

Artigo

Formação de professores e altas habilidades ou superdotação: evidências em planos de disciplinas de Pedagogia

Teacher training and giftedness: evidences in programme of the Degree in Pedagogy

La formación docente y las altas capacidades o superdotación: evidencias en los planes de asignaturas de Pedagogía

Josilene Domingues Santos Pereira^{1*}, Rosemeire de Araújo Rangni^{2}**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Vitória da Conquista- BA, Brasil*
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil**

Resumo

Vários estudos relatam fragilidades na formação dos professores da Educação Básica em relação aos conhecimentos sobre altas habilidades ou superdotação (AHSD) e defendem a necessidade de que conteúdos sobre essa temática sejam contemplados na formação docente. Este artigo tem como objetivo analisar os planos das disciplinas curriculares da área da Educação Especial, buscando identificar se conhecimentos sobre AHSD estão sendo planejados e quais seus significados para formação inicial de professores dos cursos de Pedagogia, dos três *campi*, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no Brasil. Desenvolveu-se uma pesquisa documental, por meio da técnica de análise de conteúdo dos planos de disciplina dos Cursos de Pedagogia. Os resultados apontaram que apenas um *campus* mencionou os conteúdos sobre as AHSD e indicou referencial teórico específico. Os dados indicaram que conhecimentos sobre essa temática não têm sido planejados como proposta de estudo nos cursos de formação inicial nessa instituição, revelando uma rede de significados (equivocos teóricos e inadequação terminológica, contradições entre as seções do plano, fragilidades nos saberes do professor formador e do professor em formação, ausência de objetivos para a formação inicial do professor e de referenciais teóricos da área, confirmando os resultados de outros estudos acerca da invisibilidade de estudantes com AHSD no Brasil. Conclui-se que devem ser trabalhados conhecimentos sobre essa temática desde a formação inicial do professor, como um direito ético e público dos indivíduos com potencial superior e como caminho para o reconhecimento de suas

¹Docente do Instituto Federal da Bahia, *campus* Vitória da Conquista (IFBA), Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades (GRUPAC/CNPQ). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-5392-9006>. E-mail: josilenesantos@ifba.edu.br

²Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Educação Especial pela UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH/CNPQ). ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-8752-9745>. E-mail: rose.rangni@ufscar.br

necessidades educacionais no contexto de uma educação para a diversidade e inclusão.

Abstract

Several studies report weaknesses in the training of Basic Education teachers in relation to knowledge about giftedness and defend the need for content on the theme of giftedness to be included in teacher training. This study aimed to analyze the plans of the curricular disciplines in the area of Special Education, seeking to identify whether knowledge about giftedness has been planned and what it means for the initial training of teachers in the Pedagogy courses, of the three *campi*, at the State University of the Southwest of Bahia (UESB), in Brazil. A documentary research was developed, using the technique of content analysis. The results showed that only one *campus* mentioned content from the giftedness theme and indicated a specific theoretical framework. The data indicated that knowledge about that has not been planned as a study proposal in the initial training courses, revealing a network of meanings (theoretical mistakes and inadequacy of terminology, contradictions between the sections of the plan, weaknesses in the knowledge of the teacher in training, the lack of goals for initial teacher education and absence of theoretical references in the theme), confirming the results of other studies on the invisibility of students with giftedness in Brazil. It is possible to conclude that knowledge about the subject of giftedness should be worked on in the initial teacher education, as an ethical and public rights of individuals with higher potential and as a way to recognize their educational needs in the context of education for diversity and inclusion.

Resumen

Varios estudios reportan debilidades en la formación de docentes de Educación Básica en relación al conocimiento sobre altas capacidades o superdotación (AHSD) y defienden la necesidad de que contenidos sobre este tema sean incluidos en la formación docente. Este artículo tiene como objetivo analizar los planes de las disciplinas curriculares en el área de Educación Especial, buscando identificar si se está planificando el conocimiento sobre el AHSD y cuáles son sus significados para la formación inicial de los docentes de las carreras de Pedagogía, de los tres campus de la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía, en Brasil. Se realizó una investigación documental, utilizando la técnica de análisis de contenido de los planes de disciplina de los Cursos de Pedagogía. Los resultados mostraron que solo un campus mencionó el contenido sobre AHSD e indicó un marco teórico específico. Los datos indicaron que los conocimientos sobre este tema no han sido planificados como propuesta de estudio en los cursos de formación inicial de esta institución, revelando una red de significados (errores teóricos e inadecuación terminológica, contradicciones entre las secciones del plan, debilidades en el conocimiento de los formador de docentes y del docente en formación, ausencia de objetivos para la formación inicial del docente y de referentes teóricos en el área, confirmando los resultados de otros estudios sobre la invisibilización de los estudiantes con AHSD en Brasil. y derecho público de las personas con potencial superior y como forma de reconocer sus necesidades educativas en el contexto de una educación para la diversidad y la inclusión.

Palavras-chave: Aluno com altas habilidades, Formação inicial do professor, Educação superior, Plano de disciplina.

Keywords: Gifted students, Preservice teacher education, Higher education, Programme.

Palavras clave: Alumno de alta capacidad, Formación inicial del profesorado, Educación superior, Plan de disciplina.

1. Introdução

No Brasil, ainda persiste uma baixa notificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação³ (AHSD) no censo escolar (FARIAS; WECHSLER, 2014; DE OLIVEIRA; RANGNI, 2019). Em pleno século XXI, verificam-se também percepções de estranhamento, de dúvidas e até de descrença de que estudantes com AHSD estejam matriculados nas salas de aula de todo o país, numa proporção, inclusive, elevada, quando se analisam dados de prevalência de estudiosos da temática: de 10% a 15% da população (RENZULLI, 1978, 2005, 2018), ou ainda de 10% dentro de um grupo comparável (GAGNÉ, 2005).

Considerando a importância de inclusão de conhecimentos sobre as AHSD em disciplinas curriculares dos cursos de formação inicial de professores para a promoção de ações efetivas em prol da inclusão de estudantes com AHSD nas escolas brasileiras (MARTINS; CHACON, 2013; MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2018), esta etapa do estudo se concentrou na análise dos planos de disciplinas relativas à área da Educação Especial dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Para tanto, foram elaboradas algumas questões visando à condução da investigação: conteúdos referentes às AHSD têm sido ofertados em disciplinas nos currículos de formação inicial dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UESB? Quais os significados dos dados coletados para a formação do professor e quais os significados da inclusão ou não desses conteúdos no contexto do planejamento da Educação Superior nas Licenciaturas em Pedagogia e, por conseguinte, quais as implicações para as práticas educativas no âmbito da escola? No contexto da Educação Superior dessa instituição, quais as inferências e hipóteses em relação aos conhecimentos dos professores formadores sobre as AHSD?

Para tanto, elegeu-se uma instituição estadual de educação superior, localizada na região sudoeste da Bahia, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Essa universidade é *multicampi*, formada pelo *campus* de Vitória da Conquista, onde está localizada a sua sede administrativa; e os *campi* de Jequié e de Itapetinga. A UESB constitui a maior e mais representativa instituição pública de educação superior da região, caracterizando-se pela oferta de significativo número de cursos de bacharelados (n=26) e de licenciaturas (n=21). Estes últimos têm contribuído para a formação de professores em diversas áreas de conhecimento.

O objetivo desta investigação, desse modo, foi analisar os planos das disciplinas curriculares da área da Educação Especial, buscando identificar se conhecimentos sobre as AHSD estão sendo planejados e quais os significados para formação inicial de professores dos cursos de Pedagogia da UESB. Assim sendo, este artigo está organizado em seis seções, considerando esta Introdução. A segunda seção foi destinada a uma sucinta abordagem sobre a relação entre a formação inicial de professores e os conhecimentos sobre as AHSD. Na terceira seção, explicitam-se o conceito de plano de disciplina e sua relação com o planejamento educacional. O percurso metodológico é

³Neste estudo, adota-se o termo altas habilidades ou superdotação em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), alterada em 2013 (BRASIL, 2013). Ao longo do texto, entretanto, serão mantidas, nas citações diretas, as terminologias originais utilizadas pelos autores e documentos.

apresentado na seção quatro. As discussões dos resultados da pesquisa são tratadas na quinta seção. Por fim, na sexta seção, são tecidas as considerações finais.

2. Conhecimentos sobre altas habilidades ou superdotação: por que incluí-los nas disciplinas curriculares da formação inicial do professor?

No contexto de educação para a diversidade e inclusão, olhar para o passado e projetar o futuro, principalmente em relação aos estudantes com necessidades especiais e, especificamente aqueles com AHSD, impõe-nos analisar o contexto atual e reconhecer que a inclusão representa um imenso desafio e um ideal, visto que, no que diz respeito a esses alunos, a escola ainda “[...] reproduz preconceitos e falta de conhecimento, o que acarreta na dificuldade para alcançar uma real educação inclusiva de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), ‘daqueles para mais e para menos’” (FREITAS; STOBÄUS, 2011, p. 487).

Essa análise do hoje, sem dúvida, tem nos levado a refletir sobre uma realidade paradoxal: se, por um lado, os discursos oficiais, inseridos nas políticas educacionais, ainda que de modo superficial “como um apêndice das pessoas com deficiência” (PÉREZ, 2018a), legitimam a inclusão; reforçam, por outro lado, a necessidade de identificação e de atendimento educacional especializado aos estudantes com AHSD (BRASIL, 1996; 2001; 2008; 2011).

Nesse sentido, apesar de haver o reconhecimento de direitos relacionados à inclusão desses estudantes em documentos normativos, convive-se, frequentemente, com a invisibilidade desse tema, caracterizada, basicamente, por três fatores:

a) a falta da identificação, ou melhor, uma subnotificação, devido aos baixos índices de matrículas de estudantes com AHSD nos censos escolares (FARIAS; WECHSLER, 2014; DE OLIVEIRA; RANGNI, 2019);

b) os mitos, estereótipos e preconceitos, denotando a desinformação e o imaginário cultural distorcido em relação à pessoa com AHSD e as suas necessidades de desenvolvimento de seu potencial superior (FLEITH, 2009);

c) a ausência e/ou a escassez de ações de atendimento em programas de educação inclusiva, em programas dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e em cursos de formação docente (PÉREZ; FREITAS, 2011).

Desse modo, embora reconhecendo o pouco tempo de reflexão sobre a temática no contexto brasileiro, cerca dos 90 anos de estudos e de 49 anos da primeira referência explícita a esses estudantes na legislação brasileira (PÉREZ, 2018a), configura-se, no Brasil, uma realidade desconcertante em relação aos alunos com AHSD, pois, de um modo geral, professores tendem a excluí-los, seja porque não conhecem suas características cognitivas e socioemocionais, confundidas, muitas vezes, com algum transtorno, como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (BAUM; OLENCHAK, 2002; WEBB *et al.*, 2016), seja porque não consideram esses estudantes dentre aqueles público da Educação Especial (EE), os quais, assim como os alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, necessitam de apoios, recursos e/ou estratégias educativas diferenciadas (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002).

A necessidade de propor serviços, apoios especializados para os estudantes com AHSD deve-se às suas características cognitivas, acadêmicas e socioemocionais, visto que podem apresentar um potencial superior, em seis áreas (intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, artes e criatividade), de forma combinada ou não, além de intenso envolvimento com a aprendizagem e com a realização de atividades de seu interesse (BRASIL, 2008), sendo necessárias, portanto, práticas educativas que atendam às necessidades educacionais desses estudantes.

A falta de compreensão, em relação às necessidades educacionais dos estudantes com AHSD, pode também ser explicada pelo fato de que os professores, tanto em formação inicial quanto continuada, não dispõem de conhecimentos sobre as AHSD, além daqueles classificados como do senso comum, pois de acordo com Fleith e Alencar (2007), de um modo geral, os docentes não têm tido acesso a informações atualizadas, que sejam resultado de teorias, modelos e pesquisas sobre a temática das AHSD. Ademais, para as autoras, os conhecimentos que têm sido divulgados sobre a área, nos meios midiáticos, além de superficiais, são estereotipados e até incorretos, (re)produzindo concepções equivocadas e duvidosas sobre a pessoa com AHSD.

Em âmbito nacional, vários estudos (BARRETO; METTRAU, 2011; DE SOUZA; RANGNI, 2019; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; MAIA-PINTO; FLEITH, 2004; MARTINS; ALENCAR, 2011; RAMALHO *et al.*, 2014; RECH; NEGRINI, 2019; RONDINI, 2019; WECHSLER; SUAREZ, 2016), inclusive, corroboram essa realidade, apontando que uma das causas impeditivas para a implementação de práticas educativas inclusivas, que atendam às necessidades educacionais de estudantes com AHSD, reside na falta de formação inicial e/ou continuada de professores.

Em alguns desses estudos, vários autores (DE SOUZA; RANGNI, 2019; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RAMALHO *et al.*, 2014; RECH; NEGRINI, 2019; WECHSLER; SUAREZ, 2016) apontaram que professores possuíam conhecimentos superficiais sobre o conceito de AHSD, a identificação de estudantes com AHSD, a legislação pertinente e que o tema não foi abordado no currículo de formação inicial, pois eles não haviam recebido qualquer orientação específica sobre práticas educacionais de atendimento a esses educandos. Além disso, demonstraram também que muitos mitos sobre as AHSD e conceitos do senso comum constituíam as representações dos professores sobre a temática, o que revela, dessa forma, a fragilidade na formação inicial e/ou continuada.

Sem conhecimentos sobre a educação de pessoas com AHSD, que condições têm os professores de refletirem criticamente sobre a realidade desses educandos que estão em suas salas de aula, considerando que os mitos, a desinformação e as lacunas na formação inicial e/ou continuada permanecem repercutindo nos discursos dos professores (DE SOUZA; RANGNI, 2019; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RAMALHO *et al.*, 2014; RECH; NEGRINI, 2019; RONDINI, 2019; WECHSLER; SUAREZ, 2016)?

Essa lacuna na formação constitui um significativo empecilho para a identificação e o atendimento do estudante com AHSD, considerando o papel central que professores podem assumir para o desenvolvimento desses educandos e para a efetivação das políticas e práticas de inclusão (BAHIENSE;

ROSSETTI, 2014; DE SOUZA; RANGNI, 2019; MARTINS; ALENCAR, 2011; RONDINI; MARTINS; MEDEIROS, 2021), principalmente, quando se reconhece que esses estudantes devem receber, em caráter suplementar, o atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos multifuncionais e, na sala de aula no ensino comum, devem ser desenvolvidas práticas pedagógicas que favoreçam o enriquecimento curricular, por meio de estratégias diferenciadas de ensino (projetos individuais, monitorias, tutorias, mentorias, tarefas adicionais mais aprofundadas) e/ou a compactação curricular dos conteúdos (FREITAS; PÉREZ, 2010).

Tais práticas educativas configuram-se como suplementares e necessárias para a efetivação da inclusão dos educandos com AHSD, desde que sejam consideradas a área de interesse e de talento do(a) aluno(a) e planejadas em conjunto com o professor especializado (RECH; NEGRINI, 2019).

Para tanto, conforme defendem Barreto e Mettrau (2011) e Martins e Alencar (2011), são necessários e fundamentais investimentos em reformulação dos cursos de formação de professores por meio da inclusão de componentes curriculares que tratem da temática, visando à construção de conhecimentos, para que o/a docente possa ter condições de refletir, de modo crítico, com conhecimento científico, com saberes da formação profissional, na linguagem de Tardif (2014), para avaliar, identificar, planejar e elaborar as práticas educativas que possam atender as necessidades educacionais de alunos(as) com AHSD.

Tardif (2014, p. 36) assevera ainda que o saber dos professores não é restrito apenas ao âmbito dos saberes da formação profissional (conjunto de saberes difundido pelas instituições de formação). Esse autor define o saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

É preciso enfatizar, no entanto, no que se refere aos conhecimentos sobre as AHSD, a necessidade de que esses saberes possam ser contemplados já no âmbito da formação inicial, considerando, principalmente, a necessidade de desmitificação, de não perpetuação de estereótipos e preconceitos, gerados pela desinformação e pelo imaginário cultural distorcido em relação à pessoa com AHSD (FLEITH, 2009).

Convém, portanto, indagar acerca dos saberes necessários à formação inicial de professores das Licenciaturas em Pedagogia, considerando especialmente esse público da Educação Especial. Mesmo reconhecendo a importância da prática na formação dos professores, no caso específico desta temática, não se pode creditar unicamente à prática a construção do saber docente e nem à reflexão como se esta última fosse suficiente para resolver os problemas da prática, como salienta Libâneo (2002, p. 69), “A prática é condição do conhecimento, mas isso não significa que frente a uma ação ou uma prática não haja esquemas mentais prévios”.

Torna-se, pois, necessária uma formação crítica e reflexiva do professor, como argumenta Pimenta (2002), a qual expõe a necessidade das teorias da educação, considerando que o saber docente não só advém da prática, mas é fruto também das teorias da educação, sem as quais os professores não dispõem de variados pontos de vista para dialogar e compreender seu contexto histórico, social, cultural, organizacional e pessoal como profissional docente.

Conforme assevera Pimenta (2002, p. 24), é necessário reconhecer que a transformação da prática deve-se dar de uma forma crítica, de modo que não se pense a formação do professor descontextualizada do contexto social, histórico, ideológico, político e organizacional no qual ocorre, já que “Fica [...] evidenciada a necessidade de realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta”.

Essa relação entre teoria e prática na formação do professor representa um desafio para as instituições universitárias formadoras que ainda, em sua maioria, dispõe de uma estrutura organizacional em disciplinas, componentes de uma grade curricular, tendo em vista que ainda é derivada da visão moderna de ciência e “[...] insuficiente para a superação do dualismo entre ciências sociais e humanas, entre o sujeito e o objeto, pois o retalhamento em disciplinas impossibilita ver o complexo, o que é tecido junto” (ANASTASIOU, 2007, p.21).

Essa perspectiva também coaduna com a preocupação em torno da qualidade da formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil. Gatti (2016) defende, inclusive, que, apesar dos avanços nas pesquisas acerca do tema, o novo cenário da sociedade da informação, caracterizado pela instabilidade, incerteza e pluralidade, vem colocando desafios sobre que currículo deve ser construído para formação dos professores, especialmente, no que diz respeito, ao fato de que o desenvolvimento profissional tem configurado exigências que vão além de competências técnicas, porque demanda uma “[...] integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola” (GATTI, 2016, p.169).

Como o currículo de formação inicial do professor pode contemplar os conhecimentos e valores para a inclusão da diversidade de necessidades educacionais dos estudantes, e, no caso específico, daqueles com elevado potencial? Essa pergunta constitui um desafio para as instituições formadoras que estão em busca de respostas. Deve-se, para tanto, como explicita Sacristán (2013, p. 23), entender que o currículo é uma construção social, fruto de ações intencionais ou não, onde entram em jogo interesses, valores, concepções de sociedade, de modo que a eleição de determinado conteúdo em detrimento de outro(s) “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam as decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”.

Nesse sentido, na formação inicial de professores, é necessário compreender a maneira pela qual a escolha de conhecimentos sobre as AHSO ou a sua exclusão pode repercutir na educação das pessoas com capacidade elevada. No contexto escolar, sabe-se que a falta de identificação desses estudantes e de atendimento a suas necessidades educacionais promovem consequências desfavoráveis e significativas para o seu desenvolvimento socioemocional. Como enumera Sabatella (2008), aparecem, em razão disso, problemas emocionais e comportamentais, como frustração, desinteresse, instabilidade, isolamento, desatenção, enfado, agressividade, sentimento de rejeição e de exclusão, de incapacidade ou inferioridade, quando falham em metas pessoais ou ficam descontentes com o resultado de seu trabalho.

3. Plano de disciplina na Educação Superior: que documento é esse no planejamento educacional?

O ato de planejar é fundamental à educação e às instituições educacionais, seja na Educação Básica seja na Educação Superior. No contexto educacional, ele está diretamente relacionado à formação humana e também ao processo de execução e avaliação das ações pedagógicas. Nesse sentido, não pode ser interpretado como uma atividade burocrática, mas como uma ação que exige reflexão crítica e que se caracteriza pela intencionalidade, pela atitude político-ideológica e, portanto, pela isenção de neutralidade (FUSARI, 1990; RUSSO, 2016).

O planejamento educacional tem sido confundido, muitas vezes, com o plano de disciplina pelos próprios educadores (FUSARI, 1990). Apesar de serem termos inter-relacionados no conjunto das ações educativas, existem diferenças entre os dois conceitos.

[...] o planejamento do ensino é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos [...] o plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. Plano de ensino é, pois, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica (FUSARI, 1990, p. 46).

Dessa forma, o plano de disciplina constitui o registro, a materialização do processo do planejamento, que envolve um processo de reflexão e compromisso com a formação crítica, competente e cidadã (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012). Essa sistematização condiz, assim, como uma proposta geral de trabalho do(a) professor(a) em uma determinada disciplina, que serve como instrumento orientador do trabalho docente, mas que não é o espelho de todas as ações didático-pedagógicas ocorridas durante as aulas de uma disciplina (FUSARI, 1990).

Vale frisar, no entanto, como enfatizam Peixoto e Araújo (2012, s/p), que o plano “[...] concretiza um programa, que concretiza um projeto pedagógico, por sua vez, diretrizes curriculares, constituindo a síntese concreta da totalidade sistêmica”. Por essa razão, considera-se relevante o estudo dos planos de ensino como documentos que permitem o contato com informações sobre os conhecimentos que têm sido eleitos/planejados pelo(a) docente da educação superior nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Esses documentos, na educação superior, são estruturados em seções interligadas (ementa- objetivos –geral/ específicos-, conteúdo programático, procedimentos metodológicos, avaliação e referências-básicas e complementares).

Assim, a seleção de conteúdos realizada, os objetivos estipulados e as referências teóricas adotadas pelo(a) professor(a), nos planos de disciplina, constituem uma leitura da realidade educacional e daquilo que ele(a) enxerga como necessário à formação do futuro professor, tendo em vista o perfil de profissional docente que se intenciona formar no âmbito da instituição universitária. Dessa forma, não se pode desconsiderar que a transformação da

realidade, embora seja uma ação consciente, competente e crítica do(a) professor(a), indo além do documentado no plano de disciplina, advém, no entanto, das reflexões vivenciadas durante o planejamento e que, de algum modo, foram propostas nos planos de disciplina.

4. Procedimentos metodológicos

Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa do tipo documental. A pesquisa documental permite a investigação de uma problemática de forma indireta, por meio do estudo de documentos, os quais, produzidos pelo homem, revelam seu modo de compreender um fato social (SILVA *et al.*, 2009). Flick (2009, p.234) afirma que “Os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos [...] devem ser vistos e analisados como dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos”.

O trabalho investigativo de documentos, na visão de Cellard (2008, p. 295), “constitui [...] uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”, porque tanto diz respeito à reconstituição de informações referentes a um passado distante, como também a um passado recente. Naquele porque representa a recuperação quase total dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas e neste último porque serve como testemunho de atividades particulares.

Neste estudo, portanto, foram utilizados, como fonte documental, os planos das disciplinas curriculares referentes à área da Educação Especial dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UESB, de três *campi*: Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista, localizados na região sudoeste da Bahia. Conforme salienta Flick (2009, p. 235), “Nas instituições, os documentos são destinados ao registro das rotinas institucionais e, ao mesmo tempo, ao registro da informação necessária para a legitimação da maneira como as coisas são feitas nessas rotinas”. Assim, os planos de disciplina são documentos institucionais que servem como registro de informações sobre os conteúdos curriculares que estão sendo planejados, neste caso, nas Licenciaturas em Pedagogia da UESB, para a formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica.

4.1 Procedimentos de coleta dos dados

A etapa de coleta foi dividida em dois momentos. Inicialmente, procedeu-se a obtenção de dados gerais sobre o curso, tais como os ementários, a matriz curricular, o fluxograma, a carga horária total, os turnos de oferta, as disciplinas obrigatórias e optativas. Esses dados foram obtidos no próprio *site* das instituições em seus *campi* específicos.

Em um segundo momento da coleta de dados, as disciplinas ofertadas na área da Educação Especial e os seus respectivos códigos institucionais nos três *campi* foram registrados. Depois disso, contataram-se as coordenações de colegiado e de departamento por *e-mail* e telefone. Na sequência, as Coordenações de Departamento solicitaram a elaboração de um ofício, sujeito à aprovação do órgão, no intuito de, por meio dessa formalização, possibilitar às pesquisadoras o acesso aos planos de disciplina, referentes à área da Educação Especial. Em seguida, os referidos planos, que estavam arquivados nos

Departamentos, foram enviados ao *e-mail* da primeira pesquisadora. Entretanto, do total de treze ($n=13$) planos de disciplina, foram encaminhados pelos três *campi* da universidade apenas sete ($n=7$) deles.

Em função desses fatos, o *corpus* inicial de análise contou com sete ($n=7$) planos de disciplina, os quais foram submetidos a uma avaliação prévia das pesquisadoras considerando às questões de pesquisa e os objetivos do estudo. Nessa leitura exploratória dos documentos, constatou-se que três ($n=3$) deles diziam respeito, especificamente, à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e ao Braille. Dessa maneira, foram, então, excluídos. O *corpus* final, portanto, desta investigação, consistiu em quatro ($n=4$) planos de disciplina de quatro componentes curriculares (Cf. Quadro 1, destaque em azul).

4. 2 Análise e tratamento dos dados

O *corpus* final foi submetido a uma análise preliminar (CELLARD, 2008), para avaliar as fontes documentais coletadas. Cellard (2008) estipula, nessa etapa, que é necessária a preparação dos documentos para a análise propriamente dita. A análise preliminar consistiu em avaliar o contexto histórico, o autor ou os autores dos documentos, a autenticidade e a confiabilidade do documento, a natureza do texto e os seus conceitos-chave, assim como a lógica interna.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 10), “a etapa de análise de documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos”. Para tanto, utilizou-se ainda a análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Segundo Gomes (2016), por meio da análise de conteúdo, é possível identificar os conteúdos manifestos e os latentes das mensagens, ou seja, é um caminho de análise que permite ir além das aparências do que se está comunicando, ultrapassando a descrição, realizando inferências que permitem alcançar uma compreensão dos significados e uma interpretação mais profunda das mensagens. Para realizar a análise, foram adotados, de acordo com Gomes (2016), os seguintes passos: a) decomposição do documento em partes (ementa, conteúdo, objetivos, referências); b) distribuição dos dados em categorias, as quais foram sendo construídas por meio de um processo indutivo de análise, ou seja, foram sendo elaboradas ao longo do processo analítico das unidades de registro e de contexto; c) descrição dos resultados da categorização, demonstrando os achados encontrados na análise; d) realização de inferências, considerando algumas premissas estipuladas; e) interpretação dos resultados por meio da fundamentação teórica adotada.

Dessa forma, partindo dos pressupostos teóricos adotados, foi realizada uma análise temática, que tem como objetivo identificar os núcleos de sentido por meio de indicadores de presença e frequência de aparição. Nos planos de disciplina, incorporando as seções (ementa, conteúdo, objetivos e referências) e relacionando-as, foram buscados indicadores quantitativos e qualitativos para inferir hipóteses e construir os significados (BARDIN, 2016; GOMES, 2016).

5. Resultados e Discussão

A análise dos dados resultou em três categorias de análise: Educação Especial e a instituição de educação superior, estudantes com AHSD nos planos de disciplina e a disciplina atendimento educacional especializado.

5.1 A Educação Especial no contexto institucional

A UESB oferta o curso de Licenciatura em Pedagogia nos três *campi* (Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga), nos turnos matutino e noturno, com carga horária de 3205, 3680 e 3425 horas respectivamente. Os cursos de Licenciatura em Pedagogia foram criados em 1997, nos três *campi*, e o Projeto de Curso visa à habilitação de futuros profissionais para exercerem a função de professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no *campus* de Jequié. Nos *campi* de Itapetinga e Vitória da Conquista, além dessa formação, a função de Pedagogo, que inclui a preparação para as atividades de supervisão, gestão escolar e orientação educacional.

As disciplinas relativas à área da Educação Especial de cada *campus*, assim como a carga horária, semestre de oferta, natureza da disciplina (obrigatória ou optativa nos respectivos planos de cada curso) podem ser visualizadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização geral das disciplinas curriculares ofertadas nos três *campi* da UESB

		Disciplinas	C.H	Semestre	Natureza
Itapetinga	1	Libras	60H	8º	Obrigatória
	2	Educação Especial e Inclusiva	60H	8º	Obrigatória
	3	Braille	45H	---	Optativa
Jequié	4	Libras	60H	7º	Obrigatória
	5	Educação Especial	60H	8º	Obrigatória
	6	Atendimento Educacional Especializado	60H	----	Optativa
Vitória da Conquista	7	Educação Inclusiva	60H	3º	Obrigatória
	8	Libras	60H	4º	Obrigatória
	9	Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo	60H	----	Optativa
	10	Tópicos Especiais em Educação XV- Ensino Colaborativo	60H	----	Optativa
	11	Tópicos Especiais em Educação IX- Educação Inclusiva	60H	----	Optativa
	12	Práticas de Letramento na educação de surdos	60H	----	Optativa
	13	Aquisição da modalidade escrita do português para surdos	60H	----	Optativa

Fonte: Elaboração das autoras.

Constata-se, de um modo geral, que as disciplinas obrigatórias, referentes à Educação Especial, formam 120 horas de carga horária nos *campi* de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista, perfazendo, respectivamente, 3,5%, 3,3% e 3,7% da carga horária total do curso. Notou-se ainda que há oferta de apenas uma (n=1) disciplina optativa nos municípios de Itapetinga e Jequié, com

carga horária de, respectivamente, 45 horas (1,31%) e 60 horas (1,63%). No *campus* Vitória da Conquista, entretanto, ofertam-se cinco (n=5) disciplinas optativas, distribuídas em 300 horas (9,36%) de toda a carga horária do curso.

A carga horária de cada componente curricular é estabelecida pelas próprias instituições formadoras, já que não há determinação de carga horária específica para os componentes curriculares, conforme consta em vários documentos que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2006, 2015, 2019).

Se, por um lado, isso pode indicar certo nível de autonomia às instituições de educação superior; por outro, pode-se questionar se a carga horária de 120 horas é satisfatória, numa formação inicial de professores para a Educação Básica, na atual conjuntura sócio-histórica, na qual a Educação Especial se insere, enquanto modalidade de educação, em uma perspectiva inclusiva, integrando, dessa forma, toda a proposta pedagógica da escola, visto que deve atender, preferencialmente, na rede de ensino comum, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, 2001, 2008).

Além disso, notou-se também que, exceto no *campus* de Vitória da Conquista, as disciplinas são ofertadas no último semestre do curso, fato que promove, no mínimo, algumas questões contraditórias sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e a formação do professor: por que oferecer as disciplinas no oitavo semestre do curso, quando os alunos estão concluindo sua experiência formativa inicial e não ao longo do curso? Que condições terá o professor de conhecer e agir ou ainda, de pensar e fazer, que constituem o cerne da reflexividade (LIBÂNEO, 2002), em se tratando da própria formação inicial?

Em 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), houve a extinção das habilitações em Educação Especial, explicando que esse tipo de habilitação promovia um caráter especialista à formação do pedagogo. O argumento central baseou-se na ideia de que a formação do pedagogo deveria prepará-lo para lidar com as diversas situações que a inclusão representa no contexto educacional.

No que se refere à extinção da habilitação em Educação Especial, apoiada na crença de que a formação geral e/ou continuada pudesse ajudar os professores a lidar com as diversas situações suscitadas pela inclusão, nota-se que ela é, indubitavelmente, incompatível com a realidade, haja vista que, principalmente em relação às AHSD, também os cursos de formação continuada não têm trabalhado esse tema de modo que permita “a real capacitação dos professores para o atendimento” a esse público da Educação Especial (PÉREZ; FREITAS, 2011, p.117).

Sem esses conhecimentos, desse modo, os sistemas de ensino não conseguem assegurar, aos educandos com necessidades especiais, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades”, como preconizado na LDBEN (BRASIL, 1996, p. 15), pois se destina à formação inicial, na área da Educação Especial, um percentual ínfimo de carga horária nos *campi*, com o agravamento da oferta das disciplinas obrigatórias no final do curso (com exceção do *campus* de Vitória da Conquista).

Percebe-se, pois, de acordo com Gatti (2016, p. 166-167), que a organização curricular não tem avançado e nem se modificado, de modo que permita ao futuro professor enfrentar o início da carreira com conhecimentos fundamentais “[...] sejam os disciplinares, sejam os de contextos socioeducacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas”.

No contexto desta instituição de educação superior, portanto, esse tipo de organização curricular permite sugerir a hipótese de que a diversidade e a inclusão ainda não têm configurado como eixo da formação inicial de professores e professoras da educação básica (FERREIRA, M.; FERREIRA, J., 2004), principalmente porque as disciplinas 2, 5 e 7 (Quadro 1), em todos os *campi*, constituem componentes curriculares, de caráter geral e introdutório aos conhecimentos sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. É possível inferir ainda que os conhecimentos abordados em disciplinas curriculares com essas características tendem a ser, consideravelmente, insuficientes, principalmente no início das experiências profissionais da docência.

5. 2 Estudantes com AHSD nos planos de disciplina: à margem do processo educativo?

Na análise da seção Objetivos, nos planos das disciplinas 2, 5 e 7, identificou-se que não foram realizadas referências explícitas aos estudantes com AHSD. Sob o termo “pessoas/alunos com necessidades educacionais especiais”, pode-se inferir que os conhecimentos relativos à inclusão, tais como a identificação, as características e as propostas de atendimento a esse público da Educação Especial tenham sido contempladas no decorrer do curso.

Convém salientar, no entanto, nos três planos de disciplina, que essa seção é destinada a traçar as metas para o processo formativo. A ausência de referência explícita aos estudantes com AHSD pode estar indicando pouca problematização/reflexão durante a formação inicial, porque a expressão “alunos com necessidades educacionais especiais”, além de genérica, é bem diferente da expressão necessidades educacionais de estudantes com AHSD.

Percebe-se, pois, que o termo “alunos com necessidades educacionais especiais” se refere a todo o público da Educação Especial e, dessa forma, não indica realmente toda a gama de conhecimentos que deve ser mobilizada para promover a inclusão de estudantes com AHSD no contexto da escola.

Vale ressaltar que, ao citar explicitamente esses estudantes, modifica-se significativamente o conjunto de conhecimentos do que se deve entender por características de estudantes com AHSD, por identificação e atendimento a esse público. Não se está mais falando em deficiência, nem atendimento em caráter complementar, mas em capacidade elevada em áreas, tais como artes, psicomotricidade, liderança, intelectual, acadêmica, criatividade (BRASIL, 2008), em programas de enriquecimento curricular, atendimento suplementar, aceleração, compactação curricular dentre outros (FLEITH, 2007; FREITAS; PÉREZ, 2010; VIRGOLIM, 2007).

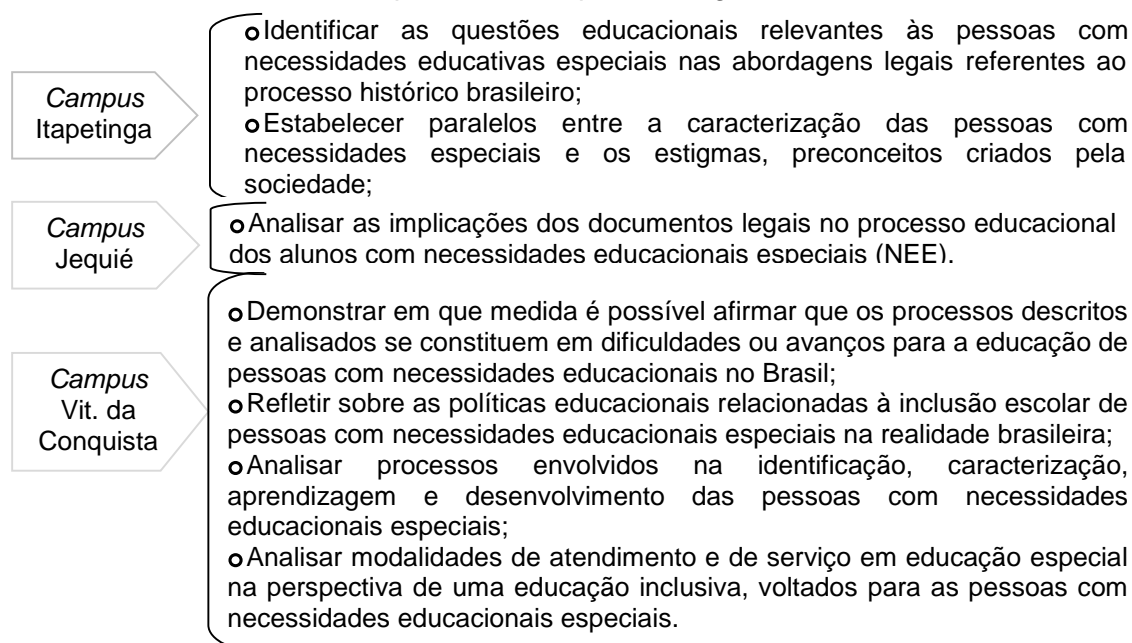
Notaram-se ainda, no plano da disciplina ofertada no *campus* de Jequié, que foram mencionadas as deficiências visual, auditiva, intelectual, alguns

transtornos (dislexia, déficit de atenção e hiperatividade, espectro autista, de conduta, desafiador opositor) e nenhuma referência aos estudantes com AHSD.

Essa ausência explícita aos estudantes com AHSD na seção Objetivos do referido plano nos permite questionar: Por que os educandos com AHSD não foram explicitamente mencionados ao passo que os demais grupos considerados públicos da Educação Especial o foram? Por que foram citados os transtornos funcionais, cuja atuação da Educação Especial deve ocorrer de forma articulada com o ensino comum, por meio de orientações para o atendimento desses estudantes somente na sala regular (BRASIL, 2008), e não houve menção aos estudantes com AHSD, público ao qual deve ser ofertado o atendimento educacional especializado? Ou ainda por que não há objetivos explícitos que contemplem conhecimentos sobre as AHSD visando à inclusão desses estudantes, se há claros conteúdos e menção a esse público no plano da disciplina?

Além disso, observou-se também que a utilização do termo “necessidades educacionais especiais”, na relação de objetivos (Figura 1), parece mais indicar ou remeter aos alunos com deficiência do que aos estudantes com AHSD, pois semanticamente está associado a outros termos: “normalização, integração, inclusão, processo legal e histórico brasileiro”. Conforme asseveram Pérez e Freitas (2011), quanto ao uso do termo *necessidades educacionais especiais*, ele tem sido associado exclusivamente à ideia de deficiência. Tal fato, segundo as autoras, vem sendo reforçado pelos próprios pesquisadores da área de Educação Especial. Esse dado parece se confirmar, quando se analisam as listas de referências bibliográficas estipuladas em cada plano de disciplina dos *campi* de Itapetinga e Vitória da Conquista, as quais não fazem qualquer menção bibliográfica a pesquisadores das AHSD.

Figura 1 - Referências genéricas às AHSD na seção Objetivos nos planos de disciplina das disciplinas obrigatórias



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração das autoras.

Nota-se, pois, que há uma ausência de metas educacionais específicas para os estudantes com AHSD, que pode repercutir na escola, por meio da exclusão e da invisibilidade por que passam esses estudantes no cenário da educação brasileira, visto que os objetivos estipulados, nos planos de disciplina para a formação do professor, não estabelecem diretrizes operacionais específicas para esses estudantes, podendo, inclusive, contribuir, para a propagação das representações culturais distorcidas desse público da EE, por meio de mitos e estereótipos, tais como

[...] o aluno com AHSD é uma pessoa rara, que não precisa de nada, que se autoeduca, que somente existe em classes privilegiadas, que só pode ser o aluno nota 10 na sala de aula e, principalmente, que não é um aluno com necessidades educacionais especiais, pois este termo é equivocadamente reservado aos alunos com deficiência (PÉREZ; FREITAS, 2011, p. 111).

Essas inferências corroboram vários estudos realizados no Brasil (DE SOUZA; RANGNI, 2019; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RAMALHO *et al.*, 2014; RECH; NEGRINI, 2019; RONDINI, 2019), os quais revelaram a presença de mitos e estereótipos acerca dos estudantes com AHSD nas concepções dos(as) professores(as) e ainda demonstraram que os conhecimentos sobre esses estudantes não foram objeto de estudo durante a formação inicial dos professores.

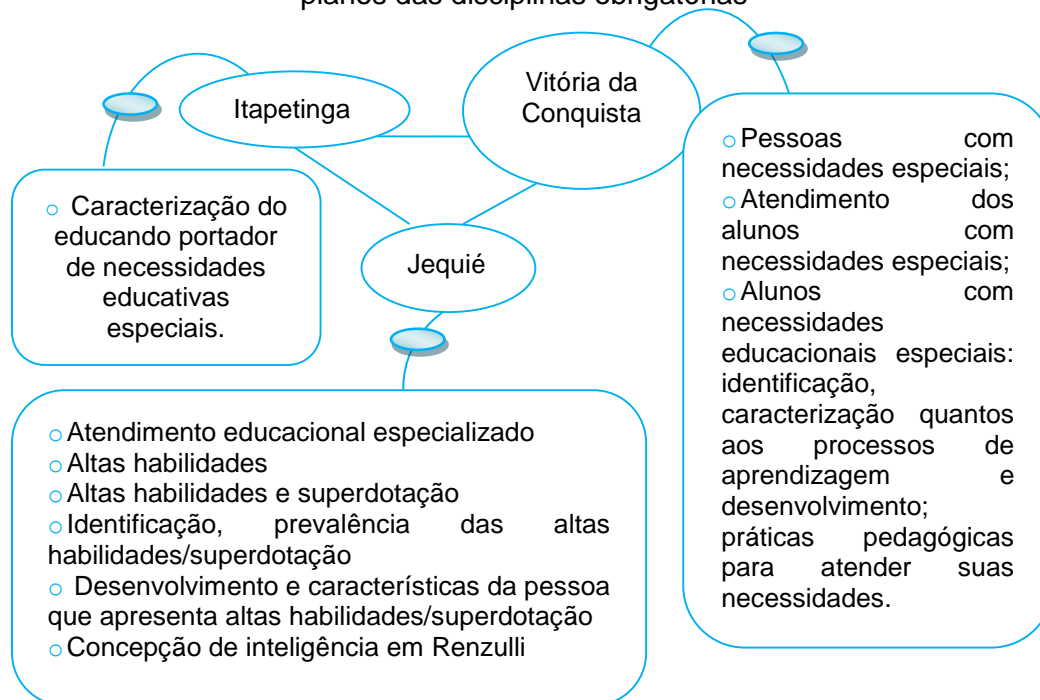
Dessa forma, pode-se afirmar, pela relação dos objetivos propostos em cada plano dos três *campi*, no que se refere à generalidade do termo “pessoas/alunos com necessidades educativas especiais”, que não há uma clara proposta de trabalho a respeito dos estudantes com AHSD, já que os conhecimentos sobre as AHSD na formação inicial dos professores não foram incluídos. Como defendem Pérez e Freitas (2011), a abordagem superficial em relação à educação de estudantes com AHSD na formação acadêmica não permite uma compreensão adequada por parte dos futuros docentes, o que pode acarretar em exclusão desses alunos no contexto da própria escola.

Na seção Conteúdos dos planos de disciplina, nos *campi* de Itapetinga e Vitória da Conquista, observa-se a continuidade do uso de referências genéricas, sendo possível deduzir que conhecimentos sobre os estudantes com AHSD não foram contemplados. Essa não inclusão dos conteúdos das disciplinas permite inferir que poderá haver prejuízos para o desenvolvimento desses alunos e alunas no contexto da escola, pois, como asseveram Maia-Pinto e Fleith (2002), o papel do professor e da escola é fundamental na identificação de estudantes com AHSD.

Conforme se pode notar na Figura 2, somente o *campus* de Jequié elencou conteúdos referentes às AHSD e fez menção explícita aos estudantes com AHSD no plano da disciplina Educação Especial. Essa menção específica na seção Conteúdos do plano de curso do *campus* de Jequié, contudo, precisa ser analisada mais detalhadamente. Foi possível perceber que há citação de um dos estudiosos da temática, o psicólogo Joseph Renzulli, cuja Teoria dos Três Anéis tem sido utilizada como referencial teórico em materiais didáticos e pedagógicos de orientação aos professores e familiares como parte das ações que foram propostas pela Secretária de Educação Especial (atualmente

Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação) do Ministério da Educação, em 2007 (FLEITH, 2007; VIRGOLIM, 2007), visando à identificação e ao atendimento e, conseqüentemente, ao desenvolvimento dos potenciais de estudantes com AHSD.

Figura 2 - Referências genéricas e específicas às AHSD na seção Conteúdos dos planos das disciplinas obrigatórias



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração das autoras.

Nessa seção, a alusão a uma concepção de inteligência proposta por Joseph Renzulli deve, no entanto, ser retificada, já que, desde 1978, esse psicólogo norte-americano vem se dedicando a propor uma concepção de superdotação e não de inteligência. A partir de duas questões centrais - O que faz a superdotação? E como ela pode ser desenvolvida em pessoas jovens? -, Renzulli (1978; 1999; 2005; 2018) propôs um conceito de superdotação, constituído pela inclusão de três grupos interligados de traços que interagem entre si (capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade). Tal conjunto de traços, em sua Teoria dos Três Anéis, é responsável pela produção de comportamentos superdotados, os quais podem revelar notáveis desempenhos de produtividade e criatividade.

É importar frisar que, embora o construto superdotação esteja historicamente relacionado aos estudos desenvolvidos sobre o construto inteligência, o estudo da teoria de Joseph Renzulli, sem dúvida, é um modelo de explicação e conceptualização da superdotação e não da inteligência (RENZULLI, 1978, 1999, 2005, 2018). Nesse sentido, se, por um lado, a menção explícita ao autor remete à ideia de um conhecimento científico, legitimando-o; por outro, deve-se questionar até que ponto essa menção explícita seria garantia de uma abordagem teórica segura nas aulas da disciplina.

Outra ressalva em relação a esse plano de disciplina diz respeito ao fato de que, na seção 'Objetivos', não houve referência explícita aos educandos com

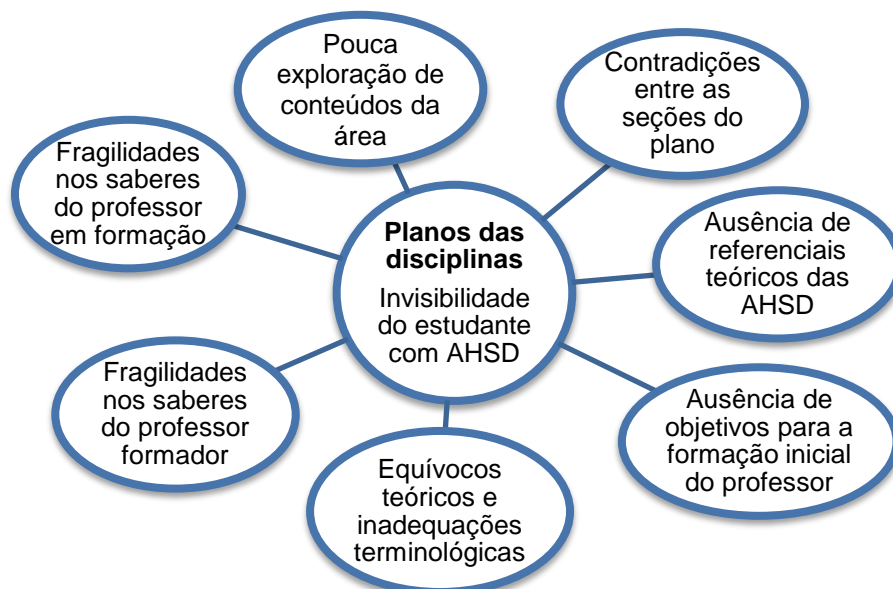
AHSD, mesmo considerando que o conteúdo programático enumera, de modo sistemático, os conteúdos relacionados a esse público da EE.

Verificou-se, dessa forma, que, apesar de mencioná-los, não havia, em contrapartida, correspondência entre os conteúdos e os objetivos propostos, sendo possível deduzir que enumerar os assuntos relativos às AHSD sem estabelecer claros propósitos educativos, revela uma contradição interna, quando se analisam os significados manifestos no próprio plano da disciplina. No entanto, quando se identificam os significados latentes, pode-se, nitidamente, deduzir a marginalização, a exclusão dos estudantes com AHSD do processo educativo, e, por consequência, a invisibilidade das necessidades educacionais desses alunos e ainda as fragilidades e/ou lacunas da própria formação do professor-formador, (FLEITH; ALENCAR, 2007), que tendem a repercutir na formação dos estudantes do curso de Pedagogia.

Nesse sentido, partindo de uma perspectiva de que o saber docente constitui uma articulação entre os aspectos sociais e individuais (TARDIF, 2014), infere-se que a ausência de referências explícitas aos conhecimentos produzidos sobre as AHSD e as contradições internas dos planos de disciplina podem ser interpretadas como, dentre outros aspectos, a reprodução de uma materialização da exclusão dos conteúdos sobre as AHSD na própria formação do professor formador, pois, os saberes dos professores são, de fato, como assevera Tardif (2014, p. 16), “[...] uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada [...]”.

Dessa forma, na Figura 3, são destacados alguns significados, resultantes da análise das seções dos planos das disciplinas obrigatórias, em relação aos conhecimentos relativos às AHSD.

Figura 3 - Rede de significados sobre as AHSD nos planos de disciplina



Fonte: Elaboração das autoras.

Na análise de indicadores quantitativos, claramente se verifica que o percentual de ocorrências para se referir às AHSD, nos três planos das disciplinas obrigatórias, corrobora também para cogitar a hipótese de que o estudante com AHSD fica à margem do processo educativo, à medida que o

percentual de menção explícita a esse público é bem inferior ao uso de termos genéricos, como se observa no Quadro 2.

Quadro 2 - Número de referências à temática de AHSD por disciplina

Nº da disciplina	Referências à AHSD	Nº	%
2	Genéricas	8	
	Específicas	0	
5	Genéricas	5	
	Específicas	7	
7	Genéricas	10	
	Específicas	0	
Total	Genéricas	23	76,6%
	Específicas	07	23,3%

Fonte: Elaboração das autoras.

Conforme se verifica no Quadro 2, a disciplina 5, ofertada no *campus* de Jequié, soma um total de doze ($n=12$) ocorrências. Dentre elas, sete ($n=07$) são referências específicas à temática de AHSD. Os demais *campi* não utilizaram terminologia específica. Assim como demonstrou outros estudos (MARTINS; CHACON, 2013; MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2018), deduz-se que os *campi* de Itapetinga e Vitória da Conquista, nos planos de disciplina de Licenciatura em Pedagogia da UESB, não têm elaborado planejamento de conteúdos que permitam ao professor em formação identificar, conhecer os estilos de aprendizagem, os aspectos do desenvolvimento socioemocional e as atividades de enriquecimento curricular e extracurricular que podem, de fato, promover a identificação e o atendimento aos estudantes com AHSD no contexto escolar.

5. 3 A (in)visibilidade dos estudantes com AHSD no plano da disciplina optativa Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A disciplina AEE, ofertada em caráter optativo, na formação inicial do docente, destina-se à capacitação do profissional que atua na sala regular e não à formação do educador especial. A partir dos desdobramentos decorrentes desse pensamento, é necessário destacar, na sequência, a quem, de fato, cabe desenvolver serviços especializados em parceria com o professor da sala regular para a promoção da inclusão dos estudantes da EE (BRASIL, 2011).

No Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), no artigo segundo, define-se que à EE destina-se a garantir serviços de apoio especializado, para eliminar as barreiras, a fim de que o processo de escolarização possa promover a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nesse sentido, os serviços foram denominados de AEE, o qual deve ser “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (BRASIL, 2011, s/p). Esse conjunto de atividades pode ser de natureza complementar ou suplementar, sendo esta última destinada aos estudantes com AHSD.

A oferta do AEE vem sendo realizada por meio de programas, como o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e tem sido considerado como uma forma para garantir a efetivação da Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)⁴. No entanto, vale frisar que, somente a partir de 2017, ações governamentais em direção à formação em áreas específicas (AEE para alunos e alunas com AHSD da EE) começaram a ser realizadas (PAVÃO, A.; PAVÃO, S.; NEGRINI, 2018). De acordo com essas autoras, “A realidade brasileira, em termos de formação de professores para atuar no AEE, sobretudo em uma área específica, ainda carece de mais investimentos e cursos de formação” (2018, p. 23).

Dessa forma, observa-se que, mesmo sendo de natureza optativa, a oferta da disciplina Atendimento Educacional Especializado, no *campus* de Jequié, constitui um movimento de atenção já na formação inicial em Pedagogia aos estudantes com AHSD, tendo em vista que o AEE se destina a todos os alunos da Educação Especial (BRASIL, 2008, 2011). No Quadro 3, pode-se visualizar alguns dados sobre as referências em relação às AHSD nas seções Ementa, Objetivos, Conteúdos e Referências, extraídos do plano de curso 6 (Cf. Quadro 3).

Quadro 3 - O plano da disciplina AEE e as AHSD

Disciplina AEE	Ementa	Altas habilidades e superdotação. Organização do AEE para alunos com necessidades educacionais especiais.
	Objetivos	1. Compreender a importância do AEE na Educação Básica como complementar ou suplementar ao trabalho docente. 2. Adquirir conhecimentos sobre altas habilidades e superdotação, bem como as principais ações a serem desenvolvidas no AEE para esse público da EE.
	Conteúdos	AEE para alunos com altas habilidades e superdotação.
	Referências bibliográficas	Não há, nas referências básicas e nem nas complementares, qualquer indicação bibliográfica de autores e estudiosos das AHSD.

Fonte: Elaboração das autoras.

O ementário enfatiza um conjunto de conhecimentos sobre estratégias pedagógicas para o AEE, considerando todos os grupos de estudantes do público da Educação Especial. Há referências explícitas aos alunos com AHSD no Ementário, nos Objetivos e no Conteúdo Programático. Deve-se, no entanto, ressaltar que o termo “altas habilidades e superdotação” não corresponde nem aquele registrado na LDBEN (BRASIL, 1996), que utiliza altas habilidades ou superdotação, e nem aquele utilizado na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que usa altas habilidades/superdotação.

Essa variação terminológica, de acordo com Rangni e Costa (2011), está presente em publicações de autores brasileiros e na própria constituição histórica dos estudos sobre as AHSD. No caso específico de uso da conjunção **e**, entretanto, é necessário enfatizar que serve como elemento de junção entre as duas palavras, expressando um valor aditivo, o que pode levar a interpretação de que o termo altas habilidades difere do termo “superdotação”, o que não corresponde com a conceptualização desses constructos do ponto de vista científico. Como expõem essas autoras, o problema da variação terminológica

⁴ Usamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, porque a Nova Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, publicada no Diário Oficial da União, no dia 30.09.2020, pelo Decreto nº 10.502, encontra-se temporariamente suspensa por decisão do Supremo Tribunal Federal, ADI 6.590.

nos estudos sobre as AHSD promove conflitos que criam barreiras para o atendimento a esse grupo de educandos.

Na seção de referências desse plano de disciplina, no entanto, não são mencionados referenciais bibliográficos de pesquisadores da temática das AHSD, que pudessem de fato promover orientações sobre a identificação e o atendimento de educandos com AHSD aos futuros professores do ensino regular. Foram encontradas apenas referências a decretos e legislações que citam esse grupo de maneira geral, sem qualquer tipo de aprofundamento teórico sobre a identificação e as práticas educativas relativas à inclusão escolar desses estudantes, tais como LDBEN (BRASIL, 1996), as Diretrizes Operacionais do AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009), O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) e o AEE: aspectos legais e orientações pedagógicas (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007).

Esse conjunto de documentos citados no plano de curso pode ser classificado como legais, visto que não se caracteriza como conhecimentos científicos sobre as AHSD, pois estipula normas, fixa diretrizes de operacionalização da LDBEN (BRASIL, 1996), estabelece funções e metas educacionais. Não conseguem, pois, responder às questões básicas que envolvem o processo educativo de alunos com AHSD: Quais as características? Quais os estilos de aprendizagem? Como identificá-los? Quais as propostas de atendimento que podem ser direcionadas? Qual concepção de superdotação e de inteligência adotar? Como essas concepções se inter-relacionam com a identificação e o atendimento? Quais teorias das AHSD e qual a importância desses conhecimentos para a educação de pessoas com AHSD na atenção a esse público? Como isso pode interferir, no futuro, na prática docente?

Em função dessas problematizações, como os futuros professores da sala de aula regular poderão reconhecer as características específicas dos estudantes, identificá-los e promover práticas educativas inclusivas sem, pelo menos, terem tido acesso aos referenciais teóricos da temática? Conforme assevera Delou (2007), não basta que os educandos com AHSD estejam matriculados, é necessário que o professor da sala regular agregue conhecimentos especializados, de modo que, sem eles, há comprometimentos ao atendimento educacional a esses alunos, que apresentam ritmos e estilos diferenciados de aprendizagem.

Esperar que os futuros professores e professoras reconheçam esses educandos em suas salas de aula, sem sequer terem tido acesso a informações no âmbito da formação inicial, é, sem dúvida, promover, dentre outras consequências, a reprodução da invisibilidade dos estudantes com AHSD no contexto escolar. Além disso, é oportuno enfatizar que delegar somente à prática do professor a construção de conhecimentos capazes de reverter essa invisibilidade, além de esvaziar o significado da reflexão, induz a uma espécie de individualismo ou de supervalorização do professor como o único indivíduo capaz de mudar e inovar a realidade educacional (PIMENTA, 2002), o que, de certo modo, constitui um risco, porque desloca do significado da reflexão o contexto social e organizacional mais amplo.

Devido a essas considerações, não se pode descontextualizar a atuação de professores formadores e em formação do contexto histórico-cultural no qual se processam as relações de reprodução dos mitos, estereótipos, dos silêncios e silenciamentos em relação aos estudantes com AHSD no contexto brasileiro.

Como salienta Sacristán (2013), a adoção de determinados conteúdos em detrimento de outros não é meramente uma questão técnica, mas, fundamentalmente, uma condição da estrutura reguladora e que é também regulada por decisões, interesses, avaliações do conhecimento e modelos de sociedade que, de fato, afetam os indivíduos e seus direitos.

Por essa razão, uma perspectiva de formação crítica e reflexiva é, sobretudo, fundamental quando se trata de atenção aos estudantes com AHSD nas escolas brasileiras. Considerando a pouca menção da temática nas políticas públicas, a presença de mitos, estereótipos e do imaginário social distorcido em relação à pessoa com AHSD ainda presentes na realidade brasileira, deduz-se que a formação, além de incluir os conhecimentos sobre a educação de estudantes com AHSD e “os conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer” (LIBÂNEO, 2002, p.74), precisará, indubitavelmente, de professores críticos e reflexivos, para promover ações em defesa de uma educação inclusiva, tornando possível, ética e publicamente, a visibilidade dos indivíduos com AHSD na sociedade brasileira.

6. Considerações finais

Educandos com AHSD possuem necessidades educacionais especiais que precisam de práticas educativas inclusivas que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Sabe-se, no entanto, que o atendimento a esses estudantes perpassa pelo processo de identificação de seus potenciais e áreas de interesse e que, para tanto, é imprescindível que o professor possa, pelo menos, na formação inicial, aproximar-se dessa temática, principalmente para que os mitos, os estereótipos e as informações midiáticas equivocadas sejam eliminados do imaginário social e dos discursos dos professores.

No que diz respeito à análise dos planos de disciplina das Licenciaturas em Pedagogia da UESB, ficou evidente que, dos três *campi*, somente o curso de Jequié menciona termos específicos e indica referencial teórico em seu plano de disciplina curricular. Como é sabido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia não especificam carga horária e nem componente curricular para os cursos de formação inicial, permitindo que as instituições de ensino superior construam suas matrizes próprias curriculares. Desse modo, a partir deste estudo, considerando a relevância de conhecimentos baseados na educação das pessoas com AHSD, sugere-se às Instituições de Educação Superior explicitar, pelo menos, conteúdos sobre AHSD, caso não seja possível a inserção de uma disciplina específica.

Essa questão é corroborada pela legislação brasileira que estabelece o direito de estudantes com AHSD terem acesso a um currículo enriquecido, a fim de que possam ter condições de demonstrar e desenvolver seu potencial superior. Sem conhecimentos específicos sobre esses alunos e alunas, não é possível desenvolver, na escola, práticas educativas que possam promover o desenvolvimento das AHSD. Por essa razão, acredita-se que a temática precisa também ser mais discutida, na Educação Superior, e, especialmente, ampliada para os cursos de formação inicial das diversas Licenciaturas, principalmente para os de Pedagogia, porque se destina aos anos iniciais da Educação Básica,

quando as crianças adentram as escolas e precisam, desde o início do processo de escolarização, serem reconhecidas por seus potenciais e áreas de interesse.

Não é possível delinear generalizações para esse estudo, no entanto, reconhece-se, pelo exposto, que a invisibilidade da temática perpassa os planos de disciplinas da área da Educação Especial, ofertados nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UESB. Por essa razão, torna-se fundamental a continuidade da pesquisa, que prevê, na segunda etapa, a coleta e análise de dados empíricos.

Ressalta-se, pois, que os conhecimentos sobre AHSD, na formação inicial do(a) professor(a), podem repercutir na escola, diminuindo, possivelmente, a propagação de mitos e estereótipos em torno da pessoa com AHSD e ainda favorecer a identificação e o atendimento às necessidades educacionais desse público, ajudando, possivelmente, a reverter a invisibilidade e a exclusão por que passam esses estudantes dentro do próprio contexto escolar.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Saberes pedagógicos e saberes científicos na formação inicial do licenciado e do bacharel. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 7-27, jul./dez., 2007. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/56/530>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BACIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 fev. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016, 279p.

BARRETO, Celia Maria Paz Ferreira; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades: uma questão escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 3, p. 413-426, Dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2020.

BAUM, Susan; OLENCHAK, Richard. The Alphabet Children: GT, ADHD, and More, **Exceptionality: A Special Education Journal**, v. 10, n. 2, p. 77-91, 2002. Disponível em: https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_3. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da**

União, Brasília: DF, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília. DF, 07 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 5 outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11, maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0106.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 7.611/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_ndeg_7.611-11_-_acessib.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 8-12, jul. 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 fev. 2020, p. 87-90, fev. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. 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: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 25-39. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf>. Acesso em: 04 de fev. 2020.

DE OLIVEIRA, Laís Paloma; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Sinopse estatística da educação básica: o lugar dos alunos com alta capacidade. **Poiésis - Revista do**

Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 13, n. 24, p. 480-496, dez. 2019. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/7987/4622>. Acesso em: 02 set. 2021.

DE SOUZA, Amanda Rodrigues; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Formação em Pedagogia para atuação com alunos dotados e talentosos. **Perspectiva**, v. 37, n. 3, jul./set., p. 958-972, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54531/pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FARIAS, Eliana Santos; WECHSLER, Solange Muglia. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. *In*: VIRGOLIM, Ângela; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papirus, 2014, p. 335-350.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **AEE: aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007, 60p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

FERREIRA, Maria Cecília Carreto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: DE GÓES, Maria Cecília Rafael; DE LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 80p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FLEITH, Denise de Souza. Mitos e fatos sobre os superdotados. *In*: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 199-212. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 188p.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciele Pérez Barrera. **Altas habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão; STOBÄUS, Claus Dieter. Olhando as altas habilidades/superdotação com as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 483-499, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4371>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. São Paulo: **Ideias**, n.8, p. 44-58, 1990. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

GAGNÉ, Francoys. From gifts to talents: the DMGT as a developmental model. *In*: STERNEBERG, Robert; DAVIDSON, Janet. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2005, p. 98-119.

GATTI, Bernardete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 13 maio 2020.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 72-95.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002, p-53-79.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 55-66, Jun., 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2020.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, abr., 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2002000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 fev. 2020.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALENCAR, Eunice Soriano. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 31-45, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1881>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MARTINS, Barbara Amaral; CHACON, Miguel Chacon Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva. Estudo Comparativo Luso-Brasileiro sobre a Formação Inicial de Professores em Altas Habilidades/Superdotação com Enfoque nos Conteúdos Curriculares. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 309-326 set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000300309&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2020.

MARTINS, Barbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. As altas habilidades/superdotação nos currículos dos cursos de pedagogia da UNESP. *In*: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1, 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013, p. 2895-2906. Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/artigo_barbara-e-miguel.pdf.
Acesso em: 05 fev. 2020.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores para atenção aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. *In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (Orgs.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação.** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018, 232p. E-book.* Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-p%C3%B3s-prova.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

PEIXOTO, Ana Lydia Vasco de Albuquerque; ARAÚJO, Maria da Saúde Gomes de. Planejamento pedagógico: aspectos relevantes à prática docente, **Revista Científica do IFAL**, v. 3, n. 2, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/062d/578c9c681324b86f841e64eb75f1053e8b43.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

PÉREZ, Susana Graciele Pérez Barrera. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. *In: VIRGOLIM, Angela. (Org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais.** Curitiba: Juruá, 2018a, p. 307-332.*

PÉREZ, Susana Graciele Pérez Barrera. Que aconteceria se.... *In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (Orgs.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação.** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018b, 232p. E-book.* Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-p%C3%B3s-prova.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

PEREZ, Susana Graciele Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, Set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.*

RAMALHO, Jairo *et al.* A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPEL: um estudo de caso. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 235-248, Junho 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2020.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, set./dez., p. 467-482, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056/2828>. Acesso em: 15 mar. 2020.

RECH, Andréa Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 485-498, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 03 fev. 2020.

RENZULLI, Joseph. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Kappan Classic**, v. 92, n. 8, 1978, p. 81-88. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234665343>. Acesso em: 30 mar. 2019.

RENZULLI, Joseph. What is This Thing Called Giftedness, and How Do We Develop It? A Twenty-Five Year Perspective. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 23, n. 1, p. 3–54, 1999. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177%2F016235329902300102>. Acesso em: 14 out. 2019.

RENZULLI, Joseph. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, Robert; DAVIDSON, Janet (Eds.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2005, p. 246-279.

RENZULLI, Joseph. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Angela (Org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018, p. 19-42.

RONDINI, Carina Alexandra. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2 dez. 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/246>. Acesso em: 05 fev. 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; MARTINS, Bárbara Amaral; MEDEIROS, Tatiane Pereira T. Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 1-21, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271993293>. Acesso em: 18 maio 2021.

RUSSO, Miguel Henrique. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **RBPAE**, v. 32, n. 1, p. 193 – 210, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/62356>. Acesso em: 20 maio 2020.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2008, 241p.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-35.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas, **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009, p. 1- 15. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campelo *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba-PR. Anais....* Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 19 maio 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 325p.

VIRGOLIM, Ângela Maria. Rodrigues. **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

WEBB, James *et al.* **Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults:** ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders. 2. ed. Tucson, AZ: Great Potential Press, Inc, 2016, 392p.

WECHSLER, Solange Muglia; SUAREZ, Janete Tonete. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia**, v. 34, n. 1, p. 39-60, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v34n1/a03v34n1.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

Contribuição dos autores

Autor 1: Concepção do desenho da pesquisa, coleta e análise de dados e escrita do texto.

Autor 2: Concepção do desenho da pesquisa, análise de dados, escrita e revisão do texto.

Enviado em: 19/maio/2021 | Aprovado em: 08/fevereiro/2022