



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

## **AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP**

BÁRBARA AMARAL MARTINS<sup>1</sup>

Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp - Campus Marília  
Agência financiadora: CAPES

MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON<sup>2</sup>

Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp - Campus Marília

### **INTRODUÇÃO**

Conforme a legislação vigente, os sistemas de ensino devem atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos, os quais são os sujeitos da educação especial, e entre tais encontram-se aqueles que apresentam grande facilidade em aprender, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996, 2001a). Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), estes alunos são definidos da seguinte forma:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

No entanto, embora a legislação assegure o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), são poucas as iniciativas voltadas à garantia desse direito. Segundo Maia-Pinto e Fleith (2004), ao contrário do que acontece com alunos que apresentam rendimento escolar abaixo da média, os quais são rapidamente identificados e desfrutam da concepção amplamente divulgada no ambiente escolar, de que necessitam de atendimento diferenciado voltado ao atendimento de suas peculiaridades, são oferecidas poucas oportunidades para que aqueles alunos que se destacam por suas potencialidades possam desenvolvê-las. Neste sentido, Cupertino (2008) ressalta que a educação desses alunos não pode ser deixada ao acaso, uma vez que deve ser condizente com suas características, além de exigir sistematização e coerência. “Sem estímulo, essa pessoa pode desprezar seu potencial elevado e apresentar frustração e inadequação ao meio” (CUPERTINO, 2008, p. 13).

A esse respeito, Freeman e Guenther (2000) assinalam que a falta de oportunidades para o desenvolvimento do potencial, leva ao tédio e ao aborrecimento, fazendo com que a criança crie mecanismos próprios para enfrentar essas circunstâncias. Assim, o aluno pode preferir

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp - Campus Marília. [barbara.amts@gmail.com](mailto:barbara.amts@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp - Campus Marília. [miguelchacon@marilia.unesp.br](mailto:miguelchacon@marilia.unesp.br)



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

alienar-se, baixar seu ritmo de produção ou preencher seu tempo com brincadeiras e comportamentos inapropriados, podendo perder o interesse pelas atividades escolares, bem como, estagnar o desenvolvimento de seu talento<sup>3</sup>.

Porém, conforme o Plano Nacional de Educação,

não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar, sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2001b, p. 128)

Desta forma, podemos afirmar que a falta de formação docente constitui um grande obstáculo para o atendimento à diversidade, visto que em situações práticas, o professor torna-se peça fundamental para a efetivação da educação inclusiva. “Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2002, p. 228). Assim, concordamos com Beyer (2005) que aponta a formação docente como condição básica para a condução do processo de inclusão. Para o autor, esta formação deve abranger os fundamentos conceituais e aspectos pedagógicos, tais como metodologia de ensino, recursos didáticos, aprendizagem de alunos com necessidades especiais, avaliação, terminalidade escolar, etc.

Segundo Tardif (2002), os conhecimentos docentes ou, saberes docentes, são plurais e atemporais, constituídos desde o início da formação e aprimorando-se ao longo de toda uma carreira. O autor divide esses saberes da seguinte forma: saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Todos esses saberes são importantes para o desempenho da função docente, no entanto, quando o professor não dispõe de certos conhecimentos em sua formação, vê-se obrigado a guiar-se unicamente por sua experiência prática, o que pode levá-lo a agir com base no senso comum ou simplesmente, deixar de tomar qualquer atitude por falta de parâmetros ou conhecimentos prévios.

A educação inclusiva exige que o educador esteja preparado para atender às necessidades específicas de uma vasta clientela e “[...] o fato é que o professor não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico” (GÓES; LAPLANE, 2007, p. 77). Esta dificuldade em dar ao aluno a atenção que lhe cabe se acentua devido a grande variedade de necessidades educacionais especiais (NEE) sobre as quais o professor deve ter domínio para efetivar suas ações. Porém, mesmo estando entre essas NEE, as AH/SD são desconhecidas por boa parte dos docentes, ou então, estes até sabem que elas existem, mas imaginam que se constituem em raridades com as quais nunca se depararão. Estes fatores dificultam ainda mais o reconhecimento e atendimento de alunos com AH/SD, pois se o professor não percebe a necessidade do aluno, também não perceberá a necessidade em oferecer-lhe atividades diferenciadas.

Contudo, este desconhecimento docente é bastante compreensível se considerarmos que entre os sujeitos que se encaixam no conceito de NEE, aqueles representados pela terminologia “altas habilidades/superdotação” não estão entre os que mais receberam atenção por parte da

---

<sup>3</sup>Os termos superdotação, dotação, talento, altas habilidades/superdotação são empregados de acordo com os autores referidos no texto.



mídia, dos governos ou da comunidade acadêmica no decorrer da história. E se as pesquisas sobre AH/SD realizadas no Brasil não atingem um número expressivo, é natural que muito pouco se tenha investigado sobre a formação docente para o atendimento a esses alunos.

Em um levantamento realizado junto ao banco de teses e dissertações da CAPES durante o mês de julho de 2012, foram encontradas três pesquisas referentes à formação docente e a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Reis (2006), com o objetivo de analisar aspectos na formação docente em nível de Pós-graduação Lato Sensu para a Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação, indica a necessidade da criação de cursos de pós-graduação a fim de impulsionar a formação de professores nesta área e consequentemente, ampliar a oferta de atendimento a alunos com AH/SD no Brasil. No entanto, guiada pela hipótese de que o professor só é capaz de incluir um aluno com AH/SD se puder reconhecê-lo, Guimarães (2004) investigou a formação de alunas do sexto período do curso de Pedagogia que já atuavam na educação infantil, visando saber como estas são preparadas para incluir o aluno nessas condições e com isso, constatou o despreparo das educadoras. Diante disto, a autora coloca que tão importante quanto a formação continuada (ou formação em serviço, que vem recebendo destaque), é a formação inicial. Procópio (2010), ao analisar as interações discursivas produzidas por professores formadores e professores em formação da área de ciências, também verificou a necessidade de formação específica a esses educadores por conta da falta de domínio de linguagem científica, falta de conhecimento sobre as políticas públicas de Educação Inclusiva e completa incompreensão do conceito de AH/SD.

Por compartilhar da ideia de que o professor deve concluir seu curso de graduação conhecendo as características, formas de identificação e de atendimento às necessidades educacionais de alunos com AH/SD, uma vez que o recebimento de alunos nestas circunstâncias não depende de formação específica em serviço ou pós-graduação, nos propomos a analisar as disciplinas dos cursos de Pedagogia da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, verificando a maneira com que os futuros professores são preparados para lidar com esta parcela de educandos.

## MÉTODO

Escolhemos investigar os cursos de Pedagogia da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, por tratar-se de uma Universidade reconhecida por seu padrão de qualidade e que possui seis Faculdades que oferecem o referido curso.

A fim de ter acesso à estrutura curricular e aos conteúdos das disciplinas dos cursos de Pedagogia da UNESP, consultamos os sites de cada uma das seis Faculdades e Institutos que oferecem o curso: Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília, Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru, Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara, Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Câmpus de São José do Rio Preto e Faculdade de Ciências e Tecnologia – Câmpus de Presidente Prudente. Nestas páginas da internet pudemos encontrar a estrutura (ou grade) curricular dos cursos de todas as instituições, no entanto, apenas duas disponibilizavam os programas de ensino das disciplinas, desta forma, entramos em contato com as sessões de graduação das demais instituições e fizemos a solicitação dos mesmos.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

De posse dos programas, passamos a analisar o conteúdo programático e a ementa das disciplinas, visando encontrar referências às altas habilidades/superdotação. Nos casos em que tal NEE não era mencionada, verificávamos a bibliografia básica para certificarmos-nos de que não havia nada a esse respeito. Além disso, nos atentamos ainda à carga horária das disciplinas.

## RESULTADOS

O quadro a seguir mostra as disciplinas relacionadas à educação especial de cada um dos cursos de Pedagogia, bem como a respectiva carga horária.

<b>DISCIPLINAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP</b>		
<b>Unidade da UNESP</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Carga horária</b>
Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara	Educação especial	60h/aula
Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru	Educação Inclusiva	68h/aula
	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	68h/aula
Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília	Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações	45 h/aula
	Diversidade, Diferença e Deficiência	30 h/aula
	Fundamentos da Educação Inclusiva	75 h/aula
	LIBRAS	45 h/aula
	Currículo e Necessidades Educacionais Especiais	75 h/aula
Faculdade de Ciências e Tecnologia – Câmpus de Presidente Prudente	Libras, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	75 h/aula
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro	Fundamentos da Educação Inclusiva	75 h/aula
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Câmpus de São José do Rio Preto	Tópicos em Educação Inclusiva	60 h/aula

A disciplina *Educação Especial* da Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara, com carga horária de 60h/aula, é oferecida no segundo semestre do segundo ano do curso e os tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino (ementa) são:

- Desvio e estigma: contribuições à conceituação de deficiências.
- A educação especial na sociedade moderna e no Brasil: marcos históricos e políticas públicas.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

- A inclusão.
- Necessidades especiais e necessidades educacionais especiais: noções sobre etiologia, prevenção e modalidades de recursos educacionais.

Conforme o conteúdo programático, onde as unidades são discriminadas, o tópico Necessidades especiais e necessidades educacionais especiais, aborda: O portador de deficiência mental; O portador de deficiência sensorial; O portador de deficiência física; O portador de deficiências múltiplas; Altas habilidades; Condutas típicas; A crianças com dificuldades emocionais.

Na Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru, as disciplinas *Educação Inclusiva* e *Introdução à Língua Brasileira de Sinais* são oferecidas no segundo semestre do quarto ano e ambas possuem uma carga horária de 68h/aula, sendo que a primeira traz os seguintes tópicos em sua ementa:

- Políticas Públicas referentes à diversidade do alunado com NEE.
- As Tecnologias Assistivas e a relação com mediação pedagógica e a utilização de seu uso específico na área da educação especial.
- A educação inclusiva e a ação educativa: suportes necessários e estratégias de intervenção para salas de aula inclusivas.

O primeiro tópico trata da caracterização dos diversos tipos de deficiências, altas habilidades e condutas típicas, as políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e as concepções de currículo considerando a diversidade do alunado com NEE na escola.

A disciplina *Introdução à Língua Brasileira de Sinais* é especificamente relacionada à deficiência auditiva.

A Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília, com suas cinco disciplinas referentes à educação especial, se propõe a tratar das NEE em *Currículo e Necessidades Educacionais Especiais*, que ocorre no quarto ano do curso, com 75h/aula, cujos tópicos da ementa são:

- A importância do currículo para a implementação da proposta de educação inclusiva.
- Os pressupostos teóricos que embasam o currículo.
- Procedimentos de ensino que favorecem a aprendizagem de Todos os alunos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Em seu conteúdo programático não são especificadas quais são as necessidades educacionais especiais abordadas, mas é possível que as altas habilidades/superdotação estejam entre elas por conta de haver referências na bibliografia básica que incluem a temática em questão, como é o caso da publicação do Ministério da Educação (MEC), *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais* (2003).



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

Dentre as disciplinas obrigatórias da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente, a única relacionada à educação especial é a disciplina *Libras, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*, com 75h/aulas em sua carga horária, ministrada durante o segundo semestre do quarto ano do curso, porém esta não se destina ao estudo das NEE dos alunos, o que significa que também não se reporta às altas habilidades/superdotação, embora a tecnologia possa se constituir em um importante recurso para a atuação pedagógica junto a esses discentes. E mesmo que seu título contenha a palavra Libras, a ementa e o conteúdo programático não fazem qualquer referência à deficiência auditiva ou a Língua Brasileira de Sinais, contrariando o que seria o esperado, conforme mostraremos a seguir. Ementa:

- O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as mudanças necessárias no ambiente educacional.
- Oportunizar como adquirir um novo fazer pedagógico para criar um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo – CCS para que se possa trabalhar com as diferenças, visando uma educação de qualidade para todos.

Fazem parte de seu conteúdo programático: História da Informática Aplicada a Educação; As Tecnologias da Informação e Comunicação no processo ensino e aprendizagem; Softwares educacionais; O papel do professor frente às novas tecnologias, procurando propiciar a inclusão escolar; O computador no contexto escolar e mudanças de paradigma, procurando uma reconstrução para uma escola inclusiva, por meio de um novo fazer pedagógico; A mediação pedagógica e o uso da tecnologia.

No Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, a disciplina *Fundamentos da Educação Inclusiva*, com carga horária de 75 h/aula, é oferecida no quarto ano (semestre não especificado). A ementa desta disciplina menciona alunos com necessidades especiais, entretanto, ao observarmos o conteúdo programático e a bibliografia básica notamos que apesar de abordar a diversidade cultural, há uma predominância do estudo da deficiência. Ementa:

- Os fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades especiais.
- Propostas pedagógicas pertinentes para que o processo de inclusão/integração possa acontecer na comunidade escolar.
- Histórico e estudo de uma comunidade diversa/diferente (menor) dentro da escola.

Os títulos das unidades do conteúdo programático são: Desmistificando as deficiências; A comunidade e o diferente; A aprendizagem e o deficiente; As diferenças que a escola tem e a diferença que a escola fabrica (multiculturalismo/diversidade, inclusão/integração). Observando a bibliografia básica e complementar, compreendemos que a referida disciplina não se propõe a analisar a temática altas habilidades/superdotação.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

A disciplina *Tópicos em Educação Inclusiva*, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Câmpus de São José do Rio Preto, possui carga horária de 60h/aula e acontece no segundo semestre do quarto ano do curso, tendo como ementa:

- Os fundamentos políticos, legais, éticos e teóricos para implantação das políticas públicas de inclusão escolar.

Com as seguintes unidades em seu conteúdo programático: A fundamentação legal das políticas de inclusão escolar; Teorias que sustentam as políticas de inclusão educacional; Os saberes que justificam a exclusão e a segregação escolar; A ética que sustenta as práticas de inclusão escolar; Os interesses políticos que se enfrentam no processo de inclusão escolar; Os saberes que fundamentam as práticas de inclusão escolar.

A bibliografia também não apresenta qualquer referência sobre AH/SD.

Diante desta análise, podemos afirmar que a Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara e a Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru, oferecem aos futuros professores a possibilidade de adquirir conhecimentos acerca das altas habilidades/superdotação. O que também é provável que ocorra na Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília. No entanto, os programas de ensino das disciplinas da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Câmpus de Presidente Prudente, do Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Câmpus de São José do Rio Preto, não nos permitem fazer tal afirmação.

## DISCUSSÕES

Pereira (2006), ao analisar produções acadêmicas a respeito da formação docente no Brasil, no período de 1980 a 1995, descreve que os estudos realizados na década de 70, em sua maioria, privilegiavam o aspecto técnico da formação, pois nesta época, a maior preocupação sobrecaia na instrumentalização técnica do professor. Todavia, na segunda metade desta década, sob a influência da Filosofia e da Sociologia, surge um movimento que se opõe ao aspecto técnico da formação ao visualizar a educação como uma prática social que impossibilita a neutralidade da atuação docente, que por sua vez, pode constituir-se em prática transformadora da realidade social. No início da década de 80 este movimento de oposição à tecnologia educacional se fortalece, acentuando as críticas aos anos anteriores que não se atentavam para a função social da escola. Neste cenário, o debate sobre a formação docente passa a favorecer a dimensão política da atuação pedagógica, bem como seu compromisso com as classes menos favorecidas e como se fosse necessário um de meio de marcar a ruptura com o período anterior, os autores passam a referir-se ao educador, distinguindo-o do professor. “Desta forma, pretendia-se que os *educadores* estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos e, cada vez mais, percebessem seu papel como de um agente sócio-político” (Pereira, 2006, p. 28 – grifo do autor). No entanto, após alguns anos percebe-se a importância em se considerar a formação política, sem deixar de lado a formação técnica. Ao fim desta década, o pensamento educacional sofre influências das mudanças no cenário internacional e a Educação se depara com a “crise de paradigmas”. Neste contexto a ênfase recai sobre a



formação do professor-pesquisador, a qual permanece muito bem vista na atualidade, onde se valoriza a reflexão e a aproximação entre a atuação profissional e a pesquisa.

No desempenho da função docente e, sobretudo, diante da inclusão, o professor precisa refletir constantemente sobre sua prática e ser capaz de buscar soluções aos problemas que surgem no cotidiano da sala de aula, considerando-se que este profissional enfrenta situações únicas e diversificadas em seu dia-a-dia, porém a formação do futuro educador não pode renunciar aos aspectos políticos e tão pouco, aos aspectos técnicos da função docente, pois são os conhecimentos científicos e pedagógicos que sustentarão sua atuação prática e é através dos conhecimentos políticos que ele poderá compreender sem ingenuidade, seu papel na estrutura social, assumindo uma postura crítica frente à sua realidade profissional. Esta necessidade de uma postura crítica torna-se clara quando Sapelli e Hidalgo (2010, p. 23) colocam que “muitos profissionais [...] encaram as discussões sobre currículo como algo que apenas deva ser acolhido e reproduzido, ou seja, basta saber qual é a proposta do governo federal, entendê-la e, assim reproduzi-la na escola”.

Mesmo assim, além de ter consciência política, ser capaz de refletir sobre a prática e assumir uma posição ativa diante do conhecimento, é indispensável que o professor em formação seja também munido de conhecimentos técnicos, a fim de que conheça as especificidades daqueles que possuem AH/SD (entre outras NEE), bem como as estratégias que podem ser empregadas em sala de aula para favorecer o desenvolvimento das habilidades desses alunos, pois de acordo com Martins e Alencar (2011, p.43), entre os inúmeros desafios que dificultam o atendimento a alunos com AH/SD, o principal deles diz respeito à formação docente, porque é aí que se encontra “a base de todo o processo”. Infelizmente, como vimos anteriormente, nem todos os cursos de Pedagogia proporcionam estes conhecimentos basilares ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos que possuem altas habilidades/superdotação.

De acordo com Freitas e Stobäus (2011) a verdadeira educação inclusiva envolve o desafio da superação dos preconceitos e da falta de conhecimento, e requer que se assuma o compromisso de elevar ao máximo o potencial do educando. Além disso, é necessário compreender que alunos com AH/SD “precisam receber também uma atenção diferenciada no seu processo educacional, social, dentre outros” (FREITAS; STOBÄUS, 2011, p. 490). No entanto, podemos afirmar que será muito difícil ou até mesmo, por que não dizer praticamente impossível, a este professor que desconhece as AH/SD, identificar alunos nestas condições e oferecer-lhes a atenção educacional diferenciada condizente com suas características. Por acreditarmos na importância da formação inicial de educadores, concordamos com Guimarães (2004) quando diz que:

A inclusão, hoje, é um caminho sem volta, e para isso faz-se necessária uma formação mais específica no processo de graduação docente. [...] Reafirmamos neste momento quanto é importante o curso inicial de formação de professores tratar do tema superdotação, ao lado das outras necessidades especiais de alunos, para acolher o superdotado na Educação Infantil, internalizando seu papel como mediador nos primeiros caminhos institucionais trilhados pela criança portadora de altas habilidades/superdotada, para que essa diferença seja utilizada como uma fonte de enriquecimento e interação harmoniosa com as outras crianças. (GUIMARÃES, 2004, p. 47-48).



Apesar da autora acima se referir a formação docente para atuação junto ao aluno com AH/SD na Educação Infantil, o trabalho com esta criança durante o Ensino Fundamental I não é menos relevante e por isso, também demanda a formação do educador, entretanto, tanto a formação inicial do professor de Educação Infantil quanto do professor de Ensino Fundamental I, ocorrem por meio do curso de graduação em Pedagogia, o qual deve propiciar oportunidades para que os futuros docentes sejam capazes de responder às necessidades de seus alunos, pois “não podemos exigir dos docentes práticas que não veem na própria formação” (PANIZ; FREITAS, 2011, p, 501).

Todavia, não estamos advogando a mera instrumentalização técnica que pode “resultar na oferta de uma formação desprovida de aprofundamento teórico-científico” (SAPELLI; HIDALGO, 2010, p. 21). Defendemos a formação ampla do educador, de modo que ao iniciar o desempenho de sua profissão possa articular a pesquisa à sua atuação profissional, visto que enfrentará situações complexas e singulares, as quais não dispõem de modelos prontos (PEREIRA, 2006), mas que principalmente, saiba que poderá receber alunos com potencial elevado que requerem especial atenção, sendo capaz de reconhecer as características indicativas de AH/SD, bem como as formas de atendimento disponíveis.

Contudo, se analisarmos a carga horária das disciplinas que se dispõem a estudar as altas habilidades/superdotação, as quais variam entre 60 e 75h/aulas, percebemos que o tempo destinado para tal estudo é extremamente limitado em virtude de se tratarem de disciplinas que englobam uma série de outros assuntos igualmente relevantes e complexos, como por exemplo, as deficiências, a inclusão, o preconceito, etc. Segundo Dias e Lopes (2003), a formação de professores requer uma reformulação curricular capaz de responder às críticas que vem sofrendo, e entre elas encontra-se o aligeiramento da formação. A este respeito, Tardif (2002) alerta que a lógica disciplinar que organiza os cursos de formação docente pauta-se no oferecimento de disciplinas que não se relacionam entre si e apresentam carga horária reduzida, produzindo assim, pouco impacto sobre os estudantes. Em contrapartida, mesmo que a temática não seja tratada com a adequada profundidade, os futuros educadores estarão em vantagem em relação a muitos outros que nem ao menos sequer ouviram falar em altas habilidades/superdotação durante sua formação.

Ao realizarem uma pesquisa com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e do curso de Pedagogia de uma cidade do entorno de Brasília, Martins e Alencar (2011) constataram a urgência da formação docente para atuar na área das AH/SD em virtude das informações reduzidas e por vezes errôneas, que os docentes apresentaram a respeito do assunto. Além disso, os educadores ressaltaram a necessidade de vincular teoria e prática, uma vez que sentem que a realidade educacional se distancia dos estudos teóricos propiciados pelas instituições formadoras. Desta forma, as autoras recomendam que a formação inclua “teorias sobre o tema, informações sobre comportamentos típicos de alunos superdotados e, se possível, estágios para observação e regência em instituições que oferecem atendimento especial de boa qualidade a estes alunos” (MARTINS, ALENCAR, 2011, p.43). Apesar de acharmos esta proposta bastante interessante, a triste realidade é que são poucas as cidades que possuem instituições que prestam atendimento educacional a este público, o que dificulta a realização de estágios, por outro lado, Tardif (2002) aconselha que através da análise reflexiva das práticas pedagógicas, é possível associar teoria e ação.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional [...] baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio do enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes da ação (TARDIF, 2002, p. 242).

É oportuno destacar os dizeres de Acereda e Sastre (1998) que questionam a possibilidade de professores que desconhecem as AH/SD em propiciar atenção educacional necessária a alunos que apresentam estas características e afirmam que para atender às necessidades educacionais destes indivíduos, primeiramente é preciso possuir um bom conhecimento sobre o referido fenômeno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educandos com altas habilidades/superdotação possuem necessidades educacionais específicas que precisam ser atendidas. Todavia, não podemos crer que um professor sem qualquer conhecimento a respeito desta temática seja capaz de identificar tais alunos e muito menos, oferecer-lhes uma educação condizente com suas peculiaridades. Contudo, sabemos que existem educadores que concluem o curso de graduação sem nunca ter ouvido falar sobre o assunto e ao ver que até mesmo em uma universidade com qualidade reconhecida como a UNESP, existem cursos que não abordam esta questão em seu currículo, podemos supor que de uma forma geral, a situação das AH/SD nos cursos de Pedagogia em âmbito nacional seja ainda pior.

Este é um fato que merece bastante atenção, pois “quando” o aluno com NEE (sejam elas quais forem) recebe atendimento especializado, este se dá de forma limitada, sendo o professor de classe comum o profissional que passa o maior tempo com essa criança, tornando-se o principal responsável por sua educação escolar. Já no caso das altas habilidades/superdotação, o atendimento especializado a esses alunos é atualmente, uma exceção, o que significa que em grande parte dos casos, o professor de classe regular não será somente o principal responsável, mas provavelmente o único profissional da educação a trabalhar com estas crianças. Sendo assim, seria de se esperar que este professor soubesse como lidar com elas, mas como pudemos ver, nem todos dispõem dos mínimos conhecimentos necessários para que possam propiciar o ensino adequado às necessidades destas crianças.

## REFERÊNCIAS

ACEREDA, A; SASTRE, S. **La superdotación**. Madrid: Síntesis Psicología, 1998.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

BRASIL. **LEI n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 29/06/2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001. Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso: 01/07/2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso: 09/07/2012.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 03/07/2012.

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

FREEMAN, J; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

MAIA-PINTO, R. R; FLETH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, SP: ABRAPÉE, v. 8, nº. 1, p. 55-66, 2004.

PROCÓPIO, M. V. R. **Altas Habilidades/Superdotação: necessidades formativas dos professores de ciências na perspectiva da educação inclusiva**. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

REIS, H. M. M. S. **Educação inclusiva é para todos?: a (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil**. 2006. 268 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GUIMARÃES, A. C. M. **Um estudo sobre a formação do professor e a inclusão da criança superdotada**. 2004. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

DIAS, R. E; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

FREITAS, S. N; STOBÄUS, C. D. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-500, set./dez. 2011.

PANIZ, C. M; FREITAS, D. S. Formação de professores e registros pessoais: limites e possibilidades. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 499-510, set./dez. 2011

MARTINS, A. C. S; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores:** Pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAPELLI, M. L. S; HIDALGO, A. M. A formação docente para a educação básica, face às inovações curriculares. In: SILVA, J. O; NEVES, I. C (orgs). **Da formação do professor às práticas pedagógicas**. Curitiba: Editora CRV, 2010.