. Assim, não se vislumbra qualquer ilegalidade no agir da universidade, devendo ser mantida a sentença denegatória".
- "Em que pesem as alegações do apelante, não vejo motivos para alterar a sentença monocrática, tendo em vista que a conclusão do ensino médio é exigência legal inafastável para ingresso na educação superior [...]".

Reconhecer o direito à diferença não significa negar o princípio da igualdade; ao contrário, a aplicação absoluta desse princípio implicaria impor a todos uma legislação uniforme, sem considerar especificidades e contextos.

Apesar de a relatora ter apresentado hipóteses que justificam o ingresso no ensino superior antes da conclusão do ensino médio, ela foi enfática ao afirmar que o ensino médio é etapa obrigatória para esse ingresso. No julgado em questão, constatou-se que não houve esclarecimento quanto ao conflito aparente de leis.

Além das frequentes negativas de matrícula no ensino superior antes do término do ensino médio, a pesquisa revelou dados que demonstraram a existência de outro grupo de estudantes que, mesmo sem ter concluído o ensino médio, tem buscado o acesso ao nível superior por meio de estratégias diferentes, como a solicitação de expedição de certificação de conclusão do ensino médio com base na aprovação no vestibular.

Essa estratégia almeja cumprir as exigências formais e legais estabelecidas para ingresso no ensino superior, pois a emissão da certificação do ensino médio, fundamentada na aprovação no vestibular, substituiria a falta do certificado regular de conclusão do ensino médio. Embora prevista nas normativas legais, a estratégia tem se mostrado ineficaz para atender às demandas desses estudantes, já que muitos deles não se enquadram nos critérios exigidos como condição para a concessão do direito.

Como exemplo, destaca-se o caso do estudante mencionado no processo de ordem Proc.15, que ingressou com uma ação judicial requerendo a emissão da certificação de conclusão do ensino médio com base na aprovação no ENEM. No entanto, não obteve êxito, pois a universidade alegou que ele não cumpriu os requisitos pré-estabelecidos para a concessão do documento.

A universidade, figurando como polo ativo na ação, buscou a proteção judicial para impedir que o direito reivindicado pelo estudante fosse implementado, tendo em vista já ter obtido decisão favorável em primeira instância. Para justificar sua posição, alegou que o estudante não faz jus à certificação, pois não cumpriu os requisitos estabelecidos pela norma regulamentadora, entre eles o do critério etário.

- "Nas razões recursais, alegou o agravante que existe vedação legal à expedição de certificados de conclusão do Ensino Médio pelas Secretarias de Educação dos Estados e pelas Instituições Federais de Ensino, com base nas notas do ENEM, uma vez que não estejam presentes todos os requisitos, conforme Portaria Normativa nº 144/INEP, de 24/5/2012. Ressaltou que semelhante a Portaria Normativa nº 10/MEC, de 23/5/2012"
- "Aduziu que, no caso, o impetrante não possuía 18 anos completos, quando da realização da prova do ENEM".

A Portaria Normativa nº 144/2012, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especificou os critérios para obtenção da certificação com base no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):

"[...] deverá possuir 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do ENEM e atender aos seguintes requisitos: I - atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame; II - atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação." (Brasil, 2012).

Ao analisar as demandas judiciais tratadas pela pesquisa, que envolvem requerimentos de certificação de conclusão do ensino com base na aprovação no ENEM, constatou-se que o requisito etário esteve presente em todos os casos, constituindo verdadeiro óbice ao direito pleiteado.

No entanto, em nenhum desses casos as altas habilidades ou superdotação foram reconhecidas como um fator relevante capaz de influenciar a construção interpretativa da norma aplicada. Essa omissão ignorou que estudantes com AHSD não estão restritos ao fator idade, considerando que suas capacidades intelectuais ou acadêmicas elevadas muitas vezes extrapolam os limites legais impostos por critérios etários.

Nos demais casos analisados de estudantes que não concluíram o ensino médio e buscaram o ingresso no ensino superior, verificou-se que eles invocaram

a inteligência, ou seja, a excepcionalidade cognitiva, como fator justificável ao acesso. Sustentaram que a capacidade intelectual ou acadêmica deveria ser considerada elemento relevante para legitimar a flexibilização normativa e, conseqüentemente, o deferimento do pedido de ingresso antecipado.

Convém esclarecer que a Portaria Normativa INEP nº 144/2012 não está mais em vigor, tendo sido revogada pela Portaria Normativa INEP nº 307/2025, que “Dispõe sobre os requisitos necessários à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM” (Brasil, 2025). Além disso, a Portaria nº 307/2025 também revogou a Portaria Normativa INEP nº. 179/2014.

Ao analisar a demanda de ordem Proc.6, verificou-se que a inteligência acima da média não constitui fundamento de sustentação para relativização dos critérios estabelecidos nas normas que regulamentam o ingresso ao ensino superior. A universidade argumentou que:

- “[...] em que pese o desejo do Autor de participar do processo seletivo, o mesmo não pode receber tratamento diferenciado dos demais candidatos’, [...] ‘ao participar do certame, tomou conhecimento de todas as normas do edital, aquiescendo, portanto, com o seu conteúdo; vinculou-se, assim, às normas do instrumento convocatório, não podendo se eximir de cumprilas sob a alegação de que não se adequou à idade exigida por poucos meses, mormente porque teve ciência de que esse fato seria um dos motivos para o indeferimento de sua inscrição’ [...], destacando, ainda, os princípios da isonomia e o da legalidade para concluir que ‘o pleito em exame carece de respaldo legal, não se vislumbra qualquer violação a direito do autor, impondo-se a aplicação estrita da legislação pertinente”.

Ao analisar as alegações da universidade, depreendeu-se que para ela não existe respaldo legal para flexibilizar os critérios estabelecidos nas normativas de ingresso ao ensino superior. Segundo a instituição, não há outra alternativa senão submeter-se às normas do instrumento convocatório (edital), das quais o estudante já teve ciência prévia. O princípio da isonomia e o princípio da legalidade foram utilizados como pilares de argumentação para justificar a decisão da universidade, sustentando que o estudante não pode receber tratamento diferenciado em caráter excepcional.

O princípio da isonomia, também conhecido como “Princípio da Igualdade”, está previsto no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988). Esse princípio é interpretado sob duas perspectivas: igualdade formal e igualdade material. Isso porque, ao mesmo tempo em que ela preconiza o tratamento igualitário de todos os cidadãos, também busca corrigir as desigualdades existentes entre os indivíduos, podendo, para isso, exigir tratamento desigual dos desiguais.

A igualdade formal é aquela estabelecida na lei, que determina a isonomia no tratamento de todos, sem quaisquer distinções. Já a igualdade material considera as desigualdades efetivas entre os indivíduos, tratando os desiguais de forma diferenciada, com o objetivo de colocá-los em situação de igualdade. Silva (2017) afirmou que “[...] a lei pode e deve estabelecer distinções, uma vez que os indivíduos são diferentes em sua essência, devendo os iguais serem tratados igualmente e os desiguais tratados desigualmente, de acordo com suas diferenças.” (SILVA, 2017).

Nesse sentido, não se observou, nos trechos do acórdão, o reconhecimento, por parte do relator, da capacidade intelectual do estudante ao ser aprovado no vestibular, embora tenha declarado que ele obteve bom desempenho na prova. O desembargador apenas mencionou que o estudante alcançou a pontuação necessária, obtendo, assim, o desempenho exigido para a aprovação.

- “[...] após realizar as provas para o ENEM no ano de 2016, ocasião em que contava com 17 (dezesete) anos de idade, obteve bom desempenho no certame, destacando que aplicando a metodologia de cálculo instituída pela UFF teria logrado obter *‘pontuação que lhe permite ingressar numa graduação’*”. [...] em que pese ter atingido os graus previstos, não possuía a idade mínima de 18 (dezoito) anos na data de realização da primeira prova do ENEM, conforme exigência constante do art. 1º, inc. II, da mencionada portaria, não preenchendo, portanto, todos os requisitos necessários para requerer a certificação de conclusão do Ensino Médio”.

Fortalecendo o posicionamento da universidade quanto à inadmissibilidade de flexibilização ou dispensa dos critérios normativos que disciplinam o ingresso ao ensino superior, o relator argumentou que:

- “Diante de tais circunstâncias, não se vislumbra qualquer irregularidade na negativa da Administração em fornecer o certificado de conclusão do ensino médio ao Impetrante. Ademais, dispensar o interessado de um requisito a todos imposto seria grave violação aos princípios da impessoalidade e igualdade, mormente, tendo em vista que todos os candidatos se submeteram às mesmas regras, sem contar o universo de pessoas que deixa de realizar as provas por ter ciência de que não preenche os requisitos legais para obtenção do almejado certificado”.

As alegações do relator evidenciam uma interpretação limitada do princípio da igualdade, ao trata-lo meramente como um instrumento de homogeneização entre candidatos, desconsiderando as especificidades e necessidades de cada um. Esse entendimento negligencia a perspectiva material do princípio da igualdade, que considera as diferenças tanto entre os sujeitos quanto dos contextos em que estão inseridos.

Ficou evidente, tanto nas alegações da universidade quanto nas do relator, a preocupação excessiva com o cumprimento estrito das normas, o que resultou em uma aplicação rígida das regras e dos critérios estabelecidos. Essa conduta implicou em posicionamentos que desconsideraram as particularidades e necessidades educacionais específicas do estudante, ainda sob a justificativa de que permitir seu ingresso no nível superior configuraria afronta e violação aos princípios constitucionais. Diante desse contexto, o relator reformou a sentença e cassou a segurança parcialmente concedida pelo Juízo de primeira instância.

Ao analisar mais detidamente a demanda judicial em questão, verificou-se a existência de pedidos alternativos. O primeiro consistia na “[...] expedição de certificação de conclusão do ensino médio com o conseqüente ingresso no ensino superior a fim de viabilizar a inscrição do impetrante na Universidade” e o segundo, para “[...] garantir a utilização da nota obtida no SISU do 2º semestre do ano de 2017”.

Embora as decisões monocráticas proferidas pelo Juízo de primeira instância não constituam o objeto principal deste estudo, a menção aos fundamentos dessa decisão foi inevitável, dada a riqueza de sua abordagem sobre as altas habilidades ou superdotação.

De forma concisa, a magistrada realizou uma análise do caso concreto, destacando diversos aspectos relacionados à temática das AHSD, como a questão do requisito etário como critério limitador ao avanço do estudante, bem como a exigência do cumprimento de uma etapa anterior de ensino, mesmo quando o estudante já demonstrou capacidade para prosseguir para a seguinte. Ressaltou ainda a capacidade intelectual em detrimento de critérios meramente formais, que limitam injustamente a ascensão intelectual e a progressão acadêmica do estudante.

- “Na espécie, impedir que o Impetrante ingresse no Ensino Superior, em razão da não conclusão do ensino médio e/ou pelo fato de ser menor de 18 anos à época da inscrição no certame, fere o Princípio da Razoabilidade, uma vez que a Portaria INEP nº 179/2014 possibilita a utilização do resultado do ENEM para obtenção de certificação de conclusão do ensino médio, mesmo para aqueles que ainda não o concluíram”.
- “Ao ser aprovado no ENEM com a nota final de 634,54 pontos, o Impetrante demonstrou a sua capacidade para ingressar no Ensino Superior, a qual deve ser prestigiado em detrimento de imposições meramente formais, inibidoras e desestimuladoras do potencial científico daí decorrente. Entender o contrário equivaleria a impedir injustamente a ascensão intelectual do aluno que já possui conhecimento suficiente para se matricular no curso superior pretendido”.
- “Ressalto, a propósito, ser em tese possível o abreviamento do ensino médio, quando identificado que o aluno possui alta habilidade/superdotação, consistente no potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, nos termos do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...]”.

Embora o estudante não tenha alegado possuir altas habilidades ou superdotação, pleiteou a antecipação do ingresso no ensino superior com base em sua aprovação no ENEM, tendo seu pedido sido acolhido em primeira instância.

Além disso, a magistrada enfatizou a possibilidade de abreviação do ensino médio para os estudantes com AHSD, conforme previsto na atual LDB. Destacou ainda que essa previsão pode ser aplicada ao caso concreto, por analogia, em razão do reconhecimento da alta capacidade intelectual do estudante.

- “Tendo isso em conta, diante peculiaridade da situação dos autos, é possível a aplicação da referida autorização legislativa, por analogia, ao caso concreto, sendo que, em relação à parte impetrante, entendo que ela se enquadra conceito de aluna com alta habilidade, sobretudo levando em consideração a nota atingida no ENEM que o habilitaria a ingressar no curso pretendido e a sua idade”.
- “Há de ver-se, assim, que a tutela jurisdicional pretendida nestes autos, além de se encontrar respaldada pela noticiada capacidade intelectual do Impetrante, apresenta-se em sintonia com o exercício do direito constitucional à educação (CF, art. 205)”.

Por fim, observou-se que, ao realizar a análise e o julgamento do caso, a juíza não se limitou à mera aplicação das normativas legais. Ao contrário, adotou uma abordagem abrangente do contexto, considerando as necessidades educacionais específicas apresentadas pelo estudante, as limitações legais existentes e diversos outros fatores associados à demanda judicial.

Além das demandas judiciais relacionadas ao ingresso no ensino superior, a pesquisa também identificou casos que trataram de uma temática amplamente

debatida no contexto educacional: a aceleração de estudos. É o caso dos processos de ordem Proc.14, Proc.16 e Proc.17.

A demanda judicial de ordem Proc.14 abordou a questão da aceleração de estudos, por meio de um pedido de abreviação de estudos em regime de progressão tutelada, formulado por uma estudante junto a uma universidade particular. A estudante alegou possuir AHSD, devidamente comprovado por meio de laudos de avaliação psicológica. Dada a relevância da discussão em torno da temática da aceleração de estudos, apresenta-se, a seguir, um resumo do acórdão analisado.

- “Trata-se de apelação em ação de obrigação de fazer com pedido de tutela antecipada, ajuizada por [...], em face da Universidade Paulista – UNIP, requerendo a abreviação de seus estudos em regime de progressão tutelada, por ser aluna superdotada, para que possa cursar mais disciplinas do que o previsto para os próximos anos letivos, concluindo em menor tempo a sua graduação no curso superior de Psicologia”.
- “Sustenta a aluna requerente, ter se graduado em Ciências Sociais pela PUC/SP, no ano de 1993, realizado especialização em Psicologia Clínica – Psicanálise, no COGEAE-PUC, Mestrado em Filosofia na PUC/SP e doutorado de Antropologia na PUC/SP, MBA em Marketing na ESPM/SP, sempre obtendo excelentes médias de aprovação. Em 2015 iniciou o curso de Psicologia na UNIP, requerendo a aceleração de série para alunos com altas habilidades/superdotação, nos termos dos arts. 47, 58 e 59 da Lei de Diretrizes Básicas da Educação, fato comprovado por laudo de avaliação psicológica acostado aos autos e que permite a conclusão da escolaridade em menor tempo. Houve aditamento do pedido inicial, para requerer alternativamente a aplicação de prova de avaliação pela UNIP, para verificar se a autora tem capacidade para a integralização curricular abreviada e, em caso positivo, para que seja providenciada a abreviação requerida”.
- “Apelou a autora, requerendo a reforma do julgado, para que seja reconhecido o seu direito à conclusão do curso em menor tempo, por ser aluna superdotada, sustentando que não se trata de pedido de integralização curricular, que já foi obtida, permitindo a redução da duração do curso de cinco para quatro anos. Requer, alternativamente, que a recorrida seja compelida a aplicar as provas previstas no art. 47 da LDB para se for o caso, ter direito à abreviação de sua integralização curricular”.
- “Quanto ao mérito, não assiste razão à apelante. Inicialmente, transcrevo o teor da legislação de referência, consistentes nos arts. 205 a 208 da CF: [...]. Lei 9.394/1996: art. 47; 58, 59; 59-A[...]. Da leitura dos dispositivos citados, depreende-se que o direito pleiteado pela autora, de aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados depende da demonstração por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, de acordo com as normas dos sistemas de ensino. Nesse aspecto, a possibilidade de abreviação da duração de um curso de nível superior dependerá, necessariamente, da avaliação de banca examinadora especial da instituição de ensino superior”.
- “Sobre o assunto, a apelada UNIP, manifestou-se em sua defesa que não tem como disponibilizar toda uma estrutura para uma única aluna cumprir as matérias programadas para cumprimento conjunto com sua turma, havendo a possibilidade de acolhimento de pedido de antecipação, desde que haja compatibilidade de horários e vaga na disciplina pretendida, o que se mostra bastante razoável, não sendo, de fato, viável exigir a disponibilização de estrutura específica para o atendimento de apenas uma aluna, mormente em se tratando de instituição privada de ensino”.

- “Prosseguindo, ainda que o art. 59 da Lei 9.394/96 não seja direcionado apenas ao Poder Público, insta observar que a universidade privada é regida por regulamento próprio, com absoluta autonomia pedagógica, constitucionalmente assegurada, nos termos do art. 207 da CF. E quanto a este aspecto, a instituição de ensino afirmou não ser possível a instauração de Banca Examinadora para a abreviação da duração do curso, pois nos últimos períodos do Curso de Psicologia são realizados os Estágios Obrigatórios, componentes da grade curricular, atividade de cunho prático a ser realizado no futuro ambiente profissional do estudante, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção do diploma, nos termos do §1º do art. 2º da Lei 11.788/2008. Nessa situação, a instituição de ensino não tem meios de alterar a necessidade de cumprimento da carga horária, tendo sido demonstrada e justificada a inviabilidade de aceleração do tempo de conclusão do curso. Cumpre observar, ainda que é vedado ao Judiciário imiscuir-se nas questões de mérito administrativo e pedagógico da Instituição de Ensino, exceto em caso de manifesta ilegalidade, o que não ocorreu na espécie”.

O julgado em destaque integra o levantamento dos temas principais identificados pela pesquisa, referindo-se à “Negativa de realização de exame de adiantamento de conhecimentos, com objetivo de abreviação de duração de curso superior”. O que chama atenção é o fato de que a negativa recai sobre um direito claramente estabelecido em lei e que é constitui tema recorrente na área educacional: a aceleração de estudos.

Por meio da análise, foi possível observar que, embora a estudante fizesse jus ao direito ora questionado, tendo, inclusive, obtido o reconhecimento parcial da demanda, não dá forma em que foi requerida, diversos aspectos do caso concreto precisaram ser considerados e influenciaram na decisão de indeferimento do pedido.

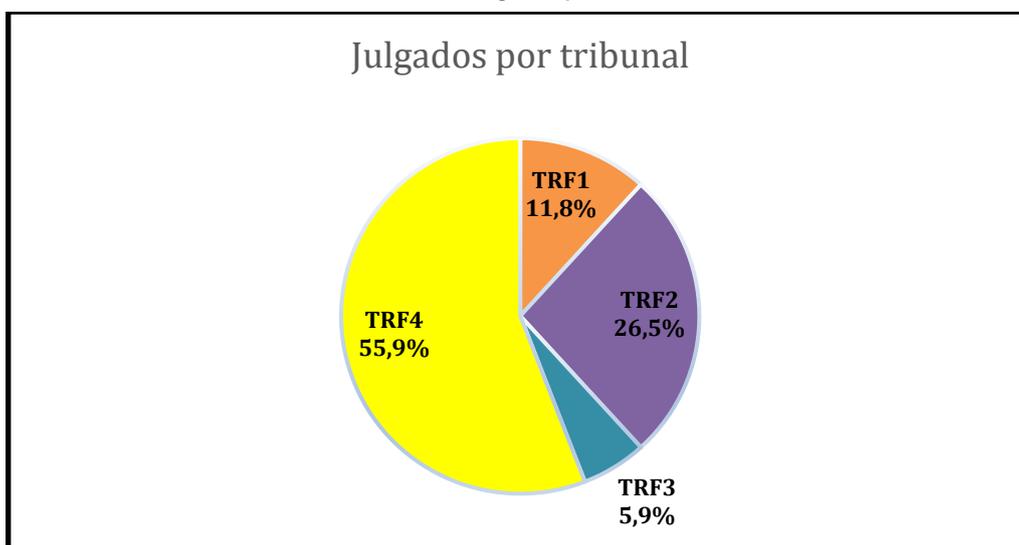
Cabe destacar, inicialmente, que, apesar de a LDB nº 9.394/96 ter previsto a possibilidade do regime de progressão tutelada, não há definição expressa nem regulamentação específica sobre esse regime. A LDB vigente mencionou, de forma taxativa, a possibilidade de abreviação de estudos (art. 47, §2º) e de aceleração para os estudantes com altas habilidades ou superdotação (art. 59, inciso II); contudo, sua implementação exige a consideração de diversos fatores, os quais, na prática, podem inviabilizar sua aplicação, como ocorreu no caso concreto em análise.

Nesse sentido, salienta-se que a ausência de regulamentação específica sobre o regime de progressão tutelada, com critérios e procedimentos claramente definidos, compromete sua implementação. Essa lacuna normativa contribui para a insegurança tanto dos estudantes quanto das instituições de ensino, favorecendo decisões que resultam na negativa de direitos.

De modo geral, a análise do julgado permitiu concluir que o pedido de progressão em regime tutelado, apresentado pela estudante, foi negado na forma como foi requerido. No entanto, foi oferecida uma alternativa: a possibilidade de aceleração das disciplinas do curso, desde que houvesse disponibilidade de vagas. Essa negativa reforçou a necessidade de regulamentação do regime de progressão tutelada, a fim de garantir maior segurança jurídica em torno da temática abordada.

Avançando na análise das categorias, a identificação dos julgados por tribunal possibilitou o mapeamento das regiões do país que mais têm recorrido ao Judiciário para tratar de questões relacionadas a estudantes com AHSD. Dessa forma, os dados foram organizados e apresentados conforme o gráfico 2.

Gráfico 2: Julgados por tribunal



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Constatou-se que a Região Sul, abrangida pelo TRF4, apresentou o maior número de demandas judiciais (55,9%) relativas aos direitos dos estudantes com AHSD, seguida da Região Sudeste, parcialmente incluída na jurisdição do TRF2, com 26,5%. O TRF1, que abrange a maior parte das Regiões Norte e Centro-Oeste, além de alguns estados do Nordeste, registrou 11,8% das demandas judiciais. Por fim, o TRF3, que cuja jurisdição engloba parcialmente as Regiões Sudeste e Centro-Oeste, representou 5,9% das demandas

O cenário indica que a região sob a jurisdição do TRF4 concentrou uma população com maior tendência de resolver seus conflitos por meio da via judicial,

o que, por sua vez, contribuiu para o crescimento do fenômeno da judicialização da educação naquela região.

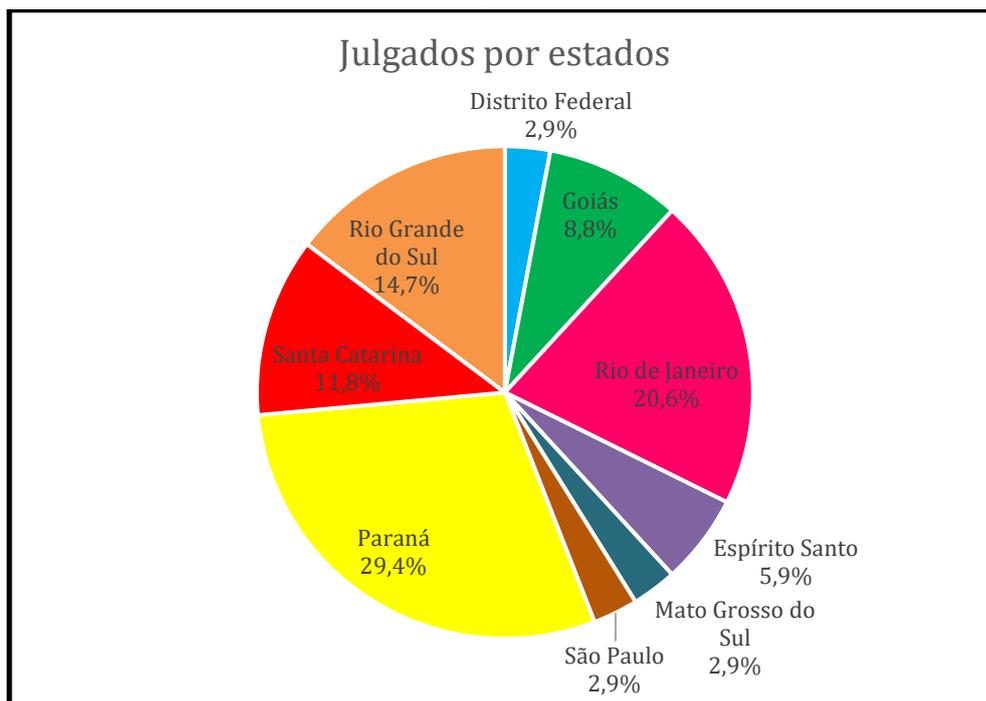
A identificação dos fatores que contribuíram para a maior judicialização dos direitos dos estudantes com AHSD na região sob a jurisdição do TRF4, em comparação com o restante do país, constitui uma questão complexa, que demanda a análise de múltiplos aspectos, desde regionais, educacionais, sociais, até mesmo envolvendo questões específicas relacionadas à área das AHSD.

Entre os fatores que podem contribuir essa maior incidência, destacam-se: o maior acesso da população à educação e à Justiça; a disseminação de conhecimentos jurídicos e específicos relacionados às AHSD; a maior disponibilidade de recursos; o desenvolvimento de programas de identificação e atendimento; os investimentos em infraestrutura educacional; além da elaboração e implantação de políticas públicas que promovem os direitos dos estudantes com AHSD. Esses elementos favorecem a identificação e o atendimento dos estudantes com AHSD e, conseqüentemente, estimulam a busca pela efetivação de seus direitos.

A partir da análise por estado, conforme ilustrado no gráfico 3, observou-se que o estado do Paraná apresentou maior incidência de casos (29,4%), seguido pelo Rio de Janeiro, com 20,6% do total de demandas judiciais relacionadas aos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Um dos aspectos que pode explicar o crescente fenômeno da judicialização nesses estados é a quantidade de estudantes com AHSD identificados. Segundo os dados do Censo Escolar de 2023, o Paraná apresentou um número significativamente superior em comparação aos demais estados do país, totalizando 8.769 de estudantes identificados e registrados.

Gráfico 3: Julgados por estados



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Embora o estado do Rio de Janeiro não tenha apresentado um número tão expressivo quanto o Paraná, figurou como o quarto estado com maior quantidade de estudantes com AHSD identificados, totalizando 2.542 registros no Censo Escolar. O estado de Minas Gerais apresentou 5.275 registros, sendo o segundo estado com maior número de estudantes com AHSD identificados, seguido por de São Paulo, com 3.376 registros.

O estado do Paraná se destacou com um volume expressivo de ações, evidenciando que a judicialização dos direitos dos estudantes com AHSD ocorre com maior frequência nessa região do país. Esse panorama sugere uma maior divergência entre os interesses dos particulares e a esfera administrativa, culminando em uma crescente busca por tutela judicial para resolução dos conflitos.

A partir da análise das demandas submetidas a este tribunal, constatou-se que a maior parte das ações fez referência à negativa de matrícula em curso superior antes da conclusão do ensino médio, seguida da negativa de expedição do certificado de conclusão do ensino médio com base em aprovação em vestibular, visando ao ingresso no ensino superior. Ambas as situações têm a mesma finalidade: possibilitar o ingresso antecipado no ensino superior, mediante aprovação em vestibular, antes do término do ensino médio.

Considerando os dados apresentados, pode-se aventar a hipótese de que o estado do Paraná apresenta um quantitativo mais elevado de demandas judiciais relacionadas aos direitos dos estudantes com AHSD em razão do número significativamente maior de estudantes identificados, em comparação com os demais estados do país. Entretanto, essa hipótese exige uma análise que considere outros aspectos, como a correlação com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que permite mensurar a qualidade da educação nas diferentes regiões brasileiras.

De acordo com os resultados divulgados pelo INEP em 2023, o Paraná obteve a maior nota no IDEB do ensino médio (4,9), considerando as redes pública e privada, seguido pelos estados do Espírito Santo e de Goiás, ambos com nota 4,8. O estado de Minas Gerais, por sua vez, apresentou a nota 4,2, o que pode sugerir diferentes interpretações.

Uma possível explicação seria um menor acesso da população à educação de qualidade e, conseqüentemente, à Justiça, o que reduziria o número de demandas judiciais, considerando que um índice educacional mais baixo tende a revelar um cenário com menor difusão das informações e acesso limitado aos conhecimentos específicos sobre as altas habilidades ou superdotação.

Outra interpretação admissível é que a implementação e a gestão das políticas públicas voltadas à área das altas habilidades ou superdotação em Minas Gerais podem ser tão eficazes a ponto de minimizar significativamente a necessidade de recorrer ao Judiciário para resolver conflitos relacionados a essa temática.

É importante esclarecer que o estudo em questão não permitiu identificar, de forma conclusiva, os motivos pelos quais as demandas judiciais terem sido mais elevadas em determinadas regiões do país. Para tanto, seria necessária uma análise mais abrangente que considerasse diversos aspectos, como a implementação de políticas públicas específicas para os estudantes com AHSD, a capacitação dos profissionais para atuarem nessa área, o nível de acesso da população aos conhecimentos sobre os direitos educacionais desses estudantes, bem como a facilidade do acesso à Justiça, entre outros aspectos.

Assim, embora o estado do Paraná tenha apresentado o maior número de estudantes com AHSD identificados e registrados no Censo Escolar, além da nota

mais alta no IDEB quando comparada aos demais estados, esses dados apenas sugerem um cenário e não foram suficientes para explicar o número elevado de demandas judiciais relacionadas aos direitos desses estudantes.

Para uma compreensão mais acertada dos fatores que influenciam a judicialização dos direitos dos estudantes com AHSD nas diversas regiões abrangidas pelos TRFs, é indispensável a realização de uma análise mais criteriosa e multifatorial, considerando a complexidade que envolve esse fenômeno.

A Tabela 4 foi elaborada com a finalidade de organizar as informações de modo a facilitar a visualização e a comparação dos dados da pesquisa, permitindo uma análise regional mais detalhada. Além de identificar as demandas judiciais por tribunais e estados, a tabela expôs dados que possibilitaram a verificação do órgão julgador de origem.

A identificação do órgão julgador de origem possibilitou o mapeamento das cidades de origem dos processos judiciais, contribuindo para a compreensão regional da judicialização. Isso permite identificar particularidades locais, revelando maior ou menor tendência de recorrer ao Judiciário para resolução e conflitos. Essas informações são importantes, pois podem direcionar a implementação de políticas públicas que considerem às necessidades individuais locais.

Tabela 4: Levantamento dos julgados

Órgão julgador de origem	Total de julgados por Vara Federal	Estados	Total de julgados por Estados	Tribunal	Total de julgados por Tribunal	Ordem
14ª Vara Federal do Distrito Federal /DF	1	Distrito Federal	1	TRF1	4	Proc.1
Juízo Federal da 3ª Vara – GO	3	Goiás	3			Proc.2 Proc.3 Proc.4
01ª Vara Federal de Nova Friburgo/RJ	1	Rio de Janeiro	7	TRF2	9	Proc.5
01ª Vara Federal de Niterói/RJ	2					Proc.7 Proc.8
4ª Vara Federal de Niterói/RJ	1					Proc.12
16ª Vara Federal do Rio de Janeiro/RJ	1					Proc.9
19ª Vara Federal do Rio de Janeiro/RJ	1					Proc.6
29ª Vara Federal do Rio de Janeiro/RJ	1					Proc.13
1ª Vara Federal de Vitória/ES	1	Espírito Santo	2			Proc.11
4ª Vara Federal de Vitória/ES	1					Proc.10
1ª Vara Federal de Três Lagoas/MS	1	Mato Grosso do Sul	1	TRF3	2	Proc.15
2ª Vara Federal de Barueri/SP	1	São Paulo	1			Proc.14
1ª Vara Federal do Jacarezinho/PR	1	Paraná	10	TRF4	19	Proc.25
2ª Vara Federal de Curitiba/PR	3					Proc.19 Proc.21 Proc.22
5ª Vara Federal de Curitiba/PR	3					Proc.16 Proc.17 Proc.33
11ª Vara Federal de Curitiba/PR	3					Proc.27 Proc.31 Proc.32
2ª Vara Federal de Florianópolis/SC	1	Santa Catarina	4			Proc. 29
3ª Vara Federal de Florianópolis/SC	2					Proc.23 Proc.26
4ª Vara Federal de Florianópolis/SC	1					Proc.18
1ª Vara Federal de Pelotas/RS	1	Rio Grande do Sul	5			Proc.20
1ª Vara Federal de Porto Alegre/RS	1					Proc. 28
8ª Vara Federal de Porto Alegre/RS	1					Proc.30
1ª Vara Federal de Rio Grande/RS	1					Proc.24
2ª Vara Federal de Rio Grande/RS	1					Proc.34

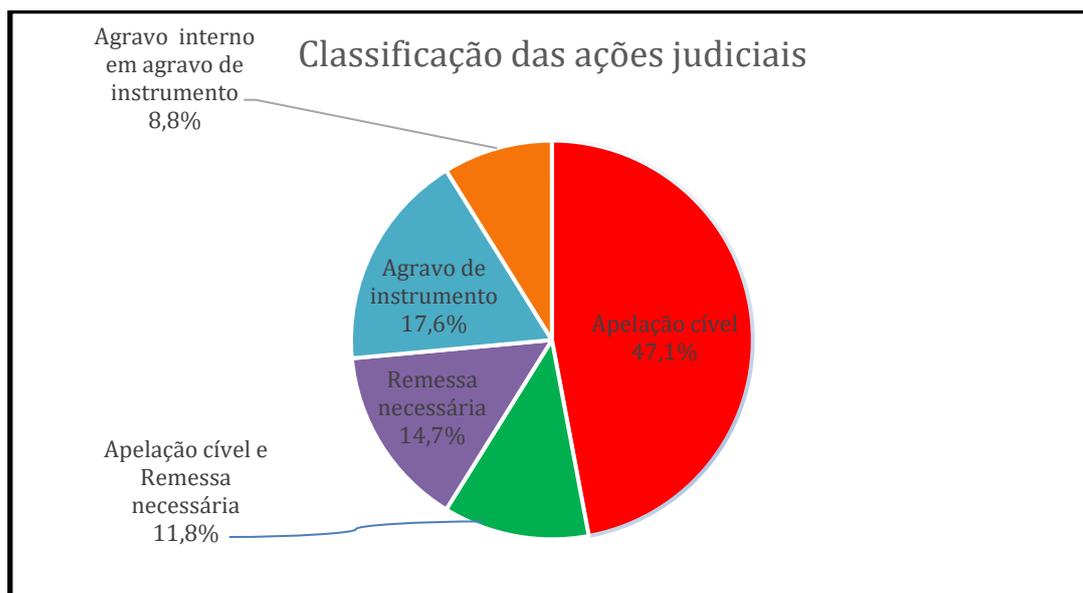
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A análise dos dados revelou que a cidade de Curitiba, no Paraná, concentrou o maior número de processos originários de primeira instância, totalizando 9 demandas. Em seguida, destacou-se Florianópolis, em Santa Catarina, com 4 demandas. As cidades de Niterói e do Rio de Janeiro, localizadas no estado do Rio de Janeiro, e Goiânia, em Goiás, apresentaram, cada uma, 3 demandas judiciais.

Esses dados permitiram inferir que tais cidades têm em comum a característica de serem grandes centros urbanos, o que, em geral, tende a apresentar uma estrutura educacional mais desenvolvida, o que pode implicar em uma população mais politizada e informada sobre seus direitos. No entanto, para uma conclusão mais precisa sobre as razões da maior incidência de demandas judiciais nesses locais, seria necessário realizar um levantamento mais detalhado da realidade local, a fim de detectar tendências e padrões recorrentes.

Avançando na análise das categorias, conforme a classificação das ações, os direitos dos estudantes com AHSB foram majoritariamente questionados nos tribunais por meio de recursos de apelação cível, os quais representaram 47% das demandas judiciais. Em seguida, os agravos de instrumento se destacaram, correspondendo a 17% do total, conforme ilustrado no gráfico 4 e na tabela 5.

Gráfico 4: Classificação das ações judiciais



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Para fins de organização dos resultados, optou-se por separar os recursos de apelação submetidos a reexame necessário (remessa necessária) daqueles que não passaram por esse procedimento. Considerando ambas as categorias, a representatividade dos recursos de apelação sobe de 47,1% para 58,9%.

Constatou-se, assim, que a apelação cível foi o instrumento processual mais utilizado para contestar ou revisar decisões proferidas em primeira instância, correspondendo a 47,1% da amostra. Esse recurso permite ao tribunal realizar o reexame abrangente da sentença recorrida, incluindo a reavaliação das provas e dos fundamentos jurídicos da ação originária. Dessa forma, o recurso possibilita a correção de possíveis erros materiais, interpretações equivocadas da legislação, omissões ou, ainda, a confirmação da sentença proferida na primeira instância.

O recurso de agravo de instrumento foi o segundo instrumento jurídico mais utilizado para revisar as decisões judiciais de primeira instância relacionadas aos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, representando 17,6% do total da amostra. Esse recurso geralmente é empregado para contestar decisões interlocutórias proferidas no decorrer do processo, como, por exemplo, as tutelas de urgência, que exigem uma intervenção judicial mais rápida com o objetivo de evitar danos irreparáveis.

O recurso de agravo interno em agravo de instrumento trata-se de um instrumento processual utilizado para contestar decisões monocráticas proferidas por um relator no âmbito do tribunal, representando 8,8% da amostra. Esse recurso permite que a parte, insatisfeita com o resultado da decisão individual do relator, submeta essa decisão à reapreciação de um órgão colegiado, garantindo, assim, uma análise mais ampla e democrática do pedido inicialmente indeferido.

A tabela 5 foi elaborada com a finalidade de sistematizar as informações sobre as demandas judiciais, agrupando-as conforme os tipos de recursos utilizados. Essa organização visou facilitar a compreensão dos instrumentos processuais mais e menos adotados na defesa dos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Tabela 5: Classificação das ações

Classificação	Total	Ordem
Apelação cível	16	Proc.1, Proc.5, Proc.9, Proc.10, Proc.14, Proc.17, Proc.18, Proc.19, Proc.20, Proc.23, Proc.24, Proc.27, Proc.28, Proc.31, Proc.32, Proc.33.
Apelação cível e Remessa necessária	4	Proc.2, Proc.6, Proc.7, Proc.34.
Remessa necessária	5	Proc.3, Proc.4, Proc.11, Proc.26, Proc.29.
Agravo de instrumento	6	Proc.8, Proc.12, Proc.15, Proc.21, Proc.25, Proc.30.
Agravo interno em agravo de instrumento	3	Proc.13, Proc.16, Proc.22.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O recurso menos empregado nas demandas relativas aos estudantes com AHSD foi o agravo interno em agravo de instrumento. Os processos que fizeram uso desse instrumento processual são os de ordem Proc.13, Proc.16 e Proc.22. Na demanda judicial denominada Proc.13, o agravo interno foi interposto por particular contra decisão que negou o agravo de instrumento por ele apresentado, em ação de mandado de segurança com pedido de liminar.

O recurso em questão tinha como objetivo reformar a decisão que indeferiu o pedido de liminar, a qual buscava impedir que a autoridade impetrada exigisse o certificado de conclusão do ensino médio como requisito para a participação do agravante no concurso de acesso às vagas em curso superior, até o julgamento final da lide, garantindo, caso constatada sua aprovação, a matrícula no referido curso.

Observa-se que o recurso de agravo interno em agravo de instrumento configura mais uma possibilidade processual disponível à parte insatisfeita para requerer a revisão de uma decisão negativa, corroborando para maior segurança jurídica. As outras duas demandas judiciais também utilizaram esse recurso para

submeter a decisão monocrática proferida por um relator à análise de um órgão colegiado do tribunal.

A remessa necessária, também conhecida como remessa ex officio ou reexame necessário, não se configura exatamente como um recurso, mas sim como uma regra do direito processual civil brasileiro que impõe ao magistrado a obrigação de encaminhar determinadas decisões judiciais para reavaliação de um tribunal superior, independentemente de interposição de recurso pelas partes. Em alguns casos, as partes interpõem recurso, e a remessa é avaliada em conjunto.

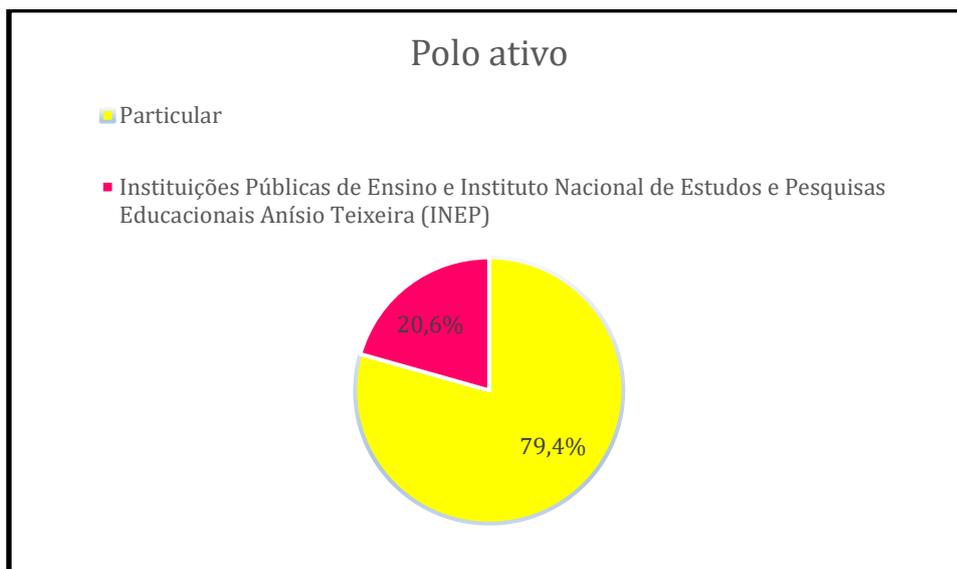
Conforme previsto no CPC/2015, a remessa necessária ocorre em ações judiciais com sentenças contrárias à Fazenda Pública, isto é, à União, aos Estados, Municípios e Distrito Federal, assim como às suas autarquias e às Fundações de Direito Público.

Foram identificados cinco casos que trataram exclusivamente de remessa necessária, representando 15% da amostra, enquanto outros quatro, correspondentes a 12% das demandas judiciais, abordaram a remessa necessária em conjunto com o recurso de apelação.

Verificou-se que, embora as sentenças desfavoráveis à Fazenda Pública tenham sido encaminhadas para reexame, apenas dois casos tiveram provimento favorável do tribunal. Isso significa que as sentenças proferidas em primeira instância, foram reformadas pelo tribunal em benefício da Fazenda Pública. Nos demais sete casos, as sentenças foram mantidas, evidenciando que os pedidos formulados pelos estudantes com AHSD foram acolhidos e confirmados em sede de reexame necessário.

A análise dos sujeitos processuais da ação, constituídos pelo polo ativo e passivo, permitiu identificar o perfil das partes envolvidas, possibilitando a compreensão da dinâmica processual e dos interesses defendidos, conforme ilustrado nos gráficos 5 e 6.

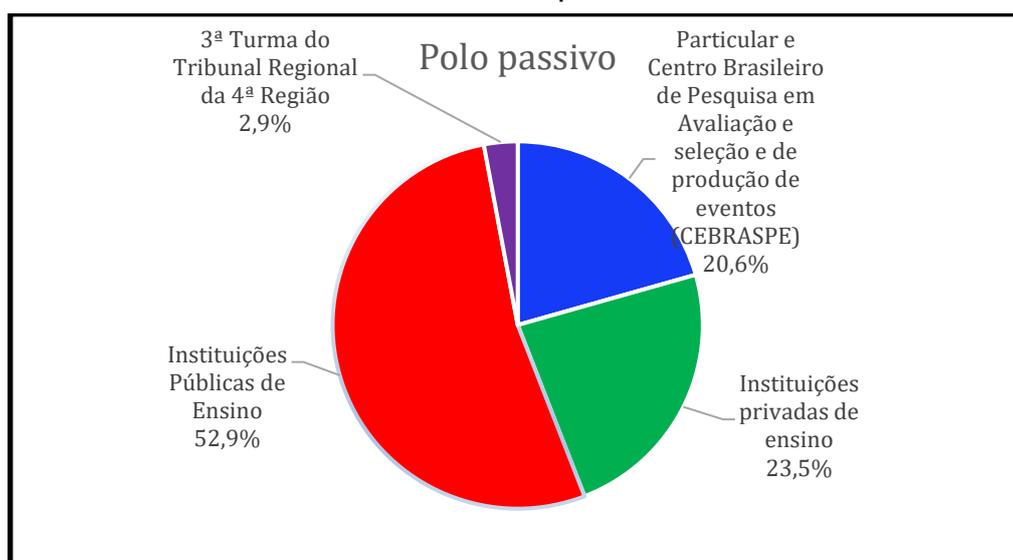
Gráfico 5: Polo ativo



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A análise do polo ativo das demandas judiciais revelou que os particulares figuraram nesse em 79,4% dos acórdãos analisados, conforme demonstrado no gráfico 5. Esses dados indicaram que os particulares têm enfrentado um número expressivo de negativas aos pedidos de reconhecimento de seus direitos, o que tem culminado no ingresso de recursos nos tribunais para revisão das decisões e, conseqüentemente, ao reconhecimento de direitos pleiteados.

Gráfico 6: Polo passivo



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

No polo passivo, as instituições públicas foram as mais demandadas, representando 52,9% dos casos analisados, seguidas das Instituições Privadas de Ensino, com 23,5% do total. Dentre as instituições públicas, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi a mais demandada, conforme demonstra o gráfico 6.

Ao analisar as demandas judiciais que envolveram essa universidade, constatou-se que três delas (Proc. 22, Proc. 31 e Proc.32) trataram de negativas de matrícula em curso superior, seja por não conclusão do ensino médio, seja pela ausência de apresentação do certificado de conclusão. Todas as ações tinham a mesma finalidade: o ingresso no ensino superior, sem a devida comprovação da conclusão do ensino médio.

A outra demanda (Proc.17) tratou da negativa de um pedido de declaração de direito de prestar exame de adiantamento de conhecimento em curso de Medicina, embora o estudante estivesse matriculado no curso de Tecnologia em Negócios Imobiliários na universidade em questão.

A partir da análise das demandas judiciais destacadas, verificou-se que, das quatro ações, em apenas duas (Proc.17 e Proc.31) os estudantes alegaram possuir AHSD e invocaram os direitos que assegurados pela legislação brasileira. No entanto, mesmo nas ações judiciais em que não houve a alegação explícita de AHSD ou a invocação desses direitos (Proc.22 e Proc.32) foram identificados indícios de características associadas às altas habilidades ou superdotação.

Na demanda judicial denominada Proc.22, houve menção à excelência do desempenho acadêmico do estudante, bem como ao reconhecimento da excepcionalidade de jovens que conseguiram aprovação no vestibular, sem terem concluído o ensino médio. Já a demanda judicial de ordem Proc.32 levantou questionamentos sobre a possibilidade de a estudante se enquadrar na condição de pessoa que possui elevada capacidade de aprendizado, com base a aprovação no vestibular, além do reconhecimento de seu esforço e capacidade intelectual.

O cenário apresentado evidenciou a grande responsabilidade das universidades ao figurarem no polo passivo, uma vez que, para estarem nessa posição, já emitiram pareceres negando o cabimento do direito pleiteado. No entanto, terão uma nova oportunidade de reafirmar ou rever esse posicionamento durante o processo judicial.

O estudo das partes envolvidas nas ações, especialmente em relação às Instituições Públicas, possibilitou avaliar a consistência de suas decisões administrativas e de seu padrão interpretativo em relação à legislação brasileira, além da consideração da literatura especializada que trata sobre as particularidades dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

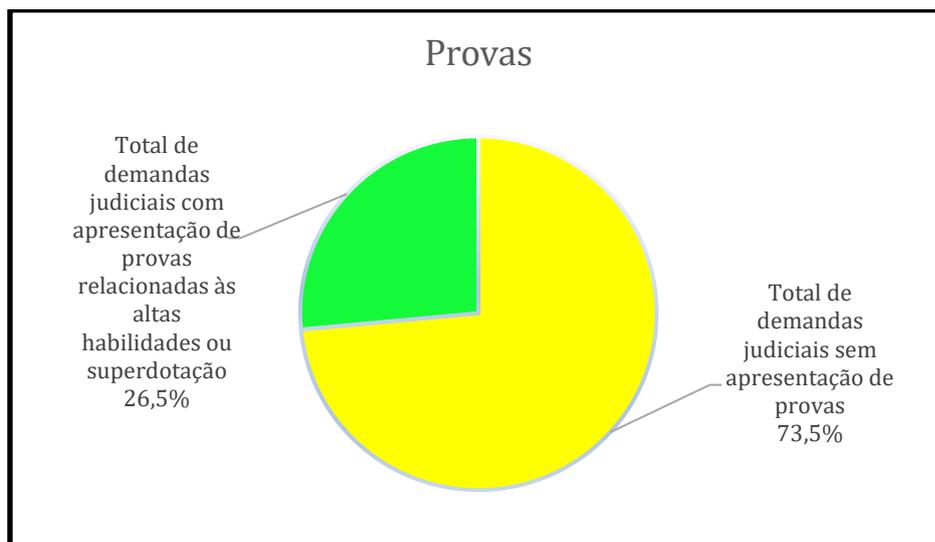
Embora os particulares tenham figurado como demandantes em 27 recursos apresentados em segunda instância, nenhuma das reivindicações foi acolhida pelos tribunais. Esses dados revelaram que as decisões desfavoráveis aos particulares, proferidas em primeira instância, foram mantidas pelos tribunais.

Esse panorama sugere uma sintonia entre o juízo de primeira instância e os tribunais, em relação às demandas analisadas, o que demanda a necessidade de investigação mais aprofundada para verificar a existência de uma possível estabilidade no entendimento judicial sobre a temática das altas habilidades ou superdotação. As razões que fundamentam os deferimentos e os indeferimentos apresentadas pelos julgadores, isto é, os aspectos da fundamentação das decisões dos tribunais, serão alvo de análise mais aprofundada ao longo deste estudo.

No que concerne à categoria geral “Aspectos relevantes da ação”, a análise das duas categorias específicas, “Provas” e “Alegação de AHSD ou menção à alta capacidade intelectual e/ou ao desempenho acadêmico superior”, foi realizada em conjunto, por ser a melhor forma para apresentação dos dados.

Dentre as 34 demandas judiciais analisadas, 73,5% não apresentaram documentos probatórios relacionados à área das AHSD; no entanto, 26,5% apresentaram documentos que comprovaram e/ou sugeriram tratar-se de estudantes com AHSD (Proc.1, Proc.2, Proc.3, Proc.4, Proc.14, Proc.28, Proc.29, Proc.30 e Proc.31), conforme demonstrado no gráfico 7 e na tabela 6.

Gráfico 7: Provas



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Esse cenário demonstrou a existência de uma limitada formalização de provas específicas relacionadas à área das altas habilidades ou superdotação nas demandas judiciais. A ausência de documentos probatórios pode contribuir para a dificuldade no reconhecimento das AHSD e, conseqüentemente, para negativas de direitos, tanto por parte das instituições quanto do Judiciário.

A partir da análise da tabela 6, foi possível constatar uma variedade de tipos de provas, geralmente pertinentes ao pedido principal da ação. Observou-se que os mais recorrentes foram os laudos psicológicos, os quais atestavam tanto um nível intelectual superior à média quanto a capacidade de concluir a etapa escolar em menor tempo.

Tabela 6: Tipos de provas

Ordem	Tipos de provas
Proc.1	<ul style="list-style-type: none"> • Laudo. • Declaração de conclusão do ensino médio, emitida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.
Proc.2	<ul style="list-style-type: none"> • Declaração de aceleração de estudos emitida pela Escola das Nações.
Proc.3	<ul style="list-style-type: none"> • Laudo psicológico (reconhece o elevado nível mental da estudante, com Q.I. em torno de 30, maturidade intelectual, potencial, motivação e ambiente familiar e social adequados para possibilitar a mesma concluir, concomitantemente, o segundo e o terceiro grau.

Proc.4	• Declaração de excepcionalidade positiva do Conselho Federal de Educação (reconhecimento de pessoa superdotada).
Proc.5	• Não apresentado.
Proc.6	• Não apresentado.
Proc.7	• Não apresentado.
Proc.8	• Não apresentado.
Proc.9	• Não apresentado.
Proc.10	• Não apresentado.
Proc.11	• Não apresentado.
Proc.12	• Não apresentado.
Proc.13	• Não apresentado.
Proc.14	• Laudo de avaliação psicológica (permite a conclusão da escolaridade em menor tempo).
Proc.15	• Não apresentado.
Proc.16	• Não apresentado.
Proc.17	• Não apresentado.
Proc.18	• Não apresentado.
Proc.19	• Não apresentado.
Proc.20	• Não apresentado.
Proc.21	• Não apresentado.
Proc.22	• Não apresentado.
Proc.23	• Não apresentado.
Proc.24	• Não apresentado.
Proc.25	• Não apresentado.
Proc.26	• Não apresentado.
Proc.27	• Não apresentado.
Proc.28	• Laudos psiquiátricos e psicológicos, (declarando maturidade e capacidade intelectual superior à média das pessoas).
Proc.29	• Documentos que atestam a identificação da estudante como pessoa com altas habilidades intelectuais. • Declaração da escola informando que a estudante está em processo avanço escolar.
Proc.30	• Atestados médicos. • Testagem psicométrica.
Proc.31	• Laudos psicopedagógicos de avaliação de que o estudante possui as altas habilidades.
Proc.32	• Não apresentado.
Proc.33	• Não apresentado.
Proc.34	• Não apresentado.

Total de demandas judiciais com apresentação de provas relacionadas às altas habilidades ou superdotação:

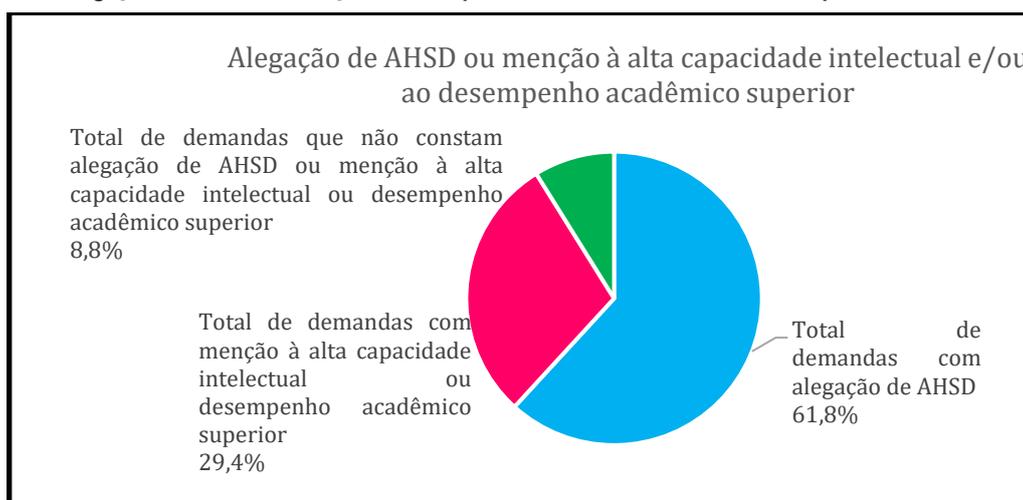
25

Total de demandas judiciais sem apresentação de provas:	9
--	----------

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Os dados relativos à categoria “Alegação de AHSD ou menção à alta capacidade intelectual e/ou ao desempenho acadêmico superior” indicaram que, dos 34 acórdãos analisados, em 61,8% houve alegação de AHSD, enquanto em 29,4% houve menção à alta capacidade intelectual ou ao desempenho acadêmico superior. Em 8,8% da amostra, não foi identificada qualquer referência às altas habilidades ou superdotação, nem à alta capacidade intelectual ou ao desempenho acadêmico superior, conforme demonstrado no gráfico 8.

Gráfico 8: Alegação de AHSD ou menção à alta capacidade intelectual e/ou ao desempenho acadêmico superior



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Os resultados evidenciaram que, na maioria dos casos analisados, os estudantes alegaram que possuir altas habilidades ou superdotação, o que pode refletir diretamente na judicialização de seus direitos, como uma forma de buscar o reconhecimento de suas características individuais e a efetivação de direitos que, embora garantidos por lei, muitas vezes não são devidamente aplicados na prática ou são negados em razão de entraves burocráticos e formais.

Em quase um terço dos casos, houve apenas menção à alta capacidade intelectual ou ao desempenho acadêmico superior, o que pode indicar uma busca, ainda que indireta, pelo reconhecimento de características associadas aos

indivíduos com AHSD e, conseqüentemente, dos direitos legalmente assegurados a esses estudantes.

Por outro lado, essa situação também pode evidenciar o esforço desses estudantes em buscar o reconhecimento de suas capacidades intelectuais elevadas, mesmo quando não estão formalmente identificados como indivíduos com AHSD, na tentativa de reivindicar um espaço legítimo na sociedade. Isso demonstrou a existência de uma parcela de estudantes que, embora não se enquadre no conceito tradicional de superdotação, ainda assim demanda atenção específica nos âmbitos educacional e social.

Sob essa perspectiva, a pesquisa revelou um achado importante: a existência de estudantes que não se enquadram nos parâmetros tradicionais de superdotação, mas que apresentam necessidades educacionais específicas diretamente relacionadas às suas potencialidades, ou que não foram devidamente identificados ao longo de suas trajetórias escolares.

Dessa forma, limitar a discussão apenas à análise das capacidades intelectuais elevadas ou ao desempenho acadêmico superior não só minimiza a importância desses estudantes, como também ignora aspectos fundamentais que merecem reflexão, como:

I. A ampliação do conceito de superdotação: O conceito de superdotação deve ser analisado e aplicado sob uma abordagem mais ampla e inclusiva, considerando a diversidade de talentos e habilidades presentes na sociedade;

II. O estabelecimento de uma política efetiva de identificação de estudantes com AHSD: A ausência de mecanismos adequados para a identificação de estudantes com AHSD pode levar ao desconhecimento de uma parcela significativa de indivíduos com essa condição, os quais acabam sendo negligenciados tanto pelo sistema educacional quanto, posteriormente, pelo Poder Judiciário brasileiro.

III. O reconhecimento da diversidade de talentos: A desconsideração da diversidade de talentos e potencialidades pelo sistema educacional pode resultar na negação da existência de capacidades intelectuais elevadas que não estão oficialmente associadas ao conceito de altas habilidades ou superdotação.

IV. A revisão de políticas educacionais e a elaboração de leis: Há uma necessidade urgente de reformulação das políticas públicas educacionais, bem

como da elaboração de legislações que contemplem não apenas os estudantes formalmente identificados com AHSD, mas também aqueles que demonstram capacidades intelectuais elevadas, embora não se enquadrem nos critérios do tradicionais de superdotação. Esses estudantes igualmente necessitam de apoio educacional, com base em suas necessidades e individualidades.

Ao ignorar esse contingente significativo de estudantes que apresentam potenciais intelectuais superiores, muitas vezes demonstrados por meio de habilidades acadêmicas, incorre-se no risco de, no âmbito educacional, contribuir para o desperdício de talentos, a ampliação das desigualdades educacionais, a perpetuação de injustiças pedagógicas e o comprometimento do desenvolvimento desses estudantes.

Além disso, essa omissão favorece a disseminação de uma visão limitada sobre a inteligência, que não contempla a ideia de que as capacidades intelectuais podem se desenvolver e expressar de variadas formas e em diferentes níveis, contribuindo, assim, para uma concepção reducionista do potencial humano.

A pesquisa revelou que 8,8% do total da amostra analisada não fez referência aos parâmetros adotados, isto é, não apresentou alegação de AHSD, nem menção às altas capacidades intelectuais ou ao desempenho acadêmico superior. No entanto, isso não significa que esses dados devam ser descartados.

Pelo contrário, essa lacuna merece atenção especial, pois pode indicar decisões judiciais em que as necessidades educacionais específicas dos estudantes foram desconsideradas em sede recursal ou tratadas como irrelevantes para a análise do mérito, o que torna ainda mais inevitável a investigação dos resultados encontrados, a fim de compreender as implicações dessa omissão.

Dando continuidade à análise das categorias gerais, examinou-se a categoria “Fundação jurídica da ação” e suas três categorias específicas: “Normativas e atos regulatórios”, “Precedentes” e “Princípios constitucionais e administrativos”.

A categoria específica “Normativas e atos regulatórios” teve como objetivo identificar quais dispositivos legais foram citados e discutidos nas demandas judiciais, sendo utilizadas como base de fundamentação, seja pelas partes envolvidas, por terceiros interessados ou pela autoridade julgadora. É importante

destacar que a análise estatística foi realizada individualmente para cada normativa legal localizada.

Constatou-se que, entre as normativas mencionadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foi a mais citada nas demandas analisadas. Dos 34 acórdãos examinados, 88,2% fizeram referência à atual LDB, seja como base de fundamentação jurídica, seja pra contestar ou defender o direito questionado. Em seguida, a Constituição Federal de 1988 foi mencionada em 55,9% dos acórdãos, conforme disposto na tabela 7.

Tabela 7: Normativas e atos regulatórios

NORMATIVAS E ATOS REGULATÓRIOS													
Ordem	Constituição Federal de 1988	Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96)	Lei nº 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/71) ***(Revogada pela LDB/96)	Lei nº 5.540/68 (Revogada pela LDB/96)	Decreto nº 3.298/1999	Decreto nº 68.908/71	Resolução CFE nº 09/78, do Conselho Federal de Educação	Portaria normativa nº 16/2011	Portaria INEP nº 144/2012	Portaria normativa MEC nº 10/2012	Portaria INEP nº 179/2014	Editais do vestibular	Outras normativas
Proc.1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Proc.2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Proc.3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
Proc.4	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Proc.5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Proc.6	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0
Proc.7	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Proc.8	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Proc.9	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.10	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.11	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.12	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0

Proc.13	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.14	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.15	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Proc.16	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.17	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Proc.18	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Proc.19	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Proc.20	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Proc.21	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.22	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Proc.23	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Proc.24	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Proc.25	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.26	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.27	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.28	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.29	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
Proc.30	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
Proc.31	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Proc.32	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Proc.33	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Proc.34	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total	19	30	2	3	1	2	4	1	6	2	1	13	6
Porcentagem	55,9%	88,2%	5,9%	8,8%	2,9%	5,9%	11,8%	2,9%	17,6%	5,9%	2,9%	38,2%	17,6%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ao analisar as demandas judiciais que não mencionaram a atual LDB, constatou-se que se tratava dos acórdãos de ordem Proc.3, Proc.4, Proc.30 e Proc.31. Ao examinar esses acórdãos, verificou-se que os de ordem Proc.3 e Proc.4 referiam-se a processos protocolados antes da entrada em vigor da Lei nº 9.394/96, fazendo referência à Lei de Diretrizes e Bases anterior (Lei nº 5.692/71).

Por sua vez, os acórdãos de ordem Proc.30 e Proc.31, de fato, não fizeram menção à atual LDB, utilizando-se de outras normativas legais para a fundamentação jurídica da ação. Com relação às demandas judiciais que mencionaram a atual LDB, verificou-se que os artigos mais citados foram o artigo 44, inciso II, e o artigo 59, inciso II.

Considera-se oportuno transcrever tais artigos para melhor compreensão e análise:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
[...] II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

[...] II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (Brasil, 1996).

Da análise das demandas judiciais, constatou-se que o artigo 44 da Lei nº 9.394/94 foi, em sua maioria, utilizado para contestar o pleito dos estudantes que ingressaram na justiça requerendo o direito à efetivação da matrícula em curso de nível superior antes da conclusão do ensino médio, ou sem o cumprimento da exigência de apresentação do certificado de conclusão do ensino médio ou, ainda, para postergar o prazo de entrega desse certificado, conforme evidenciado no processo de ordem Proc.27 destacado a seguir.

- “Trata-se de mandado de segurança impetrado por [...] contra o REITOR da PUC/PR pretendendo que seja efetivada sua matrícula no curso de Direito, com o compromisso da aluna de entregar seu certificado de conclusão e histórico escolar do ensino médio ao final de 2017”.
- “A solução da causa gravita em torno da interpretação a ser dispensada ao art.44, II, lei 9.394/1996:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham CONCLUÍDO o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

O dispositivo não veicula uma disjunção. Ao contrário, exige ambos os requisitos: a aprovação no processo seletivo e também a conclusão do ensino médio ou equivalente. Logo, não há maior dúvida de que a lei infraconstitucional impõe essas duas condições. A questão está em saber se, sob holofotes constitucionais, referidas condições seriam válidas. Ora, esse preceito busca aferir se o candidato ostenta conjunto mínimo de conhecimentos (e também capacidade de raciocínio) suficiente para frequentar um curso superior. Essa é a preocupação com a qualidade do ensino.

Para além disso, porém, também busca assegurar o respeito à isonomia. Há mais candidatos do que vagas, o que exige um fator de seleção: nada mais justo do que uma prova, fundada no pressuposto de que quem estuda mais obtém maiores notas e merece a vaga. ser negado provimento ao apelo e mantida a sentença.

- “Referido dispositivo não é inconstitucional. Há, é fato, legislação prevendo programas especiais para alunos com altas habilidades, p.ex., Lei 9.394/1996 (art. 47, §2º e art. 59, II). É do interesse público que jovens com elevada capacidade de aprendizado possam frequentar o curso superior, mesmo antes do término do ensino médio (como ocorre, com alguma frequência, nos Estados Unidos da América e na Alemanha, como sabido). Não há como aferir, porém, se a impetrante preenche aludida condição, eis que a aprovação em vestibular - ainda que revele esforço e capacidade intelectual - não indica, por si, o atendimento daquele conceito.”

- “De fato, a conclusão das disciplinas do ensino médio é requisito material essencial ao ingresso no ensino superior. Não se trata de flexibilizar a matrícula em razão de mera exigência formal de entrega do certificado de conclusão, mas sim de permitir o ingresso universitário antes do término do colégio, o que violaria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96, art. 44, II). Além disso, por força de sentença denegatória, foi cassada a liminar que havia permitido o ingresso da aluna, cujo início do curso teria de ser feito no segundo semestre de 2017. Nessa linha, aplicáveis ao caso os precedentes da 3ª e 4ª Turmas deste Tribunal, já mencionados na sentença e reproduzidos acima. Portanto, entendo que deve ser negado provimento ao apelo e mantida a sentença.

Observou-se que, nesse processo, o artigo 44 da LDB foi interpretado sob a perspectiva da contestação ao pleito de reconhecimento de um direito. Assim, verificou-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a normativa legal mais recorrente nos acórdãos, sendo utilizada para fundamentar diferentes pedidos relacionados aos direitos dos estudantes com AHSD, atendendo a diversas finalidades. Esse dado evidencia a importância da LDB nos âmbitos jurídico e educacional, destacando seu papel normativo na consolidação de direitos voltados para os estudantes com essa condição.

Outra normativa frequentemente mencionada foi a Portaria Inep nº 144/2012, utilizada, em grande parte, para embasar a negativa de pedidos de reconhecimento de direito à efetivação de matrícula em curso de nível superior antes da conclusão do ensino médio ou sem o cumprimento da exigência de apresentação de certificado de conclusão, ou até mesmo para contestar a prorrogação do prazo de entrega do referido certificado.

No caso da demanda judicial de ordem Proc.32, constatou-se que a estudante ajuizou a ação pleiteando autorização para matrícula em curso superior no qual havia sido aprovada, sem a devida apresentação do documento de conclusão do ensino médio, comprometendo-se a entregá-lo posteriormente à data da matrícula. No entanto, o pedido foi julgado improcedente em primeira instância, o que motivou a interposição de recurso de apelação.

Na apreciação do recurso, a autoridade julgadora manteve os fundamentos da decisão de primeiro grau e negou provimento à apelação. Além de ratificar os argumentos da decisão anterior, o desembargador ainda enfatizou a Portaria nº 144/2012 como fundamento legal de sua decisão.

- “Da análise da Portaria n.º 144/2012, extrai-se que a certificação de conclusão de ensino médio e a declaração parcial de proficiência, com base no ENEM, destinam-se aos maiores de 18 anos que não concluíram o ensino médio na idade apropriada, até aqui a autora possui direito. Entretanto, malgrado tenha a declaração parcial de proficiência, no momento da matrícula, não havia concluído as demais matérias necessárias para a efetivação da matrícula. Assim, não alcançando os requisitos necessários, inviável o deferimento de seu pedido. Ante o exposto, voto por negar provimento à apelação”.
- “Afinal, é fato incontroverso nos autos que a autora não concluiu o Ensino Médio, não sendo detentora, destarte, do Certificado de Conclusão respectivo, o que corresponde à sua habilitação para o ingresso em cursos de nível superior”.

Observou-se que a portaria em questão foi utilizada justamente para refutar o pedido da estudante para ingressar no ensino superior sem a devida apresentação do certificado de conclusão do ensino médio no ato da matrícula, o que, à primeira vista, parece representar uma aplicação estrita e limitada da normativa. A autoridade julgadora reconheceu a capacidade intelectual da estudante e seu êxito no vestibular, embora tal reconhecimento não tenha sido suficiente para o acolhimento do respectivo pedido.

- “Há, é fato, legislação prevendo programas especiais para alunos com altas habilidades (superdotação), p.ex., lei 10.172 (art. 33), lei 9.394 (art. 59, II). Ou seja, parece ser do interesse público que jovens com elevada capacidade de aprendizado possam frequentar o curso superior, mesmo antes do término do ensino médio (como ocorre, com alguma frequência, nos Estados Unidos da América, por exemplo, e contribui para um programa de excelência em física, química e outras áreas das ciências exatas). Não há como aferir, porém, se a impetrante preenche aludida condição, eis que a aprovação em vestibular - ainda que revele esforço e capacidade intelectual - não indicia, por si só, o atendimento daquele conceito.

O posicionamento da autoridade confirmou a existência de um grupo de estudantes que pode apresentar altas habilidades ou superdotação, mas que nunca foram identificados ao longo da trajetória escolar, ou ainda, de estudantes que demonstram considerável capacidade intelectual, embora não se enquadrem nos critérios tradicionais do conceito de superdotação.

Essa preocupação coloca em debate a efetividade da exigência da apresentação do certificado de conclusão do ensino no ato da matrícula e a possibilidade de flexibilização dessa norma em casos excepcionais de aprovação, nos quais haja demonstração evidente de aptidão acadêmica.

Observou- que a Portaria nº 144/2012 foi recorrentemente utilizada como fundamento para afastar qualquer possibilidade de ingresso de estudantes no ensino superior sem a devida comprovação formal de conclusão do ensino médio, ainda que aprovados em processos seletivos importantes e concorridos. A demanda judicial de ordem Proc.20 ilustrou com clareza essa questão.

- “O requisito etário para a certificação de conclusão de ensino médio, mediante aprovação no ENEM, está previsto em regulamento administrativo (artigo 2º da Portaria nº 144, de 24 de maio de 2012), estando a exigência devidamente fundamentada em lei [...]”.
- “Alega o autor, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação confere direito ao apelante, pois dispõe expressamente, em seu art. 47, § 1º, que “os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrados por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas do sistema de estudos”. Ocorre que tal proposição protege o ‘superdotado’, não sendo contemplado o treineiro que obteve êxito no concurso vestibular.

Convém destacar, entretanto, que atualmente a Portaria nº 144/2012 não está mais em vigor, tendo sido revogada pela Portaria INEP nº 179/2014 (Dispõe sobre o processo de certificação, as competências das Instituições Certificadoras e do INEP e os requisitos necessários à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM).

O caso mencionado refletiu um dos principais achados dessa pesquisa: a existência de estudantes com elevada capacidade intelectual, mas que não possuem identificação formal como pessoas com altas habilidades ou superdotação, ou que não se enquadram nos critérios tradicionais desse conceito, mas cuja excepcionalidade cognitiva deve ser reconhecida e considerada.

O respectivo processo envolveu estudantes com elevada capacidade intelectual que foram aprovados para o ingresso em cursos de ensino superior antes de concluírem o ensino médio ou de obterem o respectivo certificado de conclusão. No caso analisado, observou-se uma atenção centrada na Portaria nº 144/2012 e na capacidade intelectual do estudante.

Contudo, não foi possível identificar uma fundamentação sólida por parte da autoridade julgadora ao afirmar que o estudante não seria superdotado, mas apenas um “treineiro”, desconsiderando, portanto, a sua notável aptidão intelectual ou, ao menos, uma capacidade cognitiva diferenciada.

Dessa forma, sem o devido aprofundamento dos aspectos que envolvem a excepcionalidade intelectual, torna-se inviável aplicar as normas jurídicas ao caso concreto, sem sequer considerar a possibilidade de flexibilização. Observou-se que, embora o desembargador tenha reconhecido a capacidade intelectual do estudante, ao aplicar a referida portaria, não apresentou fundamentação suficientemente detalhada para sustentar sua conclusão de que não se tratava de um estudante superdotado.

Verificou-se que o edital do vestibular foi mencionado em treze acórdãos, o que correspondeu a 38,2% da amostra analisada, sendo considerado com diferentes propósitos: tanto para contestar quanto para sustentar e fundamentar os possíveis direitos em discussão.

Conforme depreendido da demanda de ordem Proc.18, o edital foi discutido sob duas perspectivas distintas: a da estudante, que buscou destacar possíveis

incoerências e falhas que resultaram na impossibilidade de sua inscrição na modalidade da educação especial; e o da instituição, que defendeu que o edital estava em consonância com as normativas legais vigentes.

Sob a perspectiva da estudante, o edital não previu cotas para os estudantes com AHSD e isso configurou a violação ao seu direito de acesso à educação. A estudante alegou que essa omissão implicou discriminação contra o grupo de AHSD e desrespeitou os princípios da educação inclusiva.

Além disso, a estudante sustentou que a ausência de ações afirmativas voltadas para pessoas com AHSD configura uma afronta à Constituição Federal e à atual LDB, gerando prejuízos efetivos, uma vez que limitou suas chances de ingresso na instituição, tendo em vista que sua inscrição foi realizada na modalidade de ampla concorrência, cuja concorrência é significativamente maior, em vez da modalidade da educação especial, onde teria maior chance de aprovação, dada a menor concorrência.

- “Ocorre que, uma vez publicado o Edital nº. 002/CA/2016, verificou-se inexistir a opção de educação especial, mas apenas a opção deficiência (gênero) e modalidade de deficiência (espécie). Por tal razão, os pais da requerente efetuaram a sua inscrição como aluno "comum" e "sem deficiência". Ao final, a autora não foi sorteada, de maneira que restou impedida de iniciar o ano letivo, visto que o Colégio não previu a modalidade educação especial para aluno portador de alta habilidade ou superdotado no seu edital. Fundamenta seu pedido de vaga extra na Lei nº. 13.234/2015, que inseriu o inciso IV-A ao art. 9º da Lei nº.9.394/1996”.
- “[...] em recente edital, a escola ofertou vagas para a ampla concorrência e para educação especial a candidatos com deficiência auditiva, física, intelectual, múltipla, visual, surdo, cegueira e transtorno do espectro autista, não incluindo, mais uma vez, os estudantes com desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em evidente afronta aos princípios da Constituição Federal e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Já sob a ótica da instituição, o edital foi elaborado em conformidade com as normativas legais e não possui a obrigatoriedade de reserva de vagas para cotistas com AHSD, não infringindo, portanto, nenhuma lei vigente ao não estipular tais cotas.

- “No caso em apreço, o Colégio de Aplicação da UFSC oferece tal ensino diferenciado aos alunos com altas habilidades ou superdotados já matriculados no colégio. Porém, de acordo com o edital de concurso para ingresso no referido colégio, não oportuniza a outros alunos em tais condições forma de ingresso especial (por cotas), mas tão-somente a forma de ingresso comum aos demais alunos, qual seja, por sorteio. E aqui reside a alegada ilegalidade no edital de concurso, visto que a autora pressupõe obrigatoriedade específica do Colégio de Aplicação em fornecer vagas específicas para alunos superdotados, mediante edital. Razão, porém, não lhe assiste”.
- “Tal como consta da legislação citada, as vagas na rede pública de ensino aos alunos com altas habilidades ou superdotados serão fornecidas preferencialmente na rede pública de ensino. A lei de diretrizes da educação não estabelece cotas para ingresso de tais alunos em toda a rede pública, nem há qualquer outra lei que especifique tal obrigação, qual seja, da fixação de cotas. Demais disso, seria impensável atribuir a uma única instituição de ensino a obrigatoriedade de estabelecimento de cotas para alunos superdotados quando não há legislação que respalde tal pretensão”.

Considera-se que ambos os argumentos são relevantes para a discussão sobre o edital, pois refletiram distintas perspectivas e interpretações acerca dos aspectos legais e específicos da questão. Observou-se que as partes fundamentaram seus posicionamentos com base nas legislações vigentes, o que demandou uma análise criteriosa da autoridade julgadora, a fim de evitar a validação de interpretações errôneas e equivocadas da lei ou sua aplicação descontextualizada ao caso concreto.

Observou-se que o cerne do conflito residiu no equilíbrio entre a autonomia institucional e o respeito aos princípios da educação inclusiva. Nesse sentido, a autoridade julgadora deve ponderar as argumentações, considerando que a aplicação da lei não deve negligenciar a organização e a gestão das instituições de ensino. Ao mesmo tempo, é fundamental assegurar os direitos individuais e respeitar os princípios constitucionais da educação inclusiva, pois estes garantem a justiça da lei, valorizando a diversidade humana, combatendo discriminações e promovendo a igualdade de oportunidades, com atenção às individualidades dos estudantes.

Assim, ao analisar os demais casos de fundamentação jurídica da ação, constatou-se que, em sua maioria, há uma aplicação literal de normativas e atos regulatórios legais para refutar pedidos de reconhecimento de direitos dos estudantes. Por outro lado, os estudantes, ao contestarem as negativas recebidas, utilizaram as mesmas normativas legais, porém com uma abordagem mais ampla, adotando estratégias de análise contextualizada que consideram aspectos do caso

concreto, além de invocar princípios constitucionais e outras normas legais vigentes.

As estratégias dos estudantes, ao argumentarem em favor de seus direitos, de abordar as normativas legais em conjunto com outros aspectos relevantes, e não de forma isolada, podem contribuir para a construção de entendimentos jurídicos que consideram as diversidades e particularidades de cada caso. Isso favorece uma interpretação mais justa e inclusiva dos direitos educacionais, especialmente dos estudantes com AHSD, que muitas vezes nem sequer têm conhecimento de sua necessidade educacional específica, devido às limitações da própria esfera educacional em reconhecê-las ao longo da trajetória escolar.

Dos casos analisados, observou-se que algumas autoridades julgadoras adotaram a mesma estratégia dos estudantes, ao analisar e decidir os casos sob uma abordagem mais ampla e contextualizada das normativas legais, reconhecendo tais casos possuíam especificidades que demandavam uma análise mais criteriosa e sensível, à luz de diversos instrumentos normativos.

Constatou-se que as normativas e atos regulatórios identificados no presente estudo trataram de importantes dispositivos legais que abordaram os direitos dos estudantes com AHSD, como a atual LDB, a Constituição Federal, a Lei nº 10.172/2001, entre outras revogadas e vigentes.

A análise da categoria específica “Precedentes” revelou que 55,9% dos tribunais utilizaram jurisprudências do próprio tribunal como fundamento para embasar ou reforçar as decisões proferidas. Em seguida, foram utilizadas 32,4% de jurisprudências de outros Tribunais Regionais Federais, conforme ilustrado na tabela 8.

Tabela 8: Precedentes

PRECEDENTES					
Ordem	Total de jurisprudências citadas	Jurisprudências do mesmo Tribunal citadas	Jurisprudências de outros Tribunais Regionais Federais citadas	Jurisprudências do STJ citadas	Jurisprudências do STF citadas
Proc.1	2	2	0	0	0
Proc.2	2	2	0	0	0

Proc.3	3	3	0	0	0
Proc.4	3	3	0	0	0
Proc.5	0	0	0	0	0
Proc.6	8	5	2	1	0
Proc.7	3	3	0	0	0
Proc.8	3	3	0	0	0
Proc.9	3	0	3	0	0
Proc.10	3	0	3	0	0
Proc.11	3	0	3	0	0
Proc.12	0	0	0	0	0
Proc.13	0	0	0	0	0
Proc.14	1	0	0	1	0
Proc.15	3	0	3	0	0
Proc.16	0	0	0	0	0
Proc.17	0	0	0	0	0
Proc.18	1	1	0	0	0
Proc.19	1	0	1	0	0
Proc.20	4	4	0	0	0
Proc.21	3	2	1	0	0
Proc.22	1	0	1	0	0
Proc.23	1	0	1	0	0
Proc.24	10	5	5	0	0
Proc.25	4	4	0	0	0
Proc.26	2	2	0	0	0
Proc.27	3	3	0	0	0
Proc.28	4	4	0	0	0
Proc.29	0	0	0	0	0
Proc.30	0	0	0	0	0
Proc.31	3	3	0	0	0
Proc.32	1	1	0	0	0
Proc.33	8	2	6	0	0
Proc.34	3	2	0	1	0
TOTAL	86	54	29	3	0

Quantidade/porcentagem de tribunais que adotaram as jurisprudências

	Tribunais que adotaram jurisprudências do mesmo tribunal	Tribunais que adotaram jurisprudências de outros TRFs	Tribunais que adotaram jurisprudências do STJ	Tribunais que adotaram jurisprudências do STF
Total	19	11	3	0
Porcentagem	55,9%	32,4%	8,8%	0,0%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Proc.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Proc.15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.17	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0
Proc.18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.19	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Proc.20	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Proc.21	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Proc.22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.24	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Proc.25	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.26	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.27	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Proc.29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.31	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0
Proc.32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proc.33	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
Proc.34	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total de processos em que houve a citação dos princípios	8	6	2	3	2	1	2	4	1	6	1
Porcentagem	23,5 %	17,6 %	5,9 %	8,8 %	5,9 %	2,9 %	5,9 %	11,8 %	2,9 %	17,6 %	2,9 %

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Convém destacar que, embora a doutrina jurídica considere os princípios da isonomia e da igualdade como equivalentes, optou-se por distingui-los conforme apresentados nos acórdãos analisados. Contudo, há doutrinadores que defendem a existência de diferenças na abordagem desses princípios.

Ao realizar a análise das demandas judiciais que citaram o princípio da isonomia, constatou-se que ele foi utilizado, em sua maioria, como argumento de defesa em casos envolvendo pedidos de ingresso no ensino superior antes do término do ensino médio ou da apresentação do certificado no ato da matrícula.

Inclusive, esse princípio foi invocado para fundamentar a negativa de pedido de ingresso de um estudante que alegou possuir altas habilidades, sob o argumento de que a autorização para a matrícula sem o cumprimento do critério de conclusão do ensino médio configuraria privilégio concedido ao estudante em detrimento dos demais, o que violaria o princípio da isonomia, conforme registrado na demanda judicial de ordem Proc.13.

- “A decisão atacada apontou, ainda, que não merece prosperar a invocação do art. 59 da Lei 9.394/96, pois a lei determina que seja permitido ao indivíduo com altas habilidades a conclusão das etapas do desenvolvimento escolar em menor tempo, e não ultrapassá-las sem cumpri-las. Destacou que não se pode permitir o ingresso de candidatos sem o preenchimento de todos os requisitos legais, ainda que existam vagas ociosas, sob pena de violação ao princípio da isonomia”.

Observou-se a adoção do mesmo posicionamento em caso semelhante, igualmente fundamentado no princípio da isonomia, conforme evidenciado na demanda judicial de ordem Proc.6.

- “Sem repercussão o fato de, posteriormente ao ajuizamento do writ (18.04.2017), o Impetrante ter obtido, na data de 10.08.2017, certificado pela “conclusão do curso de Ensino Médio, Modalidade Educação de Jovens e Adultos”, ocorrido em 01.06.2017, conforme Certificado nº 7018/2017, quando já contava com mais de 18 (dezoito) anos, na forma do estabelecido no art. 38, §1º, II, da Lei nº 9.394/1996, evidenciado que a participação do candidato no ENEM é relativa ao ano de 2016, não se afigurando concorde com os requisitos legais garantir “a inscrição do Impetrante no SISU do 2º semestre de 2017 para concorrer ao curso de sua preferência no campus Niterói, mediante a utilização de sua nota no ENEM 2016, e para permitir o seu ingresso no ensino superior naquele semestre, caso fique classificado dentro do número de vagas ou venha a ser chamado de acordo com a classificação atingida”, nos termos do assegurando na sentença recorrida, sob pena de violação, inclusive, ao princípio da isonomia, em flagrante prejuízo aos outros candidatos.
- “[...] em que pese o desejo do Autor de participar do processo seletivo, o mesmo não pode receber tratamento diferenciado dos demais candidatos”.
- “[...] a pretensão em debate, de se contrariar texto expresso de lei federal e olvidar as determinações constantes do edital, a pretexto de se preservar uma aprovação em concurso, é acatar a burla aos critérios de seleção nos concursos públicos, quebrando-se a lisura norteadas pelo Princípio da Isonomia, apregoado no art. 5º, II, da Lei Maior”, bem como que o inciso II do §1º do art. 38 da Lei nº 9.394/1996”.

Observou-se que a possibilidade de flexibilização das normas relativas ao ingresso no nível superior, em razão de características individuais, comprometeria a igualdade de condições de acesso e causaria prejuízo aos demais participantes do processo seletivo, estabelecendo, assim, uma desigualdade entre os estudantes

e configurando afronta aos princípios da impessoalidade e igualdade, conforme pode ser observado em trecho da demanda judicial de ordem Proc.6.

- “Ademais, dispensar o interessado de um requisito a todos imposto seria grave violação aos princípios da impessoalidade e igualdade, mormente, tendo em vista que todos os candidatos se submeteram às mesmas regras, sem contar o universo de pessoas que deixa de realizar as provas por ter ciência de que não preenche os requisitos legais para obtenção do almejado certificado”.

Os posicionamentos que sustentam a ideia de que o princípio da igualdade seria violado em casos de flexibilização das normas legais envolvidas na discussão, seja para estudantes formalmente reconhecidos com AHSD ou àqueles com alta capacidade intelectual, utilizam esse princípio como fundamento normativo de defesa para justificar a exigência de cumprimento dos critérios formais e estritos estabelecidos pelas normativas legais.

Observou-se nas demandas judiciais que mencionaram os princípios constitucionais e administrativos, que estes foram utilizados sob múltiplas perspectivas: como instrumento de interpretação das normativas legais; como argumento nas alegações de defesa, contestação e nas razões de decidir das autoridades julgadoras; como elemento de sustentação dos direitos fundamentais; entre outras abordagens.

Por fim, adentrou-se a etapa da categorização referente à categoria geral “Decisões” e à sua respectiva categoria específica “Argumentos de fundamentação da decisão” estruturada de forma integrada com a inferência.

A inferência foi conduzida com base nos argumentos identificados nas decisões judiciais, uma vez eles refletem o entendimento do órgão julgador e, conseqüentemente, do tribunal. Para isso, as decisões foram separadas por tema. Ao todo foram identificados sete temas, conforme apresentado na tabela 10.

Tabela 10: Temas

Tema 1: Negativa de matrícula no curso superior por ausência de comprovação de conclusão do ensino médio.

Total de acórdãos: 19

Ordem: Proc.1, Proc.4, Proc.7, Proc.8, Proc.9, Proc.10, Proc.11, Proc.12, Proc.13, Proc.19, Proc.21, Proc.22, Proc.23, Proc.26, Proc.27, Proc.28, Proc.31, Proc.32, Proc.33 e Proc.34.

Decisões: Favoráveis à negativa de matrícula	
Argumentos de fundamentação da decisão	<ul style="list-style-type: none"> ● "Cumpre agregar que está tramitando o Projeto de Lei Federal nº 6.834/10, exatamente '... como objetivo de permitir aos jovens aprovados em processos seletivos a cursos de graduação, ao término do segundo ano do ensino médio, cursarem o primeiro ano do curso superior, compatibilizando assim a legislação ulterior com a Lei de Diretrizes e Bases, vigente por força da Lei nº 9.394/96". (Proc.21) ● "A exigência de conclusão do ensino médio é legal, não se tratando de exigência editalícia desprovida de fundamento, tanto é verdade que tramita Projeto de Lei buscando alterar a necessidade de demonstração do requisito no momento da matrícula" (Proc.22) ● "É latente que não pode o administrador público agir em desacordo com o edital, lei do certame, de forma que não há falar em injustiça perpetrada contra o estudante, porquanto solar que a todos os concorrentes é exigido que comprovem, à data da matrícula, a conclusão do ensino médio, não se podendo dispensar tratamento privilegiado a um ou outro concorrente". (Proc.23) ● "Há, é fato, legislação prevendo programas especiais para alunos com altas habilidades, p.ex. Lei 9.394/1996 (art. 47, §2º e art. 59, II). É do interesse público que jovens com elevada capacidade de aprendizado possam frequentar o curso superior, mesmo antes do término do ensino médio (como ocorre, com alguma frequência, nos Estados Unidos da América e na Alemanha, como sabido). Não há como aferir, porém, se a impetrante preenche aludida condição, eis que a aprovação em vestibular - ainda que revele esforço e capacidade intelectual - não indica, por si, o atendimento daquele conceito". (Proc. 27) ● "A conclusão das disciplinas do ensino médio é requisito material essencial ao ingresso no ensino superior. Não se trata de flexibilizar a matrícula em razão de mera exigência formal de entrega do certificado de conclusão, mas sim de permitir o ingresso universitário antes do término do colégio, o que violaria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, art.44, II)". (Proc.27) ● "Assim, a despeito de ter o impetrante logrado êxito no vestibular, não preenche o requisito legal de conclusão do ensino médio, cursando a 2ª série, consoante se verifica do histórico escolar acostado à inicial (evento 1, COMP10). A argumentação colocada na inicial, buscando demonstrar que o impetrante está apto a frequentar o curso superior, em razão do mérito e da elogiável situação de ter sido aprovado no concurso vestibular, esbarra na determinação expressada lei, que exige, no caso de estudante de ensino médio, a conclusão para ingresso em curso superior. Não se verifica, igualmente, a alegada violação constitucional, porque não está o impetrante sendo impedido de acessar os níveis mais elevados do ensino, mas apenas lhe está sendo exigida a comprovação de que cumpriu as etapas anteriores de escolaridade previstas em lei". (Proc. 28) ● "Frise-se, também, que a previsão legal é expressa no sentido da necessidade de conclusão do ensino médio para o ingresso no ensino superior, o que soa não apenas razoável, mas também lógico, lembrando-se que estas são as etapas regulares a serem ultrapassadas na vida estudantil de qualquer indivíduo, não se cogitando da possibilidade de sua supressão, como almejado pela autora". (Proc.32)

	<ul style="list-style-type: none"> • "Sendo o edital do certame público (vestibular) lei que vincula tanto a Administração Pública como os candidatos que postulam uma vaga, não podem alguns candidatos pretender tratamento diferenciado em relação aos demais, porquanto estar-se-ia diante de violação à norma expressa e pública da lei interna (o edital) a que se obrigaram no momento de suas inscrições. Ademais, a conclusão do ensino médio é colocada como requisito de ingresso no ensino superior pelo artigo 44, II da Lei 9.394/961. Cabe destacar, ainda, que a violação desta 'lei', imposta pelo edital, para ingresso no ensino superior da referida faculdade, confrontaria o princípio da isonomia, consagrado na Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso I". (Proc.33)
Inferências	<ul style="list-style-type: none"> • A exigência do ensino médio é um requisito legal e fundamental para o acesso ao ensino superior. • A conclusão do ensino médio ou equivalente não pode ser dispensada, independentemente da aprovação do candidato no vestibular. • O descumprimento ou flexibilização do requisito legal da conclusão do ensino médio é considerado uma violação aos princípios constitucionais. • Aprovação no vestibular não legitima a capacidade intelectual do candidato. • Não há exceções para o ingresso de indivíduos com AHSD ensino superior, prevalecendo os requisitos legais, independentemente do mérito ou da alta capacidade intelectual.
Interpretação com base nos autores	<ul style="list-style-type: none"> • A rigidez na exigência do ensino médio, desconsiderando as especificidades dos indivíduos, não concebe trajetórias não lineares do desenvolvimento intelectual e escolar, como ocorre com estudantes com AHSD. Segundo Fleith (2010) a trajetória dessas pessoas não é previsível devido a fatores internos e externos que afetam os seus desenvolvimentos. Segundo Winner (1998): "As crianças superdotadas não são apenas mais rápidas do que as crianças normais, mas são também diferentes. Porque requerem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque tem tamanha fúria por dominar, elas são diferentes das crianças que apenas trabalharam com afinco extremo". (1998, p.247, 248). Em consonância com as autoras, a aprendizagem acontece de maneira não linear e considera os fatores biológicos em seu desenvolvimento.
Decisões:	
Contrárias à negativa de matrícula	
Argumentos de fundamentação da decisão	<ul style="list-style-type: none"> • "[...] tendo o autor logrado êxito no processo seletivo para ingresso na graduação, não se afigura razoável o indeferimento de sua matrícula pela ausência da apresentação do certificado de conclusão do ensino médio [...]". (Proc.1) • "[...] por ter alcançado ótimas notas no aludido certame, deve ser valorizado o mérito do estudante [...]". (Proc.1) • "[...] ainda, que a tutela jurisdicional buscada nestes autos, além de se encontrar respaldada pela noticiada capacidade do autor da demanda, encontra-se em sintonia com o exercício do direito constitucional à educação (CF, art. 205) e com a expectativa de futuro retorno intelectual em proveito da nação, que há de prevalecer sobre formalismos eventualmente inibidores e desestimuladores do potencial científico daí decorrente". (Proc.1) • "O direito do excepcional positivo não pode resultar massacrado pela burocracia estatal". (Proc.4)

	<ul style="list-style-type: none"> ● “[...] em matéria de acesso e de conclusão do ensino superior a jurisprudência dominante recomenda o devido temperamento das rígidas e inflexíveis regras legais e normativas, tudo a fim de afastar os injustificáveis e perniciosos efeitos da burocracia dos órgãos estatais de educação sobre os legítimos interesses dos estudantes [...]” (Proc.4) ● “Vale ressaltar que, apesar da letra fria da lei, deve o magistrado atender aos fins sociais a que ela se destina bem como às exigências do bem comum, conforme dispõe o art. 5º do Decreto-lei nº 4657/42 (Lei de Introdução ao Código Civil). Assim sendo, verifico que, dentro de uma ponderação de interesses, segundo o qual deve prevalecer aquele relativo ao bem social maior, que, no caso em comento é o direito à educação, garantido pelos artigos 205 a 208 da Carta Magna”. (Proc.12)
Inferências	<ul style="list-style-type: none"> ● O êxito no processo seletivo para o ensino superior demonstra o mérito acadêmico do candidato e é suficiente para o ingresso, independentemente da conclusão do ensino médio. ● Valorização do mérito individual e acadêmico em detrimento de obstáculos formais e burocráticos. ● Prevalência dos direitos à educação sobre às formalidades legais. ● Flexibilização das normas jurídicas em prol do êxito acadêmico e o reconhecimento da capacidade individual. ● Crítica à burocracia estatal e defesa de interpretação das leis considerando seus fins sociais. ● Defesa do potencial intelectual do indivíduo.
Interpretação com base nos autores	<ul style="list-style-type: none"> ● Os indivíduos com AHSD se destacam por seu potencial ou talento, apresentando níveis de desenvolvimento superiores aos de seus pares. Por esta razão, necessitam de estímulos diferenciados que favoreçam o pleno desenvolvimento de suas habilidades e talentos. Contudo, quando inseridos em ambientes que não valorizam as AHSD, essas crianças podem apresentar desempenho “[...] abaixo de sua capacidade, não apenas porque são subdesafiadas, mas também porque trabalham abaixo do seu nível para obter aceitação social” (Winner, 1998, p. 180). Além disso, esse cenário pode favorecer a perpetuação de mitos e estereótipos que corroboram para visões equivocadas e negativas sobre esses estudantes, levando-os, muitas vezes, a mascarar suas potencialidades como estratégia de adaptação social. ● A desvalorização do mérito individual e das potencialidades dos estudantes com AHSD tem contribuído para o desperdício de talentos e para o desenvolvimento de comportamentos negativos, como “[...] descontentamento com a escola, sub-rendimento acadêmico, tédio, sintomas de depressão e sofrimento por bullying” (Maia-Pinto; Fleith, 2015, p. 187). Conforme Alencar (1986), “[...] o futuro de qualquer nação depende da qualidade e competência de seus profissionais, da extensão em que a excelência for cultivada e do grau em que condições favoráveis ao desenvolvimento do talento, sobretudo do talento intelectual, estiverem presentes desde os primeiros anos da infância” (Alencar, 1986, p.11). Dessa forma, a valorização das AHSD passa pela qualidade da formação recebida por seus estudantes, de maneira planejada e diferenciada, que considere os diversos estilos de aprendizagem (Virgolim, 1998).

<p>Tema 2: Negativa de inscrição como candidato efetivo por não conclusão do ensino médio, com autorização apenas na condição de treineiro.</p> <p>Total de acórdãos: 2</p> <p>Ordem: Proc.2 e Proc.3</p>	
<p>Decisões: Favoráveis à negativa de inscrição</p>	
Argumentos de fundamentação da decisão	-----
Inferências	-----
Interpretação com base nos autores	-----
<p>Decisões: Contrárias à negativa de inscrição</p>	
Argumentos de fundamentação da decisão	<ul style="list-style-type: none"> ● “Dessa forma, o candidato tem direito à realização do certame na qualidade de candidato efetivo, uma vez que a conclusão do ensino médio se daria antes do início das aulas no ensino superior e, principalmente, porque o edital previu a possibilidade de inscrição na modalidade aceleração de estudos, que é o caso do impetrante”. (Proc.2) ● Não há falar na ilegalidade da participação do impetrante na aceleração de estudos da instituição de ensino médio, ao argumento de que só é possível para estudantes superdotados. Isso porque, ainda que o impetrante tivesse concluído o ensino médio de forma regular, conforme se observa do calendário acadêmico, a conclusão se daria antes do início das aulas no ensino superior, em caso de eventual aprovação”. (Proc.2) ● “[...] a aludida aceleração foi de apenas duas semanas, devendo-se, portanto, levar em consideração que as regras atinentes à inscrição devem ser interpretadas com razoabilidade, devendo comportar certa flexibilidade, tendo em vista que o objeto jurídico tutelado é o direito à educação”. (Proc.2) ● “A jurisprudência, tanto do Colendo Tribunal Federal de Recursos, como a desta Corte, tem admitido a dispensa da conclusão do 2º Grau baseada no fato de se tratar de aluna superdotada, desde que o reconhecimento da excepcionalidade se faça mediante processo regular junto ao Conselho Federal de Educação e previamente ao certame, nos termos do art. 2º da Portaria nº 9/78 do CFE”. (Proc.3) ● A impetrante apresenta currículo escolar espantosamente adiantado em relação aos demais estudantes de sua idade, já que cursa o segundo ano do segundo grau com apenas trezes anos de idade”. (Proc.3) ● “A r. decisão singular guarda harmonia com a orientação jurisprudencial desta Turma no sentido de dispensar a apresentação o certificado de 2º grau quando se cuide de aluno superdotado, cuja excepcionalidade positiva tenha sido requerida ao Conselho Federal de Educação antes do exame vestibular, como aqui ocorreu, ainda que tal reconhecimento, em razão de certa morosidade na tramitação de processos administrativos dessa natureza, somente aconteça supervenientemente ao exame vestibular”. (Proc.3)
Inferências	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento da excepcionalidade do estudante com AHSD e dispensa de conclusão do ensino médio para ingresso no ensino superior condicionada à apreciação pelo órgão competente (Conselho Federal de Educação). ● Reconhecimento de capacidades acadêmicas e intelectuais excepcionais.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Flexibilização na interpretação das normas de ingresso no ensino superior pelos tribunais. ● Aceleração não deve ser restrita apenas aos estudantes com AHSD.
Interpretação com base nos autores	<ul style="list-style-type: none"> ● O reconhecimento de capacidades acadêmicas ou intelectuais excepcionais nos pedidos de inscrição em vestibulares contribui para o desenvolvimento dos estudantes, pois os desafiam a explorar seus potenciais ao máximo. Guenther esclareceu que “[...] a capacidade e talento humano se desenvolvem, e se expressam em produção superior, desde que o potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado” (Guenther, 2006, p.31). ● A aceleração de estudos tem sido reconhecida como uma estratégia válida e legal tanto para estudantes superdotados quanto para aqueles que apresentam alta capacidade intelectual ou mérito acadêmico que justifique a antecipação do ingresso no ensino superior. ● De acordo com Sabatella e Cupertino (2007, p. 73), “A aceleração é um processo que foge ao padrão usual da seriação ou de áreas de conteúdo, exigindo compatibilidade com a legislação vigente [...]”. Para Delou (2014, p. 681), “Sempre imaginamos que o aluno a ser acelerado irá queimar etapas do desenvolvimento sem percebermos que ele já vivenciou estas etapas de modo tão rápido que nem nos demos conta. É justamente o desconforto produzido pela assincronia que nos faz avaliar o que se passa com a adaptação escolar do aluno, buscando pela Aceleração de Estudos um lugar mais produtivo e menos entediante para o aluno com altas habilidades/superdotação”. ● Considerando que os comportamentos superdotados se manifestam em “[...] certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias” (Renzulli e Reis, 1997, p. 8), é possível estender os direitos garantidos aos estudantes com AHSD também àqueles que, no momento ainda não tenham uma identificação formal, mas que apresentam necessidades educacionais semelhantes.
Tema 3: Negativa de matrícula no ensino médio por não conclusão do ensino fundamental. Total de acórdãos: 2 Ordem: Proc.5 e Proc.29	
Decisões: Favoráveis à negativa de matrícula	
Argumentos de fundamentação da decisão	<ul style="list-style-type: none"> ● " [...] o art. 208, V, da CF, e o art. 4º da Lei nº 9.394/96, apontados pela apelante, apenas preveem o acesso 'aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um', do que, não decorre, em absoluto, a garantia de ingresso no ensino médio sem a conclusão do ensino fundamental". (Proc.5) ● "Já no que tange à situação dos educandos superdotados, primeiramente, não há qualquer elemento nos autos que indique que a apelante enquadre-se na hipótese. Frise-se que, como se depreende de sua narrativa, em 2015, com 13 anos, cursava o 8º ano. Além disso, mesmo para os educandos superdotados não há previsão de ingresso no ensino médio sem a conclusão do fundamental, mas sim a possibilidade de “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (art. 59, II, da Lei nº 93.94/96)". (Proc.5)

	<ul style="list-style-type: none"> ● "[...] evidencia-se despropositado o pleito de reserva de vaga para quando o ensino fundamental for concluído. As vagas foram disponibilizadas para aqueles que satisfizessem aos requisitos do edital no momento da matrícula para o ano letivo de 2016. A apelante não atendeu aos requisitos do edital, logo inexistente fundamento jurídico para que lhe seja reservado algo a que não tem direito". (Proc.5)
Inferências	<ul style="list-style-type: none"> ● Crítica à utilização do princípio do acesso aos níveis mais elevados de ensino como um argumento válido para afastar o cumprimento do requisito de conclusão do ensino fundamental para ingresso no ensino médio. ● O êxito acadêmico e intelectual não é suficiente para o não cumprimento das etapas anteriores ao ensino médio. ● Não há previsão legal que autorize o ingresso no ensino médio antes do término do ensino fundamental. ● Questionamento à comprovação de superdotação para requerimento de condição especial. ● Crítica à estratégia de aceleração de estudos como argumento válido para saltar etapas, como o ingresso no ensino médio antes do término do ensino fundamental.
Interpretação com base nos autores	<ul style="list-style-type: none"> ● Apesar de a legislação brasileira indicar que os estudantes devem cumprir as etapas escolares de forma sequencial, é possível flexibilizar essas normas em casos específicos. Gardner (1993) defendeu que a educação deve ser adaptada às necessidades dos estudantes, considerando suas particularidades. No caso de estudantes que demonstrem alta capacidade intelectual, não se justifica a limitação de seu progresso intelectual com base apenas em requisitos formais. ● Ainda hoje, persistem mitos e preconceitos em relação aos programas aceleração de estudos, os quais "[...] se caracterizam por oferecer em um ritmo mais rápido o conteúdo curricular comumente desenvolvido em um tempo mais longo ou possibilitar ao aluno o ingresso mais cedo em séries mais avançadas para a sua idade [...]. Os estudos realizados ajudaram a fazer cair por terra diversos mitos associados a esta prática, como a presença de solidão e desajustamento entre jovens que progridem mais rápido no seu programa acadêmico, ou ainda um decréscimo no rendimento acadêmico e motivação pelo estudo, entre alunos com inteligência superior, alocados em séries mais avançadas" (Alencar, 2007, p. 18). Não há consideração com o desenvolvimento individual dos estudantes e com o ritmo de aprendizagem de cada um, ignorando suas necessidades educacionais específicas e suas potencialidades.
Decisões:	
Contrárias à negativa de matrícula	
Argumentos de fundamentação da decisão	<ul style="list-style-type: none"> ● "Evidenciado que a controvérsia sobre a qualificação da estudante como aluna de altas habilidades/superdotação não mais encontra fundamento, ante a apresentação do certificado de conclusão do ensino fundamental, sobressai o seu direito de se matricular na instituição coatora. Restou claro, portanto, que os impeditivos que deram causa à lide que não subsistem, não havendo óbice à efetivação da matrícula da impetrante, eis que efetivamente cumpridos todos os requisitos editalícios". (Proc.29) ● "A época dos fatos, a Impetrante cursava o nono ano do ensino fundamental e apresentou à Instituição de ensino coatora documentos probatórios de sua excepcionalidade como aluna com altas habilidades intelectuais, nos termos

	da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que dispõe, expressamente, em seu art.47, §1º, que "os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrados por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos. (Proc.29)
Inferências	<ul style="list-style-type: none"> • O reconhecimento formal das AHSD é suficiente para assegurar o direito à matrícula antecipada na etapa subsequente.
Interpretação com base nos autores	<ul style="list-style-type: none"> • Os estudantes com altas habilidades ou superdotação possuem respaldo legal para avançar em seus estudos com base no art. 47, §1º da LDB, que reconheceu aceleração como medida legítima para assegurar o direito à matrícula antecipada. Delou (2007, p.29) esclareceu sobre as modalidades de atendimento educacional recomendadas em 1971, explicando que o enriquecimento e a aceleração de estudos "[...] foram reafirmados como modalidades de atendimento educacional próprias para os superdotados [...]". A autora acrescentou que o 2º grau (atualmente, ensino médio) foi a etapa em que a prática da aceleração se consolidou e passou a ocorrer com mais frequência. Destacou ainda, que "Vários alunos aprovados em vestibulares de universidades particulares, oriundos de famílias com maior poder aquisitivo e acesso às informações especializadas, tiveram acesso a mandados de segurança que garantiram o direito de frequência às aulas enquanto, simultaneamente, frequentavam ou concluíam o 2º grau" (Delou, 2007, p. 30). • A aceleração de estudos, portanto, não se restringe à simples redução de conteúdos ou à diminuição dos anos escolares. Trata-se de uma estratégia pedagógica de atendimento, aplicável a estudantes que demonstram conhecimentos e habilidades em um nível significativamente superior aos de seus pares (Delou, 2007).
Tema 4: Negativa de pedido de expedição de certificação de conclusão de ensino médio.	
Total de acórdãos: 3	
Ordem: Proc.6, Proc.15, Proc.20, Proc.24 e Proc.25	
Decisões:	
Favoráveis à negativa de expedição de certificação	
Argumentos de fundamentação da decisão	<ul style="list-style-type: none"> • "Diante de tais circunstâncias, não se vislumbra qualquer irregularidade na negativa da Administração em fornecer o certificado de conclusão do ensino médio ao Impetrante. Ademais, dispensar o interessado de um requisito a todos imposto seria grave violação aos princípios da impessoalidade e igualdade, mormente, tendo em vista que todos os candidatos se submeteram às mesmas regras, sem contar o universo de pessoas que deixa de realizar as provas por ter ciência de que não preenche os requisitos legais para obtenção do almejado certificado". (Proc.6) • "[...] o Impetrante não está amparado pela Portaria do INEP nº. 179/2014, que dispõe sobre 'os requisitos necessários à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM', pois, em que pese ter atingido os graus previstos, não possuía a idade mínima de 18 (dezoito) anos na data de realização da primeira prova do ENEM, conforme exigência constante do art. 1º, inc. II, da mencionada portaria, não preenchendo, portanto, todos os requisitos necessários para requerer a certificação de conclusão do Ensino Médio. (Proc.15)

	<ul style="list-style-type: none"> ● "A excepcionalidade intelectual do agravado, que justificaria a aplicação do art. 24, V, "c", Lei nº 9.394/96, não pode ser comprovada na estreita via do mandamus impetrado, inobstante o mérito desempenho no exame seletivo. ● "[...] o candidato que não preenche todos os requisitos previstos no art. 2º da Portaria nº 144, de 24 de maio de 2012, do Ministério da Educação, não faz jus à certificação no nível de conclusão do ensino médio, sendo a idade mínima requisito obrigatório, sobretudo, considerando-se que a aludida portaria refere-se à educação de jovens e adultos, alunos do sistema de ensino supletivo, conforme as disposições do art. 38 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ocorre que tal proposição protege o 'superdotado', não sendo contemplado o treineiro que obteve êxito no concurso vestibular". (Proc.20)
Inferências	<ul style="list-style-type: none"> ● Obrigatoriedade de cumprimento dos requisitos legais de ingresso no ensino superior mesmo para os estudantes com AHSD ou que tenham comprovado mérito acadêmico ou alta capacidade intelectual. ● Êxito no desempenho acadêmico não é suficiente para afastar os requisitos do edital e demais normas de ingresso ao ensino superior. ● A flexibilização para ingresso no ensino superior concedida aos superdotados não pode ser aplicada sem a devida comprovação da superdotação. ● Estudantes que são aprovados no vestibular e não comprovam a superdotação são considerados como "treineiros".
Interpretação com base nos autores	<ul style="list-style-type: none"> ● O êxito em vestibulares, que consistem em processos seletivos altamente concorridos, demonstra um elevado potencial intelectual, sobretudo quando alcançado por estudantes que ainda se encontram em etapas anteriores de escolarização formal. Isso evidencia que esses indivíduos já cumpriram com requisitos que vão muito além do esperado para sua fase escolar. Desconsiderar essa capacidade em prol de normas rígidas e defasadas desvaloriza o esforço dos estudantes e contribui para o desestímulo intelectual. ● Ao rotular como "treineiros" os estudantes que foram aprovados em vestibulares, mas não comprovaram de modo formal a superdotação, autoridade julgadora desconsiderou seu potencial desses indivíduos. Essa postura ignorou a visão de que "[...] indivíduos considerados não superdotados passem a categoria de superdotados, caso os seus interesses sejam suficientemente implementados" (Alencar; Fleith, 2001, p.61). Além disso, reduziu o conceito de superdotação a um fenômeno fixo e imutável. ● De acordo com Virgolim, "[...] para Renzulli, a superdotação não é um conceito estático (isto é, tem ou não se tem), e sim um conceito dinâmico – ou seja, algumas pessoas podem apresentar um comportamento de superdotação, em algumas situações de aprendizagem/desempenho, mas não em todas as situações. É, neste contexto, que Renzulli defende a ideia de que não devemos rotular o aluno como sendo ou não sendo superdotado, mas tentarmos entender que as altas habilidades aparecem em um continuum de habilidades" (Virgolim, 2014, p.586). A autora coadunou com a perspectiva de que as escolas deveriam estimular a produtividade criativa e proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras para todos os estudantes, não restringindo apenas àqueles com capacidades intelectuais superiores. Virgolim defendeu que não se deve separar estudantes superdotados dos demais para, então, oferecer oportunidades diferenciadas; ao contrário, é

	necessário garantir ambientes inclusivos, de modo que todos possam atingir seus potenciais máximos (Virgolin, 2007).
Decisões: Contrárias à negativa de expedição de certificação	
Argumentos de fundamentação da decisão	-----
Inferências	-----
Interpretação com base nos autores	-----
Tema 5: Negativa de realização de exame para adiantamento do curso superior. Total de acórdãos: 3 Ordem: Proc.14, Proc.16 e Proc.17	
Decisões: Favoráveis à negativa de realização de exame	
Argumentos de fundamentação da decisão	<ul style="list-style-type: none"> ● "O direito pleiteado pela autora, de aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados depende da demonstração por meio de prova se outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, de acordo com as normas dos sistemas de ensino, conforme o art. 47, §2º, da Lei 9.394/96. Inviável exigir da Universidade a disponibilização de estrutura específica para o atendimento de apenas uma aluna, mormente em se tratando de instituição privada de ensino. A universidade privada é regida por regulamento próprio, com absoluta autonomia pedagógica, constitucionalmente assegurada, nos termos do art. 207 da CF". (Proc. 14) ● "O curso no qual o recorrente mantém vínculo perante a Universidade Federal do Paraná é de pós-médio de Técnico em Transações Imobiliárias e não o curso de Medicina, sendo irrelevante, nesta hipótese, se o postulante possua as alegadas altas habilidades, ou seja, superdotado intelectualmente. (Proc 17). ● "[...] é questionável a assertiva de que o § 2º do art. 47 da Lei n.º 9.394/1996 assegura-lhe o direito subjetivo líquido e certo de realizar exames de adiantamento de conhecimentos para 52 (cinquenta e duas) disciplinas do curso de Medicina, ofertado pela Universidade Federal do Paraná, a despeito de estar vinculado (por esse curso) a outra instituição de ensino. [...] a alegação de que o impetrante tem altas habilidades e extraordinário aproveitamento nos estudos exigiria dilação probatória, o que é inviável na via estreita do mandamus". (Proc. 16)
Inferências	<ul style="list-style-type: none"> ● O direito à aceleração ou adiantamento curricular para estudantes superdotados depende de provas específicas e da aplicação de instrumentos de avaliação próprios por uma banca examinadora especial. ● Instituições privadas de ensino não são obrigadas a criar uma estrutura especial para atender o estudante superdotado na questão da aceleração ou adiantamento curricular, com base na autonomia pedagógica. ● O direito à aceleração de estudos ou adiantamento de conhecimentos em instituições privadas de ensino está condicionada às normas institucionais e legais das mesmas ● A aceleração de estudos não pode criar obrigações extraordinárias para as instituições privadas de ensino.

	<ul style="list-style-type: none"> • Comprovação das alegações de superdotação ou alta capacidade acadêmica demandam dilação probatória, inviabilizando a via por meio de mandado de segurança.
Interpretação com base nos autores	<ul style="list-style-type: none"> • A aceleração de estudos não tem o objetivo de atender a um capricho dos estudantes, mas sim a uma necessidade intrínseca à sua condição de superdotados. De acordo com Sabatella (2005, p. 122), a aceleração significa “Cumprir o programa escolar em menor tempo. Pode ser por admissão precoce na escola ou permitir que o aluno realize seus estudos em tempo inferior ao previsto. Isso pode ser efetivado com o avanço do aluno para uma série mais adiantada, ao ser constatado que já domina os conteúdos da série em que encontra, evitando que fique entediado, desestimule-se e venha a desistir da escola”. • O direito à aceleração de estudos está expressamente previsto na atual LDB, e sua execução não foi configurada como facultativa e tampouco condicionada à discricionariedade das instituições de ensino. No entanto, o conflito entre a autonomia universitária, prevista no art. 207 da CF, e o direito à educação inclusiva, é uma realidade presente, especialmente em instituições privadas de ensino, e representa um obstáculo à efetivação dos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. • Segundo o art. 59 da LDB vigente “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...] II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. (Brasil, 1996, art. 59, inc.II). Verificou-se, portanto, que o instituto da aceleração escolar está devidamente expresso no texto da LDB, porém ainda carece de regulamentação específica para que ocorra de forma justa e equitativa na prática educacional cotidiana.
Decisões:	
Contrários à negativa de realização de exame	
Argumentos de fundamentação da decisão	-----
Inferências	
Interpretação com base nos autores	
Tema 6: Negativa de criação de vaga extra com cota para superdotados e de matrícula no ensino fundamental.	
Total de acórdãos: 1	
Ordem: Proc. 18	
Decisões:	
Favoráveis à negativa de criação de vaga	
Argumentos de fundamentação da decisão	<ul style="list-style-type: none"> • “E, do que se deflui do ordenamento jurídico, por tratar-se de ensino fundamental, preferencialmente tal atendimento deve-se dar na rede pública municipal. No caso em apreço, o Colégio de Aplicação da UFSC oferece tal ensino diferenciado aos alunos com altas habilidades ou superdotados já matriculados no colégio. Porém, de acordo com o edital de concurso para ingresso no referido colégio, não oportuniza a outros alunos em tais condições

	<p>forma de ingresso especial (por cotas), mas tão-somente a forma de ingresso comum aos demais alunos, qual seja, por sorteio.</p> <p>E aqui reside a alegada ilegalidade no edital de concurso, visto que a autora pressupõe obrigatoriedade específica do Colégio de Aplicação em fornecer vagas específicas para alunos superdotados, mediante edital. Razão, porém, não lhe assiste” (Proc.18)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Tal como consta da legislação citada, as vagas na rede pública de ensino aos alunos com altas habilidades ou superdotados serão fornecidas preferencialmente na rede pública de ensino. A lei de diretrizes da educação não estabelece cotas para ingresso de tais alunos em toda a rede pública, nem há qualquer outra lei que especifique tal obrigação, qual seja, da fixação de cotas” ● “Diversamente, no que concerne aos portadores de deficiência, há legislação específica estabelecendo o sistema de cotas, inclusive para concursos públicos. <p>Por via de consequência, não havia qualquer obrigatoriedade do Colégio de Aplicação em expedir edital com reserva de vagas a alunos com superdotação.</p> <p>De outro lado, as Universidades Federais gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial (art. 207 CF/88) para o desenvolvimento de suas atividades-fim”.</p>
Inferências	<ul style="list-style-type: none"> ● Ausência de obrigatoriedade de cotas para superdotados em sorteio para ingresso em colégio público. ● O atendimento aos estudantes com AHSD do ensino fundamental deve ocorrer, preferencialmente, na rede pública municipal. ● Inexistência de legislação específica para reserva de vaga para alunos superdotados, diferentemente das pessoas com deficiência. ● Diferença de tratamento legal entre as pessoas com AHSD e as pessoas com deficiência.
Interpretação com base nos autores	<ul style="list-style-type: none"> ● A previsão de cotas para estudantes com AHSD em sorteios para ingresso em colégios públicos representa uma lacuna nas políticas públicas inclusivas. Não há previsão legal expressa que obrigue a reserva de vagas para esse grupo. ● Apesar da inexistência de previsão legal para cotas para estudantes com AHSD é possível pleitear o seu atendimento com base no princípio da equidade, no direito à educação inclusiva, assegurado tanto pela LDB vigente quanto pela Constituição Federal. ● A ausência das normativas claras voltadas para estudantes com AHSD evidenciou a fragilidade das políticas públicas inclusivas. Como apontou Delou (2005, p.1): “Não se pode deixar de assinalar que não é de hoje que a Política Nacional na área da superdotação vem se caracterizando pela descontinuidade e pela fragmentação de suas ações [...]. Um breve relato sobre a trajetória das políticas públicas para alunos superdotados no Brasil mostra que a educação destes alunos pode ser caracterizada pelo contraditório contraste entre a continuidade e a descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais registradas desde 1924 [...]”. ● De fato, observou-se um tratamento legal diferenciado entre as pessoas com deficiências e aquelas com AHSD. Essa diferença pode ser atribuída a

	diversas razões, como a existências de legislações mais abrangentes e consolidadas para pessoas com deficiência enquanto, para o público com superdotação, as legislações são mais limitadas à esfera educacional.
Decisões: Contrárias à negativa de criação de vaga	
Argumentos de fundamentação da decisão	-----
Inferências	
Interpretação com base nos autores	
Tema 7: Negativa de reconhecimento e enquadramento de altas habilidades como deficiência para acesso por cotas e matrícula em ensino superior. Total de acórdãos: 1 Ordem: Proc.30	
Decisões: Favoráveis à negativa de reconhecimento	
Argumentos de fundamentação da decisão	<ul style="list-style-type: none"> ● "À luz de tais regramentos normativos e dos elementos probatórios existentes nos autos, não há como afirmar, categoricamente, que a situação da agravante - que apresenta um funcionamento intelectual acima da média/quadro de altas habilidades - equipara-se a de um aluno com deficiência. O argumento de que existe laudo médico, atestando que ela possui um quadro de ansiedade e hiperatividade, inclusive com menção a CIDs (CID 10 F900 e F93.2), não lhe aproveita, uma vez que a sua condição pessoal não se assemelha a quadros de deficiência mental, pelo menos para fins de enquadramento no sistema de cotas". ● "Como bem ressaltado pelo juízo a quo, ainda que tenha sido repetidamente atestada por distintos profissionais da saúde a condição da autora de portadora de Altas Habilidades, não restou comprovado que seu funcionamento intelectual seja inferior à média (como requerido pelo art. 4º, VI, do Decreto nº 3.298/1999); a Testagem Psicométrica inclusive avalia que as dificuldades emocionais que poderiam trazer comprometimento à autora em suas interações sociais poderiam ser trabalhados com a continuidade do acompanhamento psiquiátrico e início de psicoterapia individual, e tanto o Edital regulador do concurso quanto a Portaria Normativa nº 18/2012 do MEC (com alteração ulterior) referem-se especificamente ao grau da deficiência alegada, o que deixa claro que a homologação da vaga na modalidade pleiteada não fica adstrita apenas ao diagnóstico do distúrbio em si, envolvendo também a verificação médica das limitações individuais efetivamente associadas à condição diagnosticada". ● "O objetivo da política pública é promover a inclusão social dos menos favorecidos, viabilizando o seu ingresso nas universidades públicas, a partir da premissa de que não tiveram a oportunidade de frequentar instituições de ensino mais qualificadas (escolas particulares) e/ou que possuam deficiência, encontrando-se em posição de desvantagem em relação aos demais candidatos".
Inferências	<ul style="list-style-type: none"> ● Altas habilidades não são comparadas à deficiência para fins de enquadramento no sistema de cotas. ● As altas habilidades associadas a comorbidades, como transtorno de ansiedade generalizada, transtorno de ansiedade de separação, não são

	<p>suficientes para qualificar a pessoa para cotas destinada às pessoas com deficiência.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A política pública de cotas foi criada para promover a inclusão social de pessoas em desvantagem em relação aos outros candidatos e àqueles que possuem altas habilidades não são considerados como pessoas que estão em desvantagem em um processo seletivo em relação aos demais candidatos.
Interpretação com base nos autores	<ul style="list-style-type: none"> ● Há uma necessidade urgente de revisão do sistema de cotas, tendo em vista que os estudantes superdotados foram completamente excluídos da previsão desse mecanismo. Além disso, mas não foram considerados os casos de dupla excepcionalidade, situação em que os indivíduos possuem simultaneamente altas habilidades ou superdotação e alguma deficiência, nem a compreensão, sob uma perspectiva mais abrangente de educação, de que a pessoa pode ser superdotada em uma área do conhecimento e apresentar dificuldades em outras. ● Segundo Renzuli (2004, p. 118), “Acredito que a verdadeira igualdade somente pode ser alcançada quando reconhecermos as diferenças individuais dos alunos que atendemos e quando reconhecermos que os alunos com elevado rendimento têm o mesmo direito que os alunos com dificuldades de aprendizagem de serem incluídos na educação”. Observou-se, entretanto, a ausência de uniformidade nas políticas públicas voltadas à inclusão educacional, bem como a falta de um estudo abrangente sobre o perfil e as necessidades específicas dos estudantes que a serem atendidos. Não se defende que todos os estudantes com AHSD devam ser automaticamente incluídos no sistema de cotas, principalmente aqueles que apresentam alto desempenho em todas as áreas acadêmicas. No entanto, deve-se revisar as demandas individuais dentro do próprio grupo, reconhecendo assim a heterogeneidade e a existência de estudantes com apesar da superdotação em determinadas áreas podem enfrentar obstáculos em outras áreas.
Decisões:	
Contrários à negativa de reconhecimento	
Argumentos de fundamentação da decisão	-----
Inferências	-----
Interpretação com base nos autores	-----

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A categorização das decisões integrada à inferência, possibilitou compreender como os magistrados vêm se posicionamento em casos semelhantes, considerando, naturalmente, o contexto e as particularidades de cada caso concreto. Essa análise contribuiu de forma significativa para a investigação das jurisprudências relacionadas às altas habilidades ou superdotação.

5.2. Identificação e descrição das proposições legislativas sobre altas habilidades ou superdotação, com posterior exame das categorias construídas

A busca inicial por proposições legislativas do Congresso Nacional resultou em 134 registros. No entanto, 124 foram descartados por não estarem em consonância com os objetivos da pesquisa ou por não atenderem aos critérios estabelecidos, restando 8 proposições que compuseram a base final de dados da pesquisa, conforme demonstrado na tabela 11.

Tabela 11: Base final da amostra do Congresso Nacional

Resultados encontrados inicialmente em busca das proposições legislativas	Resultados descartados	Total de proposições legislativas encontradas após aplicação dos critérios de refinamento e da exclusão de dados duplicados	Total de proposições legislativas analisadas
132	124	8	8

*Referência:
Tabela A.15: Amostra inicial das proposições legislativas

*Referência:
Tabela 2: Base final dos dados do Congresso Nacional

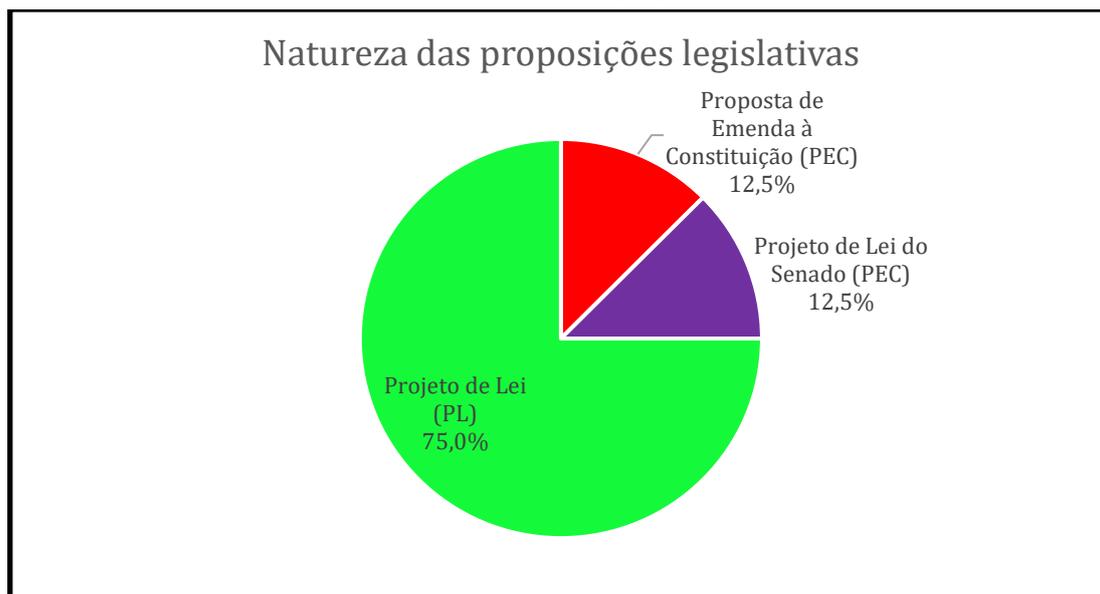
Ordem	Número	Tipo	Quantitativo
Propos.1	PEC 394/2009	Proposta de Emenda à Constituição (PEC)	1
Propos.2	PLS 254/2011	Projeto de Lei do Senado (PLS)	1
Propos.3	PL 5614/2013	Projeto de Lei (PL)	6
Propos.4	PL 3874/2019		
Propos.5	PL 108/2020		
Propos.6	PL 730/2022		
Propos.7	PL 1053/2022		
Propos.8	PL 1095/2022		

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Verificou-se que a maioria das proposições identificadas se referia a Projetos de Lei. Esses projetos têm a função de criar, alterar ou revogar leis ordinárias ou complementares, sem necessidade de alterar a Constituição Federal. Podem ser propostos por qualquer deputado ou senador, por comissão da Câmara, do Senado ou do Congresso, pelo presidente da República, pelo procurador-geral da República, pelo Supremo Tribunal Federal, por tribunais superiores e também pelos cidadãos.

Com base na análise da categoria geral “Aspectos gerais” e da categoria específica “Natureza das proposições”, observou-se que os projetos de lei corresponderam a 75% do total da amostra, o que indicou que as iniciativas voltadas às altas habilidades ou superdotação têm sido majoritariamente amparada por esse tipo de proposição legislativa, conforme demonstrado no gráfico 9.

Gráfico 9: Natureza da proposição



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Isso significa que a maior parte das proposições legislativas apresentadas ao Congresso Nacional foi proposta por meio de projetos de lei, demonstrando uma tendência dos parlamentares em tratar de questões relativas à essa temática por meio da criação ou da alteração de leis ordinárias ou complementares.

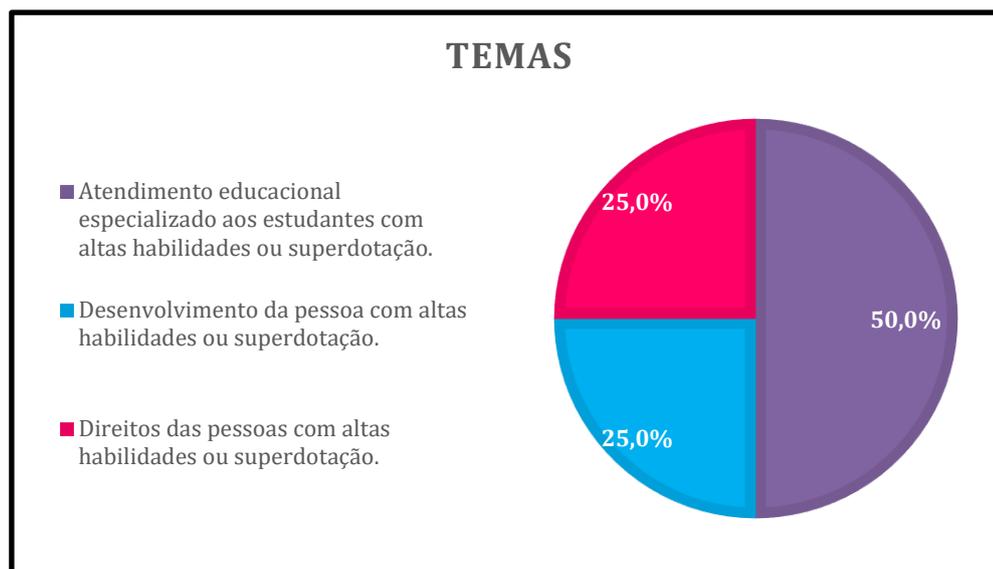
A opção dos parlamentares por essa estratégia legislativa pode ensejar diferentes interpretações. Uma delas é a percepção de que essa temática já está plenamente estabelecida constitucionalmente, demandando apenas a elaboração de normas infraconstitucionais, isto é, normas específicas e regulamentadoras para assegurar a efetividade dos direitos das pessoas com altas habilidades ou superdotação.

Outro possível entendimento é que os parlamentares optaram por apresentar os projetos de lei para tratar dessa temática por serem instrumentos que demandam trâmites legislativos menos complexos e que podem ser aprovados com maior rapidez, em comparação com outras proposições. Isso é relevante para eles,

pois quanto maior o número de projetos aprovados, melhor sua posição no congresso, além de fortalecer significativamente sua imagem perante o eleitorado, aumentando, conseqüentemente, suas chances de reeleição.

A análise da categoria geral “Aspectos gerais” e da correspondente categoria específica “Tema”, permitiu constatar que as proposições legislativas trataram de diferente aspectos relacionados à área das AHSD, abordando: identificação, cadastramento e atendimento educacional especializado; regulamentação do atendimento educacional especializado para os estudantes com AHSD; instituição de políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento das pessoas com AHSD; ações de conscientização e valorização de indivíduos com essa condição, com ênfase na visibilidade; entre outros, conforme demonstrado no gráfico 10 e na tabela 12.

Gráfico 10: Temas das proposições legislativas



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Da amostra analisada, 50% representaram iniciativas que abordaram a temática relacionada ao atendimento educacional especializado, o que pode indicar que, na visão dos parlamentares, esse serviço ainda não está sendo plenamente implementado na prática, demandando normas para regulamentar a lei existente.

Tabela 12: Temas das proposições legislativas

Categoria geral “Aspectos gerais”

Categoria específica “Temas”				
Tema geral em comum	Ordem	Principal	Específico	Total
Atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades ou superdotação.	Propos.1	Atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades ou superdotação.	Garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades ou superdotação como dever do Estado, por meio da alteração do artigo 208 da Constituição Federal.	4
	Propos.3	Atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades ou superdotação.	Inclusão de normas na LDB para garantir o atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, por meio da alteração do art. 24 da LDB (Lei 9.394/96).	
	Propos.6	Educação especial para estudantes com altas habilidades ou superdotação.	Assegurar às pessoas com altas habilidades ou superdotação o atendimento educacional especializado, em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio, da alteração do art. 58 da LDB (Lei nº 9.394/96).	
	Propos.2	Educação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.	Identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação, por meio da alteração do artigo 9º da LDB (Lei 9.394/96).	
Desenvolvimento da pessoa com altas habilidades ou superdotação.	Propos.4	Fomento à formação e desenvolvimento de jovens talentos.	Criação de ações que promovam a identificação, formação e o desenvolvimento de crianças e jovens talentosos, com foco na atuação integrada das áreas da educação, cultura, ciências e esportes, por meio da criação de lei.	2
	Propos.5	Desenvolvimento da pessoa com altas habilidades ou superdotação.	Instituição da Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação e definição de diretrizes para a sua implementação, por meio da criação de lei.	
Direitos das pessoas com	Propos.7	Direitos das pessoas com altas habilidades ou superdotação.	Estímulo à inclusão social, ao reconhecimento e à valorização das pessoas com altas habilidades ou superdotação, por meio da criação de lei.	

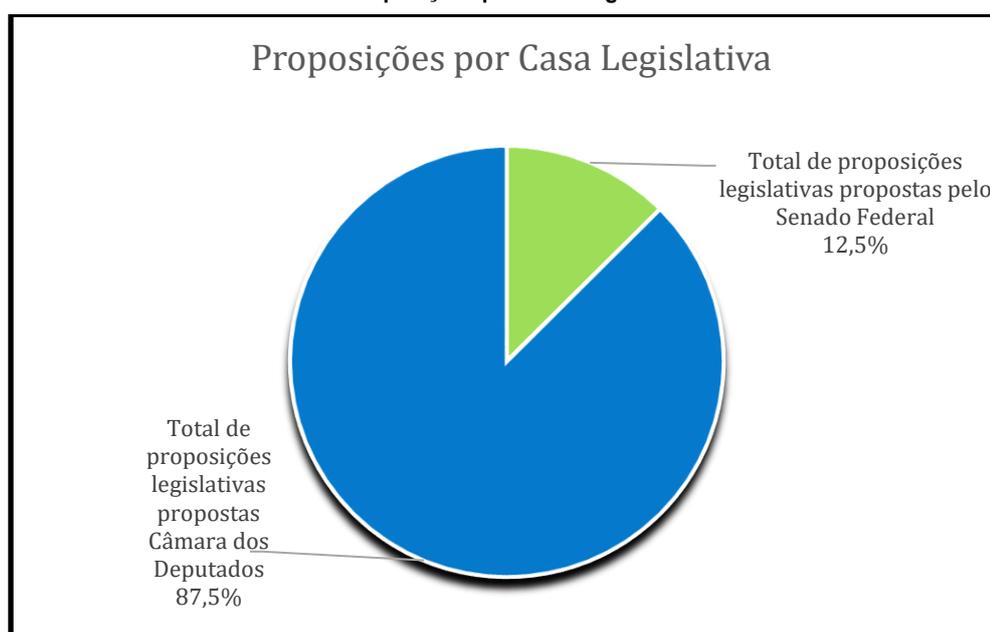
altas habilidades ou superdotação.	Propos.8	Direitos das pessoas com altas habilidades ou superdotação.	Conscientização e valorização das pessoas com altas habilidades ou superdotação, por meio da criação de lei.	2
---	----------	---	--	----------

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A Tabela 12 apresentou a classificação das proposições legislativas de acordo com seus objetivos geral e específico. De modo geral, essas proposições demonstraram uma preocupação abrangente com o desenvolvimento integral dos estudantes com AHSD, abordando aspectos sociais, educacionais e legais relacionados aos indivíduos com essa condição.

A análise das proposições por casa legislativa revelou que a Câmara dos Deputados apresentou um percentual significativamente maior de iniciativas voltadas à área das AHSD, representando 87,5%, enquanto o Senado Federal foi o proponente de apenas 12,5%, conforme demonstrado no gráfico 11.

Gráfico 11: Proposições por Casa Legislativa



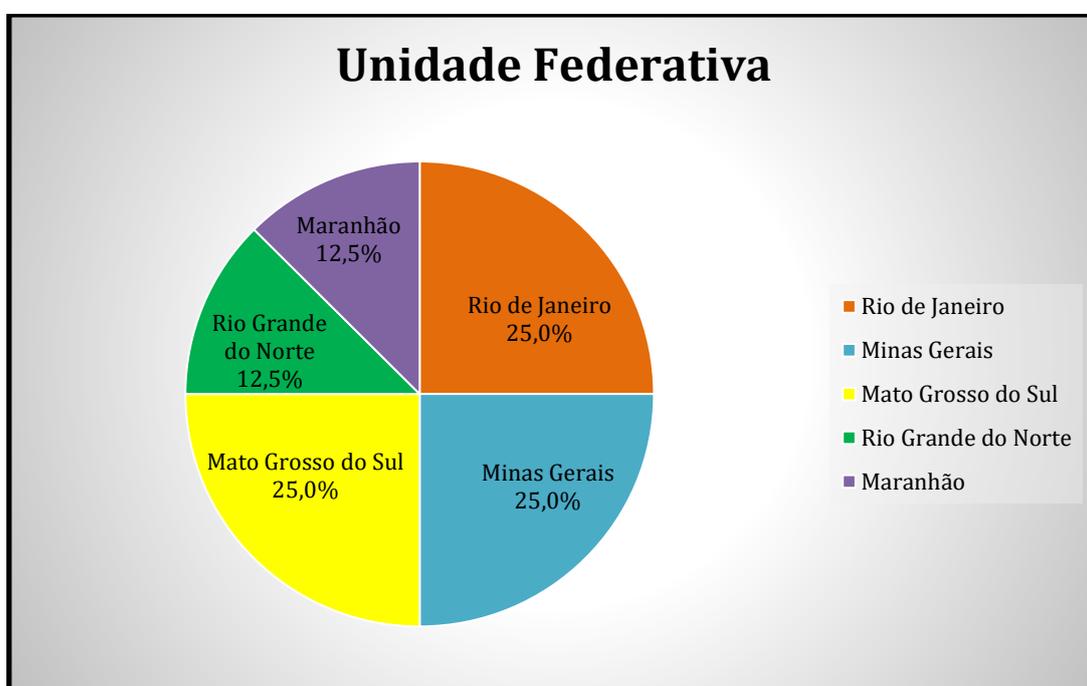
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Essa apuração levanta duas questões principais: a primeira é que a temática das AHSD pode não ser considerada uma prioridade para os senadores federais, resultando em poucas proposições legislativas específicas sobre essa temática; a segunda é que essa área pode estar mais próxima da atuação dos deputados federais, com base na teoria de que eles estão mais conectados à população e

mantêm contato mais direto com as demandas cotidianas dos indivíduos com essa condição, o que explicaria a maior incidência do tema nas iniciativas da Câmara dos Deputados, conseqüentemente, em um maior número de proposições legislativas apresentadas pelos parlamentares dessa casa.

Em relação à amostra referente à Unidade Federativa representada pelo parlamentar, constatou-se que os estados do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Mato Grosso do Sul apresentaram a mesma quantidade de proposições legislativas na área das altas habilidades ou superdotação, correspondendo a 25% cada, conforme o gráfico 12.

Gráfico 12: Unidade Federativa



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O percentual mais elevado nesses estados pode evidenciar uma tendência à maior sensibilização dos parlamentares representantes desses locais em relação à temática, seja por compreenderem as necessidades específicas das pessoas com essa condição e, conseqüentemente, desejarem investir no fortalecimento do potencial intelectual da região, seja por uma maior pressão política exercida por esse grupo nessas regiões.

O estado do Rio de Janeiro possui histórico de iniciativas voltadas ao apoio aos estudantes com AHSD. Entre elas, destaca-se a promulgação da Lei nº

10.244/2023, que “autoriza a criação de núcleos especializados para alunos com altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro”. Segundo o autor da proposta, deputado estadual Julio Rocha (2023), a medida:

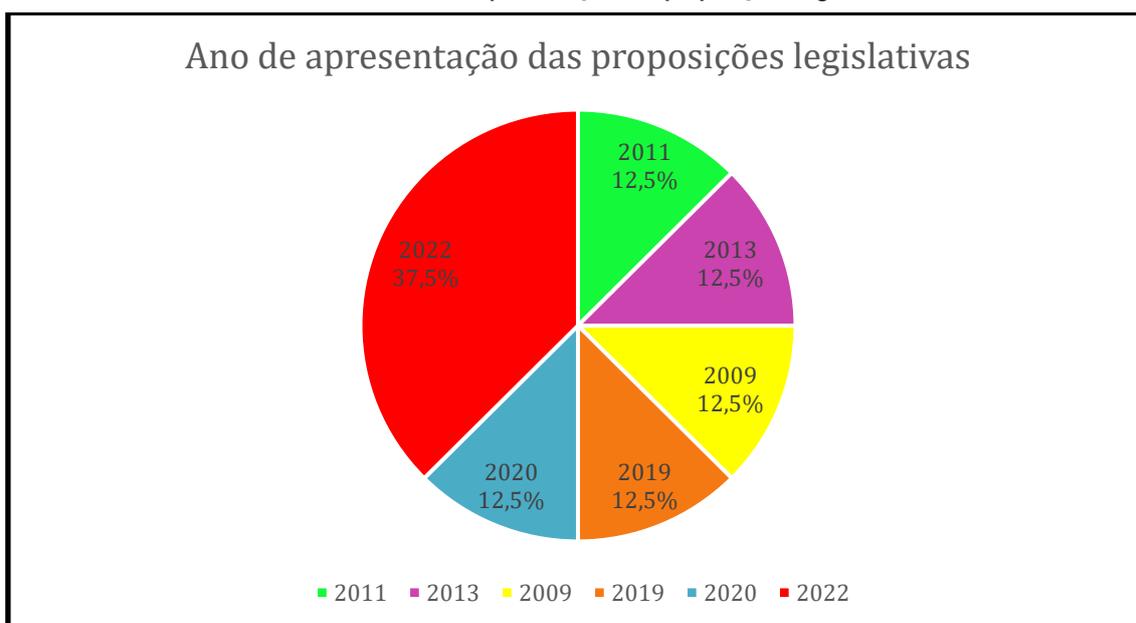
[...] é uma forma de privilegiar as mentes mais brilhantes do estado e do Brasil, acolhendo-os em núcleos de ensino com capacidade de potencializar ainda mais as altas habilidades que o aluno já possui, de forma que desenvolva o dom natural com o qual nasceu o estudante (A Tribuna RJ, 2023).

Iniciativas como essa contribuem significativamente para o reconhecimento desses estudantes e a valorização de seus potenciais, além de apoiar o desenvolvimento educacional adequado por meio da criação de ambientes que acolham, estimulem e atendam às necessidades específicas desse grupo.

A análise da categoria específica “Ano de apresentação” evidenciou que a maioria das iniciativas foi realizada no ano de 2022, representando o total de 37,5%, conforme gráfico 13.

No entanto, verificou-se um aumento na frequência de apresentação das iniciativas a partir do ano de 2019, embora ainda de forma espaçada. Observou-se que, a partir de 2019, a incidência foi maior em comparação aos anos anteriores, nos quais as iniciativas foram apresentadas de maneira bem menos recorrente.

Gráfico 13: Ano de apresentação das proposições legislativas

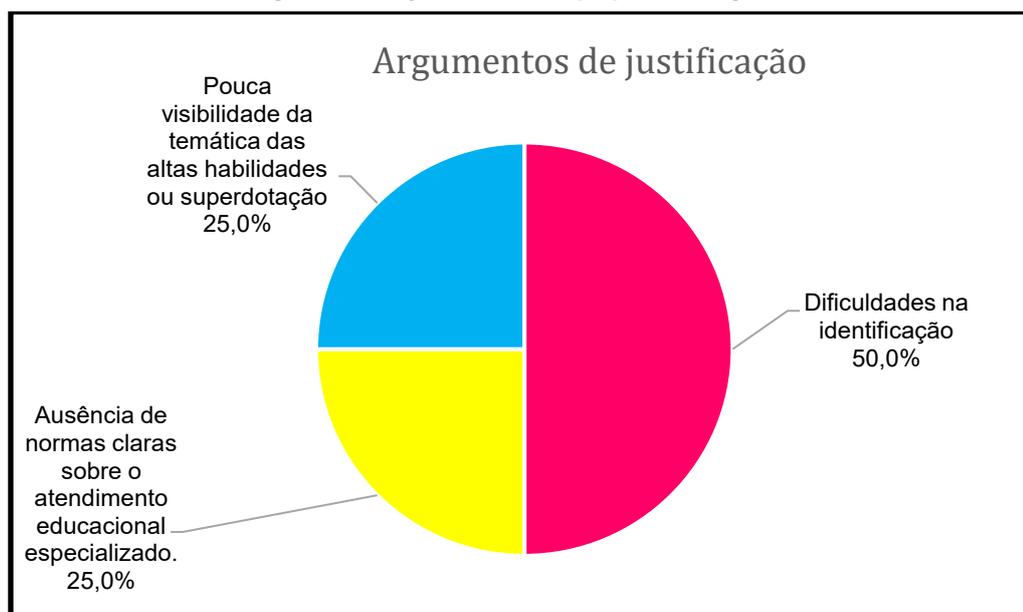


Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Esse resultado pode ter sido influenciado por diversos fatores, como a maior atenção aos dados do Censo Escolar sobre os estudantes com AHSD, o aumento da visibilidade da temática nos últimos anos, a renovação parlamentar decorrente das eleições de 2018 no Brasil e, até mesmo, os reflexos da pandemia de COVID-19, que direcionou os olhares para os impactos na área educacional. Esses fatores podem estar relacionados a diferentes aspectos: políticos, sociais, educacionais e legais.

Em relação aos aspectos da categoria geral “Fundamentação” e à correspondente categoria específica “Argumentos de justificação”, constatou-se que a justificativa mais recorrente nas proposições legislativas baseou-se nas dificuldades de identificação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação representando 50% da amostra, conforme demonstrado no gráfico 14.

Gráfico 14: Argumentos de justificação das proposições legislativas



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A tabela 13 reuniu todas as justificativas presentes nas proposições legislativas apresentados pelos parlamentares.

Tabela 13: Justificativas principais das proposições legislativas

Ordem	Justificativa principal	Quantidade
Propos.1		
Propos.3	Dificuldades na identificação.	4
Propos.5		

Propos.6		
Propos.2	Ausência de normas claras sobre o atendimento educacional especializado.	2
Propos.4		
Propos.7	Pouca visibilidade da temática das altas habilidades ou superdotação	2
Propos.8		

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Observou-se que, além das dificuldades de identificação, outras razões que justificaram as proposições basearam-se na ausência de normas claras sobre atendimento educacional especializado aos estudantes com AHSD, o que pode evidenciar a necessidade de leis complementares para regulamentar esse processo, justificando, portanto, as iniciativas dos parlamentares.

Outro motivo identificado foi a pouca visibilidade da temática das altas habilidades ou superdotação. Esse aspecto encontra respaldo em diversas publicações de autores especializados na área, além de estudos teóricos. Trata-se de um ponto recorrente há tempos, já que a falta de visibilidade é um dos fatores que mais prejudica os indivíduos com essa condição na conquista de seu espaço na sociedade como sujeitos de direitos.

Das proposições legislativas analisadas, destaca-se o PL nº 5614/2013 por abranger um aspecto que coaduna com esta pesquisa, ao salientar que muitas famílias têm sido obrigadas a judicializar a educação como forma de garantir, por meio de processo judicial, que seus filhos tenham assegurados os direitos que lhes são inerentes e que já estão previstos na Constituição.

O parlamentar atribuiu a causa da judicialização à ausência de normas claras na área das altas habilidades ou superdotação. Segundo ele, essa lacuna legal acarreta diversos prejuízos aos estudantes como os custos que as famílias enfrentam com as despesas processuais, episódios de bullying nas escolas, a estigmatização que compromete sua imagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento, bem como o fato de que omissão servir de justificativa para que as instituições escolares se abstenham de ofertar o atendimento adequado a esses estudantes.

Além disso, a falta de clareza contribui para que estados e municípios permaneçam inertes diante das necessidades dos estudantes com AHSD, o que culmina em um retrocesso na política de inclusão, que passa a caminhar no sentido

da diferenciação e da exclusão, em vez da equidade, justiça educacional, acolhimento das especificidades e valorização da diversidade.

Ainda no que se refere à fundamentação das proposições legislativas, analisou-se a categoria específica “Base legal” com o objetivo de identificar os referenciais normativos utilizados para justificar e embasar essas propostas, conforme demonstrado na tabela 14.

Tabela 14: Base legal da fundamentação das proposições legislativas

Categoria geral “Fundamentação”			
Categoria específica “Base legal”			
Quantidade	Porcentagem	Ordem	Base legal utilizada nas proposições legislativas
LDB – 3 CNE – 2 PNE – 1 Conferência de Viena – 1 PNEE – 2 Não citaram – 2	LDB – 37,5% CNE – 25% PNE – 12,5% Conferência de Viena – 12,5% PNEE – 25% Não citaram – 25%	Propos.1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 9.394/96 (LDB). ▪ Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). ▪ Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.
		Propos.2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 9.394/96 (LDB).
		Propos.3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 17/2011
		Propos.4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não citou.
		Propos.5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, de Viena (UNESCO, 1993). ▪ Lei nº 9.394/96 (LDB).
		Propos.6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não citou.
		Propos.7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 2020.
		Propos.8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 2020.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

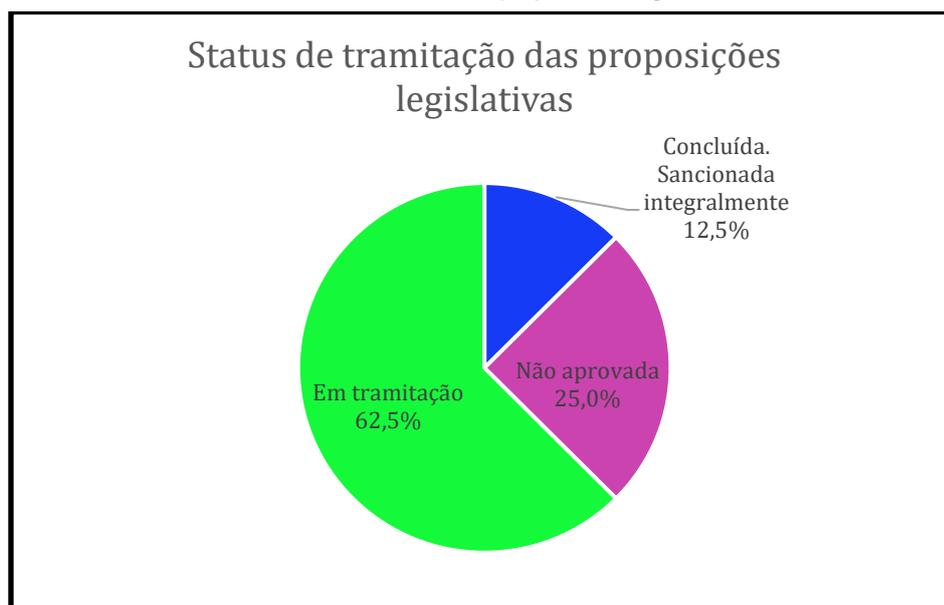
Constatou-se que a Lei nº 9.394/96 (LDB) foi a mais utilizada para fundamentar as proposições legislativas, correspondendo a 37,5% da amostra. Esse resultado é preocupante, uma vez que os legisladores propõem a criação ou modificações de leis voltadas pra o domínio educacional, e não considerar a

principal norma legal específica na área revela uma lacuna significativa no embasamento jurídico dessas propostas.

Salienta-se que a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, ocorrida em Viena, na Áustria, em 1993, apesar de não constituir um tratado internacional e ter tanta força quanto um pacto, serviu de embasamento da proposição PL nº 108/2020, tendo em vista que o Brasil assinou a Declaração de Viena, reafirmando seu compromisso com os princípios universais dos direitos humanos, pautados na justiça e na equitativa.

Da amostra analisada, referente à categoria geral “Tramitação” e à correspondente categoria específica “Status da tramitação”, constatou-se que 62,5% das proposições legislativas ainda estão em tramitação no Congresso Nacional, conforme demonstrado no gráfico 15.

Gráfico 15: Status de tramitação das proposições legislativas.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As proposições legislativas que ainda estão em tramitação referem-se às proposições: PL nº 3874/2009, PL nº 108/2020, PL nº 730/2022, PL nº 1053/2022 e PL nº 1095/2022. Já em relação às proposições aprovadas, houve apenas uma: o PLS nº 254/2011, que representou 12,5% da amostra da pesquisa. As proposições não aprovadas foram o PL nº 5614/2013 e a PEC nº 394/2009

Convém esclarecer que o Projeto de Lei do Senado nº 254/2011, antes de ser aprovado e transformado em lei, seguiu os trâmites legislativos estabelecidos: teve início no Senado como PLS 254/2011, sendo posteriormente encaminhado à Câmara dos Deputados para revisão, onde recebeu a designação de PL nº 4700/2012. Após a aprovação na Câmara, retornou ao Senado Federal, sua casa de origem, sendo renomeado como SDC17/2015. Por fim, foi aprovado e sancionado, transformando-se na Lei nº 13.234/2015.

A Lei nº 13.234/2015 foi aprovada nos seguintes termos:

Ementa: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação”.

• “Art. 1º - Esta Lei dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º - A [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 \(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional\)](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 9º.....

[IV-A](#) - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

.....” (NR)

“[Art. 59-A](#). O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de aluno com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.”

A análise da lei permitiu depreender que ela atendeu aos critérios de elaboração, tanto formais quanto substanciais, ao reconhecer uma carência na área altas habilidades ou superdotação, que foi a ausência de uma normativa que previsse o mapeamento dos estudantes com essa condição, com vistas à sua identificação, cadastramento e atendimento.

Apesar de a lei constituir um importante instrumento em favor dos estudantes com AHSD e ter fomentado discussões em torno da principal lei da educação do país, ela ainda carece de regulamentação. Tal ausência, inviabiliza a efetivação do que está escrito no papel, isto é, o que está previsto no texto legal, em ações práticas e eficazes no sistema educacional.

Sem a elaboração do regulamento, já previsto na própria lei, a aplicação concreta das diretrizes estabelecidas e aprovadas pode se tornar inviável, comprometendo sua implementação e resultando em um cenário no qual os estudantes permanecem em condição semelhante à anterior, sem acesso ao suporte previsto legalmente.

A análise também revelou que o número de proposições legislativas relacionadas à temática das altas habilidades ou superdotação apresentadas ao Congresso Nacional ainda é bastante reduzido. Embora todas as propostas tenham tratado, em especial, das demandas desse grupo, esse número torna-se ainda mais preocupante quando se observa o resultado efetivo dessas iniciativas: entre dez proposições, apenas uma foi convertida em norma jurídica e apresentou propostas objetivas para a melhoria da situação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

É importante destacar que algumas proposições ainda estão em tramitação. No entanto, mesmo que sejam aprovadas e convertidas em leis, elas não são suficientes, por si só, para promover uma mudança significativa no cenário desses estudantes. As proposições legislativas atualmente em discussão não conseguem atender plenamente todas as suas demandas, seja por quantidade insuficiente, seja por não contemplarem as necessidades enfrentadas por eles atualmente, que, em muitos casos, têm levado famílias a judicialização da educação.

Como exemplo, pode-se citar os estudantes com altas habilidades ou superdotação que, mesmo aprovados em vestibulares antes da conclusão do ensino médio, são impedidos de ingressar no ensino superior em razão da idade. O edital do Enem 2025 prevê que os resultados do exame poderão ser utilizados como certificação de conclusão do ensino médio, porém impõem um limitador etário. Segundo o edital do Enem 2025:

Os resultados do Enem poderão ser utilizados para fins de certificação de conclusão do ensino médio pelas Instituições Certificadoras listadas em Portaria, que será divulgada pelo Inep.

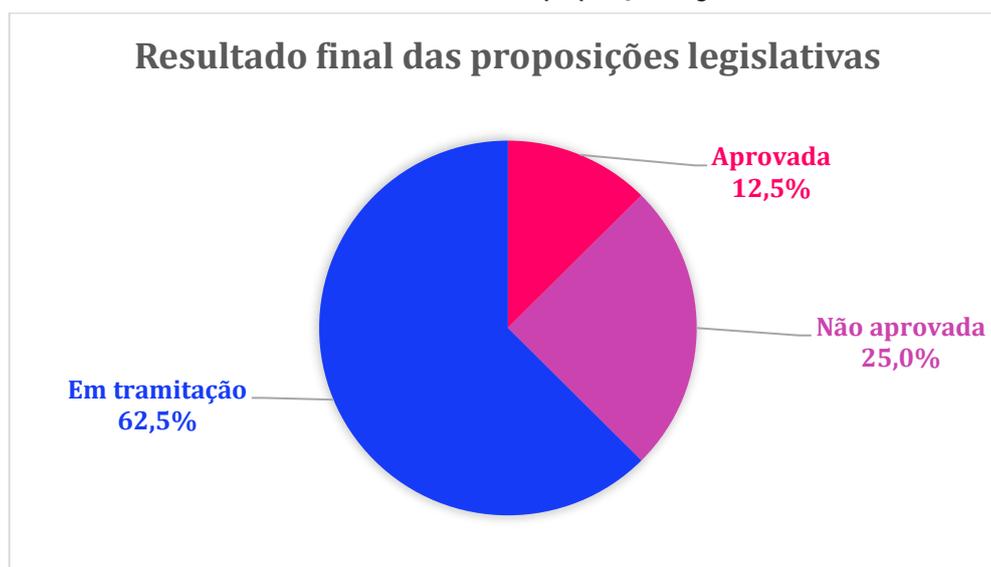
O interessado em pleitear o Certificado de Conclusão do ensino médio ou a Declaração Parcial de Proficiência deverá possuir 18 (dezoito) anos completos até o primeiro dia de realização das provas do Exame (Brasil, 2025).

A solução para a situação desses estudantes não está prevista em nenhuma das proposições legislativas abordadas por este estudo, que analisou as iniciativas

dos últimos 25 anos apresentadas ao Congresso Nacional. Constatou-se, portanto, a existência de uma lacuna legislativa na área das altas habilidades ou superdotação, uma vez que os estudantes com essa condição não se enquadram, necessariamente, nos parâmetros etários convencionais estabelecidos pelo sistema escolar.

Da análise da categoria geral “Resultado final da proposição” e da correspondente categoria específica “Desfecho e impacto jurídico da tramitação”, observou-se que apenas uma proposição legislativa realmente cumpriu o seu percurso e chegou ao fim com o status de concluída, tendo sido aprovada e sancionada integralmente, transformada, portanto, em norma jurídica, conforme demonstrado no gráfico 16.

Gráfico 16: Resultado final das proposições legislativas



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Vale ressaltar que a análise da proposição legislativa aprovada, a Lei nº 13.234/2015, já foi devidamente realizada na categoria anteriormente abordada. As proposições Propos2. e Propos.3 que correspondem, respectivamente, ao PL nº 5614/2013 e ao PL nº 394/2009 não foram aprovadas pelos seguintes motivos: o PL nº 5614/2013 foi arquivado, nos do art. 163 c/c 164, parágrafo 4º do Regimento Interno da Câmara dos Deputados (RICD); já o PL nº 394/2009 foi arquivado, nos termos do artigo 105 do mesmo regimento.

Segundo o Regimento Interno da Câmara dos Deputados:

Art. 105. Finda a legislatura, arquivar-se-ão todas as proposições que no seu decurso tenham sido submetidas à deliberação da Câmara e ainda se encontrem em tramitação, salvo: [“Caput” do artigo com redação dada pela Resolução nº 33, de 2022](#)

I - [\(Revogado pela Resolução nº 33, de 2022\)](#)

II - [\(Revogado pela Resolução nº 33, de 2022\)](#)

III - [\(Revogado pela Resolução nº 33, de 2022\)](#)

IV - as de iniciativa popular; [\(Inciso com redação dada pela Resolução nº 33, de 2022\)](#)

V - [\(Revogado pela Resolução nº 33, de 2022\)](#)

VI - as destinadas à elaboração das espécies normativas referidas no art. 59 da Constituição Federal que não tenham tramitado por 3 (três) legislaturas completas; [\(Inciso acrescido pela Resolução nº 33, de 2022, em vigor a partir de 1º/2/2023\)](#)

VII - os projetos de código; [\(Inciso acrescido pela Resolução nº 33, de 2022\)](#)

VIII - as relativas a tratados internacionais e as de concessão, renovação e permissão de exploração de serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens; [\(Inciso acrescido pela Resolução nº 33, de 2022\)](#)

IX - as relativas às contas do Presidente da República; [\(Inciso acrescido pela Resolução nº 33, de 2022\)](#)

X - as aprovadas pela Câmara e revisadas pelo Senado Federal. [\(Inciso acrescido pela Resolução nº 33, de 2022\)](#)

§ 1º [\(Parágrafo único transformado em § 1º e revogado pela Resolução nº 33, de 2022\)](#)

§ 2º No caso de arquivamento de proposição submetida à tramitação conjunta, observar-se-á que permanecerão válidos os pareceres aprovados, que instruirão as proposições remanescentes, mantida a distribuição da matéria às Comissões, ressalvada a hipótese de deferimento de requerimento em sentido diverso pelo Presidente da Câmara. [\(Parágrafo acrescido pela Resolução nº 33, de 2022\)](#)

Art. 163. Consideram-se prejudicados:

I - a discussão ou a votação de qualquer projeto idêntico a outro que já tenha sido aprovado, ou rejeitado, na mesma sessão legislativa, ou transformado em diploma legal;

II - a discussão ou a votação de qualquer projeto semelhante a outro considerado inconstitucional de acordo com o parecer da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania; [\(Inciso com redação adaptada à Resolução nº 20, de 2004, conforme republicação determinada pelo Ato da Mesa nº 71, de 2005\)](#)

III - a discussão ou a votação de proposição apensa quando a aprovada for idêntica ou de finalidade oposta à apensada;

IV - a discussão ou a votação de proposição apensa quando a rejeitada for idêntica à apensada;

V - a proposição, com as respectivas emendas, que tiver substitutivo aprovado, ressalvados os destaques;

VI - a emenda de matéria idêntica à de outra já aprovada ou rejeitada;

VII - a emenda em sentido absolutamente contrário ao de outra, ou ao de dispositivo, já aprovados;

VIII - o requerimento com a mesma, ou oposta, finalidade de outro já aprovado;

IX - os requerimentos destinados ao adiamento da discussão ou da votação, quando se seguirem à rejeição do requerimento de retirada da proposição da Ordem do Dia. [\(Inciso acrescido pela Resolução nº 21, de 2021\)](#)

Art. 164. Inc. II, § 4º A proposição dada como prejudicada será definitivamente arquivada pelo Presidente da Câmara (Brasil, 1989).

Assim, o PL nº 5614/2013 foi arquivado, por ter sido apensado ao PL nº 4700/2012, em virtude de tratar de conteúdo semelhante a outra proposta legislativa anteriormente apresentada. Já o PL nº 394/2009 foi arquivado em decorrência do término da legislatura do autor, conforme determina o RICD, segundo o qual todas as proposições de autoria do parlamentar que estiverem em tramitação serão arquivadas ao final da legislatura, salvo exceções expressamente previstas.

Finalizada a análise das categorias estabelecidas neste estudo, inicia-se a etapa da inferência com base na categoria geral “Fundamentação” e a correspondente categoria específica “Argumentos de justificação”, conforme demonstrado no quadro 14.

Quadro 14: Categoria geral “Fundamentação”

Categoria geral “Fundamentação” Categoria específica “Argumentos de justificação” Ordem: Propos.1	
Argumentos de justificação	<p>O PLS nº 254/2011, de autoria do Senador Marcelo Crivella, do Republicanos/RJ, propôs a alteração da Lei nº 9.394/96, para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior. O projeto teve como justificativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “O Brasil carece de uma política de estímulo às pessoas com altas habilidades e superdotadas, desperdiçando muitos talentos que poderiam contribuir, de maneira significativa, para o desenvolvimento nacional. Um dos maiores gargalos nessa área diz respeito às dificuldades do sistema educacional para identificar os alunos superdotados ou talentosos, proporcionando-lhes serviços pedagógicos suplementares e especializados, que os motivem a permanecer na escola e a desenvolver plenamente suas habilidades de destaque”. ▪ “Por fim, propugnamos que, para assegurar a identificação precoce dos alunos com altas habilidades/superdotação, de modo a incluí-los o mais cedo possível no cadastro nacional e nas políticas de apoio e fomento a suas potencialidades, sejam promovidas amplas iniciativas de formação inicial e capacitação em serviço para os profissionais da educação pública. Só assim será possível dar materialidade ao cadastro ensejado e mobilizar a sociedade para a importância de lapidar talentos acima da média e, assim, transformar promessas e potenciais em realizações e feitos extraordinários para o País”. ▪ “Estimativas da Organização Mundial de Saúde indicam que cerca de 5% da população tem algum tipo de alta habilidade. Em termos da população escolar da educação básica no País, isso equivaleria a mais de 2,5 milhões de alunos. No entanto, os registros do Censo Escolar são desalentadores: em 2008, apenas 2,5 mil jovens e crianças com

	superdotação/altas habilidades tinham sido identificados no sistema educacional”.
Inferências	<ol style="list-style-type: none"> 1. O Brasil não possui uma política pública eficaz para atender os estudantes com AHSD, principalmente relacionados aos processos de identificação, cadastramento e atendimento. A ausência de dispositivos legais específicos nessa área configura uma lacuna normativa que compromete o desenvolvimento desses estudantes ao longo de sua trajetória educacional. 2. Um dos maiores gargalos na área das AHSD está na dificuldade de identificação dos estudantes com superdotação ou talentosos. Isso evidencia uma falha no sistema educacional, que carece de profissionais capacitados e de instrumentos adequados tanto para a identificação quanto para o atendimento. Como consequência, há um desperdício de talentos que deixam de contribuir para o desenvolvimento do país. 3. A subnotificação de estudantes com AHSD no país evidencia a ineficácia dos mecanismos de identificação e registro do sistema educacional, revelando uma fragilidade no mapeamento desse público. Essa falha compromete o planejamento de políticas públicas e a implementação de ações efetivas de inclusão e desenvolvimento, resultando na subutilização do potencial intelectual desses estudantes.
Interpretação com base nos autores	<ol style="list-style-type: none"> 1. A lacuna legislativa em relação às altas habilidades ou superdotação no Brasil diz respeito à ausência de regulamentações específicas que viabilizem a efetivação plena dos direitos educacionais voltados para esse público, especialmente no que se refere à identificação e ao atendimento apropriado. Um exemplo claro dessa ausência normativa é o cadastramento, especificado no art. 59-A da atual LDB, que até o momento não foi implementado, configurando uma lacuna significativa na legislação educacional. Segundo Delou (2001), “[...] não se pode deixar de assinalar que não é de hoje que a Política Nacional na área da superdotação vem se caracterizando pela descontinuidade e pela fragmentação de suas ações [...] ainda não será agora que os alunos superdotados terão garantidos os direitos expressos na LDB” (Delou, 2001). Apesar de a LDB ter representado um avanço no reconhecimento dos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, ainda há carência de regulamentações que permitam a concretização dessa normativa na prática educacional. 2. A ineficiência na identificação precoce de estudantes com AHSD, que inviabiliza a inserção desses alunos no cadastro nacional, compromete diretamente a sua inclusão em políticas públicas voltadas para o atendimento de suas necessidades específicas. Farias e Wechsler (2014) destacam as dificuldades enfrentadas no processo de identificação no Brasil. 3. Observa-se, portanto, uma dificuldade de identificar talentos na realidade brasileira, pois os professores se deparam com imensas falhas educacionais. Tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, por vezes, os professores sentem-se desorientados, não sabem como atender e ajudar a desenvolver as capacidades específicas de cada aluno. Abandonados nas salas de aulas, sem apoio nem orientação coerentes com suas necessidades, esses alunos podem seguir caminhos não virtuosos, problemáticos, o que pode causar também a dificuldade de aprendizagem e /ou problemas de comportamento (Farias; Wechsler, 2014, p. 335). 4. As dificuldades na identificação de estudantes com AHSD perpassam, principalmente, pela falta de capacitação dos profissionais da

	<p>educação tanto para a participação no processo de identificação quanto para o atendimento a esses estudantes, o que evidencia a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada desses profissionais.</p> <p>5. A subnotificação censitária de estudantes com AHSD evidencia a fragilidade do sistema educacional em identificar e atender de forma adequada esse público. Brero e Rondini (2022) esclareceram que o MEC ou as secretarias de estudo da educação devem regulamentar procedimentos de avaliação obrigatória a todos os estudantes. Tal regulamentação tem como objetivo proporcionar oportunidades para que todos os estudantes reconheçam sua situação, seja de alto desempenho ou de baixo rendimento, para compreendam suas dificuldades ou potencialidades e, assim, possam desenvolvê-las, acessar seus direitos educacionais e reivindicá-los.</p> <p>Segundo Brero e Rondini (2022):</p> <p>A omissão na identificação dos estudantes com AH/SD impacta diretamente na qualidade de vida dos jovens e adolescentes, levando, inclusive, a desajustes na vida adulta, uma vez que a falta de identificação influencia diretamente na construção da identidade do sujeito. [...] Os impactos da não identificação não se limitam à vida dos estudantes com AH/SD, mas também nas políticas públicas, pois a falta de inserção na categoria correta no Censo Escolar do aluno com esta condição acarreta prejuízos na destinação de verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]” (Brero; Rondini, 2022, p.478).</p> <p>A falta de identificação dos estudantes com AHSD impacta diversas áreas da vida escolar e social, comprometendo inclusive o planejamento de políticas públicas direcionadas para esses indivíduos.</p>
<p>Categoria geral “Fundamentação” Categoria específica “Argumentos de justificação” Ordem: Propos.2</p>	
<p>Argumentos de justificação</p>	<p>O PL nº 5614/2013, de autoria do Deputado Federal Eduardo Barbosa, do PSDB/MG, propôs alteração do art. 24 da Lei nº 9.394/96, para introduzir normas para garantir o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação. O projeto teve como justificativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) foi promulgada em 1996, quando ainda predominava o conceito de “integração” que pressupunha que o aluno se adaptasse ao sistema educacional e não o contrário que presume que o sistema educacional se ajuste ao aluno, conforme orientação atual oferecida pelo conceito de “inclusão” orientado com base na Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário. A lei vigente há 17 anos não contempla as necessidades atuais dos alunos com altas habilidades ou superdotação, pois o sistema educacional da época não previa tal atendimento”. ▪ “[...]as escolas em sua maioria não preveem em seus Regimentos Internos possibilidade de inclusão e atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades ou superdotação, o que tem servido de escudo para aquelas que se recusam a ofertar o atendimento com base nas necessidades dos alunos; o funcionamento institucional de estados e municípios tão pouco se adaptaram ou reorientaram suas normas de forma a se adequar as novas exigências curriculares destes alunos e não instituíram programas e projetos pedagógicos específicos na estrutura das Secretarias de Educação”. ▪ “Vale ressaltar que a falta de norma clara tem levado as famílias a judicializar a Educação, visto que muitos pais estão se vendo obrigados a arcar com custas de processo judicial para garantir,

	<p>através de liminar, o que seus filhos já têm por direito constitucional. Isso implica na exposição negativa dos órgãos gestores, como as Secretarias Estaduais de Educação e a direção das escolas, tanto públicas quanto privadas, e ao invés de se avançar na inclusão, está-se avançando na diferenciação. Nesses casos, as crianças estão sendo alvo de bullings no seu processo de educação interna dentro da escola; são visadas e estão sendo tachadas por estarem conseguindo alguma coisa por meio de barulho dentro da escola, sendo impossível que fiquem invisíveis a essa situação”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Desta feita, para que possam ser efetivadas as necessárias intervenções educacionais faz-se mister a alteração da LDBN de forma a contemplar uma regulamentação com regras, instrumentos e procedimentos que apoiem a implementação do atendimento especializado ao aluno com altas habilidades ou superdotação e propicie a adequação de processos pedagógicos e procedimentos administrativos, de forma a preencher a lacuna entre o que se pode fazer e o que está de fato sendo feito para efetivamente incluir este aluno”.
Inferências	<ol style="list-style-type: none"> 1. A inexistência de normas claras que assegurem o atendimento educacional especializado aos estudantes com AHSD tem servido de respaldo para que instituições de ensino se recusem a ofertar serviços específicos aos estudantes com essa condição. Além disso, evidencia uma lacuna normativa que contribuiu para a inércia do Poder Executivo, favorecendo a manutenção da exclusão no meio educacional. 2. A falta de regulamentação específica e as consequentes negativas de direitos têm levado as famílias a recorrer ao Poder Judiciário em questões que competem ao Poder Executivo, como forma de assegurar o direito à educação.
Interpretação com base nos autores	<ol style="list-style-type: none"> 1. As lacunas normativas na área das altas habilidades ou superdotação contribuem para reforçar a exclusão no âmbito do sistema educacional, uma vez que, sem uma regulamentação que oriente como o processo deve ocorrer na prática, torna-se inviável o cumprimento efetivo dos direitos previstos. Pérez (2021, p. 193) critica a redação da atual LDB, especialmente ao art. 59-A, ao afirmar que o legislador deixou “[...] ao sabor do ‘regulamento’ tudo o que deveria ficar claramente definido”. Assim, torna-se difícil colocar em prática o que está previsto legalmente, como o artigo 59 existem outros dispositivos que necessitam de normas complementares com diretrizes claras para a sua execução. 2. A judicialização da educação como consequência da omissão ou negligência do Estado, tem tornado uma estratégia frequente das famílias de estudantes que não conseguem acesso efetivo aos seus direitos. Nesse contexto, “Recorrer ao Poder Judiciário é uma das possibilidades de fazer valer este direito [...]” (Silveira, 2011, p. 31). <p>A judicialização de questões que são, primariamente, de competência do Poder Executivo enfraquece esse poder e coloca em dúvida sua capacidade decisória, uma vez que ocorre o deslocamento de matérias educacionais no âmbito executivo para o judiciário.</p> <p>Segundo Barroso (2009, p.331), a judicialização significa que “algumas questões de larga repercussão política ou social estão sendo decididas por órgãos do Poder Judiciário, e não pelas instâncias tracionais”. Esse fenômeno, embora legítimo, sobrecarrega o Judiciário e reforça, cada vez mais, a postura negligente do Estado, que se omite diante dos conflitos gerados por ausência ou ineficiência das políticas públicas, relegando ao Poder Judiciário a responsabilidade de encontrar</p>

	soluções adequadas para problemas que deveriam ser resolvidos no âmbito do Executivo.
Categoria geral “Fundamentação” Categoria específica “Argumentos de justificação” Ordem: Propos.3	
Argumentos de justificação	<p>A PEC nº 394/2009, de autoria do Deputado Rogério Marinho, do PSDB/RN, propôs acrescentar o inciso VIII ao art. 208 da Constituição Federal para incluir, como dever do Estado com a educação, efetivado através da garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades ou superdotação. A proposta teve como justificativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “No Brasil, a falta de investimentos em formação e capacitação de pessoal, equipamentos e tecnologia acaba levando a uma subutilização do potencial humano nacional. Em outros termos, o País desperdiça talentos e cérebros”. ▪ “A nossa condição educacional influencia fortemente esta situação de baixa produtividade do brasileiro, afetando diretamente a economia do País e se constituindo como um obstáculo a ser superado de forma prioritária em favor do crescimento sustentável de longo prazo. [...] Neste sentido, potencializar a formação das pessoas, do capital humano e aproveitar os talentos nacionais é o melhor investimento econômico possível. E para que isto se torne realidade é preciso conquistar uma educação de qualidade, sem dúvida o mecanismo adequado para o desenvolvimento do capital humano e do aproveitamento das capacidades dos indivíduos”. ▪ “Uma Nação cresce de forma robusta quando investe mais e adequadamente na formação de suas crianças e jovens e no aproveitamento da criatividade e inteligência das pessoas. Esta é uma tarefa chave na consolidação de uma sociedade democrática e republicana. É tempo de melhorar a eficiência e valorizar o setor de educação, promovendo o mérito com o verdadeiro eixo de desenvolvimento da educação e da Nação”. ▪ “No Brasil, em um total de 53 milhões de matrículas na Educação Básica, há mais de dois milhões e meio de alunos potencialmente de altas habilidades. Poucos deste contingente potencial são identificados e atendidos adequadamente, menos de 0,5%. É urgente otimizar a identificação de alunos com altas habilidades, que aliás é presente em todas as camadas sociais, para encaminhá-los a programas que garantam um atendimento de qualidade e com recursos adequados”. ▪ “É preciso considerar que a combinação de interesse por conhecimento com habilidades acima da média produz uma pessoa com competência necessária a resolver os problemas significativos da sociedade. Geralmente, com investimento educacional as crianças e jovens de altas habilidades tornam-se produtores de conhecimento e arte. As soluções mais adequadas para os problemas e desafios da sociedade terão mais chances de surgir a partir desses indivíduos. Entretanto, não havendo um processo intensivo de encorajamento, educação, cuidado e formação, as crianças superdotadas não atingirão os níveis mais extremos de produção em suas áreas específicas de talento, literalmente desperdiçando-se a força capaz de inovar, inventar e liderar a construção do futuro”.
Inferências	<ol style="list-style-type: none"> 1. O nível de produtividade do brasileiro está diretamente relacionado à qualidade da educação ofertada. A negligência do país em relação à educação reflete negativamente na economia. O investimento na formação do capital humano é um dos meios mais assertivos para o desenvolvimento individual e para o aproveitamento das potencialidades em favor da construção de uma sociedade democrática e de um país evoluído.

	<p>2. O país necessita, com urgência, de uma política nacional voltada à identificação precoce de estudantes com AHSD, bem como de uma estrutura eficiente e de recursos adequados para o seu atendimento. A subnotificação desses estudantes representa uma falha sistêmica que impede o aproveitamento do potencial humano nacional.</p>
<p>Interpretação com base nos autores</p>	<p>1. A falta de investimentos na área das AHSD contribui para a subutilização do capital humano, resultando no desperdício de talentos que poderiam impulsionar o desenvolvimento do país. As pessoas com AHSD apresentam alta capacidade para propor novas soluções, além de um potencial criativo e inovador que lhes proporciona um olhar diferenciado sobre os problemas da sociedade, permitindo-lhes identificar e propor alternativas originais e eficazes. Segundo Cupertino (2008):</p> <p style="padding-left: 40px;">É um engano pensarmos que esses indivíduos, tem recursos suficientes para sempre desenvolverem sozinhos suas habilidades. Alunos com altas habilidades/superdotação necessitam de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedora que estimulam seu potencial (Cupertino,2008, p.51).</p> <p>A autora esclarece um dos maiores mitos que permeiam a área da superdotação: a ideia equivocada de que os estudantes com altas habilidades ou superdotação não precisam de atendimento educacional especializados por serem capazes de aprender sozinhos, sem apoio pedagógico. A permanência de mitos como esse contribui para fortalecer a condição de invisibilidade a que esses alunos estão submetidos.</p> <p>2. A falta de identificação impede que as estudantes com AHSD consigam desenvolver seus potenciais na sua máxima expressão, pois os recursos, estratégias pedagógicas específicas, adaptações curriculares e estímulos em sua área de interesse não estarão acessíveis, uma vez que esses indivíduos não são reconhecidos como sujeitos detentores desses direitos. Esse cenário pode gerar impactos negativos tanto para os próprios indivíduos, que têm seu desenvolvimento limitado por obstáculos institucionais e pedagógicos quanto para o país, que deixa de aproveitar plenamente os potenciais em formação.</p> <p>Segundo Gonçalves e Stoltz (2021):</p> <p>[...] apesar de haver leis que assegurem seu direito à avaliação e matrícula em modalidades de atendimento para o desenvolvimento de suas habilidades, se faz urgente uma revisão nos sistemas de avaliação e atendimento ao superdotado no sentido de identificar e mapear suas habilidades, proporcionando, posteriormente, oportunidades reais para o desenvolvimento de seu potencial em locais estimulantes e preparados para o atender e desenvolver, ao mesmo tempo em que dá suporte e orientação às suas famílias e aos seus professores (Gonçalves; Stoltz, 2021, p.37).</p> <p>As autoras ainda destacam que um dos grandes obstáculos enfrentados por professores e estudantes é a insuficiência de investimentos na modalidade da educação especial. A carência de recursos físicos e financeiros para o desenvolvimento de projetos</p>

	destinados ao atendimento desses estudantes configura um fator de desgaste constante.
Categoria geral “Fundamentação” Categoria específica “Argumentos de justificação” Ordem: Propos.4	
Argumentos de justificação	<p>O PL nº 3874/2009, de autoria do Deputado Federal Pastor Gil, do PMN/MA, dispôs sobre o fomento à formação e desenvolvimento de jovens talentos. O projeto teve como justificativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “A realização de atividades que estimulem a criatividade, o esforço pela aprendizagem, o entusiasmo pela busca do saber e sua aplicação, são fundamentais para a consolidação da educação escolar e para a disseminação, no âmbito dos seus sistemas, da permanente dinâmica da qualidade”. ▪ “Fomentar tais ações é o objetivo deste projeto de lei. A União, em colaboração com os entes federados, deverá manter, de modo sistemático, programas que estimulem os jovens talentos, a exemplo das olimpíadas em áreas do conhecimento, exposições artísticas, competições desportivas estudantis e muitas outras. Algumas já existem. Outras deverão ser criadas. Mas sempre sob uma nova perspectiva: a da integração e do estímulo ordenado de desenvolvimento dos talentos”. ▪ “O incentivo ao desenvolvimento dos talentos constitui missão indiscutível dos sistemas de educação formal, reunindo suas diferentes áreas de atuação, do mundo da cultura, das ciências e do desporto. Já é tempo de criarmos os meios legais para efetivar o atendimento especial a estudantes com desempenho acima da média, que até já está previsto em nossa Constituição, mas ainda carecendo de dispositivos práticos que facilitem e amparem seu cumprimento”.
Inferências	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe uma lacuna normativa na área das AHSD que inviabiliza o cumprimento de direitos assegurados aos estudantes com essa condição, já previstos na Constituição Federal. Torna-se, portanto, fundamental a regulamentação específica para garantir que esses direitos se traduzam em ações efetivas e concretas.
Interpretação com base nos autores	<ol style="list-style-type: none"> 1. A lacuna normativa no ordenamento jurídico é uma questão que sempre existirá, pois, em muitas situações, o legislador não consegue prever todas as hipóteses que a norma deverá abranger, transferindo a incumbência para normativas complementares, tendo em vista que “nem toda realidade pode estar contida nas normas” (Oliveira, 1998, p.37). <p>Compreende-se por lacunas “a ausência de uma norma a ser aplicada em determinado caso concreto” (Machado, 2004, p. 178). Nesse sentido, a existência de lacunas normativas não constitui, por si só, um problema. O verdadeiro embrolho jurídico ocorre quando a regulamentação é postergada e não é efetivada, deixando desamparadas as pessoas que dela necessitam. É nesse contexto que a lacuna se transforma, de fato, em um problema. É justamente essa omissão que tem ocorrido em relação aos estudantes com AHSD, os quais têm sido abandonados por aqueles que possuem a responsabilidade de regulamentar os direitos já previstos em leis, comprometendo a sua efetiva concretização.</p>
Categoria geral “Fundamentação” Categoria específica “Argumentos de justificação” Ordem: Propos.5	

<p>Argumentos de justificação</p>	<p>O PL nº 108/2020, de autoria do Deputado Federal Paulo Ramos, do PDT/RJ, propôs a instituição da Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação e estabelece as diretrizes para a sua execução. O projeto teve como justificativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “O reconhecimento dos superdotados no ambiente escolar não é, de fato, simples. Muitas vezes, esse tipo de aluno, desmotivado diante das situações pedagógicas a que está exposto e tomado por um sentimento de inadequação, acaba se destacando negativamente e apresentando comportamento muito próximo ao daqueles que possuem problemas de aprendizagem. É urgente, portanto, que os profissionais da saúde e da educação estejam capacitados para identificar as crianças com altas habilidades de modo a evitar erros de diagnósticos que podem acarretar consequências danosas como anos de medicação indevida, frustração, depressão, uso abusivo de drogas ou álcool e, especialmente, a falta de oportunidades para o desenvolvimento do imenso potencial do indivíduo”. ▪ “O abandono intelectual dos superdotados, além de constituir grave desperdício de talento e felicidade, gera efeitos sociais perversos. Enquanto os alunos com altas habilidades de famílias com maior renda podem receber apoio das famílias e encontrar algum estímulo, ainda que fora da educação regular, no caso dos alunos superdotados mais pobres, a inadequação ao ambiente escolar leva, com frequência, ao abandono da escola. Muitos deles, sem outra oportunidade, acabam por direcionar sua inteligência para a atuação criminosas”. ▪ “[...]a atenção aos superdotados deste País é urgente para resguardar os direitos humanos desses cidadãos, respeitar as suas diferenças e desenvolver seus talentos e paixões de modo a permitir uma vida plena e realizada. Acreditamos, também, que investir em uma política pública que apoie esse grupo de excepcionais aptidões é uma forma de promover desenvolvimento, progresso e riqueza para o Brasil e para a Humanidade”.
<p>Inferências</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A capacitação dos profissionais é fundamental para a correta identificação de indivíduos com AHSD, evitando erros de diagnósticos que podem acarretar consequências negativas em diversos aspectos, seja na saúde, no domínio emocional e no desenvolvimento intelectual. Além disso, a formação adequada é uma condição essencial para prevenir intervenções inadequadas, como o uso indevido de medicamentos, a adoção de estratégias pedagógicas incompatíveis com as necessidades dos estudantes, a estigmatização e a exclusão educacional. 2. A ausência de atendimento às necessidades específicas dos estudantes com AHSD compromete seu desenvolvimento emocional e intelectual, podendo gerar sentimentos de não pertencimento, frustração e, em casos mais graves, levar a um abandono escolar. Os estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica são os mais afetados pela omissão institucional, o que pode levá-los a desvios de conduta. 3. O investimento em políticas públicas voltadas ao desenvolvimento dos estudantes com AHSD representa uma estratégia eficaz para o progresso do país, uma vez que que o estímulo às habilidades superiores contribui para o avanço em diversas áreas, como a científica, tecnológica, cultural, entre outras, fortalecendo o desenvolvimento nacional.
<p>Interpretação com base nos autores</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Segundo Pérez (2018), há um déficit significativo na identificação e, conseqüentemente, no atendimento aos estudantes com AHSD.

Dados empíricos e pesquisas revelam um número reduzido de estudantes identificados, sendo que, na fase adulta, a situação torna-se ainda mais preocupante, uma vez que inexistem políticas públicas que contemplem a identificação e o atendimento a esses indivíduos.

Pérez (2018) alertou que:

Esquecemos que metade das crianças com AH/SD em idade escolar são criminosamente diagnosticadas com o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e medicadas, ou com o Transtorno de Asperger ou Autismo. [...] Esquecemos que grande parte dos adultos com AH/SD recebem diagnósticos de depressão, transtorno de humor, ansiedade e até esquizofrenia por parte de profissionais que nunca foram formados para atender a esta extensa população e que - sem sabê-lo - acabam condenando essas pessoas a se pensarem depressivas, com transtorno de humor, ansiosas e até esquizofrênicas (Pérez, 2018, p.12).

De acordo com a autora, a falta de formação adequada para identificação contribui para a ocorrência de muitos erros de diagnósticos e de encaminhamento, inviabilizando intervenções adequadas às pessoas com AHSD.

2. A falta de atendimento específico às necessidades dos estudantes com AHSD pode gerar um cenário de exclusão silenciosa. Segundo Pavão, Pavão e Negrini (2018, p.29), “Apesar dos dados ainda apresentarem um número reduzido de estudantes com AH/SD matriculados nos sistemas de ensino, estes ali estão, muitas vezes, camuflados ou invisíveis aos seus familiares e professores”. Fica evidente que a simples identificação dos estudantes com AHSD, sem o devido atendimento, não é suficiente para que eles sejam reconhecidos nos espaços educacionais como sujeitos de direito.
3. A identificação e o atendimento de estudantes com AHSD são fundamentais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de seus potenciais. Tais atendimentos constituem oportunidades para que esses estudantes alcancem o pleno desenvolvimento em suas áreas de interesse. No entanto, estimular o potencial humano não é uma competência exclusiva do Poder Público, mas uma responsabilidade conjunta entre família, escola e sociedade.

Investir na formação dos estudantes com AHSD favorece seu crescimento emocional, social e intelectual, possibilitando-lhes desenvolver suas capacidades ao máximo e, assim, contribuir para o progresso do país. Indivíduos com acima da média são potencialmente mais aptos a oferecer contribuições significativas para solução de problemas sociais e para a inovação em diferentes domínios do conhecimento.

Segundo Alencar (1986):

[...] o futuro de qualquer nação depende da qualidade e competência de seus profissionais, da extensão em que a excelência for cultivada e do grau em que condições favoráveis ao desenvolvimento do talento sobretudo do talento intelectual, estiverem presentes desde os primeiros anos da infância (Alencar, 1986, p.11).

Nesse contexto, torna-se evidente que o investimento em políticas públicas ou ações específicas voltadas ao desenvolvimento de estudantes com AHSD contribui para que eles atinjam o pleno exercício de suas potencialidades, possibilitando sua participação ativa na sociedade, gerando conhecimentos específicos que beneficiam a coletividade. Além disso, ainda possibilita avanços em diversas áreas, como as científicas, culturais, tecnológicas, da saúde, entre outras.

Categoria geral “Fundamentação” Categoria específica “Argumentos de justificação” Ordem: Propos.6	
Argumentos de justificação	<p>O PL nº 730/2022, de autoria do Deputado Federal Igor Timo, do PODE/MG, dispôs sobre a educação especial para educandos com altas habilidades ou superdotação. O projeto teve como justificativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Este projeto tem por objetivo garantir o direito fundamental das pessoas com altas habilidades ou superdotação à educação, ao propor normas gerais para a identificação e para o atendimento educacional especializado desses estudantes. Todo educando com altas habilidades ou com superdotação tem características, interesses e necessidades próprias durante a aprendizagem, exigindo respostas específicas. A observância a esses traços particulares de cada um desses educandos mostra-se imprescindível para assegurar seu direito ao ingresso e à permanência no ensino especial”. ▪ “Dentre as normas sugeridas por meio deste projeto, sobressaem os dispositivos que induzem a identificação dos educandos com altas habilidades ou superdotação – condição sine qua non para a realização pessoal, a integração à comunidade escolar e ao exercício da cidadania”. ▪ “[...] contribuição potencial das pessoas com altas habilidades e superdotação para o progresso do Brasil e da Humanidade e, por outro, cientes da necessidade urgente de ações e de programas estatais para o atendimento às necessidades desses indivíduos [...]”.
Inferências	<ol style="list-style-type: none"> 1. A ausência de identificação dos estudantes com AHSD impossibilita o exercício do direito à inclusão e, conseqüentemente, o acesso à educação especial. 2. As pessoas com AHSD possuem um potencial significativo de contribuição para o avanço do país e da humanidade.
Interpretação com base nos autores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sem a devida identificação dos estudantes com AHSD torna-se inviável o acesso aos serviços da educação especial, entre eles, a efetivação do atendimento educacional especializado. Como esses estudantes não aparecem para o sistema educacional, não há como oferecer atendimento necessário. Para Guenther (2006): [...] a capacidade e talento humano se desenvolvem, e se expressam em produção superior, desde que o potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado” (Guenther, 2006, p.31). Sem dúvida a identificação dos estudantes com AHSD possibilita o acesso aos serviços da educação especial e constitui o caminho fundamental para efetivação da inclusão. 2. Os indivíduos com AHSD têm uma propensão maior a realizar contribuições significativas para a sociedade, uma vez que demonstram um alto nível de habilidade em uma ou mais áreas da inteligência. Quando essas habilidades são devidamente estimuladas e desenvolvidas, podem resultar em intervenções singulares com impacto social considerável. Considerando o conceito de Gardner (1995), a inteligência: [...] implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade

	<p>cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo (Gardner 1995, p. 21).</p> <p>Torna-se fundamental o investimento em políticas públicas que considerem a importância do estímulo ao desenvolvimento integral dos estudantes com AHSD, garantindo-lhes o acesso a diferentes recursos, estratégias e oportunidades que favoreçam o máximo desenvolvimento de seus potenciais.</p>
<p>Categoria geral “Fundamentação” Categoria específica “Argumentos de justificação” Ordem: Propos.7</p>	
Argumentos de justificação	<p>O PL nº 1053/2022, de autoria do Deputado Federal Fábio Trad, do PSD/MS, propôs a instituição do dia 10 de agosto como o Dia Nacional das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Brasil. O projeto de lei teve como justificativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “[...] estimular a inclusão social e o debate para a construção de um sistema educacional que unifica, na mesma estrutura, o ensino regular tradicional e a educação especial, potencializando o ambiente escolar como espaço de pleno aprendizado, através do desenvolvimento pedagógico, emocional e social”. ▪ “A data foi celebrada pela primeira vez em agosto de 2011, no evento World Conference, promovido pelo World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC), o Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas, para celebrar e honrar esse tema tão importante. [...] O Dia Internacional da Superdotação é comemorado no dia 10 de agosto e desde então, diversos eventos foram feitos para celebrar a data e debater esse tema tão importante e ainda pouco discutido no Brasil. Sendo assim, justifica-se a data nacional, a fim de fomentar reflexões e ações visando garantir os direitos das pessoas com altas habilidades ou superdotação no Brasil, oportunizando-lhes mais visibilidade e protagonismo”
Inferências	<ol style="list-style-type: none"> 1. A criação do dia nacional das pessoas com AHSD contribui para dar visibilidade e protagonismo a esses indivíduos, além de incentivar reflexões e ações em torno dessa temática.
Interpretação com base nos autores	<ol style="list-style-type: none"> 1. O dia nacional das pessoas com AHSD pode ser considerado uma ação afirmativa, uma vez que possui um viés político e tem como objetivo promover a visibilidade desse grupo, além de sua valorização e reconhecimento. <p>Segundo Santos (2001):</p> <p>Ação Afirmativa é uma iniciativa pública cujo objetivo principal é adotar medidas quem reparem e compensem os grupos que sofreram no passado perdas em razão de abusos de quaisquer tipos. São exemplos de abusos: exploração, discriminação, violência, preterição, tratamento degradante e impedimento sistemático ao desenvolvimento do indivíduo. Portanto a Ação Afirmativa cuida de reparar prejuízo acumulado ao longo do tempo. Isso se dá mediante o estabelecimento de uma efetiva igualdade de oportunidades (Santos, 2001, p. 336).</p>

	Dessa forma, ações que visem a reparar a negligência histórica enfrentada por esses estudantes são bem-vindas e contribuem para a ampliação da visibilidade e para a valorização da diversidade humana e educacional.
Categoria geral “Fundamentação” Categoria específica “Argumentos de justificação” Ordem: Propos.8	
Propos.8	O PL nº 1095/2022, de autoria do Deputado Federal Fábio Trad, do PSD/MS, propôs a instituição do “agosto violeta” como o mês nacional das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Brasil. O projeto de lei teve como justificativas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “[...] estimular a inclusão social e o debate para a construção de um sistema educacional que unifica, na mesma estrutura, o ensino regular tradicional e a educação especial, potencializando o ambiente escolar como espaço de pleno aprendizado, através do desenvolvimento pedagógico, emocional e social”. ▪ “[...] fomentar reflexões e ações com foco nos direitos das pessoas com altas habilidades ou superdotação no Brasil, oportunizando-lhes mais visibilidade e protagonismo”.
Inferências	1. A criação de um mês dedicado às pessoas com AHSD contribui para dar visibilidade a esses indivíduos, fortalecendo seu protagonismo e incentivando ações de conscientização e valorização da temática.
Interpretação com base nos autores	1. A criação de um mês dedicado às pessoas com AHSD é uma importante estratégia para promover a visibilidade e o reconhecimento desse grupo, ampliando as oportunidades para reflexões e debates sobre a temática no país. Além disso, representa um momento oportuno para destacar o protagonismo desses indivíduos, potencialmente capazes de contribuir com conhecimentos avançados, específicos e inovadores, podendo influenciar de maneira significativa em diversos âmbitos do desenvolvimento nacional. Para Pérez (2006): “Identificar significa determinar a identidade, a origem, a natureza, as características. Identificar significa saber quem são as pessoas com AH/SD, onde estão e quais são as verdadeiras necessidades para, então, sim, formular as medidas necessárias para que a escola se adapte a elas, como deve ser. (Pérez, 2006, p. 170). As ações voltadas para a valorização das pessoas com AHSD contribuem para que elas sejam identificadas e reconhecidas com suas necessidades e potenciais, tornando-se visíveis para a sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A proposta de realizar as inferências com base nos argumentos de justificação das proposições legislativas teve como o objetivo identificar quais demandas ou problemas sociais serviram de base para a formulação das iniciativas voltadas à área das altas habilidades ou superdotação. Além disso, buscou-se verificar os padrões argumentativos recorrentes utilizados como base discursiva e

ideológica. Essa etapa foi fundamental para compreender as motivações sociais e políticas que conduziram à elaboração das proposições.

Identificaram-se padrões argumentativos recorrentes, tais como: a ausência de regulamentação específica voltada para a área das altas habilidades ou superdotação; a carência de políticas públicas que estimulem o desenvolvimento dos potenciais; a ausência de mecanismos de identificação; a falta de profissionais especializados; a subnotificação censitária de estudantes com AHSD; lacunas normativas; a invisibilidade desse público no sistema educacional; a judicialização da educação; a subutilização do potencial humano e o desperdício de talentos.

Esses padrões revelaram uma convergência nas justificativas dos parlamentares em torno das falhas dos sistemas educacionais e da própria atuação do Estado. As recorrentes menções à falta de mecanismos eficazes de identificação dos estudantes com AHSD denunciam uma falha estrutural e uma omissão frente às necessidades desse público. Já as referências às lacunas normativas evidenciam a negligência do Estado em cumprir com seu dever de regulamentação, comprometendo a efetivação de direitos previstos legalmente.

As justificativas apresentadas pelos parlamentares contemplam algumas das necessidades dos estudantes com AHSD e, nesse sentido, fundamentam de forma coerente as propostas legislativas. No entanto, o estudo apontou que há demandas mais urgentes que têm sido alvo constante de judicialização e não foram contempladas por essas propostas. Um exemplo é a situação dos estudantes, que mesmo aprovados em vestibulares, impedidos de ingressar no ensino superior por terem ainda 18 anos, ainda que comprovem sua condição de superdotação. Soma-se a isso o caso de estudantes que não são formalmente identificados e, por isso, também são excluídos.

5.3. Análise do padrão decisório dos Tribunais Regionais Federais sobre os direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação

O estudo viabilizou a análise do padrão decisório do Poder Judiciário, com foco nos Tribunais Regionais Federais, que têm sido recorrentemente acionados para a revisão de decisões judiciais, na expectativa de uma interpretação mais justa

e adequada da lei, da uniformização de entendimentos e a da correção de possíveis equívocos cometidos pelas instâncias inferiores na apreciação do concreto do caso.

Esses tribunais exercem um papel relevante na promoção da segurança jurídica no país, além de se configurarem como instâncias mais acessíveis à população, por atuarem como órgãos intermediários entre os juízos de instâncias inferiores e os tribunais superiores, estando, portanto, mais próximo das demandas dos cidadãos.

Com o intuito de facilitar a compreensão do padrão decisório dos tribunais, elaborou-se o quadro 15 com a sistematização das decisões judiciais.

Quadro 15: Análise do padrão decisório dos tribunais

Análise do padrão decisório dos TRF's
Elementos analisados
Período analisado: 1997-2022 Base de dados: Sistema de jurisprudências dos TRF's Total de acórdãos: 34 Total de decisões favoráveis aos estudantes: 7 (20,6%) Total de decisões desfavoráveis aos estudantes: 27 (79,4%)
Resumo dos acórdãos
<p>1. Trata-se de recurso de apelação em ação de rito ordinário com pedido de antecipação de tutela, interposto pela Fundação Universidade de Brasília em desfavor de particular, contra sentença proferida pelo Juízo da 1ª instância da Justiça Federal, que julgou procedente o pedido, confirmando a decisão de antecipação de tutela anteriormente deferida, determinando o acesso do estudante ao curso de psicologia e viabilizando sua participação nas demais etapas eventualmente existentes, afastando o óbice ao seu registro acadêmico. A remessa necessária e recurso de apelação objetivaram a reforma da decisão pugnano pela improcedência do pedido de matrícula do estudante no curso superior, antes do término do ensino médio, em virtude do descumprimento dos requisitos legais pelo estudante.</p> <p>2. Trata-se de remessa necessária e recurso de apelação em ação de mandado de segurança, interposto pela Fundação Universidade de Brasília em desfavor de particular e outros, contra sentença proferida pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que concedeu segurança para determinar que a universidade efetive a inscrição do estudante no vestibular da UnB 2015 – Edital n. 01, na qualidade de candidato efetivo e não treineiro, considerando a declaração de aceleração escolar emitida pela instituição de ensino. O recurso de apelação objetivou a reforma da sentença, pugnano pela improcedência do pedido de inscrição do estudante como candidato efetivo.</p> <p>3. Trata-se de remessa ex officio (REOMS nº 95.01.35825-9) a que sujeitou o MM. Juiz da 3ª Vara Federal de Goiás a sua sentença em mandado de segurança, Proc. nº 94.0005344/4 - sob nova numeração: 0005245-13.1994.4.01.3500, autuado em 17/06/1994. A ação originária de mandado de segurança, interposta por particular em desfavor da Universidade Católica de Goiás, objetivou a inscrição da impetrante no vestibular sem a exigência do certificado de conclusão do ensino médio, em face da excepcionalidade positiva cujo reconhecimento requereu, previamente,</p>

perante o Conselho Federal de Educação, que ainda não havia se manifestado a respeito. O Juiz da 1ª instância da Justiça Federal concedeu segurança determinando, em definitivo, a inscrição da impetrante no vestibular.

4. Trata-se de remessa ex-officio (REOMS 95.02.36154-3) a que sujeitou o MM. Juiz da 3ª Vara Federal de Goiás a sua sentença em mandado de segurança, Proc. nº 94.0006345-8, sob nova numeração: 0006238-56.1994.4.01.3500, autuado em 29/07/1994. A ação originária de mandado de segurança, interposta por particular em desfavor da Universidade Católica de Goiás, objetivou a efetivação da matrícula da impetrada na universidade, em curso superior, no qual foi aprovada, com esteio na liminar dada no mandado de segurança impetrado anteriormente.

5. Trata-se de recurso de apelação, interposto por particular em desfavor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, contra sentença proferida pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que indeferiu a matrícula do estudante em ensino técnico profissionalizante sob alegação de não cumprimento de requisitos do edital, como a conclusão do ensino fundamental. O recurso de apelação objetivou a reforma da sentença, pugnano pelo deferimento da matrícula da estudante, sem considerar o requisito do edital de conclusão do ensino fundamental.

6. Trata-se de remessa necessária e recursos de apelações em ação de mandado de segurança com pedido de liminar, interpostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Universidade Federal Fluminense em desfavor de particular, contra sentença proferida pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que confirmou a liminar deferida e concedeu parcialmente a segurança para determinar a inscrição do estudante, no SISU do 2º semestre de 2017, para concorrer ao curso de sua preferência no campus Niterói, mediante a utilização de sua nota no ENEM 2016, e para permitir o seu ingresso no ensino superior naquele semestre, caso fique classificado dentro do número de vagas ou venha a ser chamado de acordo com a classificação atingida. O recurso de apelação objetivou a reforma da sentença, pugnano pelo indeferimento da inscrição da estudante.

7. Trata-se de remessa necessária e recurso de apelação em ação de rito ordinário com requerimento de antecipação da tutela, interposto pela Universidade Federal Fluminense em desfavor de particular, contra sentença proferida pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que confirmou a antecipação da tutela anteriormente deferida e determinou que a universidade proceda à pré-matrícula definitiva da candidata referente à 2ª Chamada da 1ª Edição do SISU 2015, início do 1º semestre letivo de 2015. O recurso de apelação objetivou a reforma da sentença, determinando improcedência do pedido de realização de matrícula no curso superior, independentemente de apresentação de certificado de conclusão de ensino médio. Em face da decisão de antecipação de tutela foi interposto o recurso de agravo de instrumento nº 0002672-61.2015.4.02.0000 pela Universidade Federal Fluminense. O recurso foi provido e reformada a decisão recorrida, cassando a antecipação de tutela.

8. Trata-se de recurso de agravo de instrumento em ação de rito ordinário, interposto pela Universidade Federal Fluminense em desfavor de particular, contra decisão proferida pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, nos autos da ação autuada sob o nº 500124-26.2015.4.02.5102, que deferiu a antecipação de tutela recursal para determinar à UFF que proceda pré-matrícula definitiva da candidata (já fez matrícula on line), referente à 2ª Chamada da 1ª Edição do SISU 2015, início do 1º semestre letivo de 2015, mesmo sem a conclusão do ensino médio. O recurso de agravo de instrumento objetivou a reforma da decisão recorrida, cassando a antecipação de tutela, determinando a suspensão do cumprimento da decisão agravada.

9. Trata-se de recurso de apelação em ação de mandado de segurança, interposto por particular em desfavor da Universidade Estácio de Sá, contra sentença, proferida pelo Juízo da 1ª instância da Justiça Federal, que denegou a ordem vindicada de assegurar direito à matrícula em curso superior, antes do término do ensino médio, devido à aprovação em vestibular. O recurso objetivou a reforma da sentença e a procedência pela efetivação da matrícula.

10. Trata-se de recurso de apelação em ação de mandado de segurança, interposto por particular e desfavor do Centro de Ensino Superior de Vitória, contra sentença, proferida pelo Juízo da 1ª instância da Justiça Federal, que denegou a ordem vindicada de assegurar direito à matrícula em curso superior, antes do término do ensino médio, devido à aprovação em vestibular. O recurso objetivou a reforma da sentença e a efetivação da matrícula.

11. Trata-se de remessa necessária a que sujeitou o MM. Juiz da 1ª Vara Federal do Estado do Espírito Santo sua sentença em mandado de segurança, objetivando assegurar a realização da matrícula de particular nos termos da aprovação obtida no concurso vestibular do Centro Universitário de Vila Velha/ES, tendo concedido a segurança e, em consequência, determinado à autoridade impetrada que procedesse a matrícula do impetrante, tornando definitiva a medida liminar. Não houve recursos das partes.

12. Trata-se de agravo de instrumento interposto por particular por irrisignação à decisão do Juízo da 4ª Vara Federal de Niterói, que indeferiu a antecipação dos efeitos da tutela, após a obtenção de documento comprobatório de conclusão de 2º, já anteriormente indeferida em ação ordinária objetivando a matrícula da ora agravante no Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense para o qual foi aprovado em exame vestibular, antes da conclusão do ensino médio. O recurso objetivou a reforma da decisão a quo para que seja determinado, via mandado, a sua inscrição no quadro discente da agravada.

13. Trata-se de agravo interno, interposto por particular, contra decisão, que negou o agravo de instrumento, por ele interposto, em ação de mandado de segurança com pedido de liminar. O recurso objetivava a reforma da decisão que indeferiu o pedido de liminar, o qual objetivava que a autoridade impetrada se abstivesse de cobrar o certificado de conclusão do ensino médio para participação do agravante no concurso de acesso às vagas em curso superior, até o julgamento final da lide, garantindo, caso constatada sua aprovação, a matrícula no referido curso.

14. Trata-se de recurso de apelação em ação de obrigação de fazer com pedido de tutela antecipada, interposto por particular em desfavor da Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo-Assupero, contra sentença proferida pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que julgou improcedentes os pedidos de abreviação de estudos em regime de progressão tutelada e alternativamente a aplicação de prova de avaliação pela universidade, para verificar se a estudante tem capacidade para a integralização curricular abreviada e, em caso positivo, para que seja providenciada a abreviação requerida, e o pedido de tutela recursal antecipada. O pedido de tutela recursal antecipada foi indeferido e interposto o agravo de instrumento 5000005-53.2016.4.03.0000, que foi indeferido pelo Relator, em face da superveniência da sentença. O recurso de apelação objetivou a reforma da sentença, para que seja reconhecido direito da estudante à conclusão do curso em menor tempo.

15. Trata-se de recurso de agravo de instrumento em ação de mandado de segurança com pedido de liminar, interposto pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul em desfavor de particular, contra decisão proferida pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que deferiu liminar para determinar que seja emitido, no prazo de 24h, o certificado de conclusão do ensino médio ou documento equivalente, em sede de segurança, tendo em vista a aprovação do estudante no ENEM. O recurso de agravo de instrumento objetivou a atribuição de efeito suspensivo ao agravo, para suspender os efeitos da decisão agravada e, ao final, o provimento do recurso, para que fosse cassada a liminar concedida.

16. Trata-se de recurso de agravo interno em ação de mandado de segurança, interposto por particular em desfavor da 3ª Turma do Tribunal Região Federal, que negou provimento à apelação cível n.º 5036118-91.2017.4.04.7000. O presente recurso de agravo interno foi interposto contra decisão que negou seguimento ao mandado de segurança de nº 5010941-71.2020.4.04.0000. O recurso de agravo interno em ação de mandado de segurança possui o mesmo número da ação de mandado de segurança. O recurso de agravo interno objetiva a determinação para que a UFPR (interessada) agende os exames de abreviação de conhecimentos, com base no art. 47, parágrafo. 2º da lei federal nº 9.394/96.

17. Trata-se de recurso de apelação com pedido de antecipação de tutela recursal de urgência, interposto por particular em desfavor da Universidade Federal do Paraná, contra sentença proferida pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que indeferiu o pedido de declaração de direito a prestar exame de adiantamento de conhecimento no curso de medicina. O recurso de apelação objetivou declaração de seu direito a prestar exame de adiantamento de conhecimento no curso de medicina e a antecipação da tutela recursal para que fosse agendado os exames de adiantamento de conhecimento e a reforma da sentença. O pedido de tutela recursal antecipado foi considerado prejudicado.

18. Trata-se de recurso de apelação com pedido de concessão de antecipação de tutela recursal em ação ordinária com pedido de antecipação de tutela, interposto por particular em desfavor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), contra sentença proferida pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que julgou improcedente a ação, negando o pedido de matrícula no 6º ano do ensino fundamental, mediante criação de vaga extra em colégio de aplicação, em razão de condição de superdotada, confirmando o indeferimento do pedido de antecipação de tutela. O recurso de apelação objetivou a reforma da sentença e deferimento de seus pedidos, e a concessão da tutela recursal para autorizar a matrícula na série correspondente do ensino fundamental para início do tratamento/atendimento nas salas do Colégio de Aplicação da UFSC. O pedido de antecipação de tutela recursal foi indeferido e interposto o agravo de instrumento nº 5019341-16.2016.4.04.0000, que também foi indeferido.

19. Trata-se de recurso de apelação, interposto por particular em desfavor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, contra sentença proferida pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que denegou a segurança para efetivação de matrícula em curso superior antes da conclusão do ensino médio, devido à aprovação no vestibular. O recurso de apelação objetivou a reforma da sentença para determinar a concessão da ordem para que a autoridade coatora lhe assegure o direito à realização da matrícula na universidade.

20. Trata-se de recurso de apelação em ação declaratória com pedido de antecipação dos efeitos da tutela, interposto por particular em desfavor do Instituto Federal RioGrandense, contra sentença proferida pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que negou a emissão de certificado de conclusão de ensino médio ou documento equivalente e indeferiu o pedido de antecipação dos efeitos da tutela. O recurso de apelação objetivou a reforma da sentença e o deferimento do pedido de emissão do certificado de conclusão do ensino médio.

21. Trata-se de recurso de agravo de instrumento em ação mandamental com pedido de liminar, interposto por particular em desfavor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, contra decisão proferida pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que indeferiu o pedido de liminar para requerer garantia da matrícula do estudante junto à universidade, em face de aprovação em primeiro lugar no concurso vestibular, em razão da não apresentação do certificado de conclusão do ensino médio. O recurso de agravo de instrumento foi interposto contra ação de mandado de segurança nº 5032156-36.2012.4.04.7000 e objetivou a concessão de liminar, inaudita altera pars, para o fim de determinar à universidade que se abstenha de exigir a comprovação da conclusão do ensino médio no ato da matrícula da estudante com posterior apresentação da aludida certidão, autorizando a frequência às aulas e todos os demais direitos que são insitos aos alunos regularmente matriculados, sob pena de multa diária em caso de desobediência.

22. Trata-se de recurso de agravo em agravo de instrumento, interposto por particular em desfavor da Universidade Federal do Paraná, contra decisão monocrática do Relator que negou seguimento ao agravo de instrumento. O agravo busca reconsideração, além de pedidos alternativos favoráveis ao interesse da estudante, não atendidos no agravo de instrumento proposto anteriormente. O agravo foi interposto contra o agravo de instrumento de nº 5000708-93.2012.4.04.0000 (decisão monocrática), cujo processo originário é o de número 50007526420124047000 (mandado de segurança).

23. Trata-se de recurso de apelação em ação cautelar inominada, interposto por particular em desfavor do Instituto Federal Catarinense, contra sentença que indeferiu a matrícula em curso superior, após aprovação no vestibular, ante a falta do certificado de conclusão do ensino médio. O estudante vislumbrou seu direito de apresentar o certificado até o final do ano de 2010. O recurso objetivou o deferimento da matrícula no curso superior em que foi aprovado.

24. Trata-se de ação de recurso de apelação em ação ordinária com pedido de antecipação de tutela, interposto por particular em desfavor de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, contra sentença que indeferiu a emissão de certificado de conclusão de ensino médio, após aprovação no ENEM, para posterior ingresso no ensino superior ou o deferimento da matrícula independentemente desse certificado. O pedido foi baseado na aprovação no ENEM. O pedido foi negado pelo Instituto com a justificativa de que a autora não havia terminado o ensino médio devido ao fato de ser menor de 18 anos e não ter direito ao reconhecimento dos resultados obtidos nas provas do ENEM para fins de certificação de conclusão do ensino médio. O recurso a reforma da sentença para deferir a emissão do certificado de conclusão do ensino médio ou o pedido de matrícula na universidade, independentemente de apresentação do certificado.

25. Trata-se de recurso de agravo de instrumento com pedido de efeito suspensivo em ação de procedimento comum nº 50056800420214047013, interposto por particular em desfavor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, contra decisão proferida pelo Juízo Federal da 1ª Vara Federal de Jacarezinho, que indeferiu tutela de urgência postulada com a finalidade de determinar que o instituto emitisse o certificado de conclusão de ensino médio da estudante. O recurso objetiva a suspensão dos efeitos da decisão agravada, bem como a revisão da decisão para deferir o pedido de emissão de certificado de conclusão de ensino médio.

26. Trata-se de remessa necessária cível ou remessa oficial em ação de mandado de segurança nº 5001020-22.2020.4.04.7200, proferido pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que concedeu segurança em favor de particular para determinar à Universidade Federal de Santa Catarina que, inexistindo outra restrição, aceite a matrícula no curso de nível superior, independentemente de apresentação de certificado de conclusão do ensino médio, o qual deverá ser apresentar até a data do início das aulas. O mandado de segurança objetivou garantir a homologação da matrícula, sem apresentação do certificado de conclusão do ensino médio, com previsão posterior para entrega do documento. O recurso foi deferido e o processo encaminhado ao tribunal para reexame.

27. Trata-se de recurso de apelação em ação de mandado de segurança com pedido de liminar, sob o nº 5030325-74.2017.4.04.7000, interposto por Particular em desfavor da Associação Paranaense de Cultura, proferido pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que denegou a segurança para efetivação de matrícula em curso superior, com compromisso de apresentação de certificado de conclusão e histórico escolar do ensino médio ao final de 2017. A liminar deferida que permitiu o ingresso da estudante, cujo início do curso teria de ser feito no segundo semestre de 2017, mas força da sentença foi cassada. O recurso objetivou a reforma da sentença e o deferimento do pedido para matrícula.

28. Trata-se de recurso de apelação, sob nº 5005255-75.2019.4.04.7100 em ação de mandado de segurança com pedido de liminar, sob o nº 50052557520194047100, interposto por particular em desfavor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, contra sentença que denegou segurança em que o impetrante postulava obter provimento judicial que determinasse à autoridade impetrada que realizasse sua matrícula em curso superior, sem a necessidade de comprovação de conclusão do ensino médio, ou, alternativamente, que fosse submetido às provas de ensino supletivo, a fim de obter o certificado de ensino médio e viabilizar a realização da matrícula. A liminar foi indeferida e interposto agravo de instrumento, sob o número nº 50052557520194047100. O recurso de apelação objetivou a reforma da sentença para pleitear o deferimento dos pedidos solicitados.

29. Trata-se de remessa necessária cível em ação de mandado de segurança com pedido de tutela provisória e definitiva, proferido pelo Juízo Federal da 1ª instância da Justiça Federal em favor de particular, que deferiu o pedido de antecipação de tutela, determinando ao Instituto Federal de Santa Catarina que reservasse vaga à aluna, no curso técnico em que obteve aprovação por meio de concurso, até o julgamento do mérito da demanda e concedeu a segurança. O mandado de segurança objetivou a anulação de ato administrativo que cancelou a matrícula em curso técnico e deixou de efetivá-la, por não ter apresentado certificado de conclusão de ensino fundamental, assim requereu a impetrante a expedição de ordem para

autorização da matrícula no referido curso técnico, com base da exceção prevista na Resolução 09/78 do Conselho Federal de Educação, que dispensa alunos com altas habilidades/superdotação da apresentação do certificado de conclusão.

30. Trata-se de recurso de agravo de instrumento com pedido de tutela antecipada recursal em ação de procedimento comum com pedido de liminar, interposta por particular em desfavor da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, contra decisão proferida pelo Juízo da 1ª instância da Justiça Federal, que indeferiu o pedido de liminar para efetivação de matrícula em curso superior, por meio do sistema de cotas, sendo assim confirmado que por ser a estudante portadora de altas habilidades também é portadora de deficiência, com a consequente aptidão para ingresso em Instituições Federais de Ensino Superior por meio do sistema de reserva de vagas. No agravo, a autora sustentou que, sendo portadora de altas habilidades, deveria ser considerada também como pessoa com deficiência, tendo, assim, aptidão para ingresso em Instituições Federais de Ensino Superior pelo sistema de reserva de vagas. O agravo de instrumento teve como objetivo reverter o indeferimento da liminar proferida em primeira instância e, ao mesmo tempo, a concessão da tutela antecipada recursal para determinar a efetivação da matrícula da estudante no curso de graduação, garantindo o acompanhamento das aulas enquanto o processo tramitava.

31. Trata-se de recurso de apelação cível em mandado de segurança, interposto por particular em desfavor da Universidade Federal do Paraná, contra sentença, proferida pela 1ª instância da Justiça Federal, que denegou segurança para efetivação de matrícula em curso superior, mesmo com compromisso de entrega do certificado de conclusão e do histórico do ensino médio ao final do ano letivo.

32. Trata-se de recurso de apelação em ação ordinária, com pedido de tutela antecipada, interposto por particular em desfavor da Universidade Federal do Paraná, com pedido para determinar que a ré realizasse a matrícula da autora em curso superior, pelo qual foi aprovada no vestibular, sem a apresentação do documento de conclusão do ensino médio, condicionando a autora a apresentar o documento até o início do ano letivo de 2013, sob pena de perder a vaga, proferido pelo Juízo da 1ª instância da Justiça Federal, que julgou improcedente o pleito. O recurso de apelação a reforma sentença e pugnou pela total procedência da ação.

33. Trata-se de recurso de apelação cível em ação de mandado de segurança, interposto por particular em desfavor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, contra sentença, proferida pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que denegou segurança para efetivação de matrícula em curso superior devido a não apresentação do certificado de conclusão do ensino médio. O recurso objetivou a reforma da sentença e o provimento do pedido de efetivação de matrícula na universidade.

34. Trata-se de recurso de apelação cível em ação de mandado de segurança, interposto por particular em desfavor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, contra sentença, proferida pelo Juízo de 1ª instância da Justiça Federal, que denegou segurança para efetivação de matrícula em curso superior devido a não apresentação do certificado de conclusão do ensino médio. O recurso objetivou a reforma da sentença e o provimento do pedido de efetivação de matrícula na universidade.

Fundamentação jurídica

A maioria das decisões teve como base de fundamentação jurídica:

- ❖ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96;**
- ❖ **Constituição Federal de 1988;**
- ❖ **Edital do vestibular;**
- ❖ **Portaria INEP nº144/2012;**

- ❖ **Princípio da isonomia;**
- ❖ **Princípio da razoabilidade;**
- ❖ **Princípio da vinculação ao instrumento convocatório (edital);**
- ❖ **Princípio do acesso aos níveis superiores de ensino segundo a capacidade de cada um.**

Tendências predominantes

Decisões favoráveis aos estudantes

Fundamentos recorrentes:

- Vinculação ao edital e normas;
- Direito vinculado estritamente ao cumprimento dos requisitos legais e normativos;
- Isonomia entre os candidatos;
- Cumprimento de critérios legais para obtenção de direitos;
- Prevalência de atos administrativos e legais;
- Mérito intelectual ou acadêmico considerado apenas quando especificamente previstos em lei;
- Supremacia do interesse público sobre o privado;
- Proteção do sistema jurídico-normativo contra privilégios de ordem individual;
- Primazia da lei em detrimento de critérios subjetivos.

Argumentos recorrentes sintetizados:

- Flexibilização ou descumprimento de normas legais é considerado violação aos princípios constitucionais;
- Ausência de previsão legal não enseja direito;
- O alto potencial intelectual ou capacidade acadêmica elevada não se sobrepõem às normativas legais;
- A flexibilização das normas de ingresso ao ensino superior aos superdotados condicionada a devida comprovação da superdotação;
- Indivíduos com alto potencial intelectual ou capacidade acadêmica elevada que não possuem diagnóstico de superdotação são considerados mero treineiros em processos seletivos antecipados de ingresso ao ensino superior;
- Prevalência dos requisitos legais em detrimento do mérito ou da alta capacidade intelectual.

Decisões desfavoráveis aos estudantes

Fundamentos recorrentes:

- Promoção do mérito acadêmico;
- Valorização do potencial intelectual;
- O direito à educação como prioridade;
- Crítica à burocracia estatal;
- Interpretação da lei considerando seus fins sociais;
- Flexibilização das normativas legais em prol do êxito acadêmico.

Argumentos recorrentes sintetizados:

- A aprovação no processo seletivo de ingresso no ensino superior justifica a flexibilização das normativas legais;
- Os indivíduos que demonstram um potencial acadêmico ou intelectual não devem ser tolhidos por obstáculos administrativos desnecessários;
- A capacidade intelectual ou acadêmica;
- Valorização do mérito individual e acadêmico em detrimento de obstáculos formais e burocráticos;
- Prevalência do direito à educação em detrimento das formalidades legais.
- Defesa do potencial intelectual do indivíduo;
- Consideração da estratégia de aceleração de estudos;
- Valorização da expectativa de futuro retorno intelectual em proveito da nação em detrimento dos formalismos legais e burocráticos.

Padrões por Tribunal

TRF 1ª Região

- Tendência menos conservadora;
- Valoriza o mérito do estudante;
- Vislumbra o potencial intelectual do estudante como recurso valioso com potencial para gerar benefícios futuros em prol da nação;
- Menos ênfase nos formalismos;
- Maior flexibilidade para lidar com excepcionalidades.

TRF 2ª Região

- Maior rigor no cumprimento de normativas legais;
- Maior rigidez no cumprimento dos critérios do edital;
- Exigência de comprovação formal da superdotação;
- Pouca consideração com o potencial intelectual ou capacidade acadêmica no processo de ingresso no ensino superior em prol das exigências legais;
- Maior ênfase nas legislações e nos precedentes jurídicos.

TRF 3ª Região

- Maior observância da autonomia pedagógica no julgamento de casos concretos;
- Exigência de comprovação formal da superdotação.

TRF 4ª Região

- Maior ênfase nas legislações e nos precedentes jurídicos;
- Reconhece os estudantes aprovados no vestibular, mas que ainda não concluíram o ensino médio, como “treineiros”;
- Menor valorização da capacidade acadêmica ou do potencial intelectual em detrimento das normativas legais;
- Considera flexibilização das normas de ingresso no ensino superior como privilégio ou tratamento não isonômico entre os candidatos;
- Reconhece os estudantes com alto potencial intelectual, porém não flexibiliza as normas legais de ingresso no ensino superior;
- Tendência a considerar as decisões da instância inferior;
- Análise mais detalhada do caso concreto e julgamento mais estritamente pautado em leis e princípios jurídicos;
- Tendência mais conservadora;
- Maior preocupação com a garantia de igualdade de condições entre os indivíduos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Nota-se que o padrão decisório dos Tribunais Regionais Federais revelou uma tendência mais conservadora no julgamento das demandas judiciais, caracterizada pela predominância de decisões que priorizam a preservação das

normativas legais e a rigidez no cumprimento de critérios estabelecidos, em detrimento de possíveis flexibilizações ou interpretações mais abrangentes.

Esse padrão demonstrou uma clara preocupação dos TRFs com a criação de precedentes, bem como com a aplicação rigorosa dos precedentes já consolidados. Essa tendência pode ser observada pela expressiva quantidade de jurisprudências citadas nos acórdãos analisados.

Em razão dessa postura mais conservadora, observou-se uma exigência mais estrita quanto à comprovação formal da condição de superdotação por parte dos estudantes, o que resultou na negativa de pedidos quando não houvesse a documentação que atestasse legalmente essa condição.

Considerando que grande parte da população não possui acesso nem mesmo a recursos básicos de saúde e, muito menos, a médicos capazes de atestar e emitir laudos de superdotação ou a avaliações neuropsicológicas, torna-se inviável exigir desses estudantes tal documento como condição para obtenção de direitos. A identificação de estudantes com AHSD, em geral, depende das instituições escolares ou acadêmicas, o que nem sempre ocorre devido a limitações em diversas ordens, sejam elas estruturais, financeiras ou profissionais.

Delou (2005) chamou a atenção para a escassez de profissionais especializados na área das AHSD nas universidades públicas brasileiras, destacando, inclusive, que docentes especialistas em educação de superdotados não estão presentes em todas as instituições. Além disso, enfatizou que a educação de superdotados, enquanto subárea da Educação Especial, não é tratada como prioridade nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essa situação impacta diretamente a identificação de estudantes com AHSD, uma vez que, sem profissionais adequados, esse processo fica prejudicado.

Nesse contexto de insuficiências, torna-se especialmente difícil reconhecer esses estudantes, sobretudo porque, segundo Renzulli (1988), as características da superdotação não são estáticas, podendo manifestar-se em alguns indivíduos, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias. Essa perspectiva evidencia a complexidade de identificar estudantes superdotados ao longo de suas trajetórias escolares ou acadêmicas, sobretudo quando fatores externos, como a disponibilidade de oportunidades e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos potenciais, nem sempre estão presentes nos contextos educacionais.

Dessa forma, condicionar o acesso a direitos estabelecidos em lei à apresentação de laudo técnico revela-se desarrazoado, configurando afronta aos princípios da isonomia, razoabilidade e dignidade da pessoa humana. Não se pretende minimizar a importância do diagnóstico médico formal; entretanto, exigí-lo como única forma de comprovar o fenômeno da superdotação desconsidera tanto a complexidade da sua natureza multifacetada quanto as dificuldades de identificação quando ocorre por meio de observação e acompanhamento nos espaços escolares ou acadêmicos.

O Poder Judiciário deveria considerar a realidade do país, sobretudo a de estudantes com AHSD oriundos de contextos socioeconômicos menos favorecidos, cujo o acesso a laudos e a processos de identificação é significativamente limitado, comprometendo o exercício do direito à educação inclusiva.

A desconsideração da excepcionalidade é um fator recorrente nas decisões da maioria dos tribunais, especialmente quando essa condição não é comprovada formalmente. Isso demonstra que, embora o estudante apresente alto potencial intelectual, tal característica, por si só, não é suficiente para afastar as exigências legalmente estabelecidas. O lastro probatório mostrou-se elemento fundamental, conferindo maior confiabilidade e segurança ao julgador no momento da análise das demandas envolvendo estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O rigor na exigência do cumprimento estritamente sequencial das etapas de ensino revelou-se um fator determinante na formação do padrão decisório dos tribunais. Em diversos julgados, verificou-se a negativa categórica de permitir estudantes ingressassem no ensino superior antes da conclusão do ensino médio, sob a justificativa de que estariam “pulando etapas” e descumprindo os requisitos legais previstos nos editais e nas legislações que regem o acesso ao ensino superior.

Essas decisões evidenciam uma fragilidade no sistema educacional, que não reconhece os diferentes ritmos de aprendizagem nem valoriza as potencialidades individuais dos estudantes. A rigidez do modelo ignora a possibilidade de adequar as metodologias de ensino às necessidades de cada estudante. Nesse sentido, o argumento de que a não conclusão do ensino médio configuraria o “salto de etapas” não se sustenta, tendo em vista que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) já abrange os conteúdos e competências dessa

etapa. Assim, a aprovação dos estudantes no exame indica que eles dominam os conhecimentos exigidos, mesmo que não tenham concluído formalmente essa fase do percurso formativo.

Portanto, não há razão pedagógica para impedir o ingresso dos estudantes no ensino superior quando o próprio ENEM se configura como um instrumento legítimo de validação dos conhecimentos exigidos no Ensino Médio. Se o sistema educacional brasileiro, de fato, considerasse a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, bem como as necessidades individuais de cada um, não haveria motivo para a retenção desses estudantes na etapa anterior, sobretudo quando demonstraram o domínio das habilidades e competências necessárias para a etapa seguinte.

Negar o acesso a níveis mais elevados de ensino com base exclusivamente na rigidez de editais e normas de ingresso configura uma postura meramente burocrática, que desvaloriza o mérito acadêmico e o desempenho intelectual superior dos estudantes. Além disso, desconsidera a necessidade de flexibilização das etapas de ensino, principalmente para os estudantes com AHSD ou com desempenho acadêmico acima da média, mesmo quando não atendem ao critério da idade cronológica exigida.

Tal conduta configura uma afronta aos princípios constitucionais, como o direito à educação (art. 205 da Constituição Federal) e o acesso a níveis mais elevados de ensino segundo a capacidade de cada um (art. 208, inc. V, da CF/88), que reconhecem as aptidões e competências individuais dos estudantes.

Essas decisões judiciais não consideraram que estudantes com alto potencial geralmente apresentam um desenvolvimento intelectual mais acelerado em comparação aos seus pares, o que, muitas vezes, torna inviável o cumprimento sequencial do sistema educacional. Obrigar esses estudantes a seguir de forma inflexível as etapas de ensino sequencial desconsidera seus diferentes ritmos de aprendizagem, bem como as capacidades cognitivas individuais.

Uma das estratégias previstas na atual LDB para os estudantes com AHSD permite a flexibilização das etapas de ensino é a aceleração de estudos. Segundo Delou (2005), essa prática não se limita ao cumprimento de um currículo mínimo, por meio da redução de conteúdos, mas constitui uma estratégia para conclusão

em menor tempo do programa escolar, em conformidade com o art. 59 da LDB (Lei nº 9.394/96).

De acordo com a autora, a aceleração leva em consideração as potencialidades individuais dos estudantes e objetiva adequar o ritmo de ensino a essas capacidades, além de oferecer desafios compatíveis com suas demandas, para que não recaiam no tédio gerado pela repetição de conteúdos.

O outro objetivo da aceleração, destacado por Delou (2005), é a diminuição do tempo necessário para a conclusão da escolarização tradicional, prevendo inclusive a possibilidade de entrada antecipada na escola ou na universidade. Tal perspectiva reforça a necessidade de flexibilização das etapas de ensino para os estudantes com AHSD e, de modo mais amplo, também para aqueles que demonstram desempenho ou capacidade acima da média, garantindo-lhes oportunidades educacionais compatíveis com seus conhecimentos e potenciais.

Cabe destacar que, apesar de a aceleração não contemplar os estudantes que demonstram desempenho acadêmico acima da média, ela poderia ser aplicada de forma análoga, caso o sistema educacional brasileiro adotasse políticas que valorizassem os diferentes estilos de aprendizagem e reconhecessem as necessidades individuais dos estudantes.

Atualmente não existem normativas legais ou políticas públicas que justifiquem formalmente a aplicação análoga da aceleração para estudantes com desempenho acadêmico acima da média, que não possuem comprovação formal da superdotação. No entanto, autores e estudiosos da área vêm alertando para a necessidade de adaptar o ensino segundo às capacidades individuais dos estudantes, o que constitui fundamento suficiente para justificar tal aplicação, enquanto projetos de lei nesse sentido ainda não são aprovados.

Enquanto isso, autoridades judiciais têm utilizado esse argumento para embasar negativas de direitos a estudantes que, embora aprovados para o ensino superior em processos seletivos altamente concorridos, não concluíram de modo formal o ensino médio, e necessitam da flexibilização das normas para a validação de seu ingresso.

Compreende-se que os magistrados estão adstritos ao cumprimento da lei; entretanto, em seus julgamentos podem fazer uso do princípio do livre convencimento motivado, previsto no Código de Processo Civil (Lei nº

13.105/2015). O livre convencimento motivado é um instituto que possibilita aos magistrados avaliarem o lastro probatório de maneira mais abrangente, sem limitá-los aos formalismos legais. Esse princípio permite aos julgadores inovarem em suas decisões, com base na avaliação das particularidades de cada caso, além de considerar os aspectos contextuais e os impactos decorrentes das decisões no âmbito social.

A baixa valorização do potencial intelectual e acadêmico dos estudantes aprovados em vestibulares antes concluírem o ensino médio, especialmente na ausência de laudo que comprove formalmente a condição de superdotação, também contribui para a formação de um entendimento restritivo. Esses estudantes costumam ser considerados apenas como meros “treineiros”, sem direito à validação de sua inscrição ou da matrícula.

Em muitos casos, mesmo os estudantes que comprovaram formalmente a superdotação por meio de laudo não foram autorizados a ingressar no ensino superior sem o cumprimento integral dos critérios estabelecidos nos editais dos vestibulares, como, por exemplo, o requisito etário.

O entendimento majoritário é de que possuir alta capacidade intelectual, acadêmica ou mesmo AHSD não confere o direito de ingressar em uma etapa de ensino antes da conclusão da etapa anterior, com argumento de que não há amparo legal para justificar o ingresso no ensino superior sem a conclusão do ensino médio ou no ensino médio sem a conclusão do ensino fundamental. Essa postura evidencia a rigidez das normativas legais que regem a educação no Brasil

Outro aspecto que compõe o padrão decisório dos tribunais é a percepção de que a flexibilização das normas educacionais, especialmente aquelas relativas ao ingresso no ensino superior, seria anti-isonômica e prejudicial aos demais estudantes. Tal flexibilização é vista como incapaz de assegurar a igualdade de condições de acesso, podendo ainda ser interpretada como privilégio ou favorecimento indevido a determinados estudantes.

Essa postura rígida evidencia a valorização de uma educação homogênea, que desconsidera as diferenças individuais, interesses e estilos de aprendizagens. A flexibilização, no entanto, não seria aplicada de maneira indiscriminada, mas sim considerando o desempenho acadêmico superior ou as altas capacidades,

reforçada pela análise de aspectos individuais, emocionais e de fatores como o amadurecimento.

Essa perspectiva da necessidade de flexibilização é reforçada pela ideia de Sabatella e Cupertino (2007), que destacaram que indivíduos com necessidades educacionais especiais precisam de atendimento compatível com suas necessidades, o que pressupõe reconhecer que eles possuem habilidades e competências diferenciadas. As autoras também alertaram para a importância de oferecer meios adequados e criar circunstâncias favoráveis ao seu pleno desenvolvimento.

Dessa forma, não trata de privilégio ou favorecimento indevido, mas sim do reconhecimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes, que demandam a flexibilização das normas educacionais para assegurar um atendimento adequado, em consonância com o princípio da isonomia, estabelecido no artigo 5º da Constituição Federal do Brasil de 1988.

Observou-se que, nas demandas judiciais analisadas, houve uma limitação na aplicação do conceito de superdotação, restringindo os direitos dos estudantes com AHSD às exigências burocráticas, como a obrigatoriedade de apresentação de laudo para validação desses direitos. Essa prática desconsiderou que estudantes com alto potencial também possuem direitos educacionais estabelecidos no arcabouço legislativo brasileiro, independentemente da comprovação formal de sua condição, em consonância com o princípio da educação inclusiva, que se propõe a acolher e atender às diferenças individuais.

Essa postura contrapõe-se à concepção ampliada de superdotação defendida por Renzulli (2004), cuja teoria adota uma abordagem mais abrangente desse fenômeno. Em sua obra, o autor discutiu o conceito de superdotação sem o objetivo de rotular estudantes como detentores ou não dessa condição, mas com o propósito de promover uma educação inclusiva e significativa, que reconheça e valorize as individualidades, contemplando as capacidades, interesses e estilos diferenciados de aprendizagem.

Fleith (1999) esclareceu que para Renzulli (1986) a educação de pessoas superdotadas e talentosas tem como objetivo oferecer oportunidades que favoreçam a autorrealização, possibilitando que desenvolvam plenamente seu potencial. Para a autora uma educação democrática reconhece e valoriza as

singularidades dos estudantes, além de oferecer experiências de aprendizagens adequadas às suas habilidades, interesses e estilos de aprendizagens.

Considerando a ideia de Fleith (1999), ao analisar as posturas dos magistrados que negaram direitos a estudantes com alto potencial por não apresentarem o laudo comprobatório de superdotação, não seria necessária tal exigência, visto que o próprio princípio da educação democrática seria suficiente para possibilitar que esses estudantes avançassem em seu conhecimento e, por consequência, em suas etapas de ensino.

5.4. Análise correlacional das demandas judiciais e das proposições legislativas que integraram o corpus empírico da pesquisa sobre os estudantes com altas habilidades ou superdotação

A análise das demandas judiciais e das proposições legislativas relacionadas aos estudantes com altas habilidades ou superdotação possibilitou uma compreensão mais abrangente do tratamento dispensado a esse grupo pelas instituições escolares e acadêmicas, bem como pelo Poderes Judiciário e Legislativo.

Além disso, foi possível identificar as necessidades educacionais dos estudantes com AHSD que não têm sido atendidas e que, por esse motivo, têm sido alvo de judicialização, bem como os padrões decisórios adotados, as lacunas legais existentes e as proposições legislativas apresentadas ao Congresso Nacional sobre o tema, destacando aquelas que foram aprovadas e transformadas em normas jurídicas.

Por meio dessa análise, constatou-se que as demandas judiciais frequentemente abordaram direitos que, muitas vezes, não estão expressamente previstos nas normativas legais vigentes, exigindo, assim, interpretações pautadas em princípios jurídicos e na observância de jurisprudências ou precedentes existentes.

Ademais, verificou-se que determinados pleitos referiram-se a direitos ainda não regulamentados em lei, o que evidencia lacunas legislativas que exigem

atenção, especialmente diante das demandas atuais dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Essas lacunas precisam ser supridas com urgência, pois geram conflitos no âmbito escolar e acadêmico, além de sobrecarregarem o sistema judiciário com questões que poderiam ser resolvidas em instâncias administrativas, caso existisse legislação específica para os problemas em questão.

Dessa forma, a correlação dos dados concretos obtidos na pesquisa permitiu compreender o descompasso entre as necessidades da sociedade, especialmente dos estudantes com AHSD, e a atuação dos legisladores.

O estudo identificou, por exemplo, uma demanda judicial de um estudante com AHSD que ingressou com ação para requerer cota específica em sorteio para ingresso em um colégio público. No Brasil, não há previsão de cotas específicas para pessoas com AHSD em concursos públicos, sorteios, escolas ou universidades públicas. Atualmente, as cotas previstas na legislação não incluem expressamente os estudantes com altas habilidades ou superdotação

Contudo, é evidente que existe a possibilidade de invocar o direito de incluir esse grupo nas cotas por meio do instituto da analogia jurídica, que consiste na aplicação de uma norma jurídica a um caso concreto cujo o direito pleiteado não está explicitamente previsto pela legislação, mas que apresenta semelhança com outro caso em que o direito está regulamentado em normativa legal existente.

Segundo Bobbio (1995) “Entende-se por ‘analogia’ o procedimento pelo qual se atribui a um caso não-regulamentado a mesma disciplina que a um caso regulamentado semelhante” (Bobbio, 1995, p.151).

Larenz (1997) acrescentou que “Entendemos por analogia a transposição de uma regra, dada na lei para a hipótese legal (A), ou para várias hipóteses semelhantes, numa outra hipótese B, não regulada na lei ‘semelhante’ àquela” (Larenz, 1997, p.541).

Maximiliano (2002) esclareceu sobre uma discussão frequente na aplicação da analogia ao caso concreto, que é a necessidade do uso do instituto da analogia jurídica ou de uma interpretação extensiva. De acordo com o autor: “analogia pressupõe uma hipótese não prevista, senão se trataria apenas de uma interpretação extensiva” (Maximiliano, 2002, P. 173).

Cabe esclarecer que há restrições à aplicação da analogia jurídica, sendo ela vedada em determinadas situações, como em matéria de direito penal, quando já houver norma legal regulamentadora ou quando envolver restrições de liberdade, na instituição de tributos, entre outros casos. Ressalta-se, contudo, que situação analisada no presente estudo não se enquadrou em nenhuma das hipóteses de restrições à analogia jurídica, permitindo, assim a utilização legítima da analogia.

O ordenamento jurídico brasileiro oferece outras alternativas para solucionar casos omissos, nos quais não há previsão legal expressa. A Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro (LINDB, Decreto-Lei nº4.657/1942) estabeleceu em seu artigo 4º que “Quando a lei for omissa, o juiz decidirá o caso de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais de direito”.

A análise das demandas permitiu identificar diversos casos para os quais ainda não há previsão legal, como os de estudantes aprovados em vestibulares, mas que ainda não concluíram o ensino médio ou não possuem o certificado de conclusão dessa etapa. A discussão desses casos girou, em grande parte, em torno da questão de o estudante ser ou não identificado com altas habilidades ou superdotação, como possível critério para requerer um direito especial.

No entanto, a maioria das decisões analisadas apontou que, embora alguns estudantes tenham AHSD, ainda assim devem ser submetidos às mesmas regras aplicáveis aos demais candidatos do processo seletivo, devendo, portanto, cumprir todos os requisitos previstos em edital, incluindo a conclusão do ensino médio.

Nos casos em que os estudantes não foram formalmente identificados como possuidores de AHSD, as decisões foram, majoritariamente, desfavoráveis, sob alegação de que a alta capacidade intelectual ou êxito acadêmico, por si só, não conferem o direito de descumprirem os critérios legais estabelecidos para o ingresso ao ensino superior.

Todavia, é possível perceber que o legislador esteve atento a essa questão, tendo sido apresentado, no Congresso Nacional, o Projeto de Lei Federal nº 6834/10, que “Acrescenta novo parágrafo ao artigo 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com o objetivo de permitir aos jovens aprovados em processos seletivos a cursos de graduação ao término do segundo ano do ensino médio, cursarem o primeiro ano do curso, superior”.

Embora seja louvável que o legislador tenha identificado uma demanda concreta da sociedade e tenha trabalhado em prol de dar uma resposta ao problema apresentando um projeto de lei que atendesse a essa necessidade, infelizmente, o projeto em questão não contemplou casos similares, como os de estudantes aprovados em vestibulares enquanto ainda cursavam o primeiro ano do ensino médio, ou em situações excepcionais, o que sequer terminaram o ensino fundamental.

O referido projeto merece reconhecimento pela tentativa de solucionar um conflito social real. No entanto, a discussão sobre a efetividade do projeto em questão tornou-se limitada, uma vez foi rejeitado nas Comissões de mérito e arquivado, conforme os termos do artigo 133 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados.

Outro caso que demandou uma resposta do Poder Legislativo refere-se aos estudantes menores de 18 anos, aprovados no ENEM, mas que ainda não concluíram o ensino médio. Ao solicitarem a certificação de conclusão de ensino médio, prevista na Portaria 144/2012, receberam uma resposta negativa, com base no não cumprimento do requisito etário.

Nos casos analisados, essa portaria tem se configurado, em sua maioria, como um obstáculo ao crescimento intelectual e acadêmico desses estudantes. A normativa desconsiderou as especificidades dos estudantes com AHSD que não seguem, necessariamente, uma trajetória linear. Assim, ignorou as situações de aceleração de estudos, previstas na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente.

A compreensão de que indivíduos com AHSD não estão limitados pela idade cronológica para avançar é respaldada por Virgolim (2003), que destacou a falta de sincronia entre os desenvolvimentos na área física, cognitiva e social, fenômeno denominado de dissincronia interna. A autora também destacou a dissincronia externa, que decorre da falta de sincronicidade no desenvolvimento da criança superdotada em relação ao seu ambiente externo. Além disso, destacou que o currículo escolar tradicional revela-se insuficiente para o atendimento às crianças superdotadas, uma vez que permanece inalterado frente às necessidades específicas que elas apresentam.

Em sua obra, Virgolim (2003) apresentou o caso de uma estudante descrita por Silverman (1993), que ilustra o desenvolvimento assincrônico e que retrata a questão da discrepância entre o nível de desenvolvimento e a idade cronológica.

Em termos de desenvolvimento cronológico, a idade talvez seja a informação mais relevante para se levar em consideração. Kate, com um QI de 170, tem 6 anos de idade, mas apresenta uma idade mental de 10 anos e meio... Como toda criança altamente superdotada, Kate é uma amálgama de muitas idades desenvolvimentais. Ela talvez tenha seis anos quando anda de bicicleta, 13 quando joga xadrez ou toca piano, nove quando debate regras, oito quando escolhe seus hobbies e livros, cinco (ou três) quando exigem que fique quieta no lugar. Como se pode esperar que uma criança como esta tenha comportamentos adequados em uma sala de aula cujas normas foram feitas para crianças de seis anos? (Virgolim, 2013, p. 17, apud Silverman (1993, p. 4-5).

Segundo Virgolim (2003, p. 15), “A dissincronia externa pode também se revelar por outros fatores, como: falta de conformidade da criança ou do jovem com as expectativas culturais baseadas em sua idade cronológica (a sociedade espera dela determinados comportamentos de acordo com sua idade cronológica, mas ela age de acordo com sua idade mental)”. A autora ressaltou que o atendimento às crianças superdotadas em suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas pressupõe entendê-las em todos os seus aspectos.

Nesse sentido, o desenvolvimento assincrônico desses estudantes pode justificar o pedido de certificação de conclusão de ensino médio, ainda que não cumpram o critério etário, considerando que sua organização cognitiva bastante avançada, em geral, não acompanha a idade cronológica esperada.

A partir da análise das demandas judiciais e legislativas, observou-se que existem diversas lacunas no reconhecimento e garantia dos direitos dos estudantes com AHSD ou daqueles que possuem elevado potencial intelectual, mas que não foram devidamente identificados. Ao correlacionar os dados concretos obtidos na pesquisa, constatou-se que algumas proposições legislativas apresentadas no Congresso Nacional foram, de fato, relevantes para os estudantes com AHSD e possuem potencial para atender as demandas reais vivenciadas em seus contextos escolares e acadêmicos.

No entanto, entre os dez projetos de lei analisados, apenas alguns atendem parcialmente às demandas evidenciadas no estudo. As demandas mais representativas, como as dos estudantes aprovados em vestibulares antes de

concluíram o ensino médio, não foram contempladas por nenhuma das proposições. Esses estudantes enfrentam obstáculos para o ingresso no ensino superior devido às limitações e à rigidez das normas legais atualmente em vigor.

Em uma análise mais abrangente, percebeu-se um descompasso entre a atuação dos legisladores e as demandas emergentes da sociedade, em especial, aquelas relacionadas aos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Com base na pesquisa realizada, ficou evidente que o legislador precisou direcionar maior atenção a esse grupo, identificando suas fragilidades para, então, reconhecer e atender suas necessidades educacionais específicas, por meio uma atuação mais efetiva e pontual.

Ressalta-se que toda iniciativa que se propõe a dar mais visibilidade ao tema das altas habilidades ou superdotação é extremamente válida, especialmente diante da pouca atenção que essa área recebe, tanto por parte da sociedade em geral quanto, em particular, dos Poderes constituídos no país. No entanto, é importante destacar que determinados projetos analisados não atendem às necessidades específicas dos estudantes com AHSD, embora contribuam para conscientização e visibilidade do tema.

Dessa forma, tornou-se indispensável esclarecer que os estudantes com AHSD vêm apresentando diversas demandas que exigem uma postura mais responsiva das autoridades legislativas. É preciso enfatizar que as lacunas evidenciadas sejam supridas por normativas que efetivamente atendam às necessidades atuais e ofereçam soluções concretas para os conflitos gerados, seja pela falta de legislação específica, seja pela inadequação das normas existentes, as quais precisam ser devidamente atualizadas.

5.5. Panorama jurídico-legislativo contemporâneo dos direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação: limites e possibilidades de efetivação

Esta seção teve como objetivo de delinear o panorama jurídico contemporâneo sobre os direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, buscando verificar a existência ou ausência de jurisprudência uniforme sobre o tema. Caso identificada, essa jurisprudência seria objeto de

análise. Além de identificar o panorama legislativo vigente aplicável a esses estudantes.

O panorama jurídico e legislativo sobre os direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação no Brasil revelou que o sistema educacional brasileiro tem apresentado avanços no tratamento dispensado a esses estudantes. No entanto, atualmente ainda há limites à efetivação desses direitos, prova disso é a aprovação da Lei nº 13.234/2015, que alterou atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 2015, mas que até o momento não foi implementada por ausência de regulamentação.

A aprovação da referida lei representou um avanço significativo para a área das altas habilidades ou superdotação ao elaborar mecanismos de controle que permitem a identificação dos estudantes com AHSD, contribuindo para seu adequado atendimento e para a criação e execução de políticas públicas destinadas ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

No âmbito da pesquisa, é inegável a importância da norma para os estudantes com AHSD, uma vez que ela estabeleceu mais um direito a este grupo: o de ser mapeado, identificado e atendido em suas necessidades educacionais específicas.

Embora a lei não tenha especificado como sua aplicação se daria na prática, delegando essa definição para regulamento posterior, ela ainda assim promoveu maior visibilidade aos estudantes com AHSD, ao inserir esse tema em uma das principais leis educacionais do país. Isso representou um marco, ao impulsionar um debate pouco frequente no campo legislativo, historicamente mais direcionado às dificuldades de aprendizagem daqueles com do que àqueles com desempenho acima da média.

Nesse sentido, a aprovação da Lei nº 13.234/2015 também contribuiu para evidenciar lacunas ainda existentes no arcabouço legislativo brasileiro e fomentar discussões sobre a necessidade de políticas públicas voltadas especificamente para a área das altas habilidades ou superdotação. A iniciativa legislativa representou um marco para os estudantes com AHSD, que há muitos anos não recebiam uma atenção direcionada às suas reais demandas específicas.

Ao destacar a importância de identificar, cadastrar e atender adequadamente os estudantes com AHSD, o legislador reconheceu uma carência

existente no cotidiano educacional e a colocou em evidência, cumprindo, assim, o seu papel institucional. Afinal, a elaboração das leis deve considerar o contexto e as necessidades do grupo a que se destinam.

Essa iniciativa reconheceu, simultaneamente, o reconhecimento dos direitos desses estudantes e o reforço da importância de o legislador elaborar leis que tenham eficácia prática no dia a dia. Tal postura reforça o compromisso de alinhar a formulação das normas às demandas reais da sociedade. Nesse sentido, reafirma-se que o papel da legislação deve ser o de promover soluções concretas para problemas enfrentados pela população, e não apenas constituir um mero instrumento formal de previsão de direitos e imposição de deveres.

Ao considerar as demandas dos estudantes com AHSD, o legislador foi além da simples criação de uma lei como cumprimento de uma obrigação legal inerente ao cargo público. Contribuiu, efetivamente, para impulsionar mudanças significativas, tanto no sistema educacional quanto na vida desses estudantes, promovendo um espaço mais inclusivo e sensível às suas necessidades específicas.

Essa normativa legal, além de atender aos requisitos formais, possui um grande potencial de impactar positivamente a vida dos estudantes com AHSD. No entanto, a falta do regulamento, previsto em lei para ser elaborado a posteriori, inviabilizou a sua aplicação prática no contexto educacional. Tal fato evidencia a necessidade urgente de regulamentação da lei, a fim de que ela possa ser efetivamente implementada e traduzida em ações concretas no ambiente educacional.

Ao refletir sobre o panorama jurídico e legislativo relativo às AHSD, considerando os dados concretos da pesquisa, é possível afirmar que a questão das altas habilidades ou superdotação raramente é considerada um fator relevante no julgamento das demandas judiciais, a ponto de influenciar ou modificar a interpretação normativa adotada pelas autoridades judiciárias.

Identificou-se a necessidade de avanços na questão doutrinária das AHSD no campo jurídico, ou seja, é fundamental que o Poder Judiciário se aproxime dos teóricos da área, compreendendo as especificidades desse grupo para, assim, proferirem decisões mais justas e equitativas.

Um exemplo evidente dessa lacuna é a desconsideração de que a inteligência não está, necessariamente, vinculada à idade cronológica dos estudantes com AHSD. Embora essa compreensão já esteja pacificada entre os estudiosos da área, infelizmente, o Judiciário, por vezes, insiste em associar as capacidades intelectuais ou acadêmicas às limitações etárias, mantendo uma concepção trajetória escolar linear para esses estudantes.

A pesquisa revelou que, em nenhum dos casos analisados, os especialistas da área das AHSD foram utilizados como referência interpretativa ou fundamentação das decisões judiciais. A consideração das contribuições desses especialistas permitia aos julgadores uma compreensão ampla das características específicas dos indivíduos com AHSD, além de possibilitar o reconhecimento das diferentes formas de manifestação das inteligências.

A teoria triárquica da inteligência de Sternberg forneceu uma compreensão da inteligência em três aspectos distintos: analítico, prático e criativo. Essa abordagem ampliou a visão sobre a inteligência, indo além daquela mensurada por testes padronizados de Q.I., ao incluir habilidades práticas e criativas, frequentemente mais difíceis de serem avaliadas.

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner ampliou a visão sobre a inteligência, apresentando vários tipos, englobando capacidades que antes não eram consideradas. Já a teoria do modelo dos três anéis de Renzulli permitiu compreender a manifestação da superdotação como resultado da interação de três fatores principais: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

Essas teorias ampliaram o conhecimento dos julgadores sobre o desenvolvimento da inteligência, compreendendo a influência de fatores genéticos, neurobiológicos, ambientais e contextuais, além de possibilitar o entendimento sobre a manifestação da superdotação nos indivíduos. Essa abordagem contribuiu para decisões mais assertivas, fundamentadas em conhecimentos sólidos sobre as características e necessidades específicas desses indivíduos.

O panorama legislativo evidenciou a existência de conflitos aparentes de leis, como no caso do acesso de estudantes com AHSD a níveis mais elevados de ensino, de acordo com a capacidade de cada um. Essa situação revelou lacunas normativas e interpretações divergentes que demandam uma atuação integrada

entre os Poderes Judiciário e Legislativo, com vistas à harmonização das interpretações legais e à garantia da segurança jurídica do país.

Apesar de algumas autoridades judiciárias terem abordado essa temática, o cenário atual revelou a ausência de reconhecimento das AHSD como um direito a ser reivindicado por esses estudantes. O panorama legislativo apontou para a necessidade urgente de regulamentações específicas sobre os direitos dos estudantes com AHSD, visando à promoção de uniformização interpretativa no âmbito jurídico e o fortalecimento da proteção jurídica desses estudantes.

A análise do panorama jurídico permitiu concluir que, atualmente, há jurisprudências consolidadas por tribunais individuais, mas não há uma jurisprudência geral uniforme consolidada sobre os direitos educacionais dos estudantes com AHSD. Não se verificou um entendimento pacífico, reiterado e uniforme que configurasse uma jurisprudência consolidada englobando todos os TRFs analisados.

A análise geral das demandas dos tribunais evidenciou a existência de precedentes relacionados às demandas dos estudantes com AHSD, alguns dos quais foram utilizados como fundamentos para decisões tanto dentro de um mesmo tribunal quanto em outros tribunais, porém sem a uniformidade suficiente para caracterizar um entendimento universal.

Observou-se que a tendência jurisprudencial predominante enfatizou a necessidade de comprovação formal da condição de altas habilidades ou superdotação, mediante documentação rigorosa, como requisito para o reconhecimento de seus direitos.

Em suma, apesar de existirem decisões favoráveis aos estudantes com AHSD, o cenário atual é marcado pela ausência de uniformidade jurisprudencial ampla no âmbito dos TRFs, o que contribui para insegurança jurídica. Essa fragmentação interpretativa colabora para que a efetivação dos direitos desses estudantes dependa do entendimento subjetivo de cada magistrado e da orientação de cada tribunal, comprometendo a isonomia no acesso à educação e à inclusão escolar no país.

A análise integrada dos panoramas legislativo e jurídico permitiu concluir que a efetivação dos direitos dos estudantes com AHSD tem sido prejudicada tanto pela ausência de uniformidade nas decisões judiciais quanto pela existência de lacunas

legais, comprometendo a segurança jurídica e limitando as possibilidades de desenvolvimento das capacidades desses estudantes.

Nesse sentido, Neves (2017) destacou que:

A harmonização dos julgados é essencial para um Estado Democrático de Direito. Tratar as mesmas situações fáticas com a mesma solução jurídica preserva o princípio da isonomia. Além do que a segurança no posicionamento das cortes evita discussões longas e inúteis, permitindo que todos se comportem conforme o direito. Como ensina a melhor doutrina, a uniformização de jurisprudência atende à segurança jurídica, à previsibilidade, à estabilidade, ao desestímulo à litigância excessiva, à confiança, à igualdade perante a jurisdição, à coerência, ao respeito à hierarquia, à imparcialidade, ao favorecimento de acordos, à economia processual (de processos e de despesas) e à maior eficiência. (Neves, 2017, 1.392).

A análise também evidenciou a precariedade do tratamento legislativo conferido às altas habilidades ou superdotação, bem como a fragilidade do sistema jurídico brasileiro, expressa no fato de que as demandas desses estudantes vêm sendo julgadas com base em interpretações isoladas e, muitas vezes, restritivas, atreladas a formalismos legais dissociados da realidade educacional e das especificidades próprias desse público.

Diante disso, torna-se fundamental o avanço na formulação de políticas públicas com foco na promoção da inclusão dos estudantes com AHSD, com atenção à diversidade de potencialidades, à valorização do mérito acadêmico e ao respeito às especificidades individuais, de modo a assegurar uma educação de qualidade, que viabilize o pleno desenvolvimento das capacidades de cada estudante.

6. CONCLUSÕES E TRABALHOS FUTUROS

Ao concluir este trabalho, é imprescindível destacar uma questão recorrente nos acórdãos analisados: o princípio constitucional que assegura o acesso aos níveis mais elevados de ensino segundo a capacidade de cada um. Embora as autoridades de diferentes esferas do país frequentemente tenham apresentado argumentos contrários à implementação plena desse princípio, tal como redigido

na Carta Magna, não se vislumbrou justificativa plausível para a negação de um direito expressamente previsto no texto constitucional.

A efetivação desse princípio aos estudantes com altas habilidades ou superdotação torna-se inviável quando o acesso aos níveis mais elevados de ensino é restringido por diversos fatores, entre os quais se destaca critério etário. Quando o acesso é restrito em razão da idade, a permanência resta prejudicada. Isso ocorre porque, muitas vezes, esses estudantes já avançaram significativamente em seus conhecimentos e anseiam por novas experiências educacionais, não mais se adequando à etapa em que estão formalmente matriculados.

Dessa forma, esses estudantes acabam excluídos tanto da etapa atual em que estão alocados, quanto da etapa subsequente, que lhes permitiria acessar conteúdos mais desafiadores e enriquecedores. É nessa etapa mais avançada que poderiam receber o suporte necessário ao pleno desenvolvimento de seus potenciais, por meio de novas experiências de aprendizagem mais compatíveis com o seu nível de conhecimento.

Nesse contexto, aumentasse consideravelmente o risco de evasão são consideráveis. Pior ainda, em muitos casos, a permanência na escola ou universidade torna-se um processo penoso e desumano, caracterizado por uma experiência educacional massacrante, que anula o prazer de aprender e estar nos ambientes educacionais. Esse cenário atenta contra o desenvolvimento integral desses estudantes, pois a imposição em permanecerem em uma etapa de ensino inadequada ao seu nível de conhecimento prejudica não apenas sua progressão intelectual, mas também outras áreas, como a saúde emocional e o desenvolvimento social.

Além disso, essa situação, muitas vezes, contribui para a estagnação do desenvolvimento dos estudantes, uma vez que a inadequação escolar é um fator que corrobora para a frustração, comprometendo diversos aspectos do ser humano, como a motivação, a autoestima e o desempenho acadêmico, podendo afetar significativamente a trajetória educacional ou até mesmo interrompê-la.

Rispoli (2014) destacou que:

Se as decisões das lides em juízo em situações idênticas são antagônicas, não há igualdade entre os cidadãos de um Estado. A isonomia na

jurisprudência é uma das expressões do princípio da igualdade. [...] Quando há igualdade de julgamento, os cidadãos passam a ter uma expectativa de que, para casos oriundos de fatos idênticos, a resposta do judiciário vai ser a mesma. [...] O princípio da legalidade é parente próximo do princípio da igualdade. A igualdade, como princípio de justiça (Quando caracterizado como o princípio de que os que são iguais devem ser tratados de forma igual) é a igualdade perante a lei, o que é diferente de igualdade na lei. A lei pode trazer distinções, tratar de forma desigual os indivíduos- sob certas justificativas. Ou seja, a lei pode diferenciar sem discriminar. Contudo, o aplicador do direito deve aplicar a norma a todos os indivíduos que se encontrem em determinada situação, sem distinções arbitrárias (Rispoli, 2014, p. 261-262).

Nesse contexto, as interpretações e decisões divergentes em casos similares envolvendo estudantes com altas habilidades ou superdotação evidenciaram a necessidade urgente de intervenção das Turmas de Uniformização dos tribunais. Essas turmas desempenham um papel fundamental na análise e julgamento de pedidos de uniformização de interpretação de leis federais, contribuindo para a consolidação de um entendimento jurídico coerente e para a segurança jurídica do país.

De acordo com Rispoli (2014, p. 262), “A falta de uniformidade das decisões judiciais sobre teses jurídicas idêntica afeta três dos mais relevantes valores constitucionais: a segurança, a liberdade e a igualdade”. A segurança jurídica é crucial para garantir a efetividade dos direitos educacionais dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Além disso, ela contribui para:

- I. Reduzir conflitos entre os estudantes e o sistema educacional;
- II. Minimizar os conflitos aparentes de leis;
- III. Favorecer o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas educacionais;
- IV. Promover a previsibilidade nos julgamentos sobre os direitos; e
- V. Incentivar o cumprimento das obrigações legais pelas instituições de ensino.

Dessa forma, a uniformidade das interpretações jurídicas, em especial na área das altas habilidades ou superdotação, é fundamental para garantir que os direitos dos estudantes com essa condição sejam reconhecidos e efetivados nas diversas instâncias educacionais. Ainda que a análise das demandas judiciais tenha revelado certa preocupação nas autoridades judiciárias em observar os

fundamentos das decisões de instância inferior, não se constatou uma uniformidade efetiva entre os julgados.

Acredita-se que o estudo tenha respondido à questão da pesquisa, que consistiu em compreender os entendimentos nos quais as autoridades do Poder Judiciário se baseiam para proferirem julgamentos favoráveis ou desfavoráveis às demandas dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, bem como de que forma o Poder Legislativo tem contribuído para esclarecer e solucionar os conflitos relacionados aos direitos desses estudantes.

O estudo revelou que, no campo judicial, ainda existem questões que necessitam de maior atenção, especialmente no que se refere às decisões divergentes em casos semelhantes, aos conflitos aparentes de lei, às negativas de direitos quando não há previsão legal expressa como ocorre, por exemplo, nos pedidos de cotas para estudantes com altas habilidades ou superdotação, e entre outras situações.

No campo legislativo, embora o estudo tenha identificado avanços significativos, como a alteração da principal lei da educação do país, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (Lei nº 9.394/96), para incluir os direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, ainda existem lacunas legislativas que dificultam a efetivação plena desses direitos.

Além disso, observou-se que o Poder Legislativo necessita atuar de forma eficaz diante da ausência de normativas legais, sobretudo em situações que envolvem as demandas dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, as quais têm chegado com frequência crescente às diversas instâncias do Poder Judiciário. A crescente judicialização dessas questões evidencia, por um lado, a ausência de uma legislação clara e específica que contemple os casos concretos em disputa; por outro, pode também refletir interpretações equivocadas das normas legais vigentes.

Por meio da pesquisa, foi possível responder ao objetivo principal deste estudo, que consistiu em identificar as tendências do Poder Judiciário nas jurisprudências dos Tribunais Regionais Federais do Brasil e do Poder Legislativo nas proposições apresentadas ao Congresso Nacional sobre o tema das altas habilidades ou superdotação, nos últimos 25 anos, sendo esse processo facilitado pelo uso de ferramentas tecnológicas de pesquisa.

Considerando o conceito de Tecnologia Social como “um conjunto de técnicas, metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para a inclusão social e melhoria das condições de vida” (ITS, 2007), o presente trabalho configurou-se como um instrumento voltado à busca de soluções para os desafios enfrentados por estudantes com AHSD, possibilitando, ao mesmo tempo, a democratização do acesso às informações relacionadas a essa problemática.

O estudo evidenciou que estudantes com AHSD têm encontrado obstáculos para acessar direitos previamente estabelecidos pelas normativas legais brasileiras. Essas negativas decorrem de uma diversidade de argumentos, tanto na esfera do Poder Executivo quanto judicial. No entanto, constatou-se que, em muitos casos, quando na ocasião das negativas, não se considerou as falhas do próprio sistema executivo, principalmente das instituições escolares e acadêmicas, responsáveis pela identificação desses estudantes, procedimento que muitas vezes não foi realizado e que contribuiu para a manutenção dessas negativas.

Assim, ficou evidente que o acesso a determinados direitos tem sido negado a esses estudantes no âmbito do Poder Executivo, sendo a judicialização o principal meio para reverter essa situação. O trabalho demonstrou, ainda, como determinados direitos vêm sendo deslocados da esfera do executivo para a judicial, identificando e descrevendo as temáticas em que têm sido negadas ou autorizadas.

Este estudo apresenta uma configuração que o insere no conceito da Tecnologia Social, além disso, de maneira inédita, buscou desenvolver uma proposta direcionada aos estudantes superdotados, promovendo a articulação entre as áreas jurídica, legislativa e educacional. A contribuição original do estudo também reside no fato de que a pesquisadora não encontrou, nas bases de pesquisa acadêmicas e científicas do país, nenhuma tese semelhante que adotasse uma abordagem interdisciplinar nas áreas jurídica, legislativa e educacional, especificamente voltada à área das altas habilidades ou superdotação.

Destaca-se como principal achado da pesquisa a existência de estudantes com alta capacidade intelectual ou desempenho acadêmico superior que, mesmo sem documento oficial que ateste essas capacidades, ingressam com ações judiciais para requerer direitos já previstos no ordenamento jurídico brasileiro para

os estudantes com AHSD. O estudo identificou que os direitos mais frequentemente reivindicados estão relacionados ao ingresso antecipado ao ensino superior, mediante aprovação no ENEM antes da conclusão do ensino médio, e à certificação do ensino médio, também mediante aprovação no ENEM, antes de completar 18 anos.

Observou, contudo, que essas demandas foram indeferidas sob a justificativa de não atenderem os requisitos estabelecidos nos editais de ingresso ao ensino superior, como a conclusão do ensino médio e a idade mínima para obtenção do certificado. Nas decisões judiciais, não se considerou a inteligência dos candidatos nem o cumprimento do requisito mais relevante: a demonstração de domínio dos conteúdos exigidos no edital. Além disso, desconsiderou que a inteligência pode se manifestar de diferentes maneiras e em níveis variados, com base na teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner (1983), não se limitando ao critério etário.

Dessa forma, ao desconsiderar aspectos fundamentais do desenvolvimento e da manifestação da inteligência, bem como as características peculiares dos indivíduos com alto potencial intelectual, não contempladas nas normativas legais, torna-se difícil julgar demandas judiciais com base apenas na “letra fria” da lei.

Por exemplo, é difícil julgar favoravelmente a flexibilização do critério etário quando não se considera que estudantes com essa condição apresentam um desenvolvimento mais acelerado em relação aos seus pares, o que justificaria tal medida. Assim, se no julgamento de demandas com essa característica não forem considerados os aspectos específicos desses estudantes, não contemplados na legislação, eles dificilmente serão atendidos, permanecendo estagnados em anos escolares muitas vezes incompatíveis com seu nível de conhecimento.

Nesse contexto, o Judiciário vem sendo sobrecarregado por um grande número de demandas que poderiam ser resolvidas no âmbito do Executivo, caso também fossem consideradas as características próprias desses indivíduos e seu desenvolvimento diferenciado em relação aos seus pares.

A consideração das contribuições de especialistas na área da inteligência e da superdotação durante o julgamento dessas ações seria de grande valia para o esclarecimento dos méritos, pois traria luz à compreensão de que as regras contidas nos editais, e até mesmo outras normas legais, além de não levarem em

conta as características inerentes aos indivíduos, sejam eles devidamente identificados como superdotados, ainda não formalmente identificados, com alto potencial intelectual ou desempenho acadêmico superior, também desconsideram a diversidade e as diferentes formas de manifestação e desenvolvimento das inteligências.

O Judiciário teria uma redução considerável na sobrecarga se fossem adotadas medidas como a implementação efetiva do processo de identificação de estudantes com AHSD em todas as instituições escolares e acadêmicas; a regulamentação formal do processo de aceleração com critérios claros e específicos; e a consideração, pelas normativas legais, das diferentes formas de manifestação e desenvolvimento das inteligências, bem como das características e necessidades educacionais específicas dos indivíduos. Além disso, é importante incluir também os estudantes que, mesmo não se enquadrando nos critérios formais do conceito de superdotação, apresentam potencial intelectual superior.

Reconhecendo a necessidade permanente de avanços nas pesquisas voltadas ao campo da superdotação, o objetivo desta pesquisadora no futuro é ingressar em um programa de pós-doutorado, a fim de expandir e aprofundar os resultados obtidos neste estudo. Além disso, a finalidade também é apresentar um projeto voltado à análise das consequências das decisões judiciais, aqui examinadas, na vida dos estudantes envolvidos. O foco será verificar de que forma as decisões favoráveis ou desfavoráveis impactaram suas trajetórias escolares, acadêmicas e pessoais.

Em síntese, a proposta é localizar os estudantes mencionados nesta pesquisa, com base nas demandas judiciais analisadas, e investigar como prosseguiram em suas trajetórias escolares ou acadêmicas após o desfecho das ações judiciais. O foco recairá, especialmente, sobre aqueles que tiveram seus direitos negados, com o objetivo de verificar os impactos em seus progressos intelectuais e identificar possíveis prejuízos decorrentes do deslocamento de questões originalmente educacionais para o âmbito judicial.

Este estudo conclui com uma reflexão de Santos (2009), que é apropriada para expressar a luta dos estudantes com altas habilidades ou superdotação: “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2009, p. 18).

Essa citação evidencia que a busca pela igualdade não exclui o reconhecimento das singularidades de cada indivíduo, reforçando que a verdadeira igualdade deve coexistir com o respeito às diferenças.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. M. L. S. de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S. de. **O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva**. Revista Movimento, v. 7, p. 61-68, 2003.

ALENCAR, E. M. L. S. de. **Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas**. In Fleith, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação** Brasília: MEC, Seesp, p 13-24, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. **Superdotação: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2006.

ALEXY, R. **Constitucionalismo discursivo**. Tradução de Luís Afonso Heck. 3ª ed. rev. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

ALVIM, A. **Manual de Direito Processual Civil: Teoria Geral do Processo, Processo do Conhecimento, Recursos, Precedentes**. São Paulo, SP: Editora Revista dos Tribunais. 2020.

ANDRADE, J. A.; VALADÃO, J. de A. D. **Análise da instrumentação da ação pública a partir da teoria do ator-rede: tecnologia social e a educação no campo em Rondônia**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 51, n. 3, p. 407-430, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/JHWTFT9wWmHYn3QQ5PqgYZb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2023.

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BARROSO, L. R. **O controle de constitucionalidade no direito brasileiro: exposição sistemática da doutrina e análise crítica da jurisprudência**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BAVA, Silvio C. **Tecnologia social e desenvolvimento local**. In: Fundação Banco do Brasil (Org.) **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: FBB, p.103-16, 2004.

BOBBIO, N. **O positivismo Jurídico**. Lições de Filosofia do Direito. São Paulo, Ícone, 1995.

BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

BRASIL (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL (1961). **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL.

BRASIL (1971). **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL (1995). **Lei nº. 9.099, de 26 de setembro de 1995**. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 set. 1995.

BRASIL (1996). **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/legislação. Acesso em: 07 maio 2025

BRASIL (2001). **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL (2001a). **Lei nº 10.259, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre a instituição dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais no âmbito da Justiça Federal. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 2001.

BRASIL (2006). **Lei nº. 11.419, de 19 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre a informatização do processo judicial; altera a Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 — Código de Processo Civil; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL (2009). **Lei nº. 12.016, de 7 de agosto de 2009**. Disciplina o mandado de segurança individual e coletivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 ago. 2009.

BRASIL (2011). **Lei nº. 12.527 de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 novembro de 2011.

BRASIL (2013). **Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 abr.

BRASIL (2015). **Lei nº. 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 mar. 2015.

BRASIL (2015a). **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ministério da Educação, 2015.

BRASIL (2015b). **Lei nº. 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 29 dez. 2015.

BRASIL (2018). **Lei nº. 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/13709.htm. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL (1942). **Decreto-Lei nº. 4.657, de 4 de setembro de 1942**. Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 set. 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL (2011a). **Decreto Federal nº. 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011.

BRASIL (2016). **Resolução nº. 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL (2001b). **Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL (2009a). **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL (2012). **Portaria Normativa INEP nº. 144, de 24 de maio de 2012**. Dispõe sobre certificação de conclusão do ensino médio ou declaração parcial de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 24 mai. 2012.

BRASIL (2014). **Portaria Normativa INEP nº. 179/2014**. Dispõe sobre o processo de certificação, as competências das Instituições Certificadoras e do INEP e os requisitos necessários à obtenção de certificação de conclusão do Ensino Médio e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 29 maio 2014.

BRASIL (1997). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2º. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF., 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 07 abr. 2025.

BRASIL (1989). **Regimento Interno da Câmara dos Deputados**: aprovado pela Resolução nº 17 de 1989 e atualizado até a Resolução nº 16 de 2025. Brasília: Câmara dos Deputados, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/regimento-interno-da-camara-dos-deputados>. Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL (2025). **Edital nº 52, de 23 de maio de 2025**. Torna pública a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2015. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, DF, 24 maio 2025. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2025/05/EDITAL-Enem-2025.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL (2012). **Primeira instância, segunda instância... Quem é quem na Justiça brasileira?** Brasília: CNJ, 2012. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/primeira-instancia-segunda-instancia-quem-e-quem-na-justica-brasileira>. Acesso em 23 de maio de 2023.

BRASIL (2013a). **Poder Judiciário pode intervir na Administração Pública em caso de violação aos direitos fundamentais**. Brasília: CNJ. Publicado em 04 jul. 2013. Disponível em: <https://www.cjf.jus.br/cjf/outras-noticias/2013/julho/poder-judiciario-pode-intervir-na-administracao-publica-em-caso-de-violacao-aos-direitos-fundamentais>. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL (2014a). **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência**. Censo MEC/INEP- 2014. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-daeducacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL (2017). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: INEP, 2017.

BRASIL (2018a). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL (2018b). **Supremo Tribunal Federal**. Brasília: STF, Secretaria de Documentação, 2018.

BRASIL (2024). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2023. [online]. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a>

[informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao.](#)

Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL (2023). **Superior Tribunal de Justiça. Atribuições**. Brasília: STJ, 2023 (atualizado). Disponível em:

<https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Institucional/Atribuicoes>. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL (2013b). Tribunal Regional Federal da 1ª Região. **União Federal x Hospital da Universidade Federal do Piauí (HU/UFPI)**. Processo nº. 0006791-43.2003.4.01.4000. Relator: Desembargadora Federal Selene Maria de Almeida. Julgado em: 12/06/2013. Disponível em:

<<https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/trf-1/23553026>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL (2004). **Supremo Tribunal Federal**. STJ - CC: 35972 SP XXXXX/XXXXX-1. Relator: Ministro FRANCISCO PEÇANHA MARTINS, Data de Julgamento: 10/12/2003, S1 - PRIMEIRA SEÇÃO, Data de Publicação: DJ 07.06.2004 p. 152).

BRASIL (2021). **Supremo Tribunal Federal**. Repercussão Geral no RE nº 130.4964. Relator Min. Luiz Fux. julgado em 04/06/2021, data de publicação DJE 20/08/2021 ATA nº 26/2021 - DJe nº 166, divulgado em 19/08/2021. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docID=756837535>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRERO, J. G. D.; RONDINI, C. A. **Subnotificação censitária de estudantes com altas habilidades/superdotados 2020: desorganização ou descaso?**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 476–486, 2022. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65416>. Acesso em: 19 set. 2024.

CARVALHO, L. S. R. de **Precedentes Judiciais**. Revista da EMERJ, Rio de Janeiro, v. 21, n.3 t.2, p. 344-363, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista_v21_n3/tomo2/revista_v21_n3_tomo2.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores**. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 16, n. 58, p. 9-30, jan. 2008. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r23663.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

CHURCHILL JR., G. A. **Marketing research: methodological foundations**. Chicago: The Dryden Press, 1987.

CINTRA, A. C. de A.; GRINOVER, A. P.; DINAMARCO, C. **Teoria geral do processo**. 12ª ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

CUNHA JÚNIOR, Dirley. **Curso de Direito Constitucional**. 13ª. ed. rev. Salvador: JusPODIVM, 2019.

CUNHA, L. C. da. **O processo civil no estado constitucional e os fundamentos do projeto do novo Código de Processo Civil**. Revista de Direito Brasileira, [S.l.], v. 2, n. 9, p. 9293-9327, 2013. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/ridb/2013/09/2013_09_09293_09327.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

CUPERTINO, C. M. B (Org.). **Um olhar para altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. **A Judicialização da Educação**. Revista CEJ, V.13, n. 45, p.32-45, abr./jul. 2009. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r23663.pdf>. Acesso em: 23 de mar. 2024.

DAGNINO, R. **Tecnociência Solidária, um manual estratégico**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

DAGNINO, R. **Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas**. Campina Grande, PB: EDUEPB; Florianópolis, SC: Ed. Insular, 2014.

DAGNINO, R.; BRANDÃO, F. C.; NOVAES, H. T. **Sobre o marco analítico-conceitual da Tecnologia Social**. In: DAGNINO, R. (org.). **Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade**. 2º ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Komedi, 2010.

DANOSO, D.; JUNIOR SERAU, M. A. **Manual dos recursos cíveis. Teoria e prática**. 8ª ed. revista, atualizada e ampliada. Rio de Janeiro: JusPODIVM, 2023.

DELOU, C. M. C. **Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil**. [São Paulo]: Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2005. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/cristinadelou.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

DELOU, C. M. C. **O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação**. In: FLEITH, D. de S. (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação - volume 3: O aluno e a Família**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.49-59, 2007.

DELOU, C. M. C. **Educação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão**. In: FLEITH, D. de S. (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Volume 1: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 25-40, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024

DELOU, C. M. C. **Altas Habilidades/Superdotação: mitos e desafios** In: ROSA, S. P. da S. (Org.). **Educação Inclusiva**. 10ª. ed. Curitiba: IESDE Brasil, p. 39-46, 2008.

DELOU, C. M. C. **O funcionamento do programa de atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação (PAAAH/SD-RJ)**. Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, p. 675-688, set./dez, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313132120010.pdf>. Acesso: 13 jul. 2023.

DELOU, C. M. C. **Plano de Atendimento Educacional Especializado Integrado ao Plano Individual de Ensino com vistas à Aceleração de Estudos**: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, v. 1, p. 411-425, 2014a.

DELOU, C. M. C. **Lista Básica de Indicadores de Superdotação**: parâmetros para a observação de alunos em sala de aula. In: LEHMANN, L. de M. e S.; COUTINHO, L. G. (Org.). **Psicologia e Educação**: interfaces. Niterói: EDUFF, v.9, p. 71-93, 2014b.

DIDIER JUNIOR, Fredie; BRAGA, Paula Sarno; OLIVEIRA, Rafael Alexandria. Curso de direito processual civil, v. 2. 10ª. ed. Salvador: JusPodivm, 2015.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei nº 10.244, de 15 de dezembro de 2023**. Autoriza a criação de núcleos especializados para alunos de altas habilidades e superdotação na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2116977069/lei-10244-23-rio-de-jan-eir-o-rj>. Acesso em: 04 jan. 2024.

FALSARELLA, C. **Reserva do possível como aquilo que é razoável se exigir do Estado**. São Paulo: Associação dos Procuradores do Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: https://apesp.org.br/comunicados/images/tese_christiane_mina_out2012.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

FRANÇA, P. **Ato Administrativo, Consequencialismo e Compliance**: Gestão de Riscos, Proteção de Dados e Soluções para o Controle Judicial na Era da IA. São Paulo, SP: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

FRANÇA, R. L. **O Direito, a lei e a jurisprudência**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1974.

FERREIRA, L. A. M. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor**: reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2008.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

FLEITH, D. de S. **Psicologia e Educação do Superdotado**: Definição, Sistema de Identificação e Modelo de Estimulação. Cadernos de Psicologia da SBP, v. 5, p. 37-50, 1999.

FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GAGNÉ, F. **Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory.** *High Ability Studies*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 119-147, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233627762_Transforming_gifts_into_talents_The_DMGT_as_a_developmental_theory. Acesso em: 20 maio 2025.

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. **Desenvolvendo Talentos: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento – DMGT 2.0.** In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coord.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação.** Curitiba: Juruá, p. 19-44, 2012.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática.** São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.** New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GARDNER, H. **Abordagens múltiplas à inteligência.** In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, p. 127-137, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, J. D. B. **Uma proposta de portaria para regulamentar a identificação e atendimento a alunos com altas habilidades ou superdotação em instituições federais de ensino básico.** Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

GONÇALVES, P.; STOLTZ, T. **A trajetória das políticas públicas voltadas ao estudante superdotado no Brasil.** SALA 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação, [S. l.], v. 1, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/revistasalaoito/article/view/661>. Acesso em: 23 ago. 2024.

GUENTHER, Z. C. **Educação de bem dotados: alguns conceitos básicos.** *Psicopedagogia*, ano 1, n. 2, p.30-38, out. 2003.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento: Um programa para a escola.** São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. **Metodologia Cedet: caminhos para desenvolver potencial e talento.** *Revista Polyphonia*, v.22, n.1, jan./jun., p. 83-107, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21211/12439>>. Acesso em: 20 maio 2024.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL (ITS Brasil). **Caderno conhecimento e cidadania 1. Tecnologia social**. São Paulo: ITS Brasil, 2007. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/85fd89_5dbe395e82e142caad9baa12765461bb.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LARENZ, K. **Metodologia da ciência do direito**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

LASPRO, O. N. de S. **Duplo grau de jurisdição no direito processual civil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

LAPENDA, S. M. R. **O duplo grau de jurisdição**. v. 129. Brasília: Consulex Revista Jurídica, 2002.

LEMONS, V. S. **Recursos e Processos nos Tribunais**. 6ª ed. rev., ampl. e atual. Imprensa: Salvador, Ed. JusPODIVM, 2023.

MACHADO, H. de B. Introdução ao estudo do direito. 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. **Percepção de alunos superdotados, mães e professores acerca da aceleração de ensino**. Interação Psicol., Curitiba, v. 19, n. 2, p. 187-198, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/29744/29353>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. **Percepção de professores sobre alunos superdotados**. *Rev. Estudos de Psicologia*. PUC-Campinas, v. 19, n.1, p. 78-90, janeiro/abril 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/gNKtHbCpCVYPRzBtzrK4HHJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 03 de maio de 2024.

MAINARDES, J. **Contribuições da perspectiva ético-ontopistemológica para a pesquisa do campo da política educacional**. *Arquivos Analíticos de políticas educativas*, [s. l.], v. 30, n. 146, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7436/2928>. Acesso em: 03 jun. 2023.

MINAYO, M. C. de S.; GUERRIERO, I. C. Z. **Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 19, n. 4, p. 1103–1112, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/DgfNdVrZzZbN7rKTSQ8v4qR/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2023.

MALDONADO, V. N. **O Poder Judiciários e o princípio da reserva do possível**. *Cadernos Jurídicos*, São Paulo, ano 16, nº 40, p. 189-212, Abr./Jun., 2015. Disponível em: <https://www.tjsp.jus.br/download/EPM/Publicacoes/CadernosJuridicos/40c%2013.pdf?d=636688172701896480>. Acesso 10 set. 2024.

- MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MARQUES, J. F. **Manual de direito processual civil**. 2ª. ed. Campinas: Bookseller, 2003.
- MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. **Altas Habilidades/Superdotação**: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 20, n. 3, p. 561–568, set./dez, 2016.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MAXIMILIANO, C. **Hermenêutica e Aplicação do Direito**. 19ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- MEIRELLES, H. L. **A administração pública e seus controles**. *Revista de Direito Administrativo*, [S. l.], v. 114, p. 23–33, 1973. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rda/article/view/38799>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- MELLO, C. A. B. **Curso de Direito Administrativo**. 22ª. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.
- MONTESQUIEU, C. de L. de S., Baron de. **De l'Esprit des lois**. Paris: Flammarion, 2 volumes, [1978] 1979.
- MONTESQUIEU, C. de L. de S., Barão de. **O espírito das leis**. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Martins, 1996. Tradução de: **L'ESPRIT DES LOIS**.
- MORENO, F. M.; COSTA, J. L. C.; GÁLVEZ, A. G. **Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado**. In: SÁNCHEZ, M. D. P. (Org) **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado**. p. 41-57. Málaga: Aljibe, 1997.
- NAÇÕES UNIDAS. **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Declaração e Programa de Ação de Viena**. Viena, 1993. Disponível em: <https://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- NEGRINI, T.; FIORIN, B. P. A.; GOULARTE, R. B. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação**: abordagens teórico-práticas para o atendimento educacional especializado. Santa Maria: Facos-UFSM, 2022.
- NEVES, D. A. A. **Manual de direito processual civil – Volume único**. 9ª ed. – Salvador: Ed. JusPodivm, 2017.
- NICOLAU JUNIOR, M.; NICOLAU, C. C. M. B. **Responsabilidade civil dos estabelecimentos de ensino**: a eticidade constitucional. In: SLAIBI FILHO, N.; COUTO, S. (Coord.). **Responsabilidade civil**: estudos e depoimentos no centenário do nascimento de José de Aguiar Dias (1906-2006). Rio de Janeiro: Forense, 2006.

- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, R. F. **Lacunas e sistema normativo**. Revista Trimestral de Direito Público, n. 24, p. 34-53. São Paulo: 1998.
- OUROFINO, V. T. A. T. de; GUIMARÃES, T. G. **Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação**. In: FLEITH, D. de S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores/organização**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O; NEGRINI, T. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018.
- PEREIRA, V. L. P. **Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva**. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. p. 373-388. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.
- PÉREZ, S. G. P. B. **Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento**. Cadernos de Educação Especial, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.
- PÉREZ, S. G. P. B. **O aluno com altas habilidades/superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser?** In: STOBÁUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. (Orgs.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 2ª. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- PÉREZ, S. G. P. B. **O atendimento educacional ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação na legislação da Região Sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera**. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: UFSM, 2006.
- PÉREZ, S. G. P. B. **E que nome daremos à criança?** In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (coord.) **Altas habilidades/superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2016.
- PÉREZ, S. G. P. B. **Prefácio**. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O.; NEGRINI, T. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-p%C3%B3s-prova.pdf>. Acesso: em 03 jan. 2025.
- PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola**. Aprender – Cad. De Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista. Ano XV, n. 26, p. 176-197. jul./dez. 2021.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/10043/6373/25455>>. Acesso em: 24 jan. 2025.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica**: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n.41, p. 109-124, jul./set. 2011.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação**: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 27. n.50. p. 627-640. set./dez. 2014. Santa Maria. Disponível em:<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>. Acesso em: 10 set. 2024.

PITHAN, L. H.; OLIVEIRA, A. P. **Ética e integridade na pesquisa**: o plágio nas publicações científicas. *Revista AMRIGS*, Porto Alegre, v.57, n.3, p.240-245, jul./set., 2013.

PINTO, A. G. G. **Os Princípios mais Relevantes do Direito Administrativo**. *Revista EMERJ*, v. 11, n. 42, 2008. Disponível em:https://www.emerj.tjrj.ius.br/revistaemerj_online/edicoes/revista42/Revista42_130.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina. **Metodologia da Pesquisa em Direito**. 2º ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

RANGNI, R. de A.; KOGA, F. O. **Altas habilidades/superdotação**: contextos e práticas educacionais. Coleção: Segunda Licenciatura em Educação Especial. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023. Disponível em:<https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/ah-s.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2025.

RECH, A. J. D. **A importância do Atendimento Educacional Especializado para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. In: NEGRINI, T.; FIORIN, B. P. A.; GOULARTE, R. B. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação**: abordagens teórico-práticas para o atendimento educacional especializado. Santa Maria: Facos-UFSM, 2022. p. 194 - 224.

RECH, A. J. D.; Freitas, S. N. **Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades**: a realidade de uma escola de Santa Maria / RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 295-314, 2005.

REDAÇÃO. **Superdotados podem contar com apoio na rede pública do RJ**. *A Tribuna RJ*, 2023. Disponível em: <https://www.tribunarij.com.br/materia/superdotados-podem-contar-com-apoio-na-rede-publica-do-rj>>. Acesso em: 11 jan. 2025.

RENZULLI, J. S. **What makes giftedness? Re-examining a definition.** Phi Delta Kappan, n.60, p.180- 184, 1978. Disponível em: < <https://gseuphsdlibrary.files.wordpress.com/2013/03/what-makes-giftedness.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2023.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: Revista Educação. Porto Alegre/RS. PUCRS, ano XXVII, n. 1 (52). Jan./abr., p. 75- 131. 2004

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. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade:** uma visão multidisciplinar. p. 219-264. Campinas, SP: Papirus, 2014.

RISPOLI, A. B. **A Uniformização das Decisões pela Súmula Vinculante - A Realização dos Valores Constitucionais: Segurança, Liberdade e Igualdade.** Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGDir./UFRGS, v. 4, n. 7, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ppgdir/article/view/50847>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RUTOWSKI, J. **Redes de tecnologias sociais: pode a tecnologia proporcionar desenvolvimento social?.** In: LIANZA, S; ADDOR, F. (Orgs.). **Tecnologia e desenvolvimento social e solidário.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação:** problema ou solução? Curitiba: Ibpex, 2005.

SABATELLA, M. L. P.; CUPERTINO, C. M. B. **Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação.** In: FLEITH, D. de S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 1: orientação a professores/organização: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Alternativas e estratégias de apoio para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.** In: NEGRINI, T.; FIORIN, B. P. A.; GOULARTE, R. B. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação: abordagens teórico-práticas para o Atendimento Educacional Especializado.** p. 194 - 224. Santa Maria: Facos-UFSM, 2022.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, B. de S. **Direitos Humanos:** o desafio da interculturalidade. Revista Direitos Humanos, Brasília, v. 2, p. 10-18, jun. 2009.

SANTOS, H. **A busca de um caminho para o Brasil:** a trilha do círculo vicioso. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

SANTOS, M. A. **Primeiras linhas de direito processual civil.** Imprensa: São Paulo, Saraiva, 2011.

SILVA, C. D. M. da R. e. **Igualdade formal x igualdade material**: a busca pela efetivação da isonomia. Conteúdo Jurídico, Brasília, 9 jan. 2017. Disponível em: <[https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/48550/igualdade-formal-x-igualdade-material-a-busca-pela-efetivacao-da-isonomia# google_vignette](https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/48550/igualdade-formal-x-igualdade-material-a-busca-pela-efetivacao-da-isonomia#google_vignette)>. Acesso em: 9 nov. 2024.

SILVA, S. W. de A. e. **O impacto da Lei nº 11.419/2006 na mitigação da morosidade processual na prestação jurisdicional brasileira**. Jus Navigandi, Teresina, ano 15, n. 2553, 28 jun. 2010. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/15112/processo-eletronico>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SILVA, V. A. da. **Direitos fundamentais**: conteúdo essencial, restrições e eficácia. 2ª. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

SILVEIRA, A. A. D. **Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica**. Jornal de Políticas Educacionais. nº 9. jan./jun., p. 30-40, 2011. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n9_4.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

SOUZA, L. D. F. de. **Reserva do Possível e o Mínimo Existencial**: embate entre direitos fundamentais e limitações orçamentárias. Rev. Fac. Dir. Sul de Minas, Pouso Alegre, v. 29, n. 1: 205-226, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.fdsu.edu.br/adm/artigos/86a7cb9df90b6d9bbd8da70b5f295870.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

STERNBERG, R. J. **The triarchic mind**: a new theory of human intelligence. New York: Cambridge U. Press, 1988.

STERNBERG, R. J. **Triarchic abilities test**. New York: Unpublished test, 1993.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SUÁREZ, J. T.; WESCHLER, S. M. **Identificação de talento criativo e intelectual na sala de aula**. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 23, 2019.

TEIXEIRA, C. T. **Altas Habilidades/Superdotação**: caminhos percorridos na história, políticas e legislação. In: NEGRINI, T.; FIORIN, B. P. A.; GOULARTE, R. B. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação**: abordagens teórico-práticas para o Atendimento Educacional Especializado. Santa Maria: Facos-UFSM, p. 194 – 224, 2022.

THEODORO JÚNIOR, H. **Curso de Direito Processual Civil**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Glossário Jurídico, 2023. Disponível em: <https://www3.tjrj.jus.br/dicjud/consultaDicionario>. Acesso em: 03 abr. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, N. J. W. **O processo de identificação das AH/SD: conhecendo algumas abordagens e refletindo sobre a identificação pela provisão**. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O.; NEGRINI, T. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-p%C3%B3s-prova.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2024.

VIRGOLIM, A. M. R. **As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.81543>. Acesso em: 09 set. 2023.

VIRGOLIM, A. M. R.; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. **Identificar e atender alunos com altas habilidades ou superdotação na escola**. In: MENEZES, A. M. de C.; MENEZES, S. M. de C. Brasília: conANEC, 2020. p. 105-122. E-Book. (Coletânea ANEC - Instituições Católicas). Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/07/2020_07_29_ANEC_coleta%CC%82nea_digital.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

VIRGOLIM, A. M. R. **Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli**. Cadernos de Psicologia, 4, (1), p. 97-111, 1998.

VIRGOLIM, A. M. R. **A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas**. Linhas Críticas. Brasília. v.9. n.16, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3089/2776>. Acesso em: 20 jul. 2025.

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

VIRGOLIM, A. M. R. **Contribuição dos Instrumentos de Investigação de Joseph Renzulli para a Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. Revista Educação Especial. Santa Maria, (27), (50), p. 581-61, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

WATANABE, K. **Acesso à Justiça e sociedade Moderna**, in Participação e processo, São Paulo, Ed. RT, 1988.

Winner, E. **Crianças superdotadas: Mitos e realidades**. (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

8. APÊNDICES E ANEXOS

8.1. Apêndices

8.1.1. Apêndice A – Tabelas com dados coletados nos sites dos Tribunais Regionais Federais

Tabela A.1: Amostra inicial dos Tribunais Regionais Federais do Brasil

TRIBUNAIS REGIONAIS FEDERAIS	Tribunal	Palavra-chave	Total	Base de dados do Tribunal dividida
	TRF1	superdotado	4	Não se aplica
		superdotada	2	
		altas habilidades	9	
		superdotação	7	
	TRF2	superdotado	13	Jurisprudência Legada
		superdotada	3	
		altas habilidades	386	
		superdotação	13	
		superdotado	1	Portal de Jurisprudência e-Proc, TRF2, TRU e Turmas Recursais da 2ª Região
superdotada		1		
altas habilidades		1419		
superdotação		3		
TRF3	superdotado	1	Não se aplica	
	superdotada	1		
	altas habilidades	13		
	superdotação	10		
TRF4	superdotado	14	Não se aplica	
	superdotada	7		
	altas habilidades	97		
	superdotação	48		
TRF5	superdotado	0	Não se aplica	
	superdotada	0		
	altas habilidades	4		
	superdotação	3		

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.2: Amostra dos Tribunais Regionais Federais com uso das aspas duplas

TRIBUNAIS REGIONAIS FEDERAIS	Tribunal	Palavra-chave	Total	Base de dados do Tribunal dividida
	TRF1	superdotado	4	Não se aplica
		superdotada	2	
		altas habilidades	8	
		superdotação	7	
	TRF2	superdotado	13	Jurisprudência Legada
		superdotada	3	
		altas habilidades	10	
		superdotação	13	

		superdotado	1	Portal de Jurisprudência e-Proc TRF2, TRU e Turmas Recursais da 2ª Região
		superdotada	1	
		altas habilidades	3	
		superdotação	3	
	TRF3	superdotado	1	Não se aplica
		superdotada	1	
		altas habilidades	10	
		superdotação	10	
	TRF4	superdotado	14	Não se aplica
		superdotada	7	
		altas habilidades	65	
		superdotação	48	
	TRF5	superdotado	0	Não se aplica
		superdotada	0	
		altas habilidades	4	
		superdotação	3	

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.3: Distribuição dos processos nos Tribunais Regionais Federais do Brasil: menção e abordagem de direitos dos estudantes com AHSD

TRIBUNAIS REGIONAIS FEDERAIS	Tribunal	Palavra-chave	Processos que fizeram menção às palavras-chaves, mas não trataram especificamente de direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação	Processos que fizeram menção às palavras-chaves e trataram especificamente de direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação	Total	Base de dados do Tribunal dividida
	TRF1	superdotado	0	4	4	Não se aplica
		superdotada	0	2	2	
		altas habilidades	5	3	8	
		superdotação	5	2	7	
	TRF2	superdotado	5	8	13	Jurisprudência Legada
		superdotada	1	2	3	
		altas habilidades	5	5	10	
		superdotação	5	8	13	
		superdotado	1	0	1	Portal de Jurisprudência e-Proc, TRF2, TRU e Turmas Recursais da 2ª Região
superdotada		1	0	1		
Altas habilidades		2	1	3		
superdotação		2	1	3		
	superdotado	0	1	1	Não se aplica	

	TRF3	superdotada	0	1	1	
		altas habilidades	4	6	10	
		superdotação	4	6	10	
	TRF4	superdotado	2	12	14	Não se aplica
		superdotada	4	3	8	
		altas habilidades	43	22	65	
		superdotação	8	40	48	
	TRF5	superdotado	0	0	0	Não se aplica
		superdotada	0	0	0	
		altas habilidades	4	0	4	
		superdotação	3	0	3	

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.4: Amostra dos Tribunais Regionais Federais – Resultados agrupados do TRF2

TRIBUNAIS REGIONAIS FEDERAIS	Tribunal	Palavra-chave	Processos que fizeram menção às palavras-chaves, mas não trataram especificamente de direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação	Processos que trataram especificamente de direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação	Total	
	TRF1	superdotado		0	4	4
		superdotada		0	2	2
		altas habilidades		5	3	8
		superdotação		5	2	7
	TRF2	superdotado		6	8	14
		superdotada		2	2	4
		altas habilidades		7	6	13
		superdotação		7	9	16
	TRF3	superdotado		0	1	1
superdotada			0	1	1	
altas habilidades			4	6	10	
superdotação			4	6	10	
TRF4	superdotado		2	12	14	
	superdotada		4	3	8	
	altas habilidades		43	22	65	
	superdotação		40	8	48	
TRF5	superdotado		0	0	0	
	superdotada		0	0	0	
	altas habilidades		4	0	4	
	superdotação		3	0	3	

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.5: Amostra inicial do TRF da 1ª Região com descrição dos processos

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL – 1º REGIÃO				
Palavra-chave	Total	Tipo de decisão	Classe processual	Número
superdotado	4	Acórdão	Apelação cível	1003075-15.2021.4.01.3400
		Acórdão	Apelação em mandado de segurança	1002854-42.2015.4.01.3400
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0020963-34.2018.4.01.0000
		Acórdão	Remessa ex officio	0029980-03.1995.4.01.0000
superdotada	2	Acórdão	Remessa ex officio	0029980-03.1995.4.01.0000
		Acórdão	Remessa ex officio	0031174-38.1995.4.01.0000
altas habilidades	3	Acórdão	Apelação cível	1003075-15.2021.4.01.3400
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	1008960-59.2020.4.01.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	1008960-59.2020.4.01.0000
superdotação	2	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	1008960-59.2020.4.01.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	1008960-59.2020.4.01.0000

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.6: Amostra inicial do TRF da 2ª Região com descrição dos processos

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL – 2º REGIÃO				
Palavra-chave	Total	Tipo de decisão	Classe processual	Número
superdotado	8	Acórdão	Apelação cível	0005151-04.2016.4.02.5105
		Acórdão	Apelação cível	0005151-04.2016.4.02.5105
		Acórdão	Apelação cível/Reexame necessário/Mandado de segurança	0104005-11.2017.4.02.5101
		Acórdão	Apelação	0500124-26.2015.4.02.5102
		Acórdão	Agravo de instrumento	0002672-61.2015.4.02.0000
		Acórdão	Apelação em mandado de segurança	0011795-63.2002.4.02.5101

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL – 2º REGIÃO				
Palavra-chave	Total	Tipo de decisão	Classe processual	Número
		Acórdão	Apelação em mandado de segurança	0000948-11.2002.4.02.5001
		Acórdão	Apelação em mandado de segurança	0009317-28.2001.4.02.5001
superdotada	2	Acórdão	Apelação	0500124-26.2015.4.02.5102
		Acórdão	Agravo de instrumento	0009910-88.2002.4.02.0000
altas habilidades	6	Acórdão	Apelação cível/Reexame necessário/Mandado de segurança	0104005-11.2017.4.02.5101
		Acórdão	Apelação. Remessa necessária	0500124-26.2015.4.02.5102
		Acórdão	Agravo de instrumento	0002672-61.2015.4.02.0000
		Acórdão	Agravo interno em agravo de instrumento	0000992-75.2014.4.02.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0000992-75.2014.4.02.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5001207-19.2021.4.02.0000
superdotação	9	Acórdão	Apelação cível/Reexame necessário/Mandado de segurança	0104005-11.2017.4.02.5101
		Acórdão	Apelação	0500124-26.2015.4.02.5102
		Acórdão	Agravo de instrumento	0002672-61.2015.4.02.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5001207-19.2021.4.02.0000
		Acórdão	Apelação em mandado de segurança	0011795-63.2002.4.02.5101
		Acórdão	Apelação em mandado de segurança	0000948-11.2002.4.02.5001
		Acórdão	Apelação em mandado de segurança	0009317-28.2001.4.02.5001
		Acórdão	Apelação cível	0005151-04.2016.4.02.5105
		Acórdão	Apelação cível	0005151-04.2016.4.02.5105

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A7: Amostra inicial do TRF da 3ª Região com descrição dos processos

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL – 3º REGIÃO				
Palavra-chave	Total	Tipo de decisão	Classe processual	Número
superdotado	1	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0003337-84.2014.4.03.0000
superdotada	1	Acórdão	Apelação cível	5000022-87.2016.4.03.6144
altas habilidades	6	Acórdão	Apelação cível	5000022-87.2016.4.03.6144
		Acórdão	Agravo de instrumento	0006802-04.2014.4.03.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0006802-04.2014.4.03.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0006191-17.2015.4.03.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0001049-66.2014.4.03.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0003337-84.2014.4.03.0000
superdotação	6	Acórdão	Apelação cível	5000022-87.2016.4.03.6144
		Acórdão	Agravo de instrumento	0006802-04.2014.4.03.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0006802-04.2014.4.03.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0001049-66.2014.4.03.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0003337-84.2014.4.03.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0006191-17.2015.4.03.0000

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.8: Amostra inicial do TRF da 4ª Região com descrição dos processos

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL – 4º REGIÃO				
Palavra-chave	Total	Tipo de decisão	Classe processual	Número
superdotado	12	Acórdão	Agravo interno em mandado de segurança	5010941-71.2020.4.04.0000
		Decisão monocrática	Mandado de segurança em apelação cível	5010941-71.2020.4.04.0000
		Acórdão	Apelação cível	5036118-91.2017.4.04.7000
		Acórdão	Apelação cível	5008056-57.2016.4.04.7200
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5019341-16.2016.4.04.0000
		Acórdão	Apelação cível	5033165-28.2015.4.04.7000

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL – 4º REGIÃO				
Palavra-chave	Total	Tipo de decisão	Classe processual	Número
		Acórdão	Apelação cível	5000342-93.2014.4.04.7110
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5016206-98.2013.4.04.0000
		Acórdão	Agravo de instrumento	5012260-55.2012.4.04.0000
		Acórdão	Agravo em agravo de instrumento	5000708-93.2012.4.04.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5000708-93.2012.4.04.0000
		Acórdão	Apelação cível	5005788-40.2010.4.04.7200
superdotada	3	Acórdão	Apelação cível	5008056-57.2016.4.04.7200
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5019341-16.2016.4.04.0000
		Acórdão	Apelação cível	5000748-44.2014.4.04.7101
altas habilidades	22	Acórdão	Agravo de instrumento	5033723-38.2021.4.04.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5039596-19.2021.4.04.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5033723-38.2021.4.04.0000
		Acórdão	Remessa necessária cível	5001020-22.2020.4.04.7200
		Acórdão	Agravo interno em mandado de segurança	5010941-71.2020.4.04.0000
		Decisão monocrática	Mandado de segurança em apelação cível	5010941-71.2020.4.04.0000
		Decisão monocrática	Mandado de segurança em apelação cível	5010941-71.2020.4.04.0000
		Acórdão	Apelação cível	5036118-91.2017.4.04.7000
		Acórdão	Apelação cível	5030325-74.2017.4.04.7000
		Acórdão	Apelação cível	5005255-75.2019.4.04.7100
		Acórdão	Remessa necessária cível	5012563-90.2018.4.04.7200
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5004358-07.2019.4.04.0000
		Acórdão	Agravo de instrumento	5017382-39.2018.4.04.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5024457-32.2018.4.04.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5017382-39.2018.4.04.0000

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL – 4º REGIÃO				
Palavra-chave	Total	Tipo de decisão	Classe processual	Número
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5003120-84.2018.4.04.0000
		Acórdão	Apelação cível	5008056-57.2016.4.04.7200
		Acórdão	Apelação cível	5014129-29.2017.4.04.7000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5019377-24.2017.4.04.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5019341-16.2016.4.04.0000
		Acórdão	Apelação cível	5002321-66.2013.4.04.7000
		Acórdão	Apelação cível	5044839-08.2012.4.04.7000
superdotação	8	Acórdão	Apelação cível	5005255-75.2019.4.04.7100
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5024457-32.2018.4.04.0000
		Acórdão	Apelação cível	5008056-57.2016.4.04.7200
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5019377-24.2017.4.04.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5019341-16.2016.4.04.0000
		Acórdão	Apelação cível	5002321-66.2013.4.04.7000
		Acórdão	Apelação/Reexame necessário	5000182-03.2011.4.04.7101
		Acórdão	Apelação cível	5044839-08.2012.4.04.7000

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.8: Amostra inicial do TRF da 5ª Região com descrição dos processos

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL – 5º REGIÃO				
Palavra-chave	Total	Tipo de decisão	Classe processual	Número
superdotado	0			
superdotada	0			
altas habilidades	0			
superdotação	0			

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.9: Amostra inicial do TRF da 1ª Região – com exclusão dos dados duplicados e agrupamento

TRF 1ª REGIÃO – BASE DE DADOS INICIAL COM EXCLUSÃO E AGRUPAMENTO DOS PROCESSOS			
Palavra(s)-chave(s)	Tipo de decisão	Classe processual	Número
superdotado altas habilidades	Acórdão	Apelação cível	1003075-15.2021.4.01.3400
superdotado	Acórdão	Apelação em mandado de segurança	1002854-42.2015.4.01.3400
superdotado	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0020963-34.2018.4.01.0000
superdotado superdotada	Acórdão	Remessa ex officio	0029980-03.1995.4.01.0000
superdotada	Acórdão	Remessa ex officio	0031174-38.1995.4.01.0000
altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	1008960-59.2020.4.01.0000
	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	1008960-59.2020.4.01.0000

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.10: Amostra inicial do TRF da 2ª Região – com exclusão dos dados duplicados e agrupamento

TRF 2ª REGIÃO – BASE DE DADOS INICIAL COM EXCLUSÃO E AGRUPAMENTO DOS PROCESSOS			
Palavra(s)-chave(s)	Tipos de decisão	Classe processual	Número
superdotado superdotação	Acórdão	Apelação cível	0005151-04.2016.4.02.5105
	Acórdão	Apelação cível	0005151-04.2016.4.02.5105
superdotado altas habilidades superdotação	Acórdão	Apelação cível/Reexame necessário/Mandado de segurança	0104005-11.2017.4.02.5101
Superdotado superdotada altas habilidades superdotação	Acórdão	Apelação/remessa necessária	0500124-26.2015.4.02.5102
superdotado altas habilidades superdotação	Acórdão	Agravo de instrumento	0002672-61.2015.4.02.0000
superdotado superdotação	Acórdão	Apelação em mandado de segurança	0011795-63.2002.4.02.5101

superdotado superdotação	Acórdão	Apelação em mandado de segurança	0000948-11.2002.4.02.5001
superdotado superdotação	Acórdão	Apelação em mandado de segurança	0009317-28.2001.4.02.5001
superdotada	Acórdão	Agravo de instrumento	0009910-88.2002.4.02.0000
altas habilidades	Acórdão	Agravo interno em agravo de instrumento	0000992-75.2014.4.02.0000
	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0000992-75.2014.4.02.0000
altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5001207-19.2021.4.02.0000

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.11: Amostra inicial do TRF da 3ª Região – com exclusão dos dados duplicados e agrupamento

TRF 3ª REGIÃO – BASE DE DADOS INICIAL COM EXCLUSÃO E AGRUPAMENTO DOS PROCESSOS			
Palavra(s)- chave(s)	Tipo de decisão	Classe processual	Número
superdotado altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0003337- 84.2014.4.03.0000
superdotada altas habilidades superdotação	Acórdão	Apelação cível	5000022- 87.2016.4.03.6144
altas habilidades superdotação	Acórdão	Agravo de instrumento	0006802- 04.2014.4.03.0000
	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0006802- 04.2014.4.03.0000
altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0006191- 17.2015.4.03.0000
altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0001049- 66.2014.4.03.0000

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.12: Amostra inicial do TRF da 4ª Região – com exclusão dos dados duplicados e agrupamento

TRF 4ª REGIÃO – BASE DE DADOS INICIAL COM EXCLUSÃO E AGRUPAMENTO DOS PROCESSOS			
Palavra(s)-chave(s)	Tipo de decisão	Classe processual	Número
superdotado altas habilidades	Acórdão	Agravo interno em mandado de segurança	5010941-71.2020.4.04.0000
	Decisão monocrática	Mandado de segurança em apelação cível	5010941-71.2020.4.04.0000
	Decisão monocrática	Mandado de segurança em apelação cível	5010941-71.2020.4.04.0000
superdotado altas habilidades	Acórdão	Apelação cível	5036118-91.2017.4.04.7000
superdotado superdotada altas habilidades superdotação	Acórdão	Apelação cível	5008056-57.2016.4.04.7200
superdotado superdotada altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5019341-16.2016.4.04.0000
superdotado	Acórdão	Apelação cível	5033165-28.2015.4.04.7000
superdotado	Acórdão	Apelação cível	5000342-93.2014.4.04.7110
superdotado	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5016206-98.2013.4.04.0000
superdotado	Acórdão	Agravo de instrumento	5012260-55.2012.4.04.0000
superdotado	Acórdão	Agravo em agravo de instrumento	5000708-93.2012.4.04.0000
	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5000708-93.2012.4.04.0000
superdotado	Acórdão	Apelação cível	5005788-40.2010.4.04.7200
superdotada	Acórdão	Apelação cível	5000748-44.2014.4.04.7101
altas habilidades	Acórdão	Agravo de instrumento	5033723-38.2021.4.04.0000

	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5033723-38.2021.4.04.0000
altas habilidades	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5039596-19.2021.4.04.0000
altas habilidades	Acórdão	Remessa necessária cível	5001020-22.2020.4.04.7200
altas habilidades	Acórdão	Apelação cível	5030325-74.2017.4.04.7000
altas habilidades superdotação	Acórdão	Apelação cível	5005255-75.2019.4.04.7100
altas habilidades	Acórdão	Remessa necessária cível	5012563-90.2018.4.04.7200
altas habilidades	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5004358-07.2019.4.04.0000
altas habilidades	Acórdão	Agravo de instrumento	5017382-39.2018.4.04.0000
	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5017382-39.2018.4.04.0000
altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5024457-32.2018.4.04.0000
altas habilidades	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5003120-84.2018.4.04.0000
altas habilidades	Acórdão	Apelação cível	5014129-29.2017.4.04.7000
altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5019377-24.2017.4.04.0000
altas habilidades superdotação	Acórdão	Apelação cível	5002321-66.2013.4.04.7000
altas habilidades superdotação	Acórdão	Apelação cível	5044839-08.2012.4.04.7000
superdotação	Acórdão	Apelação/Reexame necessário	5000182-03.2011.4.04.7101

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.13: Reunião das amostras de todos os TRFs

TRIBUNAIS REGIONAIS FEDERAIS AMOSTRAS DE TODOS OS TRFs				
Tribunal	Palavra(s)-chave(s)	Tipo de decisão	Classe processual	Número
TRF 1ª Região	superdotado altas habilidades	Acórdão	Apelação cível	1003075-15.2021.4.01.3400
	superdotado	Acórdão	Apelação em mandado de segurança	1002854-42.2015.4.01.3400
	superdotado	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0020963-34.2018.4.01.0000
	superdotado superdotada	Acórdão	Remessa ex officio	0029980-03.1995.4.01.0000
	superdotada	Acórdão	Remessa ex officio	0031174-38.1995.4.01.0000
	altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	1008960-59.2020.4.01.0000
TRF 2ª Região	superdotado superdotação	Acórdão	Apelação cível	0005151-04.2016.4.02.5105
	superdotado altas habilidades superdotação	Acórdão	Apelação cível/Reexame necessário/Mandado de segurança	0104005-11.2017.4.02.5101
	superdotado superdotada altas habilidades superdotação	Acórdão	Apelação/remessa necessária	0500124-26.2015.4.02.5102
	superdotado altas habilidades superdotação	Acórdão	Agravo de instrumento	0002672-61.2015.4.02.0000
	superdotado superdotação	Acórdão	Apelação em mandado de segurança	0011795-63.2002.4.02.5101
	superdotado superdotação	Acórdão	Apelação em mandado de segurança	0000948-11.2002.4.02.5001
	superdotado superdotação	Acórdão	Apelação em mandado de segurança	0009317-28.2001.4.02.5001
	superdotada	Acórdão	Agravo de instrumento	0009910-88.2002.4.02.0000
	altas habilidades	Acórdão	Agravo interno em agravo de instrumento	0000992-75.2014.4.02.0000

		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0000992-75.2014.4.02.0000
	altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5001207-19.2021.4.02.0000
TRF 3ª Região	superdotado altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0003337-84.2014.4.03.0000
	superdotada altas habilidades superdotação	Acórdão	Apelação cível	5000022-87.2016.4.03.6144
	altas habilidades superdotação	Acórdão	Agravo de instrumento	0006802-04.2014.4.03.0000
	altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0006802-04.2014.4.03.0000
	altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0006191-17.2015.4.03.0000
	altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	0001049-66.2014.4.03.0000
		superdotado altas habilidades	Acórdão	Agravo interno em mandado de segurança
TRF 4ª Região		Decisão monocrática	Mandado de segurança em apelação cível	5010941-71.2020.4.04.0000
		Decisão monocrática	Mandado de segurança em apelação cível	5010941-71.2020.4.04.0000
	superdotado altas habilidades	Acórdão	Apelação cível	5036118-91.2017.4.04.7000
	superdotado superdotada altas habilidades superdotação	Acórdão	Apelação cível	5008056-57.2016.4.04.7200
	superdotado superdotada altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5019341-16.2016.4.04.0000
	superdotado	Acórdão	Apelação cível	5033165-28.2015.4.04.7000
	superdotado	Acórdão	Apelação cível	5000342-93.2014.4.04.7110
	superdotado	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5016206-98.2013.4.04.0000
	superdotado	Acórdão	Agravo de instrumento	5012260-55.2012.4.04.0000
	superdotado	Acórdão	Agravo em agravo de instrumento	5000708-93.2012.4.04.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5000708-93.2012.4.04.0000
	superdotado	Acórdão	Apelação cível	5005788-40.2010.4.04.7200
	superdotada	Acórdão	Apelação cível	5000748-44.2014.4.04.7101
	altas habilidades	Acórdão	Agravo de instrumento	5033723-38.2021.4.04.0000

		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5033723-38.2021.4.04.0000
	altas habilidades	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5039596-19.2021.4.04.0000
	altas habilidades	Acórdão	Remessa necessária cível	5001020-22.2020.4.04.7200
	altas habilidades	Acórdão	Apelação cível	5030325-74.2017.4.04.7000
	altas habilidades superdotação	Acórdão	Apelação cível	5005255-75.2019.4.04.7100
	altas habilidades	Acórdão	Remessa necessária cível	5012563-90.2018.4.04.7200
	altas habilidades	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5004358-07.2019.4.04.0000
	altas habilidades	Acórdão	Agravo de instrumento	5017382-39.2018.4.04.0000
		Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5017382-39.2018.4.04.0000
	altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5024457-32.2018.4.04.0000
	altas habilidades	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5003120-84.2018.4.04.0000
	altas habilidades	Acórdão	Apelação cível	5014129-29.2017.4.04.7000
	altas habilidades superdotação	Decisão monocrática	Agravo de instrumento	5019377-24.2017.4.04.0000
	altas habilidades superdotação	Acórdão	Apelação cível	5002321-66.2013.4.04.7000
	altas habilidades superdotação	Acórdão	Apelação cível	5044839-08.2012.4.04.7000
	superdotação	Acórdão	Apelação/Reexame necessário	5000182-03.2011.4.04.7101
TRF 5ª Região	-----	-----	-----	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.14: Quantitativo de processos do universo amostral dos TRFs

TRIBUNAIS REGIONAIS FEDERAIS	TRIBUNAL	ACÓRDÃOS	DECISÕES MONOCRÁTICAS	TOTAL POR TRIBUNAL	TOTAL POR TIPO DE JURISPRUDÊNCIA
	TRF 1ª região	4	1	5	34 Acórdãos 19 Decisões monocráticas
	TRF 2ª região	9	2	11	
	TRF 3ª região	2	4	6	
	TRF 4ª região	19	12	31	

	TRF 5ª região	0	0	0	
--	---------------	---	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

8.1.2. Apêndice B – Tabelas com dados coletados no site do Congresso Nacional

Tabela A.15: Amostra inicial das proposições legislativas

CONGRESSO NACIONAL	Palavra-chave	Câmara dos Deputados	Senado Federal	Comissão mista (Câmara dos Deputados e Senado Federal)	Total
	superdotado	30	3	1	34
	superdotada	26	0	0	26
	altas habilidades	34	3	3	38
	superdotação	30	3	1	34

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.16: Amostra das proposições legislativas com uso das aspas duplas

CONGRESSO NACIONAL	Palavra-chave	Câmara dos Deputados	Senado federal	Comissão Mista (Câmara dos Deputados e Senado Federal)	Total
	superdotado	1	1	0	2
	superdotada	26	0	0	26
	altas habilidades	33	2	1	36
	Superdotação	28	2	1	31

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.17: Proposições legislativas – Refinamento pela palavra-chave superdotado

Palavra-chave: superdotado				
Tipo	Total	Número	Específico para as pessoas com altas habilidades ou superdotação	Ementa

REQ – Requerimento	1	REQ 10/2021	Sim	Requer a realização de audiência pública, com o objetivo de instruir o PL 1246/2019, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que ‘estabelece as diretrizes e bases da educação nacional’”.
PEC (Proposta de Emenda à Constituição)	1	PEC 336/2013	Não	Altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal. Apresentação da Proposta de Emenda à Constituição n. 336/2013, pelos Deputados Paulo Wagner (PV-RN) e outros, que: "Altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal. Nova redação: "Atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.18: Proposições legislativas – Refinamento pela palavra-chave superdotada

Palavra-chave: superdotada				
Tipo	Total	Número	Específico para as pessoas com altas habilidades ou superdotação	Ementa
PL – Projeto de Lei	14	PL 1434/2022	Não	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade de atendimento educacional especializado na rede regular de ensino por meio de assistência especial em sala de aula aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
		PL 1038/2022	Não	Altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998, para dispor

			sobre a assistência às crianças com deficiência.
		PL 4990/2020	Não Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de forma a garantir o direito à educação de educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências associadas.
		PL 1095/2022	Sim Institui o "agosto violeta", o mês nacional das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Brasil e dá outras providências.
		PL 852/2022	Não Altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998, para obrigar a cobertura de consultas ou sessões, em número ilimitado, com fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, para o tratamento dos beneficiários com paralisia cerebral, Transtorno do Espectro Autista, deficiência física, intelectual, mental e com altas habilidades/superdotação.
		PL 730/2022	Sim Dispõe sobre a educação especial para educandos com altas habilidades ou superdotação.
		PL 1826/2021	Não Esta Lei altera o artigo 59 e inclui o art. 60-A a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual fica proibido que escolas públicas contratem docentes sem especialização adequada para lidar com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação de nível fundamental e médio.
		PL 5093/2020	Não Dispõe sobre o sistema educacional inclusivo. (Teor atualizado no registro da proposição).
		PL 3259/2020	Não Torna obrigatório o fornecimento de kits de acessibilidade (tecnologia assistiva), aos alunos com deficiência da rede municipal de ensino.

		PL 108/2020	Sim	Institui a Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação e estabelece as diretrizes para a sua execução.
		PL 1635/2019	Não	Determina a inclusão de conteúdo relativo às particularidades e demandas pedagógicas específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação inicial de professores da educação básica, e dá outras providências.
		PL 465/2019	Não	Altera o art. 61 e o art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para acrescentar dispositivos que assegurem aos professores a formação necessária para promover a inclusão educacional efetiva dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
		PL 10381/2018	Não	Dispõe sobre a obrigatoriedade da existência, nos currículos dos cursos de formação inicial de professores para o ensino regular na educação básica, de componentes curriculares específicos que os qualifiquem para o atendimento das necessidades pedagógicas específicas dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
		PL 4700/2012	Sim	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.
PDL (Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos	13	PDL 926/2021	Não	Susta o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

do Poder Executivo)	PDL 482/2020	Não	Susta os efeitos do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
	PDL 5093/2020	Não	Dispõe sobre o sistema educacional inclusivo. (Teor atualizado no registro da proposição).
	PDL 471/2020	Não	Susta os efeitos do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que “Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”.
	PDL 451/2020	Não	Susta dispositivos do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que “Institui a Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” e dá outras providências.
	PDL 449/2020	Não	Susta o Decreto nº 10.502/2020, de 30.09.2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
	PDL 445/2020	Não	Susta os efeitos do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
	PDL 440/2020	Não	Susta a aplicação do Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 que Institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”.
	PDL 434/2020	Não	Susta o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, da Presidência da República que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
	PDL 436/2020	Não	Susta os efeitos do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 que “Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”

		PDL 435/2020	Não	Susta os efeitos da aplicação do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, da Presidência da República que cria a Política Nacional de Educação Especial.
		PDL 429/2020	Não	Susta, nos termos do art. 49, V, da Constituição, a aplicação do Decreto nº 10.502 de 30 de Setembro de 2020, da Presidência da República que cria a Política Nacional de Educação Especial.
		PDL 427/2020	Não	Susta, nos termos do art. 49, V, da Constituição, a aplicação do Decreto nº 10.502 de 30 de Setembro de 2020, da Presidência da República que cria a Política Nacional de Educação Especial.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.19: Proposições legislativas – Refinamento pela palavra-chave altas habilidades

Palavra-chave: altas habilidades				
Tipo	Total	Número	Específico para as pessoas com altas habilidades ou superdotação	Ementa
PL – Projeto de Lei	22	PL 1434/2022	Não	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade de atendimento educacional especializado na rede regular de ensino por meio de assistência especial em sala de aula aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
		PL 1053/2022	Sim	Institui o Dia Nacional Das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Brasil e dá outras providências.
		PL 5093/2020	Não	Dispõe sobre o sistema educacional inclusivo.
		PL 852/2022	Não	Altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998, para obrigar a cobertura de consultas ou sessões, em número ilimitado, com fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e

				psicólogos, para o tratamento dos beneficiários com paralisia cerebral, Transtorno do Espectro Autista, deficiência física, intelectual, mental e com altas habilidades/superdotação.
		PL 108/2020	Sim	Institui a Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação e estabelece as diretrizes para a sua execução.
		PL 10381/2018	Não	Dispõe sobre a obrigatoriedade da existência, nos currículos dos cursos de formação inicial de professores para o ensino regular na educação básica, de componentes curriculares específicos que os qualifiquem para o atendimento das necessidades pedagógicas específicas dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
		PL 10916/2018	Não	Altera o art. 61 e o art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para acrescentar dispositivos que assegurem aos professores a formação necessária para promover a inclusão educacional efetiva dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
		PL 3035/2020	Não	"Institui a Política para Educação Especial e Inclusiva, para atendimento às pessoas com Transtorno Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas".
		PL 1826/2021	Não	Esta Lei altera o artigo 59 e inclui o art. 60-A a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual fica proibido que escolas públicas contratem docentes sem especialização adequada para lidar com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação de nível fundamental e médio.
		PL 7212/2017	Não	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) para dispor sobre o cargo de Professor

			de Apoio Especializado em Educação Especial para atendimento ao aluno deficiente e dá outras providências.
		PL 4990/2020	Não Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de forma a garantir o direito à educação de educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências associadas.
		PL 1095/2022	Sim Institui o "agosto violeta", o mês nacional das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Brasil e dá outras providências
		PL 5614/2013	Sim Altera o art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para introduzir normas para garantir o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação.
		PL 730/2022	Sim Dispõe sobre a educação especial para educandos com altas habilidades ou superdotação.
		PL 465/2019	Não Altera o art. 61 e o art. 62 da Lei na 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para acrescentar dispositivos que assegurem aos professores a formação necessária para promover a inclusão educacional efetiva dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
		PL 4700/2012	Sim Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.
		PL 3874/2019	Sim Dispõe sobre o fomento à formação e desenvolvimento de jovens talentos e dá outras providências.
		PL 3724/2019	Não Altera a redação do inciso IV-A do art. 9º da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), de 20 dezembro de 1996, para incluir no dispositivo os educandos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento.

		PL 7798/2014	Não	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional".
		PL 7060/2002	Não	Institui o Programa Primeiro Emprego e dá outras providências.
		PL 2003/2019	Não	Dispõe sobre os atendimentos multidisciplinares ilimitados pelos planos de saúde de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.
		PL 4572/1998	Não	Cria o Programa de Estímulo ao Primeiro Emprego - PEPE e dá outras providências.
REQ – Requerimento	04	REQ 41/2019	Sim	Requer a criação, no âmbito desta Comissão de Educação, de Subcomissão Especial destinada a discutir, acompanhar e propor aprimoramentos legislativos relacionados aos alunos com altas habilidades ou superdotados.
		REQ 105/2017	Não	Requer a realização de Seminário, em conjunto com a Comissão de Educação, para debater a distribuição e a aplicação dos recursos da dupla matrícula do Fundeb e seu impacto nas estratégias de educação das pessoas com deficiência e com altas habilidades/superdotação.
		REQ 249/2017	Não	Requer a realização de Seminário para debater a distribuição e a aplicação dos recursos da dupla matrícula do Fundeb e seu impacto nas estratégias de educação das pessoas com deficiência e com altas habilidades/superdotação.
		REQ 98/2012	Sim	Requer a realização de audiência pública, no âmbito desta Comissão, para debater uma política de Educação Especial ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação.
REQ – Requerimento de Audiência Pública	03	REQ 244/2013	Sim	Requer a realização de audiência pública, no âmbito desta Comissão, para debater uma política de Educação Especial ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação.
		REQ 128/2015	Não	Requer a realização de Audiência Pública destinada ao debate sobre o "Financiamento da Educação Especial". Convidados: Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED/INEP; Diretoria de Gestão de Fundos e Benefícios - DIGEP/FNDE; Secretaria de

				Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC; Ministério Público; Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED; Associação de Pais, Professores e Amigos dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação do DF - APAHSDF.
		REQ 251/2019	Sim	Requer a realização de audiência pública sobre políticas públicas de educação para crianças com altas habilidades.
PEC – Proposta de Emenda à Constituição	02	PEC 394/2009	Sim	Acrescenta inciso VIII ao art. 208 da Constituição Federal para incluir, como dever do Estado com a educação, efetivado através da garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades ou superdotação.
		PEC 336/2013	Não	Altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal. Apresentação da Proposta de Emenda à Constituição n. 336/2013, pelos Deputados Paulo Wagner (PV-RN) e outros, que: "Altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal. Nova redação: "Atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades do aluno.
RIC – Requerimento de Informação	01	RIC 2287/2016	Sim	Apresentação do Requerimento de Informação n. 2287/2016, pelo Deputado Rômulo Gouveia (PSD-PB), que: "Requer informação ao Poder Executivo para esclarecer sobre o cumprimento da Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, referente à obrigação de cadastro nacional de estudantes com altas habilidades e superdotados".
REQ – Requerimento de Sessão Solene	01	REQ 1376/2019	Sim	Requer a realização de Sessão Solene da Câmara dos Deputados para Homenagear o Dia Internacional das Pessoas com Altas Habilidades e Superdotação no dia 14 de agosto de 2019.

PLV – Projeto de Lei de Conversão – CN	01	PLV 2/2013	Não	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.
PLS – Projeto de Lei do Senado	01	PLS 254/2011	Sim	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.
SCD	01	SCD 17/2015	Sim	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.20: Proposições legislativas – Refinamento pela palavra-chave superdotação

Palavra-chave: superdotação				
Tipo	Total	Número	Específico para as pessoas com altas habilidades ou superdotação	Ementa
PL – Projeto de Lei	20	PL 1434/2022	Não	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade de atendimento educacional especializado na rede regular de ensino por meio de assistência especial em sala de aula aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
		PL 1053/2022	Sim	Institui o Dia Nacional Das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Brasil e dá outras providências.
		PL 5093/2020	Não	Dispõe sobre o sistema educacional inclusivo.

		PL 10381/2018	Não	Dispõe sobre a obrigatoriedade da existência, nos currículos dos cursos de formação inicial de professores para o ensino regular na educação básica, de componentes curriculares específicos que os qualifiquem para o atendimento das necessidades pedagógicas específicas dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
		PL 10916/2018	Não	Altera o art. 61 e o art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para acrescentar dispositivos que assegurem aos professores a formação necessária para promover a inclusão educacional efetiva dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
		PL 108/2020	Sim	Institui a Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação e estabelece as diretrizes para a sua execução.
		PL 852/2022	Não	Altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998, para obrigar a cobertura de consultas ou sessões, em número ilimitado, com fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, para o tratamento dos beneficiários com paralisia cerebral, Transtorno do Espectro Autista, deficiência física, intelectual, mental e com altas habilidades/superdotação.
		PL 3035/2020	Não	"Institui a Política para Educação Especial e Inclusiva, para atendimento às pessoas com Transtorno Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas".
		PL 5614/2013	Sim	Altera o art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para introduzir normas para garantir o atendimento educacional especializado

			para alunos com altas habilidades ou superdotação.
		PL 1826/2021	Não Esta Lei altera o artigo 59 e inclui o art. 60-A a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual fica proibido que escolas públicas contratem docentes sem especialização adequada para lidar com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação de nível fundamental e médio.
		PL 4990/2020	Não Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de forma a garantir o direito à educação de educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências associadas.
		PL 465/2019	Não Altera o art. 61 e o art. 62 da Lei na 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para acrescentar dispositivos que assegurem aos professores a formação necessária para promover a inclusão educacional efetiva dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
		PL 1095/2022	Sim Institui o "agosto violeta", o mês nacional das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Brasil e dá outras providências
		PL 730/2022	Sim Dispõe sobre a educação especial para educandos com altas habilidades ou superdotação.
		PL 7212/2017	Não Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) para dispor sobre o cargo de Professor de Apoio Especializado em Educação Especial para atendimento ao aluno deficiente e dá outras providências.
		PL 7798/2014	Não Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional".

				Substitui o termo educando portador de necessidades especiais por educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos mentais e altas habilidades ou superdotação.
		PL 4700/2012	Sim	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.
		PL 3874/2019	Sim	Dispõe sobre o fomento à formação e desenvolvimento de jovens talentos e dá outras providências.
		PL 3724/2019	Não	Altera a redação do inciso IV-A do art. 9º da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), de 20 dezembro de 1996, para incluir no dispositivo os educandos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento.
		PL 2003/2019	Não	Dispõe sobre os atendimentos multidisciplinares ilimitados pelos planos de saúde de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.
REQ – REQUERIME NTO	3	REQ 105/2017	Não	Requer a realização de Seminário, em conjunto com a Comissão de Educação, para debater a distribuição e a aplicação dos recursos da dupla matrícula do Fundeb e seu impacto nas estratégias de educação das pessoas com deficiência e com altas habilidades/superdotação.
		REQ 249/2017	Não	Requer a realização de Seminário para debater a distribuição e a aplicação dos recursos da dupla matrícula do Fundeb e seu impacto nas estratégias de educação das pessoas com deficiência e com altas habilidades/superdotação.
		REQ 98/2012	Sim	Requer a realização de audiência pública, no âmbito desta Comissão, para debater uma política de Educação

				Especial ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação.
PEC – Proposta de Emenda à Constituição	2	PEC 336/2013	Não	Altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal. Apresentação da Proposta de Emenda à Constituição n. 336/2013, pelos Deputados Paulo Wagner (PV-RN) e outros, que: "Altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal. Nova redação: "Atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades do aluno.
		PEC 394/2009	Sim	Acrescenta inciso VIII ao art. 208 da Constituição Federal para incluir, como dever do Estado com a educação, efetivado através da garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades ou superdotação.
REQ – Requerimento de Audiência Pública	2	REQ 244/2013	Sim	Requer a realização de audiência pública, no âmbito desta Comissão, para debater uma política de Educação Especial ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação.
		REQ 128/2015	Não	Requer a realização de Audiência Pública destinada ao debate sobre o "Financiamento da Educação Especial". Convidados: Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED/INEP; Diretoria de Gestão de Fundos e Benefícios - DIGEP/FNDE; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC; Ministério Público; Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED; Associação de Pais, Professores e Amigos dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação do DF - APAHSDF.

PLS – Projeto de Lei do Senado	1	PLS 254/2011	Sim	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.
PLV – Projeto de Lei de Conversão (CN)	1	PLV 2/2013	Não	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.
REQ – Requerimento de Sessão Solene	1	REQ 1376/2019	Sim	Requer a realização de Sessão Solene da Câmara dos Deputados para Homenagear o Dia Internacional das Pessoas com Altas Habilidades e Superdotação no dia 14 de agosto de 2019.
SCD – Substitutivo da Câmara dos Deputados a Projeto de Lei do Senado	1	SCD 17/2015	Sim	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.21: Amostra das proposições legislativas com especificação da referência

CONGRESSO NACIONAL	Palavra-chave	Fez referência à área das altas habilidades ou superdotação	Fez referência a outras demandas	Total
	superdotado	1	1	2
	superdotada	4	23	27
	altas habilidades	16	20	36
	superdotação	13	18	31

Tabela A.22: Amostra das proposições legislativas – com exclusão de dados duplicados, sobrepostos e agrupamento de dados com as mesmas referências

Tipo	Número	Palavra(s)-chave(s)	Ementa
PEC – Proposta de Emenda à Constituição	PEC 394/2009	altas habilidades superdotação	Acrescenta inciso VIII ao art. 208 da Constituição Federal para incluir, como dever do Estado com a educação, efetivado através da garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades ou superdotação.
LS – Projeto de Lei do Senado	PLS 254/2011	altas habilidades superdotação	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.
PL – Projeto de Lei	PL 1095/2022	superdotada altas habilidades superdotação	Institui o "agosto violeta", o mês nacional das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Brasil e dá outras providências
PL – Projeto de Lei	PL 730/2022	superdotada altas habilidades superdotação	Dispõe sobre a educação especial para educandos com altas habilidades ou superdotação.
PL – Projeto de Lei	PL 108/2020	superdotada altas habilidades superdotação	Institui a Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação e estabelece as diretrizes para a sua execução.
PL – Projeto de Lei	PL 4700/2012	superdotada altas habilidades superdotação	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.
PL – Projeto de Lei	PL 1053/2022	altas habilidades superdotação	Institui o Dia Nacional Das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Brasil e dá outras providências.
PL – Projeto de Lei	PL 5614/2013	altas habilidades superdotação	Altera o art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para introduzir normas para garantir o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação.
PL – Projeto de Lei	PL 3874/2019	altas habilidades superdotação	Dispõe sobre o fomento à formação e desenvolvimento de jovens talentos e dá outras providências.
REQ – Requerimento	REQ 1376/2019	altas habilidades superdotação	Requer a realização de Sessão Solene da Câmara dos Deputados para Homenagear o Dia

			Internacional das Pessoas com Altas Habilidades e Superdotação no dia 14 de agosto de 2019.
REQ - Requerimento	REQ 41/2019	altas habilidades	Requer a criação, no âmbito desta Comissão de Educação, de Subcomissão Especial destinada a discutir, acompanhar e propor aprimoramentos legislativos relacionados aos alunos com altas habilidades ou superdotados.
REQ - Requerimento	REQ 98/2012	altas habilidades superdotação	Requer a realização de audiência pública, no âmbito desta Comissão, para debater uma política de Educação Especial ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação.
REQ – Requerimento	REQ 10/2021	superdotado	Requer a realização de audiência pública, com o objetivo de instruir o PL 1246/2019, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
REQ – Requerimento de Audiência Pública	REQ 244/2013	altas habilidades superdotação	Requer a realização de audiência pública, no âmbito desta Comissão, para debater uma política de Educação Especial ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação.
REQ – Requerimento de Audiência Pública	REQ 251/2019	altas habilidades	Requer a realização de audiência pública sobre políticas públicas de educação para crianças com altas habilidades.
RIC – Requerimento de Informação	RIC 2287/2016	altas habilidades	Apresentação do Requerimento de Informação n. 2287/2016, pelo Deputado Rômulo Gouveia (PSD-PB), que: Requer informação ao Poder Executivo para esclarecer sobre o cumprimento da Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, referente à obrigação de cadastro nacional de estudantes com altas habilidades e superdotados.
SCD – Substitutivo da Câmara dos Deputados	SCD 17/2015	altas habilidades superdotação	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tabela A.23: Amostra das proposições legislativas – conforme os critérios estabelecidos pela pesquisa

Tipo	Número	Palavra(s)-chave(s)	Ementa
PEC – Proposta de Emenda à Constituição	PEC 394/2009	altas habilidades superdotação	Acrescenta inciso VIII ao art. 208 da Constituição Federal para incluir, como dever do Estado com a educação, efetivado através da garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades ou superdotação.
PLS – Projeto de Lei do Senado	PLS 254/2011	altas habilidades superdotação	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.
PL – Projeto de Lei	PL 1095/2022	superdotada altas habilidades superdotação	Institui o "agosto violeta", o mês nacional das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Brasil e dá outras providências
PL – Projeto de Lei	PL 730/2022	superdotada altas habilidades superdotação	Dispõe sobre a educação especial para educandos com altas habilidades ou superdotação.
PL – Projeto de Lei	PL 108/2020	superdotada altas habilidades superdotação	Institui a Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação e estabelece as diretrizes para a sua execução.
PL – Projeto de Lei	PL 4700/2012	superdotada altas habilidades superdotação	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.
PL – Projeto de Lei	PL 1053/2022	altas habilidades superdotação	Institui o Dia Nacional Das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Brasil e dá outras providências.
PL – Projeto de Lei	PL 5614/2013	altas habilidades superdotação	Altera o art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para introduzir normas para garantir o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação.
PL – Projeto de Lei	PL 3874/2019	altas habilidades superdotação	Dispõe sobre o fomento à formação e desenvolvimento de jovens talentos e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

8.2. Anexos

8.2.1. Ata de defesa



30ª Ata Defesa de Tese de Doutorado

No dia oito de julho de 2025, às 10:00h reuniu-se para a defesa de tese de **JÚLIA DA CONCEIÇÃO DAUMAS**, de forma síncrona remota através do link do *Google Meet* (<https://meet.google.com/czo-azrx-uye>) a Comissão Examinadora com os membros titulares: Profa. Dra. Cristina Maria Carvalho Delou PGCTIN/UFF, Prof. Dr. Thiago Corrêa Lacerda – IFRJ, Prof. Dr. Roberto de Souza Salles - UFF, Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini - UNESP, Prof. Dr. José Henrique Paim Fernandes – FGV, como membro suplente e revisora Profa. Dra. Osilene de Sá Cruz - PGCTIN/UFF, e como segundo membro suplente externo a Profa. Dra. Alice Akemi Yamasaki - CMPDI/UFF, sob o Título: "ANÁLISE DE LEGISLAÇÕES E DECISÕES JUDICIAIS SOBRE DIREITOS DE SUPERDOTADOS NO BRASIL NOS ÚLTIMOS 25 ANOS", requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências Tecnologias e Inclusão, área de concentração em Ensino. Em sessão aberta a candidata teve a oportunidade de expor o trabalho, e uma vez encerrada a apresentação, a Presidente da Banca iniciou os trabalhos de arguição. Após arguição oral da candidata e deliberação, a banca decidiu pela: APROVAÇÃO com nota: 10,0 (dez) .

Aprovação com entrega do documento corrigido no prazo máximo de 60 dias.

Aprovação com restrições condicionada ao atendimento das exigências e sugestões da banca (vide anexo) com entrega do documento corrigido no prazo máximo de _____ dias.

Reprovação.

Nos termos do Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação desta Universidade foi lavrada a presente ata, lida e julgada conforme, vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Banca Examinadora:

	DOCENTES Membros Titulares	ASSINATURA
1º Membro Orientadora e Presidente da Banca	Profa. Dra. Cristina Maria Carvalho Delou CPF: 363.771.637-20 Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) Universidade Federal Fluminense (UFF).	Documento assinado digitalmente  CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU Data: 08/07/2025 12:17:18-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br
2º Membro	Prof. Dr. Thiago Corrêa Lacerda CPF: 110.012.027-08 Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro (IFRJ)	Documento assinado digitalmente  THIAGO CORREA LACERDA Data: 08/07/2025 13:38:11-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br
3º Membro	Prof. Dr. Roberto de Souza Salles CPF: 434.300.237-34 Instituto Biomédico Universidade Federal Fluminense (UFF).	Documento assinado digitalmente  ROBERTO DE SOUZA SALLES Data: 08/07/2025 13:00:11-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br

4º Membro	Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini CPF: 169.788.488-16 Universidade Estadual Paulista (UNESP)	 Documento assinado digitalmente CARINA ALEXANDRA RONDINI Data: 08/07/2025 17:49:28 -0300 Verifique em https://validar.it.gov.br
5º Membro	Prof. Dr. José Henrique Paim Fernandes CPF: 419.944.340-15 EBAPE - Escola Brasileira de Administração Pública Fundação Getúlio Vargas (FGV).	 Documento assinado digitalmente JOSE HENRIQUE PAIM FERNANDES Data: 08/07/2025 18:48:42 -0300 Verifique em https://validar.it.gov.br
DOCENTES Membros Suplentes		
1º Membro Suplente e revisor do PGCTIn	Profa. Dra. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz CPF: 007.532.167-01 Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn) Universidade Federal Fluminense (UFF).	 Documento assinado digitalmente OSILENE MARIA DE SA E SILVA DA CRUZ Data: 08/07/2025 12:38:46 -0300 Verifique em https://validar.it.gov.br
2º Membro Suplente externo à UFF	Profa. Dra. Alice Akemi Yamasaki CPF: 125.015.808-77 Programa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) Universidade Federal Fluminense (UFF).	 Documento assinado digitalmente ALICE AKEMI YAMASAKI Data: 08/07/2025 12:56:46 -0300 Verifique em https://validar.it.gov.br