

## DIRETRIZES CURRICULARES DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

### *PEDAGOGY'S CURRICULAR GUIDELINES FOR THE GRADUATION IN SPECIAL EDUCATION AND GIFTEDNESS*

Tatiana de Cassia NAKANO<sup>1</sup>

**RESUMO:** o presente estudo teve, como finalidade, analisar as diretrizes curriculares do Ministério da Educação e Cultura, estabelecidas para os cursos de graduação em Pedagogia, bem como os principais documentos normativos da área. Oito documentos foram lidos na íntegra, procurando por aspectos relacionados à educação especial, mais especificamente a existência de aspectos voltados à temática das altas habilidades/superdotação. Foi possível concluir que (1) a educação especial é, na maior parte dos documentos, tratada de forma geral, sem especificar qual tipo de estudante ela deve atender, (2) quando essa menção é explicitada, usualmente se refere a estudantes com déficits e transtornos, (3) altas habilidades/superdotação praticamente não são abordadas nos documentos. A partir dos documentos foi possível identificar que a concepção de educação especial é vista, na maior parte dos documentos, de forma restrita, limitando-se aqueles alunos que apresentam prejuízos em alguma área, excluindo os estudantes com potencial elevado.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação; formação de professores; formação profissional; trabalho docente.

**ABSTRACT:** the purpose of this study was to analyze the curricular guidelines of the Ministry of Education and Culture (MEC), established for undergraduate courses in Pedagogy, as well as the main normative documents of the area. Eight documents were read in full, looking for aspects related to special education, more specifically the existence of aspects focused on subject of giftedness. The results showed that (1) special education is generally treated without specifying which type of student to attend, (2) when this statement is made explicit, it usually refers to students with deficits and disorders, (3) giftedness are practically not addressed in the documents. From the documents analyzed it was possible to identify that the conception of special education is seen in a restricted way, limiting those students that present damages in some area or if it is comprehended in an amplified form, excluding the students with high potential.

**KEYWORDS:** education; teacher training; professional training; teaching work.

## INTRODUÇÃO

O Brasil tem enfrentado inúmeros desafios na área educacional nas últimas décadas. A perspectiva de educação integral e ampliação da compreensão da educação especial constituem-se parte desses desafios, sendo, dentre esses, a inclusão o maior deles (FREITAS; STOBAUS, 2011). Nesse contexto, tem se exigido, cada vez mais, que o professor esteja preparado para

<sup>1</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PUC/Campinas); Atualmente encontra-se como *Visiting Scholar* na University of California – Berkeley, bolsista Fapesp; Pós-Doutorado na Universidade São Francisco (2009) e Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência (2006) pela PUC/Campinas. Pesquisadora Produtividade nível 2 CNPq; Membro colaborador do Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD, 2018-2020) e membro do grupo de trabalho Psicologia Positiva e Criatividade na ANPEPP.

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2020.v7n1.09.p117>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

propiciar uma educação de qualidade, que considere e compreenda as diferenças individuais e encoraje o desenvolvimento de talentos, competências e habilidades diversas, envolvendo os diferentes perfis que são encontrados em sala de aula (ALENCAR, 2012). A análise de como essa preparação, durante o curso de graduação em pedagogia se dá, será foco do presente estudo.

De acordo com uma determinação federal, as altas habilidades/superdotação (AH/S) se inserem na Educação Especial, seguindo, portanto, as políticas públicas reservadas a esses alunos. Desde 1970, uma série de leis e políticas públicas foram promulgadas em nosso país, visando garantir o atendimento das pessoas que apresentam AH/S, destacando-se, dentre essas, a Lei 5.692/71, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº.2/2001 e o Plano Nacional de Educação (Lei Federal 10.172/2001) (MATOS; MACIEL, 2016; METTRAU; REIS, 2007). Entretanto, ainda que a legislação brasileira delinear, com clareza, as políticas públicas na área da educação, o que se verifica, na prática, é que somente a existência da Lei não é suficiente para seu cumprimento (VIEIRA, 2010), de maneira que a realidade ainda aponta para a existência de uma numerosa parcela de excluídos do sistema escolar, dentre eles, aqueles indivíduos que apresentam AH/S (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012).

Parte desse quadro pode ser compreendido perante a constatação de que, notadamente no Brasil, quando se aborda a questão da educação especial, o foco mais comumente recai sobre as deficiências, não havendo, na maior parte das vezes, iniciativas voltadas ao aluno superdotado (MAIA; AMARAL, 2013). Conseqüentemente, uma série de dificuldades na temática é relatada na literatura, destacando-se, dentre elas: (1) a ausência de consenso acerca das terminologias utilizadas para denominar o fenômeno (talentoso, superdotado, bem-dotado, dotado, genialidade, inventor, destaque, precocidade), de forma a indicar a existência de discordâncias entre pesquisadores em relação aos termos, conceitos e significados desse fenômeno (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010); (2) presença de mitos e ideias errôneas em relação à temática (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS; TRANCOSO, 2012); (3) referências históricas que associam o fenômeno exclusivamente à um alto desempenho em testes de inteligência, desconsiderando os demais elementos que o constituem (ROBINSON; CLINKENBEARD, 2008). Conseqüentemente, três questões têm sido ressaltadas como essenciais para o avanço da área: a definição de AH/S, sua identificação e atendimento desses indivíduos (MANDELMAN; ALJUGHAIMAN; GRIGORENKO, 2010).

Embora, a literatura ainda não considere a existência de uma explicação unânime entre os teóricos, estudos atuais realizados em diferentes países têm apontado a importância de se compreender diferentes componentes relacionados a esse quadro, dentre eles a criatividade, liderança, motivação, habilidades artísticas e interpessoais, processos emocionais e contextos sociais como seus componentes principais (KAUFMAN; STERNBERG, 2008). No Brasil, a cartilha que a Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou em 2008, define que os alunos com AH/S seriam aqueles que apresentariam um alto potencial, combinado ou isolado, nas áreas intelectual, acadêmica, de liderança e psicomotricidade, além de manifestar uma elevada criatividade, um alto envolvimento com a aprendizagem e também com a realização de tarefas de seu interesse (BRASIL, 2010). Essa concepção multidimensional tem guiado as políticas públicas internacionais e as leis brasileiras.

Se considerarmos que 3 a 5% da população apresenta AH/S, segundo a Organização Mundial de Saúde, somente no Brasil deveríamos ter cerca de 2,5 milhões de alunos identificados com AH/S (PÉREZ, 2012). No entanto, dados do último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), apontam que o número de alunos

identificados é de cerca de 23.000 estudantes (INEP, 2018). De acordo com Farias e Wechsler (2014), “como são as escolas que respondem aos questionários do censo escolar, esse percentual insignificante sugere que os professores não estão conseguindo identificar o potencial do alunado” (p.337). O desconhecimento tem tornado difícil a identificação, registro no senso escolar e, conseqüentemente, elaboração de políticas públicas eficientes para essa população (PÉREZ, 2012).

Conseqüentemente, uma das questões fundamentais na área envolve a formação do professor (WECHSLER; SUAREZ, 2016). Apesar do avanço significativo no reconhecimento da importância desse profissional para a educação inclusiva, sua formação inicial ainda se encontra, em geral, precarizada, distante da realidade educacional brasileira, do paradigma da inclusão e desconhecedor das particularidades do público-alvo da educação especial (GIROTO; SABELLA; LIMA, 2018). Em geral, os professores não se sentem preparados para atender a amplitude de perfis de alunos encontrada em sala de aula, seja pela ausência de formação adequada e suficiente (WECHSLER; SUAREZ, 2016) ou pelo fato de que “enquanto existem milhares de professores possuem especialização em educação especial, com habilitação nas diferentes áreas da deficiência, o número de profissionais com o mesmo nível de formação na área da AH/S é extremamente pequeno” (PÉREZ; FREITAS, 2014; p.632). O que se nota, na prática, é que muito se fala acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência física ou mental, atrasos consideráveis em relação à idade, alunos com rendimento escolar baixo ou ainda transtornos específicos de aprendizagem, relevando, a um segundo plano, o aluno com AH/S.

Mudanças precisam ser feitas, visto que, enquanto tal profissional não estiver capacitado para atuar junto a essa população, pouco ou nenhum avanço no cumprimento dos direitos educacionais desses estudantes será alcançado (DELOU, 2012). Somente a formação adequada permitirá a identificação dos alunos com capacidades elevadas e a identificação das necessidades educacionais diferenciadas que essa população apresenta (MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2018). Isso porque, a inclusão demanda, da escola e de seus professores, novos posicionamentos, relacionados à adoção de novas práticas pedagógicas, bem como a quebra de preconceitos e da falta de conhecimento, situação que tem acarretado dificuldade na real educação inclusiva (FREITAS; STOBAUS, 2011). A formação desses profissionais tem se mostrado um fator essencial para a melhoria da área.

A relevância desse profissional na identificação e atendimento desses alunos é enorme. É o professor que, por meio do contato diário com o estudante, pode perceber sinais e indicadores de potencial superior, fazer uma primeira identificação e, conseqüentemente, seu encaminhamento para avaliação (SABATELLA, 2012). No entanto, para que isso aconteça, a autora ressalta ser essencial que os professores tenham alguma preparação e capacitação sobre as características cognitivas, emocionais, sociais, comportamentais e educacionais desses alunos. Entretanto, indiferente a esse quadro, nas escolas, o que se vê, com maior frequência, é o desconhecimento acerca dos indicadores de AH/S, dos procedimentos a serem adotados diante de um caso suspeito e das necessidades educativas especiais dessa população, predominando ainda uma concepção superficial ou fracionada a respeito do conceito (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RAMALHO; SILVEIRA; BARROS; BRUM., 2014).

Nesse sentido, um bom preparo dos professores na temática tem sido valorizado devido aos ganhos provenientes desse tipo de medida, os quais envolvem: maior facilidade na identificação dos alunos, melhor qualidade no atendimento às necessidades específicas dessa

população, reconhecimento, respeito e otimização das demandas educacionais (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012), ampliação do conhecimento interdisciplinar da educação especial, tanto em sua dimensão teórica quanto prática e o aprendizado de metodologias e estratégias didáticas mais adequadas (FREITAS et al., 2012). No entanto, para que isso se torne possível, o processo de formação docente, durante a graduação, deve garantir que o profissional seja preparado para atuar na temática da educação especial, apresentando conhecimentos não só referentes aos déficits e transtornos mas, também, às AH/S. A análise de como esse processo vem se desenvolvendo nos cursos de graduação em Pedagogia constitui o objetivo do presente estudo.

Assim, a proposta teve, como finalidade, analisar as diretrizes curriculares do Ministério da Educação e Cultura (MEC), estabelecidas para os cursos de graduação em Pedagogia, bem como os principais documentos normativos da área, procurando por aspectos relacionados à educação especial, mais especificamente à existência de orientações voltadas especificamente à temática das AH/S.

## MATERIAL

As diretrizes curriculares nacionais determinadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os cursos de graduação em pedagogia foram consultadas, bem como os principais documentos da área, constantes no Portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>). A Tabela 1 apresenta os documentos incluídos na análise.

Tabela 1 - Documentos referentes às diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia, segundo o Ministério da Educação e Cultura

Documento	Conteúdo
Parecer CNE/CP número 5/2005	Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.
Parecer CNE/CP número 3/2006	Reexame do Parecer CNE/CP número 5/2005.
Parecer CNE/CP número 3/2007	Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
Resolução CNE/CP n. 1/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.
Parecer CNE/CP no 9/2001	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
Parecer CNE/CP no 28/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP no 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica
Resolução CNE/CP no 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

## PROCEDIMENTOS

A localização desses documentos, assim como a sua leitura e análise foi feita visando-se identificar a presença de conteúdos especificamente voltados à temática investigada. Os

documentos foram lidos na íntegra, buscando-se qualquer indicação normativa referente à educação especial e, mais especificamente, a temática das altas habilidades/superdotação.

Durante o procedimento de leitura e análise dos documentos, três deles foram excluídos por não abordarem, de forma direta, a temática (Parecer CNE/CP número 9/2009, Resolução CNE/CP 2/2002 e Parecer CNE/CP 27/2001). Também foi possível perceber que, em alguns casos, os mesmos trechos das normativas se encontravam repetidos em mais de um documento. Nesse caso, optou-se pela repetição da informação, a fim de que um panorama geral pudesse ser oferecido em relação à forma como a temática foi sendo, historicamente, abordada nos documentos. Salienta-se ainda que a citação literal dos trechos selecionados nos documentos foi realizada a fim de garantir a precisão da informação, buscando-se por referências à educação especial e aquelas específicas sobre altas habilidades/superdotação. Mais uma categoria foi incluída, envolvendo trechos em que a abordagem à temática se dá de forma indireta ou subjetiva. Salienta-se que os trechos e expressões que basearam a seleção, encontram-se destacados em negrito, sendo indicada, logo após o trecho, a página do documento em que ele pode ser encontrado.

## RESULTADOS

A análise dos documentos indicou que uma série de terminologias são utilizadas para fazer referência à educação especial. O Quadro 1 apresenta as referências diretas à essa modalidade encontradas nos documentos analisados.

Documento	Transcrição literal do trecho selecionado
Parecer CNE/CP número 05/2005	“oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em pedagogia, para contemplar... a inclusão escolar e social das <b>pessoas com necessidades especiais</b> ” (p.4)
	“O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: “demonstrar consciência da diversidade, respeitando... <b>necessidades especiais</b> ” (p.9)
	“neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões relativas, entre outras... a educação de <b>pessoas com necessidades educacionais especiais</b> ” (p.9)
	“tem que se destacar a importância desses profissionais conhecerem as políticas de <b>educação inclusiva</b> . A <b>inclusão</b> não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo” (p.12)
	“ <b>Inclusão</b> e atenção às <b>necessidades educacionais especiais</b> são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão acolher os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou <b>deficiência</b> ... (p.13)
	“o Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental vêm abrigando maior número de pessoas com <b>necessidades especiais</b> (p.13)

Parecer CNE/CP número 3/2007	uma eventual exclusão da formação de professores para a <b>educação especial</b> do nível de graduação poderá comprometer definitivamente o preparo de profissionais especializados para as diversas áreas de <b>deficiência</b> (p.2)
	manutenção das atuais “habilitações” na <i>área de educação especial</i> , como habilitações complementares ao curso básico (p.2)
	A política nacional de educação define-se hoje pela <b>Educação Inclusiva das pessoas com necessidades de educação especial</b> . Em paralelo e decorrência, são estabelecidas políticas sociais de <b>inclusão dos cidadãos com deficiências...</b> exigindo-se a educação de todos os profissionais de nível superior para o convívio e o atendimento de <b>pessoas com necessidades especiais</b> . Nessa perspectiva, estima-se a ampliação de postos de trabalho que requeiram formação em <b>Educação Especial</b> no magistério superior, principalmente, mas não exclusivamente, nas licenciaturas (p.3)
	... possibilidade da manutenção da “habilitação em <b>educação especial</b> ” nos cursos de Pedagogia (p.3)
	Parece-nos de todo conveniente que o processo de qualificação... de todos os professores, em todas as licenciaturas, para o atendimento de <b>portadores de necessidades especiais</b> seja desenvolvido com pessoal especializado que já está apto para o exercício da docência sobre <b>necessidades educacionais especiais</b> , em nível superior... os sistemas de ensino estão a requer profissionais que... se capacitem para as funções de coordenação pedagógica de projetos de <b>Educação Inclusiva</b> , assim como para o atendimento complementar ou de base aos escolares com <b>necessidades educacionais especiais</b> (p.4)
	O curso de Pedagogia... pode, complementarmente, tratar do aprofundamento no atendimento de <b>portadores de necessidades especiais</b> (p.4)
Resolução CNE/CP n. 1/2006	O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: demonstrar consciência da diversidade, respeitando as... <b>necessidades especiais</b> (p.2)
	A integralização dos estudos será efetivada por meio de vivências em algumas modalidades e experiências, opcionalmente, a <b>educação de pessoas com necessidades especiais</b> (p.5)
Parecer CNE/CP no 9/2001	Precisam ser consideradas as especificidades dos alunos...especialmente...dos <b>alunos com necessidades educacionais especiais</b> (p.10)
	A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos <b>alunos com necessidades educacionais especiais</b> nas classes comuns (p.26)
	No âmbito da <b>deficiência mental</b> , é necessário aprofundar a reflexão sobre os critérios de constituição de <b>classes especiais</b> . Em muitas situações, esse encaminhamento vem sendo orientado pelo equívoco de considerar como manifestação de <b>deficiência</b> o que pode ser dificuldade de aprendizagem. Esse quadro tem promovido a produção de uma <b>pseudo deficiência</b> , terminando por manter em classes especiais para <b>portadores de deficiência mental</b> , alunos que, na realidade, não o são (p.26)
	A construção espacial para <b>alunos cegos</b> , a singularidade lingüística dos <b>alunos surdos...</b> são temáticas a serem consideradas (p.27)
	Importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos <b>alunos que apresentam necessidades educacionais especiais</b> (p.45)
	a organização curricular dos cursos... deve incluir... atuação em modalidades ou campos específicos incluindo <b>educação especial</b> (p.55)
Parecer CNE/CP no 28/2001	Deve-se acrescentar... o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos <b>portadores de necessidades especiais...</b> (p.12)

Resolução CNE/CP no 1/2002	§ 3o A definição dos conhecimentos exigidos deverá, contemplar... conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos <b>alunos com necessidades educacionais especiais</b> (p.3)
----------------------------	--

Quadro 1 - Referências diretas sobre educação especial encontrada nos documentos analisados.

Pode-se verificar, no Parecer CNE/CP número 05/2005, a presença de seis trechos em que a educação especial é mencionada de forma direta, por meio da utilização dos termos “necessidades especiais”, “necessidades educacionais especiais” e “educação inclusiva”. Os mesmos trechos foram encontrados na Resolução CNE/CP número 1/2006.

No Parecer CNE/CP número 3/2006, a presença de dois trechos em que a educação especial é mencionada de forma explícita por meio dos termos “necessidades especiais” e “pessoas com necessidades especiais”. A Resolução CNE/CP no 1/2002 apresentou um trecho em que a educação especial é abordada, de forma geral ao citar o termo “alunos com necessidades educacionais especiais” e a análise do Parecer CNE/CP no 28/2001 apresenta somente um trecho em que a educação especial é abordada, referindo-se especificamente a alunos “portadores de necessidades especiais”. Note-se que nenhum dos documentos explicita qual tipo de público se enquadra nessa modalidade de educação especial, nem a forma como ela é compreendida, se restrita a transtornos e déficits ou, de maneira mais ampla, englobando também indivíduos com altas habilidades/superdotação.

De maneira um pouco diferente, no Parecer CNE/CP no 9/2001, ainda que uma série de referências diretas sejam feitas à “educação inclusiva”, “necessidades educacionais especiais”, quando a concepção de educação especial é aprofundada, são encontradas referências explícitas à educação especial como modalidade educacional voltada especificamente ao atendimento de estudantes com algum tipo de déficit (“portadores de deficiência mental”, “alunos cegos” e “alunos surdos”). Novamente não são encontradas referências às AH/S.

Convém destacar que o Parecer CNE/CP número 3/2007 se constitui em uma consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, feita pelo reitor de graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), a qual se foca, especificamente, na questão da educação especial. Considerando-se tal fato, um número maior de citações sob essa modalidade de ensino foi encontrado, sob diferentes terminologias: “educação especial”, “educação inclusiva”, “pessoas com necessidades de educação especial”, “cidadãos com deficiências”, “portadores de necessidades especiais” e “necessidades educacionais especiais”. Mais uma vez, nota-se a ausência de uma especificação acerca de qual seria o público alvo dessa modalidade educacional.

A análise seguinte buscou por referências diretas às altas habilidades/superdotação foram alvo de análise, sendo importante destacar que nenhuma menção foi encontrada em nenhum dos documentos analisados. Em seguida, a análise buscou identificar aqueles termos e/ou referências indiretas e/ou subjetivas encontradas nos documentos analisados, cujos achados são disponibilizados no Quadro 2. Nota-se que, nesta categoria, foram inseridos trechos que apresentam terminologias vagas, a partir das quais pode-se inferir alguma tentativa de abordar a questão da educação especial, ainda que tal análise possa ser considerada subjetiva, dada a generalidade dos termos utilizados.

Documento	Transcrição literal do trecho selecionado
Parecer CNE/CP número 05/2005	estudantes de Pedagogia sejam formados para garantir a inclusão plena, dos <b>segmentos historicamente excluídos</b> (p.5).
	promoção da aprendizagem de <b>sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano</b> , em diversos níveis e modalidades do processo educativo (p.8)
	reconhecer e respeitar as manifestações e <b>necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas</b> dos educandos (p.9)
	incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua <b>diversidade</b> , em todos os ambientes sociais (p.13)
Parecer CNE/CP número 3/2006	atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma <b>sociedade justa, equânime, igualitária</b> (p.6)
	trabalhar em <b>diversos níveis e modalidades do processo educativo</b> (p.6)
	<b>reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos</b> nas suas relações individuais e coletivas (p.6)
	<b>realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade</b> , relativamente à educação (p.7)
Resolução CNE/CP n. 1/2006	trabalhar <b>sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano</b> , em diversos níveis e modalidades do processo educativo (p.2)
	<b>reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos</b> (p.2)
Parecer CNE/CP no 9/2001	contribuir para <b>superação de exclusões</b> sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (p.2)
	o preparo inadequado dos professores... não contempla... assumir e saber lidar com a <b>diversidade existente entre os alunos</b> (p.4)
	tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua <b>diversidade pessoal, social e cultural</b> (p.9)
	zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com <b>ritmos diferentes de aprendizagem</b> (p.12)
	eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua <b>diversidade</b> (p.20)
	reconhecer e respeitar a <b>diversidade</b> manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos (p.41)
Resolução CNE/CP no 1/2002	conhecimentos que o ajudarão a lidar com a <b>diversidade dos alunos</b> e trabalhar na perspectiva da <b>escola inclusiva</b> (p.46)
	a organização curricular de cada instituição observará... o preparo para: II - o acolhimento e o trato da <b>diversidade</b> (p.2)

Quadro 2 - Referências indiretas e/ou subjetivas encontradas nos documentos analisados.

Como exemplos, podemos citar o Parecer CNE/CP número 05/2005, o qual, em um dos trechos, a abordagem à educação especial se dá de forma indireta (“segmentos historicamente excluídos”) e, por fim, outros dois termos geram dúvidas se estão se referindo à educação especial, ao mencionarem “sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano” e a necessidade de “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos”. Note-se que, o primeiro termo pode estar se referindo tanto aos estudantes excluídos por serem portadores de algum transtorno ou déficit, ou ainda relacionados a preconceitos de cunho social, econômico e/ou cultural. Diante da dúvida a

qual indivíduo ele se referia, foi enquadrado nessa modalidade de terminologias indiretas e/ou subjetivas.

Em relação ao Parecer CNE/CP número 3/2006, alguns termos encontrados envolvem a possibilidade de serem interpretados como referência à educação especial visto que citam a necessidade de construção de “uma sociedade justa, equânime e igualitária”, o trabalho com “diversas modalidades do processo educativo”, a necessidade de “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos”, atribuindo, como uma de suas habilidades, a “realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade”. Nesse mesmo sentido, a Resolução CNE/CP no 1/2002 apresentou um trecho em que a educação especial é abordada, de forma indireta, ao destacar que a formação deve preparar o professor para a “diversidade”. Convém destacar que tais expressões podem ser interpretadas tanto em relação à amplitude de perfis encontrados em sala de aula (notadamente cognitivos, emocionais, físicos) fazendo menção, nesse caso, à diversidade atendida pela chamada educação especial, bem como referirem-se a diferenças devido a outros fatores, tais como origem socioeconômica, familiar e ambientais, para as quais, supostamente, os professores devem estar preparados.

Diante da diversidade de terminologias encontradas, tanto como referência para a educação especial, para as AH/S e ainda aquelas feitas de forma indireta e/ou subjetiva, uma síntese dos achados nos documentos é apresentada, considerando-se tanto as nomenclaturas encontradas para a modalidade de ensino quanto para aquelas utilizadas para se referir ao estudante. Uma terceira modalidade foi inserida, referindo-se àquelas genéricas em que não se pode compreender, de forma direta, se fazem referência à educação especial.

<b>Tipo de nomenclaturas analisadas</b>	<b>Educação Especial em Geral</b>
Nomenclaturas para se referir à modalidade de ensino	Classes especiais Educação especial Educação inclusiva Educação inclusiva das pessoas com necessidades de educação especial Escola inclusiva
Nomenclaturas para se referir ao estudante	Aluno com necessidade especial Aluno com necessidades educacionais especiais Cidadãos com deficiências Crianças especiais Deficiências múltiplas Educandos especiais Necessidades especiais de diversas ordens: visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta Pessoas com necessidades educacionais especiais Pessoas com necessidades especiais Portadores de necessidades especiais
Nomenclaturas genéricas	Diferentes segmentos da sociedade Diversidade existente entre alunos Diversos níveis e modalidades do processo educativo Segmentos historicamente excluídos Sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano

Quadro 3 - Síntese das nomenclaturas encontradas nos documentos analisados.

## DISCUSSÃO

Ainda que as primeiras políticas públicas voltadas ao atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação datem de 1929, faz-se notar que, desde então, o Brasil não avançou muito na oferta de atendimento educacional para alunos superdotados (DELOU, 2012). Parte desse quadro pode ser compreendido a partir da constatação de que, durante a análise dos documentos que regem a formação em Pedagogia, nenhum deles apresentou, de forma direta, alguma referência às AH/S em seu conteúdo, confirmando a ideia, defendida por diferentes pesquisadores na temática, de que, quando se aborda a questão da educação especial, o foco mais comumente recai sobre as deficiências, não havendo, na maior parte das vezes, iniciativas voltadas ao atendimento do aluno superdotado (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012).

Nos cursos de formação para professores, especialmente os de Pedagogia, uma carência de informação sobre essa população se faz presente, fazendo-se notar a presença tímida ou ausência de conteúdos sobre AH/S nos currículos desses cursos (MOREIRA; LIMA, 2012). Os resultados encontrados na presente pesquisa podem ajudar a compreender parte dessa situação. Se, as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso não especificam, diretamente, o público alvo da educação especial, e se, quando o fazem, nenhuma menção às AH/S é encontrada, a lacuna na formação pode ser compreendida perante a inexistência de exigências nos documentos normativos. Alie-se a esse quadro o fato de que as instituições de ensino superior também possuem autonomia para fixar seus currículos, de maneira que, segundo Greguol, Gobbi e Carraro (2013), a falta de orientações claras sobre disciplinas, estágios e conteúdos mínimos sugeridos faz com que as diretrizes de certa forma pouco contribuam no sentido de aprimorar a formação docente no contexto da inclusão escolar. Tal situação tem contribuído para que a formação inicial venha sendo marcada, de modo geral, pela ausência de programas e projetos de ensino voltados para a formação de professores para atuar na educação especial dentro de uma concepção abrangente acerca do público alvo que esta modalidade educacional atende.

Nesse sentido, Alencar e Fleith (2001) apontaram que, de forma geral, nos cursos de Pedagogia, nenhuma disciplina sobre a educação, programas ou currículo para estudantes com AH/S tem sido oferecida de forma regular, sendo mais comum que a maior parte dos cursos de formação de professores seja marcada pela total ausência de conteúdo sobre esse fenômeno. Tal situação também foi apontada por Bahiense e Rossetti (2014) que, ao entrevistarem professores de ensino fundamental, verificaram que 95% deles disseram que não tiveram disciplina sobre inclusão ao longo da sua formação. A ausência de conteúdos acerca desse fenômeno também foi apontada em estudo comparativo entre os currículos de formação inicial de professores no Brasil e em Portugal (MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2018). Segundo os autores, o conhecimento deficitário de educadores sobre estudantes com AH/S tem provocado deficiências na identificação e atenção diferenciada a estes alunos, colocando em questionamento a verdadeira implementação da educação inclusiva.

Preocupação com a necessidade de melhor formação dos estudantes de Pedagogia, bem como outras licenciaturas voltadas para a atuação na área da educação se fazem necessárias (ALENCAR; FLEITH, 2001). Muitas vezes, na tentativa de cobrir todo o conteúdo necessário, os cursos de formação acabam por oferecer uma única disciplina ou palestra sobre educação especial, de maneira que o conhecimento acaba por ser restrito, pouco contextualizado, de forma muito generalizada ou, em situação ainda pior, inexistente (ALENCAR; FLEITH, 2001; WECHSLER; SUAREZ, 2016). Tal abordagem se mostra superficial e insuficiente para a atuação

junto aos estudantes que apresentam necessidades específicas. Some-se o fato de que ainda são raros os programas e pós-graduação *lato e stricto sensu* voltados às AH/S. A situação aponta para a possibilidade de que, na prática, muitas vezes, esse profissional completa sua formação sem ter tido a oportunidade de conhecer as especificidades do fenômeno, despreparado para lidar com esse quadro na prática profissional que virá desempenhar (MARTINS; ALENCAR, 2011; VIRGOLIM, 2012).

Por se tratar de um tema ainda não incluído, verdadeiramente, na Educação Especial, as AH/S não são, comumente, abordadas nos cursos de formação inicial nem continuada (PÉREZ; FREITAS, 2014). Como consequência, faz-se notar que a formação de professores de ensino superior fica comprometida. Do mesmo modo, ao exigirem formação específica para a educação especial, a maior parte das leis e resoluções brasileiras acaba por gerar dúvidas entre gestores e professores, que alegam não atenderem os alunos com AH/S por não possuírem tal formação (PÉREZ; FREITAS, 2014). Desse modo, um círculo vicioso acaba sendo gerado. Por um lado, as leis exigindo o atendimento especializado por parte do professor e, por outro lado, o profissional argumentando que não o realiza por falta de formação específica. Entretanto, a responsabilidade não pode decair somente sobre as instituições. O professor precisa entender que a formação continuada deve ser compreendida como parte da sua atuação e que somente a graduação e cursos de curta duração não garantem nem a atualização do conhecimento e nem o acesso a todo o conteúdo que lhe será exigido na prática.

Considerando a proposta de educação inclusiva, é notória, segundo Kamazaki, Capellini, Oliveira e Pedro (2017), a necessidade de avanços, tanto na formação docente inicial quanto continuada, por meio da reformulação curricular das licenciaturas voltadas ao público alvo da Educação Especial, bem como a expansão no número de cursos sobre esse enfoque, aliado ao treinamento adequado para os professores (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002). Há urgente necessidade de se formar professores qualificados para atuarem na identificação de alunos com AH/S (MAIA; AMARAL, 2013), seja por meio de cursos de formação continuada ou em outros espaços, tais como grupos de estudo/pesquisa, momentos de estudo individual e congressos (CHACON; PEDRO; KOGA; SOARES, 2017).

Nesse sentido, mudanças se mostram necessárias, não somente em relação às leis e diretrizes curriculares, mas, também, no ensino e na prática profissional. Considerando que a formação de professores apresenta alta relevância para o sucesso das indicações e dos programas de atendimento dos estudantes com AH/S, a preocupação com a formação de professores se amplia. Idealmente, o oferecimento e a vivência de estágios em instituições que ofereçam atendimento especial a esses alunos seria recomendado (CHACON; PEDRO; KOGA; SOARES, 2017; MARTINS; ALENCAR, 2011), sendo que, no entanto, o número de programas no Brasil se mostra muito limitado, de modo a impossibilitar tal prática por parte das instituições de ensino superior.

Uma síntese da situação, elaborada por Greguol, Gobbi e Carraro (2013), aponta que, especificamente no caso da educação especial, observa-se a necessidade que sejam estabelecidas diretrizes claras nos cursos de pedagogia e licenciaturas sobre os conteúdos mínimos a serem oferecidos durante a formação, de modo que os professores desenvolvam habilidades e saiam preparados para lidar com a inclusão da diversidade na sala de aula. Segundo os autores, tomando-se o curso de Pedagogia, embora fossem esperados direcionamentos mais detalhados no sentido do ensino inclusivo, o que se tem visto são recomendações amplas acerca da importância de se formar professores com conhecimentos sobre alunos com necessidades educacionais especiais,

porém sem que haja qualquer tipo de menção específica sobre os direcionamentos ou requisitos mínimos para que essa meta seja atingida. Tal situação pode ser verificada na análise dos documentos aqui apresentada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que hoje existam uma série de documentos, recomendações e princípios nacionais que pautem o atendimento dos estudantes pertencentes a educação especial, a análise dos documentos normativos da formação inicial de professores apontou para algumas conclusões: (1) a educação especial é, na maior parte dos documentos, tratada de forma geral, sem especificar qual tipo de estudante ela deve atender; (2) quando essa menção é explicitada, usualmente se refere a estudantes com déficits; (3) as altas habilidades/superdotação não são abordadas nos documentos; (4) há um número bem maior de menção a outras modalidades, tais como educação indígena do que a AH/S.

Perante essa situação, diversos pesquisadores tem apontado a necessidade de que mais estudos sejam conduzidos, voltados à formação do professor (KAMAZAKI et al., 2017), sobre a eficácia e aplicação prática das políticas públicas (GIL et al., 2010), assim como uma atuação efetiva cobrando o cumprimento das normas legais que possibilitem uma educação inclusiva e de qualidade para todos (MAIA; AMARAL, 2013). Faz-se urgente, o aprimoramento da atuação docente a fim de que se possa promover a adequada qualificação dos recursos humanos (METTRAU; REIS, 2007), bem como a revisão dos currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas (MAIA; AMARAL, 2013).

Dentre as mudanças almejadas, torna-se fundamental, reflexões acerca do processo formativo docente para atuação na Educação Especial, especialmente em relação ao encontro de alguma forma de fazer com que o que já está, há muito tempo, previsto nas Leis brasileiras, possa ser colocado em prática, beneficiando seu público final. Somente assim os indivíduos com AH/S poderão ter, identificadas, suas áreas mais desenvolvidas e de interesse, cuja informação poderá auxiliar o professor e a coordenação da escola na adequação do processo de ensino-aprendizagem, a fim de ampliar o melhor aproveitamento de seu potencial.

Como limitações do estudo convém destacar que a análise aqui apresentada se baseou exclusivamente em análise documental, de modo que para que uma análise mais abrangente possa ser feita, a investigação pode ser ampliada por meio de questionamentos a discentes e docentes do curso em questão.

Com base nos resultados da análise dos documentos aqui realizada, pode-se verificar que os futuros professores e aqueles que já se encontram na prática profissional não estão, em sua maioria, preparados para identificar e atender alunos com AH/S. Tal constatação justifica a necessidade, urgente, de que as diversas leis brasileiras para atendimento da educação especial sejam colocadas em prática, bem como o preparo dos professores seja ampliado, seja durante a formação inicial ou continuada, especialmente esta última modalidade, devido às constantes modificações das demandas. Em conjunto, a revisão dos currículos dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas e a Resolução no. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), voltada à formação de professores em nível superior (a qual prevê, como uma das modalidades de atuação profissional, a educação especial), permitirão que a inclusão desse segmento específico se dê de fato e de direito.

**REFERÊNCIAS**

- ALENCAR, E.M.L.S. (2012). O aluno com altas habilidades na escola inclusiva. In: MOREIRA, L.C.; T. STOLTZ, T. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p.85-94.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R.H.F. Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.14, n.2, 301-309, julho-dezembro/2010.
- BAHIENSE, T.R.S.; ROSSETTI, C.B. Altas Habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.20, n.2, p. 195-208, abr./jun.2014.
- BRASIL. Políticas Públicas para Alta Habilidade/ Superdotação, 2010. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626\\_superdotados\\_Cl%C3%A1udiaGriboski.pdf](http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_Cl%C3%A1udiaGriboski.pdf). Acesso em: 22 fev. 2010.
- BRASIL. 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). 2015a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 02/06/2019.
- CHACON, M.C.M.; PEDRO, K.M.; KOGA, F.O.; SOARES, A.A.S. (2017). Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n.30, v.59, p.775-786, setembro-dezembro/2017.
- DELOU, C.M.C. (2012). O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp.129-142). Curitiba: Juruá, 2012. p. 129-142.
- FARIAS, E.S.; WECHSLER, S.M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papyrus, 2014. p.335-350.
- FREITAS, S.N.; ROMANOWSKI, C.L.; COSTA, L.C. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial. In L.C. Moreira, L.C., Stoltz, T. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p.237-250.
- FREITAS, S.N.; STOBAUS, C.D. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.24, n.41, p. 483-500, setembro-dezembro/2011.
- GIL, J.; PRIETO, R.G.; SOTO, A.P.O.M.; FREITAS, A.P.R.; GRINKRAUT, A.; ZICHIA, A.C.; BARBOSA, L.M.R.; CURSINO, P.R.; GONZALEZ, R.K. Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v.7, p.15-24, janeiro-junho/2010.
- GIROTO, C.R.M.; SABELLA, N.M.M.; LIMA, J.M.R. Representações do professor generalista acerca do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-20.
- GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, setembro/2013.
- KAMAZAKI, S.G.C.; CAPELLINI, V.L.M.F.; OLIVEIRA, A.A.S.; PEDRO, K.M. Formação de professores em educação especial na modalidade EaD: alguns apontamentos sobre seus cursos de especialização. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, n.7, v.3, p. 29-41, novembro-dezembro/2017.

- KAUFMAN, S. B. & STERNBERG, R. J. Conceptions of giftedness. In PFEIFFER, S. (Ed.). *Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices*. New York: Springer, 2008. p. 71-91.
- LOOS-SANT'ANNA, H.; SANT'ANNA-LOOS, R.S.; TRANCOSO, B.S. O desejo da superdotação e o desejo do superdotado: mitos, crenças e paradoxos na educação e as conseqüentes tensões na construção da identidade. In MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (Orgs.). *Altas habilidades / superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p.181-206.
- MAIA, M.V.C.M.; AMARAL, A.S.A. A importância da formação de professores na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação: notas sobre o Atendimento Educacional Especializado realizado pelo projeto de extensão PAAAHSD da Universidade Federal Fluminense. *Revista Congreso Universidad, Cuba*, v.1, n.2, p.1-10, janeiro/2013.
- MAIA-PINTO, R.R.; FLEITH, D.S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.19, n.1, p.78-90, janeiro-abril/2002.
- MANDELMAN, S.D.; TAN, M.; ALJUGHAIMAN, A.M.; GRIGORENKO, E.L. Intellectual giftedness: economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, v.20, n.4, p.287-297, agosto/2010.
- MARTINS, B.A.; CHACON, M.C.M.; ALMEIDA, L.S. Estudo comparativo luso-brasileiro sobre a formação inicial de professores em altas habilidades/superdotação com enfoque nos conteúdos curriculares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 24, n. 3., p. 309-326, jul./set..2018.
- MATOS, B.C.; MACIEL, C.E. Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). *Revista Educação Especial*, Marília, n.22, v.2, p.175-188, junho/2016.
- METTRAU, M.B.; REIS, H.M.M.S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas*, Rio de Janeiro, v.15, n.57, p. 489-509, dezembro/2007.
- MOREIRA, L.C.; LIMA, D.M.M.P. (2012). Interface entre os NAAH/S e universidade: um caminho para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In L.C. MOREIRA; T. STOLTZ (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p.143-154.
- PÉREZ, S.G.P.B. (2012). E que nome daremos à criança? In L.C. MOREIRA; T. STOLTZ (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p.45-62.
- 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, setembro-dezembro/2014.
- RAMALHO, J. V.; SILVEIRA, D. N.; BARROS, W. S.; BRUM, R. S. A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPEL: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 235-248, abr.-jun./ 2014.
- RENZULLI, J.S. La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, Lima, v.26, n.1, p. 25-44, junho/2008.
- ROBINSON, A.; CLINKENBEARD, P. R. History of giftedness: perspectives from the past presage modern scholarship. In S. PFEIFFER (Org.). *Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices*. New York: Springer, 2008. p.13-31.

SABATELLA, M.L.P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In L.C. MOREIRA; T. STOLTZ (Orgs.). *Altas habilidades / superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p.113-128.

VIEIRA, N.J.W. Políticas públicas educacionais no Rio Grande do Sul: indicadores para discussão e análise na área das altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n.23, v.37, p.273-286, maio-agosto/2010.

VIRGOLIM, A.M.R. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In L.C. MOREIRA; T. STOLTZ (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p.95-112.

WECHSLER, S.M.; SUAREZ, J.T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia*, Lima, n.34, v.1, p.39-60, janeiro-junho/2016.

---

Recebido em: 23 de julho de 2019

Aceito em: 21 de novembro de 2019

