

AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ANÁLISE DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE ALGUMAS UNIVERSIDADES DE CAMPO GRANDE – MS

HIGH SKILLS / SUPERDOTATION: ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PROJECTS OF PEDAGOGY COURSES IN SOME UNIVERSITIES OF CAMPO GRANDE - MS

ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTACIÓN: ANÁLISIS DE PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGÍA EN ALGUNAS UNIVERSIDADES DE CAMPO GRANDE – MS

Priscilla Basmage Lemos Drulis
E-mail: pribasmage@hotmail.com

Antonio Sales
E-mail: profesales@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar e discutir os documentos dos cursos de Pedagogia das universidades da cidade de Campo Grande- MS, mais especificamente a ementa da disciplina da Educação Especial, com relação às Altas Habilidades/Superdotação. A discussão ocorre via apreciação dos dados coletados nas ementas, e a elaboração de um parecer analítico das seis universidades investigadas, a fim de verificar se a ementa contempla o estudo das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na disciplina da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. A abordagem da pesquisa é qualitativa, de cunho documental, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, assim como documentos legais que amparam os estudantes com AH/SD. Foi possível constatar que mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases incluindo os estudantes superdotados desde 1971, ainda hoje há profissionais da educação que desconhecem esse público-alvo. Em decorrência disso, concluímos que se faz necessário o oferecimento de cursos de formação, relacionados a esta temática, para que esses profissionais estejam preparados para identificar tais alunos e realizar o atendimento educacional especializado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação Docente. Altas Habilidades.

ABSTRACT

This article aims to analyze and discuss the documents of the Pedagogy courses of universities in the city of Campo Grande-MS, more specifically the syllabus of the Special Education discipline, in relation to High Skills/Giftness. The discussion takes place via analysis of the data collected in the menus, and the preparation of an analytical opinion of the six investigated universities, in order to verify whether the menu includes the study of High Abilities/Giftness (AH/SD) in the Special Education discipline, in perspective of Inclusive Education. The research approach is qualitative, of documentary nature, based on the National Curriculum Guidelines, the Common National Curriculum Base, as well as legal documents that support students with AH/SD. It was possible to see that even with the Law of Guidelines and Bases including gifted students since 1971, there are still education professionals today who are unaware of this target audience. As a result, we conclude that it is necessary to offer training courses related to this theme, so that these professionals are prepared to identify such students and provide specialized educational services.

KEYWORDS: Special education. Teacher Training. High Skills

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar y discutir los documentos de los cursos de Pedagogía de las universidades de la ciudad de Campo Grande-MS, más específicamente el plan de estudios de la disciplina de Educación Especial, en relación a Altas Habilidades / Don. La discusión se lleva a cabo mediante el análisis de los datos recogidos en los menús, y la elaboración de una opinión analítica de las seis universidades investigadas, con el fin de verificar si el menú incluye el estudio de Altas Habilidades / Giftness (AH / SD) en el Especial. Disciplina educativa, en perspectiva de Educación Integrada. El enfoque de investigación es cualitativo, de naturaleza documental, basado en los Lineamientos Curriculares Nacionales, la Base Curricular Nacional Común, así como los documentos legales que apoyan a los estudiantes con AH / SD. Se pudo ver que incluso con la Ley de Pautas y Bases que incluye a los estudiantes superdotados desde 1971, todavía hay profesionales de la educación en la actualidad que desconocen este público objetivo. Como resultado, concluimos que es necesario ofrecer cursos de formación relacionados con esta temática, para que estos profesionales estén preparados para identificar a dichos estudiantes y brindar servicios educativos especializados.

PALABRAS-CLAVE: Educación especial. Formación de profesores. Habilidades altas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi realizado para compor a nota da disciplina Formação Docente para Educação Básica do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e, posteriormente, fundamentar a Dissertação de Mestrado que tratará sobre os Condicionantes que Incidem na Percepção de Professores de Escolas de Ensino Comum de Campo Grande sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Entende-se por AH/SD os comportamentos observados e/ou descritos que afirmam a expressão de que possuem “traços consistentemente superiores¹” em relação a uma média. Isso tomando como referência fatores como: a faixa etária, a produção média e o ano escolar em qualquer área do conhecimento ou da prática educativa (BRASIL, 1995, p. 13).

Neste artigo trataremos sobre como é visto e trabalhado o referido tema no programa curricular da disciplina Educação Especial e Educação Inclusiva, nos cursos de Pedagogia em algumas universidades da cidade de Campo Grande – MS, assim como a importância do tema na formação docente, mais especificamente do pedagogo.

Segundo Durkheim (1990, p. 84) a Pedagogia, é uma “teoria-prática que dita as normas para se fazer a educação, e deve ser fundamentada em duas ciências: a sociologia, que determina os fins, e a psicologia, que determina os meios”. Dessa forma,

pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na

¹ Normalmente tais alunos apresentam características peculiares como habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, envolvimento com a tarefa, criatividade, entre outras.

sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 2004, p.30).

De acordo com a legislação brasileira esse curso forma professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica. É de se esperar que prepare profissionais capacitados para garantir a evolução intelectual desses estudantes. Sendo assim é necessário que tenham conhecimento sobre as AH/SD, uma vez que podem se deparar e trabalhar com esse público específico na Educação Básica.

No decorrer do texto, apresentaremos discussões teóricas que fundamentam o estudo da Educação Especial nos cursos de Licenciatura de Pedagogia, embasados nas Diretrizes Nacionais Comum Curriculares (BNCC) (2015; 2019), assim como documentos que embasam as AH/SD na Educação Especial. Partimos de uma análise sobre as ementas curriculares presentes nas disciplinas Educação Especial e Educação Inclusiva em quatro universidades e duas faculdades (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Anhanguera (UNIDERP), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) unidade Campo Grande, Faculdade Mato Grosso do Sul (FACSUL) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Todas essas Instituições do Ensino Superior (IES) estão situadas na cidade de Campo Grande- MS. Esses documentos foram confrontados com o disposto no documento norteador em âmbito nacional frente à formação docente. No presente caso, do pedagogo. Conseqüentemente, nos atemos a responder o problema sugerido para a escrita deste artigo: os documentos das seis IES, contemplam os direitos de aprendizagem sobre as AH/SD, apresentados nas diretrizes que norteiam a Educação Especial, para Formação Docente dos pedagogos?

Com relação a esses questionamentos, Pimenta (2002) constata que a temática sobre a formação inicial do pedagogo é muito vasta e não pode ser reduzida somente à dimensão da formação docente, como define o documento concluído pela Comissão de Especialistas de ensino de Pedagogia:

pedagogo [...] profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (PIMENTA, 2002, p. 24).

O tema sobre AH/SD é recente na literatura e na grade curricular para os pedagogos, o que por muitas vezes gera falta de informação para os profissionais da educação. Contudo, eles

não são os únicos responsáveis pois o trabalho com AH/SD deve envolver a todos: poder público, professores de todos os níveis, IES que formam estes profissionais, escola, direção, coordenação, secretaria de educação. No entanto, fizemos um recorte e nos ativemos às IES que, diretamente, formam esses pedagogos.

Focalizamos a atenção na ementa da disciplina da Educação Especial, com relação às Altas Habilidades/Superdotação. Cumpre salientarmos que os superdotados constituem o público-alvo da Educação Especial, portanto, deveriam estar presentes no currículo dos pedagogos, uma vez que são eles que mais precocemente têm contato com alunos e poderão, também precocemente, identificar e trabalhar com esses estudantes na Educação Básica.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, de cunho documental, fundamentada nas Diretrizes Nacionais Curriculares, na BNCC e na legislação que ampara a Educação Especial, considerando os direitos de aprendizagens sobre às AH/SD, presentes na formação docente.

As Altas Habilidades/Superdotação na Educação Especial e na Formação Docente

O estudo sobre as AH/SD é um tema recente nas pesquisas e práticas de atendimentos na Educação de nosso país. Na contemporaneidade esse tema tem ganhado espaço entre as discussões na literatura da Educação Especial.

A Resolução CNE/CEB, de nº 04, de 2 de outubro de 2009, atualiza as discussões com mais especificações, afirmando que:

Art. 4º [...] considera-se público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:
[...] III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.1).

O Decreto nº 7.611 insere as pessoas com altas habilidades/superdotação no público-alvo da educação especial² e garante suplementação da formação desses estudantes pelo atendimento educacional especializado que é o “conjunto de atividades, recursos pedagógicos de acessibilidade organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 1-2).

Por muito tempo, os cursos de formação docente haviam deixado os saberes da Educação Especial por conta do interesse pessoal de cada professor em formação. Desde 1990,

² Segundo o Art. 2º do Decreto Nº 10.502 (BRASIL 2020), considera-se educação especial a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

quando a implantação da referência da inclusão nas políticas públicas brasileiras com o assentimento da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e, em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (BRASIL, 1996), a formação de professores vem passando por adequações a essas novas demandas. Isso se dá por meio de novos currículos implantados na Educação Básica, no Ensino Profissional e no Ensino Superior.

Com relação à educação inclusiva³, a formação docente é fundamental para o trabalho com o público-alvo variado da Educação Especial. Sendo assim, é necessário estar atentos às necessidades de cada especificidade, planejando o ensino de modo a atender a todos os educandos. Os estudantes matriculados na escola regular de ensino e que são também estudantes da Educação Especial necessitam do atendimento educacional especializado (AEE) a fim de desenvolver suas habilidades e potencialidades, como é o caso dos estudantes com AH/SD, pois, fazem parte do público-alvo da Educação Inclusiva. São alunos que se destacam porque apresentam algum tipo de excelência (ARAÚJO; CRUZ; ALMEIDA, 2007).

Visto que cada estudante é peculiar, possuindo especificidades que precisam ser identificadas pelo professor justifica-se o debate da inclusão na formação docente. Este é o profissional que atua diretamente com a formação intelectual e está comprometido com os processos de ensino e de aprendizagem. O problema da falta de preparo desse profissional não está somente na falta de tempo disponibilizado para a disciplina no curso de formação universitária, mas também na falta de oferta de cursos de atualização na área.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p. 4).

Os estudantes com AH/SD possuem características próprias, já expostas em parágrafos precedentes, como, por exemplo: habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, envolvimento com a tarefa, criatividade, entre outros. Diante disso o docente precisa ser preparado para contribuir com a quebra de paradigmas metodológicos, concepções

³ A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

predeterminadas ou receio de trabalhar com esses estudantes, pois o papel do pedagogo é de proporcionar possibilidades de aprendizagem mais desafiadoras condizentes com as capacidades e interesses dos alunos.

São os excelentes que, por meio de suas realizações ímpares, alteram os padrões prévios dos modelos estabelecidos, arriscam-se no novo e produzem soluções inesperadas para aquilo que se tinha até o momento. Pensando assim, a promoção da excelência, em todos os domínios socialmente valorizados, é de extrema necessidade e urgência, simplesmente pelo momento em que a humanidade se encontra (GARCIA-SANTOS; ALMEIDA; WER-LANG, 2012, p. 257).

Mesmo que os estudantes com AH/SD façam parte do público da educação especial, ainda é recente o trabalho em relação à formação docente para o atendimento aos superdotados⁴, apesar da legislação recomendar a capacitação docente e conceber a possibilidade do uso de recursos tecnológicos, como por exemplo, a educação a distância.

A literatura sobre formação de professores, segundo Saviani (2009) demonstra criticamente a trajetória e as políticas que lhes são pertinentes, assim como a legislação educacional (BRASIL, 2013) sempre galgando o espaço da garantia à formação de professores. Todavia, sabendo que quando ocorre uma reforma de ensino a mudança não é imediata, conclui-se que se leva um tempo para que todas as gerações de professores estejam qualificadas para o que se pretende. Em se tratando das AH/SD não é diferente, pois não é comum que os cursos de formação de professores incluam esse assunto (GUIMARÃES, 2004) no programa.

Relação teoria e prática na formação do professor para atender as AH/SD

Para Tardif (2000) e Schön (1992) a formação docente precisa estar calcada numa perspectiva da prática, em que o aprender a aprender se torna algo significativo na formação do licenciando. Do mesmo modo para Tardif a construção dos saberes do professor precisa ter como princípio a “epistemologia da prática profissional”. Para o autor o termo relaciona-se ao “estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 11). O autor afirma que:

⁴ Recentemente uma professora de Matemática defendeu uma Dissertação no Mestrado Profissional em Educação da UEMS com uma experiência exitosa de abordagem da sua disciplina com AH/SD. O trabalho está disponível em:
http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/1_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2020-05-19_15-25-32.pdf

[...]A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p.11).

Nessa perspectiva, trazendo para o tema em debate, as AH/SD, faz-se necessário a compreensão dos saberes a ele relacionados quando estiver associada a uma situação de ensino, ou seja, relacionada à prática cotidiana do professor. No entanto, entendemos que o apontamento feito pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2019) no que concerne à obrigatoriedade de aumento da carga horária do graduando dos cursos de licenciaturas em mais 400 horas de prática e imersão na Educação Básica, não pode ser entendida apenas em estando ligada a uma situação de ensino, sem considerar o contexto sócio, político e econômico da sociedade. O oposto dessa perspectiva reforçará a propagação das pedagogias hegemônicas e a construção de saberes dos pedagogos baseados apenas na epistemologia da prática que não considera o conhecimento teórico.

A propósito, Duarte e Lima (2003) bem como Saviani (2005) criticam a concepção de formação de professores, calcada na epistemologia da prática, cujo foco está na propagação de um conhecimento implícito que ao olhar dos autores desvaloriza o conhecimento científico, teórico e acadêmico. Para eles, fundamentados na teoria dialética, é incompreensível essa separação entre teoria e prática, ou seja, o que se espera é a totalidade. Sendo assim, para Saviani (2005) a concepção de formar o professor como um mediador do conhecimento, perpassa por dois aspectos, o técnico e o político. Portanto, a competência de um docente também é analisada pela sua consciência em relação a seu trabalho, seu direcionamento, a maneira de se posicionar e o compromisso com a mudança da sociedade (SAVIANI, 2005).

As restrições da epistemologia da práxis, no contexto da formação de professores, com pouco estímulo ou até a falta da dimensão política nessa categoria, contribuem para que os processos democráticos e emancipatórios não sejam implantados no campo educativo, mantendo a conservação de pedagogias hegemônicas nesse cenário. Duarte e Lima apontam que “uma das consequências dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades”. Os autores seguem afirmando que “essas pedagogias se caracterizam pela ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista” (DUARTE; LIMA, 2013, p. 37),

uma vez que creem na possibilidade de resolver os problemas da sociedade sem que tenha mudança na organização social e segue alicerçando a lógica da reprodução do capital.

Contudo, diante do pragmatismo e o academicismo ou, como diz Arnoni (2012), entre a epistemologia e a ontologia, as DCN posicionam-se para determinar a não separação entre teoria e prática, mas sim pela superação destas concepções por meio da práxis. Em outras palavras, a prática criada por meio de uma teoria.

Desse modo ao analisar as DCN, sobre a formação inicial do professor, pois o documento não deixa explícito o esclarecimento entre prática e práxis, ou seja, por vezes, apresenta a prática apenas como uma proposição de ampliação da carga horária e, outras vezes, fecha-se em uma linha mais crítica, quando defende a práxis, alicerçada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos que possam contribuir com a formação de um profissional comprometido com a realidade social e apto a contribuir para a superação de exclusões sociais (BRASIL, 2015).

Desse modo, vimos que as DCN apontam para a efetivação do processo emancipatório do acadêmico de licenciatura no que se refere à formação docente, determinando a contemplação e discussão teórica de temáticas contemporâneas, como por exemplo: a diversidade, a inclusão, a gestão democrática, as necessidades especiais, entre outras. Esses debates na formação de professores são vivenciados diariamente na escola. Todavia, muitos professores que atuam nos cursos de formação, segundo Arnoni (2012), têm muita dificuldade de trabalhar com esses temas por não dominar estas áreas do conhecimento, como é o caso das AH/SD. Visto que estes conteúdos, quando entendidos e dominados cientificamente, podem auxiliar para a reflexão da desigualdade, da exclusão e do preconceito e ao mesmo tempo colaboram para que o pedagogo construa sua identidade, tendo uma visão ampla do processo formativo, proporcionando o exercício do pensamento crítico.

E estes apontamentos só poderão ser concretizados no contexto da formação do futuro docente quando os currículos dos cursos de licenciaturas, no caso do presente texto, no curso de pedagogia, apresentarem de maneira visível o perfil de profissional que se pretende formar tendo em vista uma perspectiva crítica, ou seja, necessita que superem a epistemologia da prática e pense na práxis como um movimento de resistência e de emancipação.

Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica

Nesse item, abordamos um pouco sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que contempla aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. É exclusivo para a educação escolar e consta que:

[...] este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p.7).

Fazemos alusão à terceira versão do parecer, atualizado em 18 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

É importante entendermos o que se espera para a formação docente em relação a esses documentos. Pode-se incluir entre eles a Lei No 9.394/1996 (LDB) (BRASIL, 2006) que prevê a adequação curricular dos cursos, para formação inicial e continuada de professores estabelecidos na BNCC e na Lei No 13.005 (BRASIL, 2014). Esta última instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e prevê a revisão e melhoria dos currículos do ensino superior para formação de professores da Educação Básica (meta 13, 42 estratégia 13.4): promovendo “formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2019, p.2).

Outro item previsto é que garante a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura a fim de estimular a renovação pedagógica, em consonância com a base nacional comum dos currículos da educação básica (BRASIL, 2019, p. 2). Sendo assim, a Lei 13.415 (BRASIL, 2017), estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que referida adequação curricular da formação docente seja implementada. (BRASIL, 2019, p. 2).

E por fim, e não menos importante, temos o §1º do Artigo 5º, das Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e Nº 4/2018, que estabelece que a BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos (BRASIL, 2019, p.2).

Mas ao analisar a BNCC, dentro do proposto para a formação do docente, aqui no texto, o pedagogo, é importante analisar a afirmativa que:

Neste contexto, é essencial ressaltar que as competências que professores profissionais precisam desenvolver são específicas e vão além das competências da BNCC. Espera-se de um professor profissional que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam desenvolver essas referidas competências em seus estudantes. Ao longo da formação no nível superior, os licenciandos deverão construir uma base robusta de conhecimento profissional que os permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira (BRASIL, 2019, p. 17).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em consonância com os marcos legais da educação brasileira, com ênfase na BNCC, sugerem alguns princípios relevantes para a política da formação de professores para a Educação Básica, dentre eles:

V - A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando a garantia do desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 2019, p. 20).

Ao analisar as Competências Gerais dispostas na BNCC, que deverão ser desenvolvidas nos cursos para formação de Professores, tendo como norte a Educação Integral, é citada a necessidade de três dimensões para atingir as competências propostas: conhecimento, prática e engajamento profissionais (BRASIL, 2019, p. 20). Diante do exposto, sobre o documento da BNCC para a formação do professor, é possível verificarmos que o atrelamento à BNCC confere que a formação docente tem um caráter mais conteudista. Se além mais no sentido de conhecimentos específicos do saber fazer e disciplinar, do que conferir ao professor uma visão mais ampla e integrada do conhecimento no contexto educacional, seja nos seus aspectos de gestão, mas também no que se refere às discussões de inclusão, tanto no âmbito das políticas como nos espaços das instituições mais especializadas. Sendo assim, percebemos um retrocesso nessa perspectiva de formação do pedagogo à Educação Especial, especificamente às AH/SD.

DESENVOLVIMENTO E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa documental e o procedimento consistiu na análise da ementa da disciplina de Educação Especial, no curso de Pedagogia de seis IES de Campo Grande -MS, por meio de apreciação e comparação do que está assegurado na Legislação que ampara as AH/SD. Sobre pesquisa documental nos é dito que:

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, foros, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p. 122).

A presente pesquisa fez uso da abordagem qualitativa, por apresentar como principal objetivo uma análise descritiva do fenômeno que está sendo estudado. Por consequência a metodologia utilizada foi baseada em estudos qualitativos, com levantamento de dados em documentos. Recorremos à busca em livros, artigos de periódicos, dissertações e teses, pesquisas na web, coletando dados por meio de textos e materiais que já foram publicados na literatura, além de documentos orientadores pela legislação em vigor. Sendo assim, temos que:

Na discussão sobre a representatividade dos dados coletados através de uma pesquisa qualitativa está embutida a questão da possibilidade (ou não) de sua generalização, a partir do modelo das ciências naturais que se impõe como paradigma. Nas abordagens que privilegiam a compreensão do significado dos fatos sociais, a questão da representatividade dos dados é vista de forma diferente do positivismo (GOLDEMBERG, 2004, p. 49).

Vários pesquisadores tem dado importância aos estudos voltados às AH/SD e alguns desses com referência à análise de propostas curriculares como Gonçalves (2016), Renzulli (1986; 2004), Alencar e Fleith (2016), Delou (2007) e Freitas e Perez (2012).

A procura por igualdade na educação demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede de ensino, escola e universidades. Portanto, diante deste fato, não cabe à presunção de um currículo nacional (BRASIL, 2017, p. 10). Organizar ações avaliando o trabalho realizado diante da realidade local, contemplando a cultura, a ciência e a tecnologia requerem empenho, estudos e pesquisas da parte da coordenação pedagógica e dos professores.

Para investigação a pesquisa baseou-se nas ementas de quatro universidades (U1, U2, U3 e U4) e duas faculdades (F1 e F2) de Campo Grande. Para a escolha das universidades e faculdades foi levado em conta o fato de serem as maiores, isto é, que atendem o maior número

de alunos dentre as oferecidas na cidade e que são de ensino presencial. Nesse decurso, consideramos basilar que sejam apontadas as etapas de pesquisa para o estudo apresentado. Primeiramente foram organizados os critérios de inclusão. Adotamos como característica imprescindível de inclusão a adesão e aceitação da coordenação do curso de Pedagogia em disponibilizar a ementa da disciplina de Educação Especial e Educação Inclusiva e também o fato de serem de diferentes gestões: públicas e privadas.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Após o acesso aos documentos, a pesquisa foi conduzida a partir da leitura e análise das ementas da disciplina de Educação Especial e Educação Inclusiva do curso de Pedagogia de cada instituição. Foi organizada uma planilha de coleta de dados levando em conta o contexto da instituição e organização curricular das ementas, que incluíam o estudo de AH/SD na disciplina de Educação Especial. Dessa forma:

Durante o período de coleta de dados, o pesquisador deve organizar o material pesquisado, de tal forma que na hora da análise e do relatório final não se sinta perdido. O fichamento dos livros lidos, a partir das pesquisas, é uma forma prática de juntar a teoria e o material empírico (GOLDEMBERG, 2004, p.81)

Antes de iniciar a discussão a respeito da observação do ensino envolvendo a Educação Especial é válido considerar que:

Uma questão de pano de fundo nos é imposta: quais são os estudantes foco da educação inclusiva? A resposta é a seguinte: todos. Quer dizer, ela se estende aos alunos, ‘público-alvo da educação especial (BRASIL 2013a), e àqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc.. Ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional. De forma contraditória, a cultura atual, principalmente a ocidental, tenta moldá-los e “formá-los” como seres homogêneos. Como consequência, os que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente, recebem vários adjetivos: "anormais", "deficientes", "incapazes", "inválidos", etc. (CAMARGO, 2017, p. 2).

O autor se refere ao padrão idealizado de ser humano, normalizado pelas práticas sociais excludentes. Sendo assim, vamos exibir, no quadro a seguir, o fichamento usado:

Quadro 1 – Plano de fichamento para análise das ementas -2020

Ementa – Documento 01 (D1)

Identificação e contexto da instituição:
Disciplinas referente à Educação Especial e Educação Inclusiva:
Organização dos conteúdos (matriz curricular):
Áreas de conhecimento: Altas Habilidades/Superdotação (como se apresenta na ementa).
Observações (se necessário):

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

A partir dessa disposição, iniciamos outro processamento, a descrição e análise crítica das ementas, por intermédio da questão: os documentos das quatro universidades e duas faculdades (PPP), contemplam os direitos de aprendizagem sobre as AH/SD? Após a transcrição dos dados e registros nas fichas, as informações foram analisadas com as semelhanças e divergências entre si e sua consonância com o documento que ampara a inclusão dos estudantes com AH/SD como público-alvo da Educação Especial.

Diante do estudo dos seis documentos (D1, D2, D3, D4, D5 e D6) foi observado que cinco das ementas⁵ apresentam elementos de organização, estrutura e objetivos educacionais e intenções de ensino e de aprendizagem no campo das AH/SD e somente um não contempla.

Durante a análise foi possível observar que três documentos D1, D2 e D3 citam explicitamente o termo Altas Habilidades/Superdotação, a ser estudado na disciplina Educação Especial e Educação Inclusiva no curso de Pedagogia. Enquanto os documentos D4 e D5 estão implicitamente referenciando o tema AH/SD nos itens abordados na ementa da disciplina.

E o mais interessante é que a U1 ainda apresenta uma disciplina complementar específica no tema da pesquisa AH/SD (ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE IDENTIFICAÇÃO), mais três disciplinas que estudam sobre o tema em debate, além de oferecer cinco disciplinas que contemplem o tema AH/SD, fato este que se destaca das demais instituições superiores de ensino.

⁵ Deve-se observar que inicialmente os cinco documentos apresentam AH/SD em sua ementa, porém só três deles citam explicitamente como termo de Altas Habilidades/Superdotação e dois, mostram que as AH/SD estão inseridas dentro da Educação Especial como público-alvo.

Em concordância com o documento que inclui os AH/SD na Educação Especial, baseado na Lei nº 12.796 no artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

Os resultados obtidos sobre o tema estudado e analisado em seis documentos públicos e privados da rede superior de ensino de Campo Grande, apontam que somente três instituições de formação, abordam as características desse público (AH/SD), um documento nem os mencionam dentre os alunos da Educação Especial, e dois mencionam de forma resumida. Em decorrência disso, concluímos que ainda há pedagogos que desconhecem os estudantes com altas habilidades/superdotação e se surpreendem quando um de seus alunos é identificado como tal.

Mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) inclua os estudantes superdotados desde 1971, ainda hoje os profissionais da educação que desconhecem esse público. Faz-se, portanto, necessário o oferecimento de cursos de formação, presenciais ou não, relacionados a esta temática, no intuito de tornar os profissionais da educação, no caso da nossa pesquisa, os pedagogos, preparados para identificar esses alunos e realizarem o atendimento educacional especializado (AEE), não só em sala de aula regular, como também nas salas de recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores diante da perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais, precisa estar vinculada e ligada ao cenário educacional, em sua importância social, cultural, econômica e tecnológica. Portanto, os cursos de licenciaturas precisam refletir sobre um processo formativo embasado na práxis e necessita relacionar aspectos teóricos e metodológicos frente à ação docente, relacionando a inter-relação entre Educação Superior e Educação Básica.

A falta de uma formação inicial adequada faz com que o trabalho com estudantes com AH/SD se transforme num verdadeiro desafio para os pedagogos. O que tornam necessárias

formações continuadas sobre a temática a fim de que o professor se aproprie gradativamente do assunto.

Portanto, é fundamental que os currículos do curso de Pedagogia compreendam as DCN, como uma estratégia para a construção de uma identidade docente que enxergue o estudante em sua integralidade, levando em conta que o papel desse aluno na mudança da sociedade, faz-se por meio dos processos educativos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S., & FLEITH, D. S. Relationships between motivation, cognitive styles and perception of teaching practices for creativity. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v.33, n.3, p.503-513, 2016.

ARAÚJO, L. S., CRUZ, J. F. A.; ALMEIDA, L. S. Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. **Psicologia, Educação e Cultura**, v.11, n.2, p.197-221. 2007.

ARNONI, M. E. B. A. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, São Luis, v. 5, n.2. p. 58 – 82, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades**. Brasília, DF, 1995. (Série Diretrizes).

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 6 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum

para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 87 - 90, de 10 fevereiro de 2020.

BRASIL. **DECRETO N. 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. publicado no DOU de 17/11/2011 ou disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 05 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC. 5 de outubro de 2009. 3 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 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. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=NR\),%E2%80%9CArt.,e%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=NR),%E2%80%9CArt.,e%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 03 ago. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília, MEC, 2014. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação** (Bauru), v.23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

- DELOU, C. M. C. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão.** In: FLEITH Denise de Souza (Org) A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: vol 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 49-59.
- DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e Intervenções Pedagógicas.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003.
- DURKHEIM, E. **Educación y sociología.** 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1990.
- FREITAS, S.N; PÉREZ, S.G.P.B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado.** 2ª. ed. Marília: ABPEE, 2012.
- GARCIA-SANTOS, Seille Cristine; ALMEIDA, Leandro da Silva; WERLANG, Blanca Susana Guevara. Excelência Humana: a contribuição da personalidade. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 22, n. 52, Aug. 2012. Disponível em. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2012000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2012000200011&lng=en&nrm=isso) Acesso em 20 jan 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200011>.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GUIMARÃES, A. C. M. **Um Estudo Sobre a Formação do Professor e a Inclusão da Criança Superdotada.** Orientadora: Profª. Drª. Eulália Henrique Maimoni. 2004. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba. Uberaba, 2004.
- LIBÂNEO. J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê.** 7. ed. São Paulo, Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.
- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Eds.), **Conceptions of giftedness.** New York: Cambridge University, 1986, p.53-92.
- RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação,** Porto Alegre: RS, v.1, n.52, p. 75-131, jan/abr, 2004.
- SAVIANI. D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 9. edição. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e a sua Formação**, v. 2, p. 77-91, 1992.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.