

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem

Jéssica Fernanda Lopes

**DOTAÇÃO E TALENTO: comparação das modalidades
presencial e a distância de um programa de formação continuada
para professores**

**BAURU
2015**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem

Jéssica Fernanda Lopes

DOTAÇÃO E TALENTO: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como
requisito para obtenção do título de Mestre na
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho" - Programa de Pós Graduação em Psicologia
do Desenvolvimento e Aprendizagem sob orientação
da Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

**BAURU
2015**

Lopes, Jéssica Fernanda.

DOTAÇÃO E TALENTO: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores/ Jéssica Fernanda Lopes, 2015.

136 f.

Orientador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

1. Educação inclusiva. 2. Dotação e Talento. 3. Formação Continuada de Professores. 4. Educação a Distância. 5. Educação Presencial. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Apoio Financeiro:



Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é fruto do trabalho, mobilização e colaboração de várias pessoas, a quem devo muito apoio e não há como começar senão agradecendo:

A Deus, luz poderosa, que tem me permitido traçar caminhos nas estradas misteriosas da vida de uma maneira generosa, e, por nutrir em mim o desejo de busca pela minha missão na Terra.

Mãe, Pai, Má e Ana, vocês são meu porto seguro, o lugar para onde sempre retorno, mesmo depois de ter navegado em outras águas, e, independentemente de qualquer coisa, vocês têm o meu amor incondicional, são minha história, a minha própria vida. Gratidão por me aceitarem e por nunca terem me abandonado.

Aos meus amigos de infância e de juventude, por compartilharem comigo cada momento de aprendizado e de descoberta de nós mesmos e do mundo ao nosso redor, muitos não fazem mais parte do meu dia-a-dia, mas sou grata por cada lembrança e momentos vivenciados.

Às minhas amigas Su, Bruna, Cassinha, Naty, Alê, Mari e Gi por mostrarem e despertarem em mim a mais pura essência do significado da verdadeira amizade. Grata pelo carinho, respeito, companheirismo, por cada palavra de força, alerta, incentivo e de conforto nos momentos mais difíceis, e, que se fizeram fundamentais para que eu não desistisse, o sorriso e o brilho do olhar de vocês ecoam em todo o meu ser.

Aos meus amigos Zé Luiz e Gláucio, por todo apoio, incentivo, alegria e companheirismo. Agradeço toda a força direcionada a mim.

À professora Verinha, minha orientadora, por me acompanhar desde a graduação, pela sua capacidade de acolhimento, abertura e

tolerância, por ter me incentivado a ingressar no Mestrado e, principalmente, por ter aberto às portas para a construção do conhecimento.

A todos os professores que tive durante a minha trajetória de vida, dentro e fora do âmbito escolar, grata por contribuírem para minha formação.

Aos professores participantes desta pesquisa que me acolheram com carinho e respeito, durante todo o processo, apesar das dificuldades no cotidiano escolar. Grata, por cada momento vivido, pelos questionamentos, pelo conhecimento compartilhado, por cada sorriso sincero e olhar atento, guardarei com muito carinho cada lembrança.

Aos meus colegas da Graduação, da turma de Mestrado e do Grupo de Pesquisa, pela partilha de conhecimentos e por promoverem discussões que contribuíram para minha formação enquanto profissional e ser humano.

A toda minha família, pelo apoio e compreensão, principalmente quando tive que me afastar para estudar e elaborar esta pesquisa, em especial à minha prima Hellen.

À Dra. Carina Rondini pela participação e por dividir conosco seu amplo conhecimento em um dos encontros do Programa de Formação Continuada.

À Dra. Olga Rodrigues e ao Dr. Miguel Chacon pelas contribuições no delineamento deste trabalho. O auxílio no exame geral de qualificação me proporcionou importantes reflexões para o aprimoramento da dissertação.

À professora Dra. Maria de Fátima Belancieri revisora deste trabalho, pelas sugestões de melhoria.

À Maewa e Anderson Neves pela assessoria à Estatística.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio e por ter possibilitado a minha dedicação exclusiva a essa pesquisa, o que foi fundamental para sua realização.

Às pessoas que participaram e colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. Levo comigo cada lembrança dessa etapa da minha vida que se fizeram inesquecíveis.

*Dedico este estudo a todas as pessoas com Dotação e Talento que,
ao longo da história tiveram suas capacidades desestimuladas, ignoradas e
perdidas.*

Nego-me a me submeter ao medo
que me tira a alegria de minha liberdade,
que não me deixa arriscar nada,
que me torna pequeno e mesquinho,
que me amarra,
que não me deixa ser direto e franco,
que me persegue, que ocupa negativamente minha imaginação,
que sempre pinta visões sombrias.

No entanto não quero levantar barricadas por medo
do medo. Eu quero viver, e não quero encerrar-me.
Não quero ser amigável por ter medo de ser sincero.

Quero pisar firme porque estou seguro e não
para encobrir meu medo.

E, quando me calo, quero
fazê-lo por amor
e não por temer as
consequências de minhas
palavras.

Não quero acreditar em algo
só pelo medo de
não acreditar.

Não quero filosofar por medo
que algo possa
atingir-me de perto.

Não quero dobrar-me só
porque tenho medo
de não ser amável.

Não quero impor algo aos
outros pelo medo
de que possam impor algo a mim;
por medo de errar, não quero
tomar-me inativo.

Não quero fugir de volta para
o velho, o inaceitável,
por medo de não me sentir
seguro no novo.

Não quero fazer-me de
importante porque tenho medo
de ser ignorado.

Por convicção e amor, quero
fazer o que faço e
deixar de fazer o que deixo de fazer.

Do medo quero arrancar o
domínio e dá-lo ao amor.

E quero crer no reino que
existe em mim.

(RUDOLF STEINER)

LOPES, Jéssica Fernanda. DOTAÇÃO E TALENTO: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

RESUMO

Dotação e Talento correspondem a uma especificidade da Educação Especial que vem despertando interesse crescente entre estudiosos e a Universidade tem o papel de produzir novos conhecimentos, bem como, de colocá-los a serviço da comunidade. Como raramente este tema é trabalhado na formação inicial e continuada de professores, delineou-se enquanto objetivo desta pesquisa: elaborar, aplicar e avaliar um programa de formação continuada para professores, realizando-o em duas modalidades de ensino (presencial e a distância) e, posteriormente, analisar e comparar os resultados obtidos nas duas modalidades, bem como a percepção dos professores antes e depois do curso. O Programa teve carga horária de 52 horas com atividades de cunho teórico-prático e foi aplicado, em ambiente virtual, por meio de uma plataforma de Educação a Distância (EaD) elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, e os encontros da turma presencial aconteceram, semanalmente, no campus da Unesp/Bauru. Delimitou-se como conteúdo programático do curso: a) Marcos: legal, histórico e conceitual sobre Dotação e Talento; b) Caracterização dos alunos com Dotação e Talento; c) Identificação e Atendimento Educacional Especializado; d) Escolarização de alunos com Dotação e Talento e prática pedagógica; e) Criatividade e produção do Plano de Ensino Individualizado. Participaram do estudo 33 professores (divididos em duas turmas) cuja inscrição foi realizada na Secretaria Municipal de Educação. Antes do início do curso os participantes responderam a dois questionários, um, visando a caracterização da amostra, e outro para identificar as concepções deles sobre pessoas com Dotação e Talento, bem como, sobre o conteúdo do curso. Ao longo do curso ao final de cada módulo, os professores responderam uma avaliação com questões fechadas sobre o conteúdo do próprio módulo. Após o término do curso, os participantes responderam novamente ao mesmo instrumento aplicado no início do curso sobre as concepções deles acerca da população com Dotação e Talento, bem como, sobre o conteúdo do curso (pós-teste), para que fosse identificado se houve ampliação de conhecimento ao final do Programa. Além disso, responderam a um instrumento sobre avaliação geral do Programa, para possibilitar melhorias nos próximos cursos. Como principal resultado o estudo demonstrou que não houve diferença significativa entre os desempenhos das turmas presencial e EaD quando comparadas. No entanto, houve significância estatística quando comparado o desempenho de cada uma das turmas, delas com elas mesmas, antes e depois de passarem pelo Programa de Formação Continuada. A partir desses dados infere-se que os professores, independente da modalidade que participaram, ampliaram o conhecimento sobre o assunto ao final da formação, o que poderá contribuir para a melhoria da qualidade da atuação desse grupo de professores das escolas públicas em uma perspectiva inclusiva, no que se refere à identificação e escolarização dos alunos com Dotação e Talento.

Palavras-chave: Dotação e Talento. Formação Continuada de Professores. Educação a Distância. Educação Presencial. Educação Inclusiva.

LOPES, Jéssica Fernanda. GIFTEDNESS AND TALENT: comparison between in-person and distance modality of a continued education program for teachers. 2015. 136f. Dissertation (Master in Psychology of Development and Learning). São Paulo State University, Faculty of Sciences, Bauru, 2015.

ABSTRACT

Giftedness and Talent correspond to a specificity of the Special Education that has aroused growing interest among academics, and the University plays the role of generating foreground information, as well as putting it at society's services. As this subject is rarely treated in the initial and continued teacher's education, it's established as objective of this research: to elaborate, apply and evaluate a continued educational program for teachers, performing it in dual mode (classroom and distance) and subsequently analyze and compare the results for each model, as well as to compare the perception of the teachers before and after the course. The program consisted of 52 hours with practical and theoretical activities, and has been applied in the virtual environment by a Distance Education Platform elaborated by the County Department of Education and the classroom group occurred weekly, at UNESP/Bauru campus. As programmatic content for this course it had been defined the following: a) Landmarks: Legal, historical and concept about Giftedness and Talent; b) Features of gifted and talented students; c) Identification and Specialized Educational Care; d) Schooling of gifted and talented students, and pedagogical practice; e) Creativity and the production of the Individualized Plan Teaching. Thirty-three teachers (divided in two groups) participated on this study, and the County Department of Education made their enrollment. Before the course's start, the participants answered two surveys, one to characterize the sample, and another to identify their conception about gifted and talented people, as well as about their concept about the course's content. Throughout the course at the end of each module, the teachers answered a review with closed questions on the content of the module. After the course, participants answered again the same instrument applied early in the course about their conceptions of the gifted and talent population, as well as on the course content (post-test), to identify if there was expansion of knowledge at the end of the program. In addition, they answered a general evaluation questionnaire of the program to enable improvements for the upcoming courses. As main result, this study demonstrated that there was no significant difference between the classroom group and the distance class group (EaD), when compared. However, there was statistical significance when comparing each class's performance with itself before and after the Continued Education Program. Based on this data, it is inferred that teachers increased the knowledge on the subject at the end of the program, which can contribute to an improvement on the performance of this group of public school's teachers from an inclusive perspective, when it comes to identification and schooling of Gifted and Talented students.

Key words: Giftedness and Talent. Continued Education Program for Teachers. Distance Education. Classroom Education. Inclusive Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização dos participantes do Programa de Formação Continuada	80
Tabela 2- Relação de cursos de Pós-Graduação cursados pelos professores da turma presencial	82
Tabela 3- Relação de cursos de Pós-Graduação cursadas pelos professores da turma EaD	82
Tabela 4- Tema: Mudança no trabalho docente	84
Tabela 5- Tema: Conceito de Educação Inclusiva	86
Tabela 6- Tema: Impressões sobre o trabalho com alunos público alvo da Educação Especial	87
Tabela 7- Frequência absoluta e relativa da distribuição das respostas do pré e pós-teste da Turma Presencial e EaD	89
Tabela 8- Resultados do Nível de Significância dos dois grupos por questão: pré e pós-teste com a prova de Mann-Withney	91
Tabela 9- Comparação entre o desempenho do grupo Presencial e EaD	91
Tabela 10- Comparação de médias e significância estatística intragrupo (Presencial e EaD).....	92
Tabela 11- Tema: Definição de Dotação e Talento	95
Tabela 12- Tema: Oferecimento do Atendimento Educacional Especializado	96
Tabela 13- Tema: Domínios da Capacidade Humana	98
Tabela 14- Tema: Percepções sobre a realização da identificação	98
Tabela 15- Resultados considerando os acertos do módulo 1	99
Tabela 16- Resultados considerando os acertos do módulo 2	100
Tabela 17- Resultados considerando os acertos do módulo 3	101
Tabela 18- Resultados considerando os acertos do módulo 4	102
Tabela 19- Resultados considerando os acertos do módulo 5	102
Tabela 20 - Avaliação do Programa de Formação Continuada pela turma Presencial	103
Tabela 21 - Avaliação do Programa de Formação Continuada pela turma EaD	104

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem.

CEDET - Centro para o desenvolvimento do potencial e talento.

EaD - Educação a Distância.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

NAAH/S - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.

PAPAH/S - Programa de atenção ao aluno Precoce com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

PEI - Plano de Ensino Individualizado.

PIDET - Projeto de identificação e desenvolvimento de estudantes talentosos.

PIT - Programa de incentivo ao talento.

PNE - Plano Nacional de Educação.

SEDF - Programa de atendimento a alunos portadores de altas habilidades da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences.

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 DOTAÇÃO E TALENTO: TERMINOLOGIA, CONCEITOS, ASPECTOS LEGAIS E PROCEDIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO.....	21
1.1 A Identificação de alunos com Dotação e Talento	28
1.2 A Escolarização e o Atendimento Educacional Especializado direcionado aos alunos Dotados e Talentosos.....	31
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO PELA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SURGIMENTO E IMPLICAÇÕES.....	43
2.1 Formação de professores e a Inclusão Escolar	43
2.2 Formação de professores mediada pela Educação a Distância.....	53
3 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	64
4 METODO	65
4.1 Participantes	65
4.2 Local	65
4.3 Descrição do Programa de Formação Continuada sobre dotação e talento.....	66
4.4 A Escolarização do aluno Dotado e Talentoso: caminhos para identificação e intervenção.	67
4.5 Instrumentos para coleta de dados.....	72
4.6 Organização da aplicação dos instrumentos.....	76
4.7 Procedimentos de coleta de dados	76
4.7.1 Procedimento para análise dos dados	77
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	80
5.1 Resultados do questionário sobre o levantamento de dados constitutivos da carreira profissional dos participantes	80
5.2 Resultados do pré e pós-teste das turmas Presencial e EaD	88
5.2.1 Resultados da comparação entre grupos (turma EaD e Presencial)	900
5.2.2 Resultados da comparação intragrupos (turma EaD e Presencial)	922
5.2.3 Resultado das questões abertas do Pré e Pós-teste	9494
5.3 Resultados do instrumento de avaliação por módulos	99
5.4 Resultados do instrumento de avaliação do Programa de Formação Continuada.....	1033
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1100
REFERÊNCIAS	11313
APÊNDICES	12222
ANEXOS.....	1322

APRESENTAÇÃO

O interesse em pesquisar sobre a área da Educação Especial e da Formação de Professores surgiu no decorrer da minha graduação em Pedagogia. Conforme entrava em contado com a literatura acerca dessas áreas, me via em meio a muitos questionamentos. Alguns problemas presentes nessas áreas me incomodavam insistentemente. Esta sensação de incômodo me fez perceber que era necessário analisar e refletir com maior profundidade sobre situações conflituosas que estão presentes todos os dias no cotidiano escolar. Esse movimento fez com que eu me movesse e buscasse alternativas que pudessem amenizar minha inquietação. Descobri que os estágios curriculares, bem como o trabalho de conclusão de curso, ainda na graduação, poderiam servir como meio para o aprofundamento nessas áreas do conhecimento.

Sobre a Educação Especial, me perguntava como o público dessa modalidade era escolarizado na escola comum. Eles, de fato, aprendiam os conteúdos científicos historicamente construídos no ambiente escolar? Como esses alunos sentiam-se nesse ambiente? E o relacionamento com os pares, professores e funcionários, como era?

Frequentemente lia pesquisas que diziam o que era a Educação Inclusiva e a importância desta ser implementada, quase sempre, profissionais despejando orientações, que, muitas vezes, apresentavam-se desvinculadas do contexto escolar: do real e difícil cotidiano escolar. Os estudos traziam, no máximo, a opinião dos professores sobre o movimento da inclusão educacional e suas implicações para o trabalho docente. No entanto, pouco se dava ouvidos aos mais atingidos, em meio a tantas mudanças no cenário educacional nessa perspectiva, os próprios alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com dotação e talento.

Após essa constatação, acreditei ser necessário trazer à luz as concepções dos alunos público alvo da Educação Especial sobre sua escola. A intenção era dar voz a eles e perceber a escola e o processo de inclusão escolar por meio do olhar dos próprios alunos. Consegui aprofundar meus estudos e responder alguns dos meus questionamentos mediante a realização da minha monografia de conclusão de curso. Como resultado, tivemos mais de 90% dos alunos que disseram gostar da escola e de seus pares, apesar das inadequações mapeadas, seja de origens arquitetônicas ou das práticas educativas. Todavia, ainda não havia conseguido analisar e refletir com maior profundidade sobre as problemáticas e questionamentos acerca da formação de professores.

Inegavelmente o professor é a principal figura no processo educacional. Ele pode inibir ou potencializar o desenvolvimento dos alunos em vários aspectos. Todas as suas ações dentro da escola causam um impacto de maneira direta e real na vida dos seus alunos, seja ele positivo ou negativo. Assim, sua responsabilidade é muito grande e isso é muito sério, já que trabalham cotidianamente com conhecimento, sonhos e vidas de pessoas.

Entretanto, a partir dos meus estágios curriculares e da pesquisa de campo, realizada durante meu trabalho de conclusão de curso, pude observar que, por inúmeros motivos, parte dos professores nem sempre conseguia ser uma influência positiva no desenvolvimento dos seus alunos. Muito pelo contrário, a realidade mostrava-se extremamente dura e conflituosa.

Mais questionamentos invadiam meus pensamentos. Qual era o motivo desses conflitos? Por que a realidade escolar mostrava-se tão complicada e as condições de trabalho massacrantes? Por que tanta dificuldade no processo de ensino e de aceitação de novos paradigmas? Qual a razão de uma parcela considerável dos alunos não conseguirem aprender o básico? Qual a dificuldade em refletir sobre sua própria prática e transformá-la para melhor? Qual a causa de tanta resistência quanto ao trabalho colaborativo e com as diferenças individuais dos alunos?

Não tenho intenção de gerar respostas para todas as questões, mas, talvez mais perguntas. Entretanto, esses questionamentos me fizeram pensar em muitas coisas, inclusive que vários dos processos mencionados são aprendidos. Logo, se não são dadas condições para o professor aprender a lidar com tais processos, ações e situações, ele certamente encontrará grandes dificuldades em seu trabalho cotidiano, ocasionando prejuízos, sobretudo a seus alunos.

E como o professor aprende a ser professor? Durante a formação inicial, posteriormente, na formação continuada, esta última enquanto formação concomitante a prática, ressalta-se que a própria ação na prática é campo de aprendizagem docente. Portanto, o processo de formação do professor é permanente, não termina nunca ou pelo menos, não deveria terminar.

Em meio a esse contexto, pensava que, se grande parte dos professores não dominavam os saberes docentes e nem conseguiam dar conta de ações básicas do seu ofício, algo muito errado estava acontecendo no processo de formação destes, inicial e continuado, mas, sobretudo, a inicial.

E refletindo sobre a minha própria formação ao longo da Educação Básica e da Graduação pude encontrar algumas pistas. Recebi uma formação durante a Graduação quase que inteiramente tradicional, semelhante à descrição apresentada na literatura daquela

“Educação” do século XIX e que ainda é possível observar nos dias de hoje em todos os níveis de ensino, do infantil ao superior.

As aulas, em sua maioria, possuíam uma didática tradicional, uma metodologia tradicional, uma organização tradicional, enfim, um ensino tradicional. Futuros professores sentados quase sempre em fileiras com visão apenas da nuca da pessoa que sentava a frente e do professor. Quase não debatíamos, não conversávamos, não trocávamos ideias sobre dúvidas e constatações durante as aulas. Trabalhávamos individualmente, de uma maneira solitária, diria até, cruel.

Pensando nessa situação me perguntei: como é possível um ser humano que foi "educado" a vida toda em um sistema com modelos tradicionais, após “formado” chegar à escola e trabalhar de uma maneira significativa, flexível, colaborativa e levando em consideração as diferenças individuais de todos os alunos no processo de ensino? Como é possível refletir, agir e transformar a prática em serviço, se durante a formação esses mecanismos não foram oportunizados, ou seja, se ele não aprendeu a fazê-lo? Cheguei à conclusão, com algumas exceções, que esse processo não é possível, visto que, se não são oferecidos meios para serem aprendidas as ações, o professor não conseguirá realizá-las em serviço de uma maneira significativa.

Há ainda mais um agravante, os cursos de formação de professores são extremamente teóricos, inclusive as disciplinas destinadas a práticas de ensino. A carga horária de estágio parece-me não ser bem organizada, uma vez que, acaba sendo tão teórico quanto as disciplinas teóricas. Não há uma supervisão adequada, uma vez que, um professor não consegue supervisionar de maneira satisfatória 50 alunos realizando estágios em lugares e horários diferentes. Ainda, a supervisão é realizada de maneira distante, o que parece insuficiente.

Ingressei no mestrado em 2013 na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), no Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, na linha de pesquisa "Ensino e Aprendizagem". A partir dessas constatações e dos estudos realizadas pelos grupos de pesquisa aos quais pertenço, decidi, junto com minha orientadora, que trabalharíamos com o tema de formação de professores, articulado a algum público alvo da Educação Especial.

Neste meio tempo dois temas estavam sendo estudados em nosso grupo de pesquisa, dentre eles Dotação e Talento, temática esta que me interessava e chamava muito minha atenção pelo silêncio acerca dessa população no ambiente escolar. Provavelmente, estas estão sendo marginalizadas dentro e fora da escola, passando despercebidas pelos olhos de

professores, profissionais e da própria família, muitas vezes, por falta de conhecimento sobre o fenômeno por parte desses grupos. Também me chamou a atenção o quão recente são as pesquisas realizadas no Brasil nesta área se compararmos com outros grupos, público alvo da Educação Especial. Era desejo de minha orientadora ampliar suas pesquisas nessa área. Assim, decidimos articular um estudo que permeasse as áreas da Dotação e Talento e da Formação de Professores em uma perspectiva inclusiva. Desta maneira, delineou-se este estudo.

1 DOTAÇÃO E TALENTO: TERMINOLOGIA, CONCEITOS, ASPECTOS LEGAIS E PROCEDIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO

A LDBEN nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) determinou que os alunos com deficiência física, mental, ou aqueles que apresentavam discrepância – no que diz respeito ao atraso idade/série, assim como os superdotados¹ – tinham o direito de receber um atendimento especial diferenciado. Determinou ainda, que o atendimento deveria ser feito preferencialmente na rede regular de ensino. Neste período o termo Educação Especial passou a ser empregado, consolidando-se com o tempo.

Todavia, a atual LDBEN nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), apresenta inúmeros avanços referentes à Educação Especial, determinando que esta fosse ofertada desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Ressalta, ainda, a necessidade de aperfeiçoamento do atendimento à este público e especificou a presença de professores formados para atender às necessidades dos alunos público alvo da Educação Especial.

A lei apresenta também, no Capítulo V, Art.59, inciso específico sobre o direito à “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” e, em seu Art. 58, assegura o oferecimento da Educação Especial, que deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino. O apoio especializado também foi defendido e garantido, sempre que necessário.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Art. 3º, determina a necessidade de promover o bem estar de todas as pessoas, independentemente de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer ou outra forma que possa remeter a qualquer espécie de discriminação e no Art. 208, determina que é dever do Estado ofertar atendimento educacional, preferencialmente, na rede regular de ensino. Assim, a educação passou a ser um direito de todos (Art.205), estabelecendo-se a igualdade de condições não somente de acesso, mas principalmente, sua permanência na escola (Art. 206).

Em 2005, é implementado no Distrito Federal o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), objetivando atender aos princípios da política de educação inclusiva. O atendimento oferecido nos núcleos é destinado a alunos da rede de ensino público, oferecendo, ainda, suporte a família e aos professores. Leonessa (2014) referencia que os NAAH/S, em geral, estão localizados em regiões que possuem

¹Termo utilizado pela legislação em questão.

centros universitários. No entanto, a parceria com as universidades mostraram-se escassas e informais e, o autor, em análise sobre as Salas de Recursos e o NAAH/S do Paraná, identificou que a realização dos serviços de atendimento era dificultada pela falta de profissionais especializados, recursos financeiros e materiais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), objetivava o acesso, participação e aprendizagem de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, na rede regular de ensino. A Política orientou as escolas no intuito de atender as necessidades dos alunos e ressaltou o direito ao Atendimento Educacional Especializado à este público em específico.

Dentre as 20 metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, (BRASIL, 2011), a quarta é destinada à universalização do Atendimento Educacional Especializado a alunos público da Educação Especial na rede regular de ensino.

Estas e outras determinações e estratégias foram definidas na nova proposta do Plano Nacional de Educação. No entanto, é necessário uma constante fiscalização para verificar como essas determinações são implementadas, acompanhadas e avaliadas em todo seu processo.

Em 2013, a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 2013) passou por atualizações. O capítulo V é direcionado à Educação Especial, composto pelos Artigos 58, 59 e 60. No artigo 58 destaca-se a mudança da terminologia de Altas Habilidades/Superdotação para Altas Habilidades ou Superdotação. O Artigo determina, ainda, os deveres dos sistemas de ensino para com os alunos da Educação Especial.

O artigo 60 ressalta que os órgãos normativos de ensino estabeleçam critérios para o funcionamento de instituições especializadas e repasse de aporte financeiro as mesmas. Em parágrafo único estabelece, ainda, que serão ampliados os atendimentos aos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, na rede pública regular de ensino.

A literatura mostra que os pesquisadores ainda não chegaram a um consenso no que se refere à terminologia que deve ser utilizada para referenciar o grupo de pessoas com capacidade elevada. No Brasil, por exemplo, nos documentos legais e algumas publicações no meio acadêmico, utilizam-se concomitantemente os termos “altas habilidades”, que se relaciona mais diretamente ao desempenho do sujeito do que às suas características, enquanto o termo “superdotação” está relacionado às habilidades em grandes proporções (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 1997).

Alencar e Fleith (2001) e Guenther (2012) reafirmam a inadequação da utilização do termo “superdotado”, em decorrência do prefixo “super”, que remete a um desempenho superior de uma pessoa, em todas ou diversas áreas do conhecimento, o que não procede, já que a dotação² pode se manifestar em apenas um domínio da capacidade humana.

Guenther e Rondini (2012) afirmam que a expressão “altas habilidades” não é utilizada em nenhum outro lugar no mundo, uma vez que houve uma tradução inapropriada no Brasil da expressão *high ability*, ou seja, alta capacidade. Portanto, para as autoras, conceitualmente, levando em consideração a tradução literal, a expressão correta a ser utilizada é “alta capacidade” ou “capacidade elevada”, que significa a presença de grande capacidade natural na constituição do plano genético de um ser humano.

Pelo que se pode inferir, a confusão na terminologia brasileira parece ter-se iniciado pela inserção do prefixo *super* na tradução dos termos americanos *giftedness* e *gifted*, que significam, literalmente, *dotação* (*gift*: prenda, presente; *ness*: essência, natureza) e *dotado* (tem dotação). O termo *superdotação* foi mal-aceito nos meios educacionais. Para amenizar o efeito, buscou-se a expressão inglesa *high ability*, em português, *capacidade elevada*, a qual, mal traduzida para *altas habilidades*, perdeu a essência do conceito (GUENTHER; RONDINI, 2012, p.248).

No que se refere ao conceito de capacidade, o indivíduo apresenta:

poder físico ou mental de aprender e fazer alguma coisa. A qualificação *alta* ou *elevada* é necessária ao conceito de dotação porque o grau de capacidade é relacionado ao grau de profundidade e rapidez com que se opera o *poder de aprender*. Quando esse grau alcança pelo menos dois desvios padrão acima da média, na curva de probabilidade de distribuição, temos base para compreender a *dotação* (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 251).

Nesta perspectiva, a dotação está relacionada à presença de uma capacidade natural, em alguma área do conhecimento, em grau mais elevado do que a média do grupo. Portanto, o termo *dotação* refere-se a um grau de capacidade alocado no indivíduo, em um ou mais domínios, notavelmente superior à média da população comparável, relacionando-se diretamente a fatores genéticos. Enquanto conceito de talento:

mesmo na literatura técnica, na qual pode ser visto ao mesmo tempo como “uma capacidade natural”, o que, efetivamente, está à sua base, ou como uma expressão de desempenho superior aprendido, que é sua raiz conceitual. Deve-se a Gagné a proposição de diferenciar o conceito de *talento* – desempenho superior, de *dotação* – capacidade superior. A crescente preferência por essa conceituação tem razões

² Nesta pesquisa optou-se pela utilização dos termos Dotação e Talento para se referir às pessoas com altas habilidades/superdotação (termos estes empregados oficialmente no Brasil); as nomenclaturas adotadas pelos diversos autores, instituições e organizações citadas foram respeitadas.

compreensíveis: a capacidade humana faz parte da constituição genética, por conseguinte, está em toda a humanidade, em certos domínios e, em diferentes graus, nos indivíduos. *Talento* é uma expressão externa, diretamente relacionada ao que está disponível no ambiente (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 251).

Logo, o talento, no sentido geral, significa uma capacidade adquirida intencionalmente, expressa em desempenho superior, conhecimento e habilidades visíveis, em um campo concreto de ação diferenciado no ambiente.

Howe, Davidson e Sloboda (1998) e Gagné (1999), em seus estudos, diferenciaram aptidão (capacidade natural), de desempenho (competências adquiridas), por meio da aprendizagem intencional.

Gagné (2005) é o autor que melhor conseguiu traçar uma configuração diferenciada desses conceitos, estabelecendo distinção entre os construtos *dotação* e *talento*. Estudou, com admirável dedicação, toda a literatura básica na área e áreas adjacentes, e sua busca de termos prima por absoluto cuidado em estabelecer o sentido exato para cada palavra, referente a cada conceito. Reconhece na expressão *Capacidade natural* (*natural ability*) um construto básico à compreensão profunda das *diferenças individuais*: capacidade relaciona-se ao poder físico ou mental de “fazer alguma coisa”, ou seja, aprender e agir, mas não é o mesmo que *traços pessoais*, os quais indicam outros atributos, configurando a vasta área de *construtos de personalidade* (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 242).

Assim, aquelas pessoas consideradas prodígios demonstram grande facilidade para aprender certa habilidade, porém esse fenômeno não pode ser considerado sinônimo de dotação, uma vez que, a literatura evidencia por meio de estudos longitudinais, que o prodígio pode ser também expressão de precocidade. “A noção de *prodígio* seria mais bem considerada como extrema precocidade no grau e no ritmo de maturação do aparelho nervoso central do que como sinal de potencial elevado” (GUENTHER; RONDINI, 2012, p.245). E aqueles considerados gênios caracterizam-se pelas suas importantes descobertas e contribuições para a humanidade, marcando época e história.

Guenther (2012) destaca a importância de utilizar os termos de maneira coerente conceitualmente e defende que, quando há equívocos conceituais, surgem problemas de compreensão. Neste caso em específico, pode gerar mitos na área educacional, o que impede a compreensão de profissionais que trabalham diretamente com esta população, prejudicando o atendimento da mesma.

A preocupação com precisão de termos para expressar construtos científicos é relevante, pois o conhecimento é produzido em diversas culturas, publicado em diversas línguas, e as traduções e interpretações são geralmente um empecilho para a comunicação precisa. Além disso, há ocorrências em que o mesmo assunto é

estudado em vários lugares, cada autor sente que está “descobrimdo” algo novo e atribui-lhe um nome, para, depois, verificar que as palavras são diferentes, mas a noção conceitual é a mesma (GUENTHER; RONDINI, 2012, p.249).

Machado (2000) evidenciou a importância da realização de análise conceitual em estudos. A análise conceitual implica identificar a clareza ou a obscuridade de conceitos científicos, avaliar a precisão ou imprecisão das hipóteses científicas e mensurar a consistência ou inconsistência presente em um conjunto de textos.

A análise produz ou pode produzir mais perguntas do que respostas, bem como, estimular debates novos e inspirar novas experiências. Portanto, esta análise pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento, verificando as bases conceituais de um argumento.

Para validar um constructo, os pesquisadores devem definir, esclarecer e explicar a rede de significação relacionados a tais constructos, bem como, explicar seus pressupostos. Estes são anteriores à experimentação e matematização, uma vez que, conceitos pouco claros e preposições equivocadas anulam argumentos e impossibilitam a validação (MACHADO, 2000).

No entanto, apesar da importância da análise conceitual, observa-se que tal prática não é priorizada em grande parte dos estudos realizados, verifica-se um rigor maior com o método, ao mesmo tempo em que conceitos são utilizados de maneira desregrada.

Hany (1993) ressalta que existem aproximadamente cem definições de "boa dotação". Estas estão relacionadas a constructos psicológicos (inteligência e criatividade), associado ao bom desempenho acadêmico. No entanto, observa-se por meio da literatura da área, que não há uma teoria universalmente aceita para conceituar o fenômeno da dotação (ALENCAR, 1986; VIRGOLIM, 1997; FLEITH, 1999; GUENTHER, 2000; FREEMAN; GUENTHER, 2000; ALENCAR; FLEITH, 2001).

Ainda hoje, mesmo com o avanço das pesquisas, tal fenômeno é permeado por mitos e a sociedade continua a nutrir visões equivocadas sobre a população com capacidade elevada (SOLOW, 2002; RODRIGUES; CAPELLINI, 2012).

Este problema intensifica-se à medida que o acúmulo de conhecimento na área fica concentrado na Universidade e no meio acadêmico, ou seja, o conhecimento não chega à escola e aos profissionais que trabalham com essa população, bem como, a comunidade de modo geral, e quando chega aos profissionais tal conhecimento, as discussões acontecem e, no entanto, pouco observa-se da consolidação de ações práticas.

Brandão (2012) lista cinco teorias referentes às pessoas com capacidade elevada. Uma delas é a Teoria Triárquica da Inteligência idealizada por Sternberg (2000), que define três

domínios intelectuais: o analítico, o criativo e o prático, pertencentes à sobredotação. Para essa teoria sobredotados são aqueles que se sobressaem em um ou mais desses domínios simultaneamente.

A segunda teoria está relacionada ao Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (2000), que distingue os conceitos de dotação e talento, em que, o primeiro possui base genética e o segundo é influenciado, sobretudo, pelo ambiente, por meio da prática e da aprendizagem. O autor também estipula domínios de aptidões: a intelectual, o criativo, o sócio-afetivo e o sensório-motor.

A terceira teoria remete à Teoria das Inteligências Múltiplas criada por Gardner (1983), defendendo que a inteligência possui múltiplas habilidades, como a linguística, a lógico-matemática, a musical, a espacial, a corporal cinestésica, a interpessoal e intrapessoal e que estas se encontram articuladas.

Na quarta teoria, tem-se o modelo dos Três Anéis de Renzulli (1986), em que, a superdotação é o resultado da interação de três anéis, habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e elevada criatividade. Monks (1988) acrescentou ao Modelo de Renzulli o elemento social, que para ele também influencia no potencial do aluno, definindo-o como superdotado. Portanto, além dos fatores cognitivos e de personalidade há, também, o fator ambiental, o que serve como base para o Modelo Multifatorial da Superdotação, referenciado como a quinta teoria.

Alencar e Fleith (2001) apontaram que a superdotação é um conceito que deve ser definido a partir das características do ser humano, portanto, a capacidade varia de pessoa para pessoa. As autoras ressaltaram, ainda, que é importante escolher os instrumentos adequados para identificar tais capacidades, uma vez que, escolhas inadequadas, podem apresentar resultados que efetivamente não demonstrarão o potencial e desempenho do indivíduo.

Lembrando que, pessoas superdotadas, podem demonstrar potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, bem como, elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) indica o uso da terminologia Altas Habilidades/Superdotação, destinada à pessoa que possui capacidade intelectual significativamente acima da média. De modo geral, a superdotação caracteriza-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades,

evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança (BRASIL, 1995).

Para Fleith (2007) os alunos com Altas Habilidades/Superdotação apresentam características acima da média quanto à habilidade intelectual, criatividade, motivação e liderança. Segundo Piirto (1999, apud ALMEIDA; CAPELLINI, 2005), tais indivíduos apresentam elevada capacidade de criar, observar e aprender com grande rapidez e exatidão. Esta capacidade pode se manifestar em várias direções e seguimentos da cultura humana.

O documento de Diretrizes Gerais para o atendimento educacional aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e talentos (BRASIL, 1995, p. 13), apresenta a seguinte conceituação:

Comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de “traços consistentemente superiores” em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou fazer. Deve-se entender por “traços” as formas consistentes, ser ou fazer, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1995) os tipos de Altas Habilidades/Superdotação são divididos por áreas de abrangência e capacidades distintas como: intelectual, social, acadêmico, criativo, psicomotor e talento especial.

Gagné (2009), Renzulli (1986), Sternberg (1996) e Landau (1990) defendem a perspectiva de que as pessoas com capacidade acima da média apresentam um potencial inato, que pode ser aprimorado no meio ambiente em que estão inseridas.

Para Guenther (2008) a dotação é trazida com a pessoa em potencial, no entanto o desenvolvimento deste acontece a partir do ambiente (físico, psicológico e social) ao longo da vida.

Atualmente, uma das teorias mais recorridas, mundialmente, sobre o grupo de pessoas com capacidade elevada é a de Renzulli (1986). Para o autor, existem dois tipos de Superdotação: uma acadêmica e a outra produtivo-criativa.

A superdotação acadêmica é mais fácil de ser identificada pelos testes que medem a capacidade cognitiva dos indivíduos e relaciona-se aos conteúdos escolares. A superdotação criativo-produtiva, por sua vez, relaciona-se a aspectos práticos, como o desenvolvimento de materiais originais; é a aplicação dos conteúdos a situações reais, portanto, mais difícil de ser identificada por testes (RENZULLI, 2004; FLEITH, 2007).

As explicações sobre os motivos pelos quais as pessoas desenvolvem certas capacidades superiores não são universais. Todavia, pesquisadores acreditam que há

influência de fatores endógenos (genéticos), além dos ambientais (GAGNÉ, 2009; STERNBERG, 1996; LANDAU, 1990; RENZULLI, 1986).

1.1 A Identificação de alunos com Dotação e Talento

A identificação de alunos com dotação e talento é um processo fundamental, pois não é possível oferecer atendimento especializado sem que sejam identificados. Contudo, no Brasil, os investimentos nesse processo são escassos, o que denota o descaso com tal população, algo que não deveria acontecer, já que as pessoas com dotação e talento, assim como todas as outras, têm direito a uma educação que respeite e valorize suas capacidades.

Acredita-se que o trabalho de identificação deve ser realizado também pelos professores, já que estes tendem a ficar um longo período de tempo com os alunos, podendo perceber e acompanhar diariamente seus talentos. Porém, há impedimentos que dificultam a realização dessa tarefa. Em estudo recente, Capellini e Rodrigues (2012), destacam que os professores pautam seus conceitos sobre as pessoas com dotação e talento em mitos. Este mesmo estudo evidencia que 91% dos professores gostariam de participar de um programa de formação continuada nesta área, na cidade de Bauru/SP.

Angoff (1989), Gagné (1999) e Guenther (2011), acreditam que para identificar possíveis sinais de talento é necessário que haja observação sistemática, realizada por pelo menos três pessoas independentes, em situações variadas. O processo de identificação de alunos mais capazes não é simples e exige um cuidado minucioso, bem como, a escolha de instrumentos adequados, para que a margem de erro na identificação seja a menor possível.

No processo de identificação a pessoa deve ser vista como um ser único, com características próprias, capacidades diferentes e formas de pensar e de aprender diversificadas, ou seja, a identificação é um procedimento individualizado e requer cuidado.

Acredita-se que, para uma melhor identificação, é necessário reunir diversificados instrumentos, bem como diferentes fontes de informação (professores, pais, amigos, a própria pessoa, psicólogos, dentre outros).

Segundo Almeida e Oliveira (2000 cit. por ANEIS, s/data) a sinalização de crianças sobredotadas deve basear-se numa avaliação com as seguintes características: multi-dimensional (áreas, dimensões); multi-referencial (pais, professores, psicólogos e outros agentes); multi-método (meios, processos, instrumentos); multi-temporal (momentos, estádios de desenvolvimento); multi-contextual (tarefas na escola, em casa, outros contextos) e multi-etápica (fases ou módulos de apoio) (BRANDÃO, 2012, p. 41).

Quanto aos instrumentos de identificação existe considerável variedade. Dentre eles encontram-se os de caráter objetivo e os de caráter subjetivo. Nos instrumentos subjetivos incluem-se os questionários, inventários, informações fornecidas pela família, professores, pares e pela própria pessoa que está em processo de avaliação. Dentre os instrumentos objetivos encontram-se os testes psicométricos, de criatividade e de rendimento (OLIVEIRA, 2007).

Assim como toda a criança, a dotada possui características próprias de sua faixa etária e igualmente sofre influência do meio social em que vive. A identificação de sinais de dotação tem direta relação com a escola e com o modelo de ensino. Isso pode representar um impasse, uma vez que, as maneiras de ensinar em sua maioria são pouco flexíveis e voltadas para os alunos considerados "normais".

Para identificar sinais de dotação, segundo Guenther (2006), é necessário que os professores se atentem a algumas características dos alunos que se expressam nos domínios da capacidade humana:

- Domínio da Inteligência: o aluno apresenta vivacidade mental, segurança para questionar, perguntar, enfrentar desafios, boa memória, facilidade para aprender, persistência, concentração, confiança e raciocínio lógico;
- Domínio da Criatividade: o aluno apresenta pensamento criativo, produção original, envolvimento com artes, pensamento não linear, sensibilidade e perceptividade;
- Domínio Sócio Afetivo: o aluno apresenta excelente envolvimento com atividades em grupo, solidariedade, preocupação com o outro e companheirismo;
- Domínio Sensorio Motor: o aluno apresenta desempenho superior em atividades físicas (esporte, dança, ginástica, luta), além de força, resistência, ritmo, coordenação e facilidade no manejo do próprio corpo.

Embora as áreas de capacidade sejam categorizadas e focalizadas separadamente para compreensão da sua natureza, os atributos e traços se expressam como maneiras de ser, agir e reagir, nas atitudes e no modo como a criança se posiciona perante as situações enfrentadas. Um “talento” pode ter raízes em mais de um domínio, ou seja, a mesma pessoa pode apresentar sinais de um talento pronunciado, ou uma combinação de diversas capacidades integradas em uma configuração perceptível na sua maneira de ser, responder, agir, atuar, desempenhar e produzir (GUENTHER, 2006, p.2).

Para identificação de sinais de dotação e talento podem ser utilizados testes psicológicos, questionários, entrevistas, checklist, indicação de profissionais envolvidos com

a criança, sendo eles da área da educação ou saúde, indicação de familiares, observação direta e sistematizada.

Para Gagné (1994) e Shipley (1978), os professores, se bem preparados e formados, são confiáveis e extremamente capazes para identificar sinais de talento em seus alunos. Guenther (2006, p. 6) alerta para a influência do ambiente.

Tanto Helena Antipoff, no Brasil, como Harry Passow, nos E U, mencionam a dificuldade vivida pelas crianças de classes pobres para desempenhar a altos níveis de qualidade na escola, seja pela deterioração das escolas de zonas depauperadas, seja pela própria alienação das tarefas escolares em relação a situações da vida real. Durante a “observação assistida” procuramos neutralizar e diminuir essa dificuldade, proporcionando melhores e mais ricas oportunidades de expressão aos alunos que sinalizaram presença de alguma capacidade superior.

Miranda et al. (2012) realizaram uma análise da produção científica em Portugal e no Brasil sobre o fenômeno que denominam como sobredotação. Por meio dessa investigação descobriu-se que os trabalhos no Brasil, em sua maioria, ficam centrados em reflexões e enquadramentos teóricos ou legislativos, apenas. Resultados de ações práticas têm sido pouco priorizados nas publicações, talvez por existir um número baixo de ações práticas para com essa população, se comparado com a demanda.

Gagné (1994; 2004) identificou quatro domínios da capacidade natural humana derivado de funções cerebrais básicas, sendo possível, por meio delas, identificar áreas de aptidão e potencial contidas no plano genético manifestadas no ambiente. Os domínios são: inteligência, criatividade, sócio-emocional e sensório-motor. Uma pessoa pode apresentar potencial em apenas um dos domínios ou então em mais de um dos combinados.

Guenther (2009) apresentou os domínios da capacidade natural humana baseado nos estudos de Gagné:

I. Inteligência – capacidade intelectual enraizada na *função cognitiva* do cérebro, localizada no córtex frontal. Trata-se de um construto multi-dimensional que inclui pensamento analítico e observação (indução, dedução, transposição), pensamento linear (verbal) e não linear (espacial), habilidades, e processos mentais complexos, tais como conhecer, entender, compreender, abstrair, apreender, representar, estabelecer relações.

II. Criatividade – uma expressão da *função intuitiva* do cérebro, provavelmente localizada no córtex pré-frontal, diferenciada de outras funções por ser “*fora da razão*”, sem ser propriamente “*emoção*”. Associam-se à **criatividade** traços como originalidade de produção, pensamento holístico, intuição e pensamento intuitivo, originalidade e divergência em resolução de problemas, “diferente”, fora de “padrões”; aguçado senso crítico e autocrítica, sensibilidade, perceptividade.

III. Domínio sócio-emocional – com raízes na *função afetiva* localizada na base primitiva do cérebro, principalmente amígdala, tálamo e bulbo, compreende áreas de capacidade para conviver em grupos, e com grupos; apreciar convivência pluralística; encontrar caminhos para experiência de vida em comum satisfatória e

aperfeiçoada; segurança, estabilidade, maturidade emocional. Geralmente agrupa aptidões e traços associados diretamente a: a) liderança, energia pessoal, persuasão; b) relações humanas, interação grupal, convivência.

IV. Domínio Sensório-motor – notável controle da mente sobre funções do sistema muscular e ósseo, primordialmente *função física* do cérebro, sediada no aparelho sensorial externo, perceptual interno, e aparelho motor, elevada capacidade na área sensorial (visual, auditiva, olfativa...); e motora, (força, equilíbrio, ritmo, resistência, coordenação, precisão de reflexos) (p. 289-290).

Como visto, capacidade significa "poder de aprender e agir". Para Guenther (2011) a capacidade humana divide-se em duas vertentes: capacidade natural, enquanto predisposição genética e a capacidade adquirida, enquanto efeito de aprendizagem intencional. Todavia, a autora chama atenção que:

Para desenvolver um *talento* é necessário haver *dotação*, mas a dotação como predisposição prevista no plano genético, pode não ser desenvolvida em *talentos* por falta de condições no ambiente. Capacidade existe no plano genético desde a concepção, como *potencial* que pode ser estimulado, ou inibido, pelo tipo, qualidade e diversidade da interação entre tais predisposições e condições do meio ambiente. Esse conhecimento tem profundas implicações para a educação ao esclarecer pontos direcionais ao projeto educativo, pois tanto elevada **Capacidade**, como sua expressão em **talentos**, podem ser desenvolvidos por influência da educação (GUENTHER, 2011, p.2).

1.2 A Escolarização e o Atendimento Educacional Especializado direcionado aos alunos Dotados e Talentosos

O atendimento às pessoas com capacidade acima da média iniciou-se no Brasil em 1929 com Helena Antipoff (psicóloga russa), que passou a atender alunos denominados por ela como "bem dotados" (ANJOS, 2011).

Somente em 1971, apareceu a menção direta na política educacional brasileira, para os mais capazes, por meio do texto da LDBEN nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), orientando a atenção aos "superdotados" em seu art. 9º:

(...) os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos componentes do Conselho da Educação.

As Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional dos Alunos Superdotados e Talentosos (BRASIL, 1995), indicou aqueles com "Altas Habilidades/Superdotação", com

potencialidade elevada nas áreas isoladas ou combinadas, transpostas em tipos: intelectual, acadêmico, criativo, social, talento especial e talento psicomotor.

A Resolução CNE/CEB nº2 de 11 de Fevereiro de 2001, responsável pela instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), caracteriza as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, como aquelas que apresentam expressiva facilidade de aprendizagem dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), bem como, prevê orientações educacionais a esse público:

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), prevê atendimento educacional aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, de modo que a Educação Especial atue de maneira articulada com a Educação Comum.

Observa-se a existência de inúmeros documentos legais que legitimam os direitos das pessoas dotadas e talentosas, no entanto, tais direitos nem sempre são legitimados na prática, uma vez que, grande parte dessa população não tem acesso ao atendimento que lhe é garantido por lei.

O atendimento às pessoas dotadas e talentosas configura-se como uma causa angustiante, que incomoda e causa indignação a profissionais que se dedicam a essa área, bem como, as famílias dessa população, pela sua escassez. Atualmente no Brasil, existem poucas iniciativas e programas que se dedicam ao atendimento desse público, que estão longe de contemplar todas as cidades e a demanda necessária (GUENTHER, 2012).

O descaso e a negligência no quesito atendimento acontecem, frequentemente, as nossas vistas, mesmo sendo o Atendimento Educacional Especializado um direito, previsto na legislação brasileira a essa parcela da população. Nesse contexto, grande parte daqueles com capacidade elevada continuam à margem, continuam sendo excluídos e esquecidos, sem serem identificados e atendidos, assim como vem sendo feito durante toda a história (GUENTHER, 2012).

Em decorrência da Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal aconteceu o primeiro atendimento, no Brasil, às pessoas dotadas e talentosas no ano de 1929, porém tal

atendimento não teve força legal, visto que não havia nesse período uma legislação que respaldasse tal ação. Somente a partir de 1945, com os estudos de Helena Antipoff o atendimento aos bem dotados, passou a ser sistematizado (DELOU, 2007).

Atualmente, existem programas de atendimento à pessoa dotada e talentosa no Brasil, vinculados ao setor público, dentre eles encontram-se: Centro para o desenvolvimento do potencial e talento (CEDET) em Minas Gerais e São Paulo; Programa de atendimento a alunos portadores de altas habilidades da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF); Projeto de identificação e desenvolvimento de estudantes talentosos (PIDET) em Minas Gerais; Programa de incentivo ao talento (PIT) no Rio Grande do Sul; Programa Decolar e o Programa de atenção ao aluno Precoce com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHs) em São Paulo; Núcleo de atividades de altas habilidades/Superdotação (NAAH/S) (o projeto inicial previa um núcleo de atendimento em cada estado do Brasil).

Além desses programas, existem projetos e iniciativas de pesquisadores da área, que promovem assistência a essa população, de maneira independente, com o apoio de suas respectivas Universidades e, em alguns casos, de agências de fomento. Cada um desses programas trabalha de maneira particular, com uma abordagem teórica e metodológica de trabalho própria.

Um Centro Comunitário é uma boa estratégia para estimular o desenvolvimento do talento e potencial dos escolares, em parte por catalisar recursos materiais e humanos disponíveis na comunidade, tornando-se paradoxalmente mais econômico que programas instalados na escola. Freeman (2003), em amplo estudo feito para o Conselho Britânico, fala na dificuldade em avaliar diferentes programas, ou tipos de provisão adotados em cada situação, nos diferentes países. Sua conclusão reforça nossa ideia sobre os graves problemas inerentes à adoção de práticas educacionais importadas, embutidos nas inevitáveis diferenças em contexto e visão geral. Nessa perspectiva, a organização do CETET estuda e assimila o corpo de conhecimento específico produzido na área, mas desenvolve uma metodologia própria e única para o trabalho diário com alunos, escolas e comunidade (GUENTHER, 2007, s/p).

A importância da promoção de condições favoráveis para o desenvolvimento do potencial das pessoas com dotação e talento é reconhecida legalmente, porém, pouco se sabe sobre as necessidades desse grupo. É previsto o Atendimento Educacional Especializado às pessoas público da Educação Especial (CAVALCANTE, 2011; BRIDI, 2011), entretanto, ainda que esse atendimento seja legalmente assegurado, muitos alunos com capacidade elevada não o têm recebido nas salas de recursos ou em outros espaços (GUENTHER, 2012; GOULART, 2011).

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008).

Goulart et al. (2011) afirmam que o atendimento ainda não atingiu todas as cidades do Brasil, embora este seja um direito previsto na Lei 5.692/71.

Os alunos com dotação e talento, assim como todos os outros, devem ter acesso a uma educação que respeite e valorize suas capacidades. Para esse grupo, especificamente, há na legislação brasileira - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) - a previsão de programas de enriquecimento curricular e aceleração.

O enriquecimento curricular abrangeu desenvolvimento de atividades que objetivam aumentar e aprofundar os conhecimentos dos alunos na área de seu interesse. Já a aceleração requer a transferência de um aluno com dotação para turmas que estejam em anos mais avançados (LOPES; LENHARO; CAPELLINI, 2014).

A aceleração implica que o aluno cumpra o programa escolar em menor tempo, entrando mais precocemente na escola ou, então, saltando para séries subsequentes (GUENTHER, 2009; DAURIO, 1979).

(...) todas as indicações apontam para profissionais excessivamente preocupados com o desajustamento sócio-emocional que poderia vir a ser instalado entre os jovens precoces acelerados na escola, e nenhuma preocupação com a probabilidade de efeitos emocionais negativos resultados de pouca estimulação mental e desafio intelectual inadequado. Nenhum estudo mostrou que enriquecimento traz resultados melhores que aceleração. Quando muito o Enriquecimento diminui o tédio escolar dos alunos (DAURIO, 1979, p.284).

Os pesquisadores que defendem a aceleração expressam os benefícios de tal ação aos alunos com capacidade elevada, como o contato com seus pares de idades diferentes, ajustamento social e emocional, término da escolarização em menor tempo, dentre outros (SOUZA, 2002).

Guenther (2009) acredita que a aceleração é uma alternativa mais realista, enquanto intervenção, para alunos mais capazes e lista dezoito tipos de aceleração disponíveis, para serem utilizadas com alunos dotados, mais especificamente no domínio da inteligência. São divididos em duas categorias, uma baseada na temporalidade e outra no conteúdo, sendo que,

algumas dependem de regulamento oficial, outras não, exigindo apenas uma reorganização no âmbito do ambiente escolar:

Doze tipos de aceleração se baseiam na **temporalidade**, com objetivo precípua de adiantar o tempo escolar, sem alterar o conteúdo curricular:

1. Admissão antecipada à Educação Infantil (pós-creche);
2. Admissão antecipada à 1ª série fundamental;
3. Saltar uma ou mais séries escolares;
4. Progressão continuada;
5. Classes combinadas (multi-seriadas);
6. Currículo Telescópico (um ano em um semestre, ou dois anos letivos em um);
7. Diplomação antecipada;
8. Matrícula simultânea (em dois níveis de ensino);
9. Cursos para crédito (Secundário ou Superior);
10. Crédito por exames e provas;
11. Entrada antecipada ao nível médio e superior;
12. Aceleração do próprio curso universitário.

Com base no **conteúdo**, e objetivo de re-organizar o currículo regular, há seis tipos diferenciados:

1. Instrução auto-regulada pelo o aluno;
2. Aceleração Parcial por Matérias/ Disciplinas;
3. Compactação de Currículo;
4. Mentoria;
5. Programas Específicos para matérias curriculares mais adiantadas;
6. Cursos por correspondência (GUENTHER, 2009, p. 283).

De acordo com a autora, a aceleração traz benefícios sociais e acadêmicos ao longo do tempo, para alunos intelectualmente dotados. Ressalta ainda que essa medida se faz vantajosa por não ter grandes custos. Àqueles alunos que quiserem ficar com sua turma também há alternativas “tais como, matrícula simultânea, estudo independente, ou programas especiais; há necessidade de opções efetivas de aceleração para alunos com alta capacidade intelectual e deficiência em área sensorial ou motora” (GUENTHER, 2009, p. 295).

No entanto, a opção de aceleração e sua eficiência não é uma unanimidade entre os pesquisadores. Para o grupo contrário à aceleração, a principal justificativa é de que os alunos, para ter um desenvolvimento mais adequado, precisam conviver com pares de mesma idade, ressaltando ainda prejuízos emocionais e afetivos que essa ação pode acarretar.

O enriquecimento, por sua vez, trata-se de uma medida pedagógica em que o aluno aprende por meio de projetos e conteúdos mais adiantados (se comparado ao previsto no currículo para a idade do aluno). Renzulli (1997) defende que um programa de enriquecimento deve ter atividades individuais e em grupos, projetos de pesquisa e com aplicação prática, além de permitir que o aluno se autoconheça, descubra e aprimore seus interesses. Tais programas de enriquecimento podem acontecer na escola ou anexo a ela.

Almeida e Capellini (2005, p. 46) ressaltam que “as pesquisas mais respeitadas e mais recentes da área têm chegado à conclusão de que existem pessoas superdotadas em todas as sociedades, independentemente de classe social, condição socioeconômica, credo, cor, etnia e nível de escolaridade”.

Tais alunos, não raro, são marginalizados no processo educacional, por não serem identificados, não havendo, portanto, a possibilidade de promoção de condições ambientais para o desenvolvimento e refinação de seu potencial. Goulart et al (2011) baseados em Vygotsky:

Consideram que a criança se torna humana e desenvolve suas habilidades no entrelaçamento das condições biológicas, culturais e históricas, em um processo de aprendizagem mediado socialmente, isto é, na interação com outros seres humanos (GOULART et al., 2011, p. 10).

Portanto, pessoas dotadas e talentosas poderão não desenvolver toda sua capacidade, caso não haja orientação e direcionamento de seus potenciais; “[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento [...]” (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

Segundo Guenther (2006) é preciso evitar que o aluno perca o interesse e o estímulo. Para a autora, é preciso buscar estratégias didáticas como aceleração, enriquecimento, sofisticação e novidade, cabendo ao professor identificar as possibilidades e dificuldades de cada um, propondo ações pedagógicas direcionadas às suas necessidades e especificidades. No entanto, há carência de investimentos em formação docente e, também, em formação especializada. Atualmente não há, no Brasil, profissionais suficientes para atendimento da demanda nacional, bem como, programas de identificação e atendimento para esse público.

A escola possui o papel de promover o desenvolvimento do potencial dos alunos dotados, por meio de projetos educacionais. Observa-se que no ambiente escolar esse potencial não tem sido bem aproveitado e desenvolvido, uma vez que, o que é oferecido a esses alunos não apresenta nenhum diferencial ao que se oferece aos demais, ou seja, àqueles considerados na média (GUENTHER, 2012).

Nas escolas, existe a cultura de homogeneização do grupo de alunos, no caso daqueles que estão aquém do esperado, há um esforço para fazê-los alcançar - ou pelo menos se aproximarem - do desempenho dos demais. Promover o desenvolvimento dos alunos dotados, vai contra a ideologia presente na maioria das escolas, visto que estes, uma vez sendo atendidos adequadamente pela escola, poderão em muito se distanciar da média do grupo, e,

nesse sentido, os alunos dotados acabam não encontrando na escola incentivos e condições para o desenvolvimento de toda sua capacidade (GUENTHER, 2012). Goulart et al. (2011, p. 46) tece algumas considerações acerca da organização da escola.

A forma como a escola se encontra organizada atualmente não tem minimizado as dificuldades no atendimento aos alunos, independentemente de suas diferenças. A universalização do ensino não oferece condições adequadas à inclusão escolar de todos, ao contrário, aponta para o restrito acesso de uma minoria ao conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico, em detrimento de muitos excluídos não só do sistema educacional como também do sistema produtivo.

No ambiente escolar, geralmente os alunos com maior capacidade para aprender, são aqueles que menos aprendem nesse ambiente, uma vez que, estes aprendem mais rapidamente o ensinado, ou até mesmo já sabem aquele conteúdo que está sendo ensinado pelo professor, e isso pode ocasionar tédio e cansaço ao aluno. Tal situação ocasiona desmotivação e, em muitos casos, o aluno dotado deixa de ver o professor como uma referência de promoção da aprendizagem. Nesse contexto, tais alunos podem buscar outras possibilidades para desenvolverem toda sua capacidade e isso pode ser muito perigoso, uma vez que, não se pode prever o local ou a pessoa que esses recorrerão para tal feito (GUENTHER 2006).

Nesse sentido Kirk e Gallagher (1991 *apud* BRANDÃO, 2012, p. 65), apresentam alguns comportamentos aversivos que podem ser manifestados quando as capacidades do aluno “sobredotado” não forem desenvolvidas de maneira harmoniosa, ao nível sócio-emocional, como a “agressividade, hostilidade, isolamento, culpabilização dos outros, sentimentos de inferioridade, baixa autoestima, atitudes insultuosas, passividade, falta de autoconfiança, rejeição de valores, marginalidade e até tendências suicidas”.

Para Guenther (2011) ter um aluno dotado em sala de aula é um desafio, uma vez que, eles podem se mostrar como desinteressados e pouco sociáveis, os professores em grande parte não conseguem atendê-los adequadamente. Tal condição colabora para que os problemas de comportamento fiquem mais evidentes.

(...) recebendo pouca ou nenhuma assistência para uma ação educativa junto a esse tipo de alunos, vistos já como um “*problema*”, muitas professoras são conduzidas a fazer interpretação “clínica” de sinais relacionados a expressões de capacidade, e encontrar “*um problema*” que justifique “*encaminhar*” a criança para fora da sua sala de aula... (GUENTHER, 2011, p.6).

Considerando esse contexto, a escola geralmente procura conversar com os pais, que muitas vezes, buscam ajuda na área da saúde, ou seja, um desencontro de ordem educacional

vira um caso médico (SOLOW, 2001). Atualmente, há muitos casos em que crianças estão sendo diagnósticas e medicadas de forma inadequada e isso, infelizmente, tem se tornado uma prática comum. Em nossa cultura é mais fácil e confortável ser doente e medicado para curar um possível mal, do que lidar com o diferente (FLEITH, 2007).

Muitas famílias sofrem e temem que seus filhos sejam discriminados ou rotulados pela capacidade elevada que possuem, por isso, muitas vezes, os pais não aceitam e/ou não desejam a identificação de seus filhos (SOLOW, 2001).

É comum que, no início, assim que uma pessoa recebe o diagnóstico, os pais se sintam desorientados em decorrência do medo da não aceitação social dos filhos e outros preconceitos. Temem, ainda, a falta de atendimento e condições desfavoráveis para o desenvolvimento dos mesmos, bem como a insegurança para lidar com a nova situação e necessidades específicas que os filhos necessitarão (SOLOW, 2001).

Winner (2000; 1998) ressalta que a origem de grandes problemas que as pessoas com capacidade acima da média enfrentam se dá no próprio ambiente familiar, uma vez que, estas não recebem orientação para lidar com tais pessoas e encontram dificuldades para se relacionar com tal condição. Muitos pais não associam características emocionais e sociais dos filhos com traços de dotação. Em muitos casos, não compreendem a grande motivação e a dispensa de energia que essas pessoas empregam em projetos nas áreas de seu interesse e, isso muitas vezes, acaba ocasionando indignação.

Espera-se que a família e a escola trabalhem conjuntamente em prol dos alunos dotados sem cobranças excessivas e exibicionismos desnecessários.

Todavia pela cultura de exclusão historicamente praticada, a escola transformou-se na principal barreira encontrada pela família para o desenvolvimento dos talentos dos seus filhos. Romper essa barreira e tentar promover uma parceria deve ser nossos propósitos atuais (DELOU *apud* ALENCAR; FLEITH, 2007, p. 135).

Em muitos casos os alunos dotados são ignorados e tidos como invisíveis na sala de aula, expostos a situações de aprendizagem bem aquém de sua capacidade, logo os deixando à margem da possibilidade de um desenvolvimento pleno. Acredita-se que para desenvolver a dotação (plano genético) e talento (plano ambiental), faz-se necessário uma intervenção educacional individualizada. Isso implica, necessariamente, que a escola e o professor conheça profundamente cada aluno, mantendo-o na escola regular, uma vez que, a convivência com os pares é importante.

Guenther (2011, p. 10) indica que para organizar um plano educacional adequadamente a escola necessita:

1. **Reconhecer, identificar** procurar os alunos mais capazes, que naquele momento estão provavelmente despercebidos na escola regular.
2. Atentar para as **necessidades específicas** desses alunos, com vista a planejar com cada um seu **projeto educativo individualizado**, voltado para desenvolver o seu potencial próprio.
3. Prover **material e situações de aprendizagem** compatíveis com o potencial e interesse dos alunos identificados.
4. **Procurar a ajuda** da comunidade para dinamizar bons projetos educativos.
5. Buscar **apoio especializado** fora da escola para garantir sucesso ao plano educativo maior.

O professor da sala comum deve contar com a ajuda de um professor especialista para conseguir atender adequadamente os alunos dotados e talentosos. A ajuda consiste na troca de informações, no desenvolvimento do planejamento, na orientação no processo de identificação e na consolidação prática da intervenção educativa. “Mas tudo isso, e mais ainda precisa acontecer continuamente, pois é o “*saber* que conduz o *fazer*”, e quem sabe mal não consegue atuar bem nessa área” (GUENTHER, 2011, p.12).

A intervenção educacional sistematizada é essencial para o alcance do desenvolvimento da capacidade do ser humano. O Plano de Ensino Individualizado é uma estratégia importante para a educação de alunos dotados e talentosos, sendo possível organizar o trabalho educacional voltado para essa população. A avaliação dessas ações é complexa, mas extremamente necessária, e deve se centrar no desenvolvimento de todo o processo.

Os professores da sala comum, mesmo não sendo especialistas no assunto, devem ter um conhecimento razoável sobre os processos de identificação, das necessidades educativas, bem como, de estratégias de ensino para alunos com capacidade elevada. Dessa maneira, o professor conseguirá adaptar mais facilmente suas práticas aos interesses desses alunos, ajudando-os em seu desenvolvimento. Brandão (2012, p. 59) ressalta que “é importante que o professor seja criativo na planificação das atividades, tanto ao nível dos conteúdos como dos materiais, espaços e das dinâmicas; que conheça as características psicológicas dos sobredotados; e apresente empatia e interação na relação educativa”.

Já foi detectado que há educadores que, de forma geral, mantêm uma relação do tipo amor-e-ódio para com seus alunos bem dotados e mais capazes, isto é, eles os admiram, mas também os temem, desejam ajudá-los a crescer e se desenvolver, mas ao mesmo tempo querem mantê-los dentro dos limites do manejável, sob alguma forma de controle. Essas nuances de percepção em relação ao aluno precisam ser discutidas longamente, a fim de que os professores tragam esses sentimentos à

superfície da consciência, e possam assim revê-los, assimilá-los, ou trabalhar sobre eles, no correr de suas interações com os alunos (GUENTHER, s/d, p.13).

Ressalta-se que os alunos com capacidade elevada quando não são identificados, assistidos e não recebem o atendimento adequado, vivenciam grandes dificuldades no ambiente escolar, sendo inclusive rotulados como problemáticos pelos membros da equipe escolar. Isso pode ocasionar prejuízos em seu desenvolvimento sócio-emocional. Brandão (2012) sugere que:

As dinâmicas de ação educativa e pedagógica do professor do ensino regular no que concerne a metodologias e estratégias, à diferenciação pedagógica e ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, representam, para o aluno sobredotado, o suporte estruturante da sua educação. A cada professor em particular e ao conselho de turma em geral compete: construir um projeto curricular de turma que contemple todos e cada um dos alunos; estabelecer finalidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; promover experiências significativas de aprendizagem; ajustar os métodos e as estratégias à turma e a cada aluno; ajustar as aprendizagens; avaliar e reorganizar o percurso do processo de ensino-aprendizagem; introduzir as alterações consequentes; propor atividades de enriquecimento curricular; utilizar espaços e equipamentos pedagógicos complementares; desenvolver, de forma progressiva, programas de aprofundamento sobre determinados conteúdos curriculares e/ou de aceleração para contextos mais avançados, recorrendo a adaptações curriculares nas disciplinas ou áreas disciplinares em que tal seja conveniente (p. 61).

Existe a evidência de que há dotação e talento em todos os grupos sociais, (FREEMAN, 1997), inclusive em grupos considerados pobres e marginalizados, que é uma parcela da população, que, muitas vezes, não recebem nenhum atendimento educacional. Dessa maneira, milhares de talentos acabam não se manifestando e se perdem ao longo da vida, por não encontrarem meios e situações favoráveis para o desenvolvimento de toda sua capacidade.

Nesse contexto, a educação possui papel determinante no que se refere ao desenvolvimento de potenciais e no processo de evitar que talentos sejam perdidos, bem como investir na identificação, ou seja, descobrir sinais de dotação e talento, em seus alunos.

Apesar dos avanços de estudo nas áreas, nota-se que mitos ainda permeiam o imaginário da sociedade. Acredita-se que alunos com capacidade elevada conseguem se desenvolver sozinhos, sem nenhuma ajuda externa (WINNER, 1998). Isso é um equívoco, essas pessoas necessitam de incentivo, assistência e atendimento adequado as suas necessidades.

Não é possível apresentar uma listagem fechada com as características das pessoas com capacidade elevada, uma vez que, os domínios da capacidade humana são diversificados e nem todos apresentam as mesmas características. Acrescenta-se ainda que uma pessoa pode ter sua capacidade ocultada em decorrência da censura do meio social. Logo, as pessoas com capacidade elevada nem sempre irão apresentar os mesmos padrões de desenvolvimento e comportamento. Todavia, “um atendimento adequado deverá potenciar a expressão das características típicas destas crianças, como a criatividade, os elevados níveis cognitivos e a capacidade de concentração e de trabalho” (BRANDÃO, 2012, p. 49). Caso o atendimento escolar não contemple as necessidades desses alunos, os mesmo poderão se mostrar aversivos a escola.

Os alunos com capacidade elevada, em vários casos, costumam ser críticos, sistemáticos e exigentes consigo mesmo, dessa maneira, o constante incentivo e reconhecimento do professor para com os alunos com esses traços é fundamental, para mantê-los motivados.

O professor precisa ainda planejar de maneira minuciosa o tempo destinado às atividades direcionadas aos alunos dotados, uma vez que, se uma atividade for interrompida inadequadamente, pode causar sentimento de incapacidade e frustração nos mesmos. “O professor não pode esperar do aluno sobredotado um desempenho bom e constante em todas as atividades, devendo evitar frases que causem uma ansiedade excessiva no aluno perante a possibilidade de fracasso e pressões emocionalmente perturbadoras” (BRANDÃO, 2012, p. 52).

Em alguns casos, os alunos com capacidade elevada podem apresentar alguma dificuldade para realizar trabalhos em grupo, uma vez que se sentem mais a vontade trabalhando individualmente. Dessa maneira, o professor deve mediar as relações e fazer com que os alunos com capacidade acima da média não estabeleçam relações desestruturadas com seus pares, bem como, deve incentivar seus alunos a participarem das atividades coletivas, sempre respeitando o espaço e limites de cada um (BRANDÃO 2012).

Os programas de atendimento especial às pessoas dotadas e talentosas devem considerar alguns cuidados em sua realização. É importante que as ações sejam organizadas em trabalho conjunto com a escola, em que a criança seja participativa e não afastada do ambiente escolar. A família deve ser incluída no processo educativo, tendo-os como colaboradores.

A parceria com a comunidade de um modo geral é de importância fundamental, uma vez que, é através da comunidade que será possível realizar um trabalho em parceria, para

atender de maneira mais adequada os interesses e necessidades dos alunos dotados, mobilizando recursos humanos, materiais e culturais. Nenhuma metodologia de atendimento pode ter sucesso em sua realização se priorizar o individualismo e se apartar do meio social (GUENTHER, 2009).

No entanto, para que o atendimento ao aluno dotado funcione, tanto na escola como nos programas de atendimento especial faz-se necessário o envolvimento de todos os educadores. O trabalho deve ser visto como uma responsabilidade coletiva.

A elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) requer que antes de qualquer ação, o responsável por tal tarefa, conheça profundamente o aluno e organize o Plano de acordo com interesses e necessidades de cada um, bem como, a considerar o domínio da capacidade humana, cuja dotação daquele aluno tem origem. O Plano deve abranger os aspectos pessoais, como organização, valores, consciência de seus limites, dentre outros essenciais, para que tenha seus objetivos alcançados (GUENTHER, 2011).

Além de conhecer previamente e de maneira aprofundada o aluno, o responsável pela realização do Plano deverá fazer um levantamento familiar, na escola e na comunidade, uma vez que, ter conhecimento sobre a vida destes, ajuda na elaboração e faz com que o planejamento seja aplicável e possível (GUENTHER 2011). Igualmente importante ao planejamento e aplicação das ações para as crianças dotadas e talentosas é a avaliação e os registros de todo o processo.

Propostas educacionais que enfatizam atividades curriculares abertas, que oportunizam a autonomia intelectual dos alunos, que permitem compartilhar conhecimentos, relacionamentos e produtos desenvolvidos, promovem experiências produtivas quando realizadas a partir de planejamentos individualizados. Diante da perspectiva da educação inclusiva, percebe-se a necessidade de ações pedagógicas que favoreçam o atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos, respeitando-se ritmos, habilidades e expressões. Identificar habilidades, em vez de dificuldades, deveria ser a ênfase das sondagens educacionais, pois permitem o reconhecimento de potenciais a serem desenvolvidos e as perspectivas de crescimento pessoal (GUIMARÃES; PEREIRA apud ALENCAR; FLEITH, 2007, p. 174).

Cada aluno possui interesses, ritmos, estilos, potencialidades e dificuldades diferenciadas e, nesse sentido, atualmente, um dos maiores desafios e um dos principais papéis da educação, é oferecer de maneira igualitária, oportunidades educacionais de aprendizagem a todos os seus educandos.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO PELA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SURGIMENTO E IMPLICAÇÕES

2.1 Formação de professores e a Inclusão Escolar

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) utiliza a expressão ‘desenvolvimento profissional’ para designar a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2002).

A formação é um processo que tem por objetivo instituir determinada competência. “Esse espaço de mobilização de práticas e de histórias de docência reclama uma reflexão individual e coletiva, exige a socialização entre pares” (SANTAROSA et al., 2010, p. 70). A formação continuada se caracteriza pela formação em serviço, oferecida na escola ou fora dela, sendo prevista em legislação para acontecer nas modalidades presencial ou a distância (BRASIL, 2002).

A formação inicial e continuada de professores representa um fator determinante para a construção de uma cultura inclusiva dentro das escolas. Observa-se com frequência nos discursos dos professores a preocupação com a formação relacionada aos conteúdos da Educação Especial, que são oferecidos de maneira insuficiente, isso quando são oferecidos nos cursos de formação. Tal fragilidade formativa acaba nutrindo um sentimento de despreparo e inclusive de rejeição à implementação da Educação Inclusiva (OLIVEIRA, 2007).

Os cursos de licenciaturas, no Brasil, precisam oferecer uma formação sólida com relação aos saberes docentes na perspectiva teórico/prática e, também, devem ser priorizados conteúdos relacionados a atitudes para conviver e trabalhar com os alunos em meio à diversidade, de maneira coletiva e interdisciplinar. A legislação brasileira caracteriza as licenciaturas por sua função de formar professores em todos os níveis da Educação Básica (BRASIL, 2002).

No entanto, observa-se que a formação inicial de professores no Brasil é muito preocupante, sobretudo no que se refere aos conhecimentos relacionados à Educação Especial e Inclusiva. Os conteúdos pertencentes a essa área nunca ou pouco são abordados nos cursos de formação, o que não garante aos futuros professores, bases teórico/prática consistentes e condições de trabalhar pedagogicamente com a diversidade discente. Chacon (2014), após mapear as grades dos cursos de licenciaturas, identificou que a maior parte deles não segue a

recomendação de incluir disciplinas referentes à Educação Especial de acordo com recomendações da Portaria nº 1.793/1994.

Contesta-se, ainda, a natureza da formação oferecida nas Universidades. Em pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), identificou-se que as disciplinas oferecidas nos cursos de formação, priorizam aspectos teóricos, os quais fundamentam as teorias de ensino, se comparado aos aspectos práticos. No que se refere às disciplinas direcionadas a Educação Especial, verificou-se que estas apareceram nas ementas dos cursos de formação de professores no Brasil, como uma abordagem genérica, com pouca ou quase inexistente referência com a prática. Com relação aos estágios, reconhece-se a importância de tal atividade para a aprendizagem de práticas docentes. No entanto, tais atividades relacionam-se, na maioria das vezes, em observações, não constituindo práticas.

Verifica-se que a formação de professores voltada para a Educação Básica, em grande parte, é oferecida de maneira fragmentada e desarticulada no que se refere a teoria e a prática, bem como, a defasagem quanto à contextualização da teoria com o cotidiano escolar, onde os professores em formação irão atuar. A autora observa grande foco em o “porquê” de ensinar e não “o quê” e “como” ensinar (GATTI, 2010).

Diversos estudos ressaltam que as licenciaturas, em sua maioria, não estão organizadas de maneira satisfatória, a fim de formar professores competentes para trabalhar com a heterogeneidade presentes nas escolas (GLAT; PLETSCH, 2004; PLETSCH; FONTES, 2006; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010; SILVA, 2010).

Para Nunes Sobrinho e Naujorks (2001) os cursos de formação de professores têm a função e, ao mesmo tempo, o desafio de fazer com que os conhecimentos desenvolvidos, durante a formação, contribuam para a transformação de atitudes, bem como, a compreensão de situações presentes no universo do ensino e, dessa maneira, os professores passam a ter maiores subsídios para ensinar e aprender para e na diversidade.

A flexibilidade do professor no que se refere ao campo conceitual, do planejamento e da avaliação faz-se necessária. “A inserção da diversidade humana nos diferentes contextos socioeducativos exige do professor um conjunto de alternativas pedagógicas para atender as especificidades de cada aprendiz” (SANTAROSA et al., 2010, p. 77).

Nesse sentido, um professor formado na perspectiva da Educação Inclusiva, precisa valorizar e saber trabalhar pedagogicamente em meio às diferenças discentes. Tais diferenças devem ser consideradas no processo de ensino e, esse professor também deve ser capaz de “adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas

para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar” (PLETSCH, 2009, p. 149).

No entanto, essa não é tarefa fácil, uma vez que a formação docente no Brasil, em grande número, possui consideráveis fragilidades, que *a posteriori* dificultam a ação dos professores dentro das escolas:

Já no campo curricular, os principais problemas identificados na formação inicial de professores são: a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão-somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (BRASIL, 2000, p. 24).

Gatti (2008) ressalta em seus estudos a precariedade da formação oferecida nos cursos de licenciaturas, assim como, a inadequação destes para a constituição de uma base sólida para a atuação profissional dos futuros professores. Nesse sentido, observa-se que as instituições de ensino superior encontram dificuldades significativas no processo de proporcionar conhecimentos básicos aos seus alunos. Tal contexto impulsiona, também, o crescimento dos cursos que oferecem formações continuadas.

Além disso, acredita-se que seja necessária uma reformulação na didática e práticas de ensino presentes na Universidade, mais especificamente nos cursos de licenciaturas, que têm priorizado, em vários casos, ações pautadas em um modelo tradicional e individualista. “Muitos cursos trazem uma teoria vaga, sem nenhuma relação com a realidade, muitas vezes dura, que o professor enfrenta cotidianamente. Este é um fator que pode, sem dúvida, desmotivar a busca pela formação continuada” (CAPELLINI, 2014, s/p).

Atualmente, os cursos de formação continuada de professores tendem a compensar a precariedade da formação inicial, ao invés de aprofundar e atualizar conhecimentos importantes à prática docente.

Sendo realizados [os cursos de formação continuada] com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...], que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Cada vez mais, os olhares têm se voltado para a formação inicial e continuada de professores, em decorrência de problemas que a escola vem apresentando no que tange a dificuldade de cumprir sua função social. Sobre tal aspecto Gatti (2010, p. 1359) ressalta:

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Muitos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, a forma de estrutura e gestão das escolas, formação de gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os "sem voz") e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

A LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) determina as incumbências dos professores. Em seu Artigo 13, o inciso V prevê dedicação do professor ao desenvolvimento profissional e, nesse sentido, a formação continuada é uma das maneiras do professor aprimorar tal desenvolvimento.

A formação de professores não deve ser vista apenas como um processo que antecede uma mudança de comportamento, mas sim como um processo que se faz durante a mudança e transformação da escola, dando novos sentidos à prática docente.

A escola é um importante espaço para a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva. Se bem conduzida pelos coordenadores pedagógicos a formação pode ser bastante vantajosa, uma vez que, um espaço para estudo e trocas de experiência passa a ser construído (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Manzini (2006) destaca que exercitar a prática do diálogo é imprescindível entre os membros da equipe escolar. Esta ação permite reflexões sobre os desafios diários e incentiva a busca de soluções para problemas presentes no cotidiano educacional de modo coletivo, fomentando a cooperação e a colaboração, o que implica um importante passo rumo à construção de uma cultura inclusiva na escola:

As implicações dos estudos indicam a necessidade de produzir mais pesquisas sobre as possibilidades de colaboração entre educação regular e especial nas escolas, bem como a importância de se mudar a cultura da formação de professores do ensino regular e especial de modo a prepará-los para atuar efetivamente em colaboração. Adicionalmente, a proposta de colaboração implica redefinir o papel do professor de ensino especial para atuar prioritariamente como apoio centrado na classe comum, e não em apenas em serviços que envolvem a retirada dos alunos com necessidades

educacionais especiais da turma ou exclusivamente em serviços segregados (MANZINI, 2006, p. 38).

Ambientes coletivos de trabalho podem transformar-se em um importante instrumento de formação. A escola é um ambiente educativo, no entanto, no campo da formação de professores, atrelar o trabalho docente a formação ainda é um desafio, visto que tais atividades na maioria das vezes não são integradas ao cotidiano dos professores na instituição escolar.

A Universidade, representada por seus membros, não deve somente implantar modelos de formação continuada nas escolas, descontextualizados da realidade local. “É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores” (NÓVOA, 1992, p.19).

Nóvoa (1992) ressalta que a formação inicial e continuada são igualmente importantes para a atuação docente. A primeira oferece bases teóricas e algumas vezes práticas, sobre os saberes necessários a um professor, permitindo a sensibilização para alguns conteúdos relacionados à educação, em que poderá ser incluída a Educação Inclusiva, por exemplo. No entanto, é no cotidiano escolar ao longo da prática e serviço que esses conteúdos podem ser assumidos, efetivados e refletidos. A segunda, por sua vez, acontece concomitantemente à atuação do professor e auxilia no suprimento de fragilidades relacionadas aos conteúdos, que podem não ter sido abordados ou trabalhados adequadamente na formação inicial.

No que se refere ao processo de formação, Moita (1992), considera que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (p.115).

O que se espera de uma boa formação é que ofereça condições para que os professores possam enfrentar as necessidades e os desafios presentes no cotidiano escolar (CAPELLINI, 2014). “Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática” (PLETSCH, 2009, p.145).

Ainscow (1997) salienta que o professor, por meio de sua formação, pode aprimorar a capacidade de reflexão crítica, sobre as situações cotidianas do ambiente escolar. Nesse sentido, essa etapa é fundamental para o processo de implementação da Educação Inclusiva.

A formação deve estimular e priorizar uma perspectiva crítico-reflexiva, o que significa não apenas acumular conhecimentos, mas também praticar a reflexividade crítica sobre a prática, dessa maneira, acredita-se que os professores poderão avançar no processo de autoformação participada. Nesse sentido, estar em formação está relacionado à construção de uma identidade pessoal e profissional: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p.14).

Os professores utilizam pouco o exercício de reflexão após a prática pedagógica, em uma esfera coletiva. “Não basta apenas a reflexão durante as ações, mas, refletir para a ação, refletir na ação e refletir sobre a ação” (SILVA, 2010, p.35).

O processo de reflexão sobre a ação também é aprendido. No entanto, a formação acadêmica oferecida nas instituições de ensino superior, em grande parte, tem o ensino organizado nos modelos tradicionais, logo não há o incentivo a tal prática, o que ocasiona falta de base sólida para que o professor consiga refletir sobre sua prática (ALMEIDA, 1999).

Os cursos de formação devem despertar nos futuros professores a conscientização, no que se refere à importância de refletir sobre a realidade e, posteriormente, intervir nela. Se esse exercício não acontecer é provável que os discursos relacionados ao despreparo para trabalhar pedagogicamente com a diversidade discente perdurem (DAMASCENO; COSTA, 2008).

É fundamental que os cursos abordem ainda conteúdos relacionados ao trabalho coletivo, diversidade e igualdade de oportunidades. A formação “deve partir das situações problemáticas vividas pelas escolas e pelo professor, buscando auxiliar na descoberta e na construção de alternativas para a resolução destas circunstâncias, provocando mudanças no contexto educacional” (SILVA, 2010, p. 38).

O professor para atuar enquanto especialista na Educação Especial na Educação Básica, precisa ter uma formação superior inicial voltada à docência e outra voltada especificamente para a Educação Especial. No entanto, a formação específica para Educação Especial acontece por meio de especializações que nem sempre são de boa qualidade, “mas que forma um professor especialista com conhecimentos básicos de todas as áreas, porém, sem conhecimentos essenciais, como o domínio do ensino de LIBRAS, do Braille, do uso de tecnologia assistiva, entre outros” (CAPELLINI, 2014, s/p).

Mazzota (1993) acrescenta que o professor da Educação Especial tem funções específicas (pedagógicas) e que não pode assumir a responsabilidade de outros profissionais:

O trabalho que lhe compete, segundo a prescrição legal, reveste-se de um nítido e exclusivo sentido pedagógico. Encarando-se a educação especial como um serviço público que visa à incorporação de seguimentos especiais da população ao sistema escolar, torna-se ainda mais evidente sua importância no conjunto das ações que objetivam a democratização do ensino. Enquanto prática social explicitada nas políticas públicas brasileiras, a relevância do conhecimento mais profundo possível da sua função no cenário educacional é incontestável (MAZZOTTA, 1993, p. 2-3).

A estruturação dos serviços da Educação Especial inegavelmente necessita de recursos humanos qualificados. O professor além de ser o responsável por construir o conhecimento com a criança e ser o mediador no processo de aquisição da cultura, ainda deve ser exemplo para os mesmos. Dessa forma, quanto mais saberes um professor acumular, mais seguro ele se sentirá, possibilitando-lhe construir saberes com seus alunos com maior facilidade (CUNHA, 2007). “Assim como há um *saber fazer* do valor, há um *saber fazer* relativo ao *saber*. O ‘*saber escolar*’ deve ser organizado com o auxílio da habilidade do educador de modo que todos os alunos possam recebê-lo” (MAZZOTTA, 1993, p. 31).

O professor na escola possui um papel fundamental na formação dos alunos, uma vez que (consciente ou inconscientemente), baseia sua prática de acordo com uma ideologia³ (CUNHA, 2007). Por sua grande importância e pela sua atuação não neutra, o professor deve estar atento a tudo o que acontece na escola e na sociedade, procurando auxílio de outros especialistas, quando necessário, para oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos.

A escola, por sua vez, a partir dos princípios inclusivos passa a ser vista como um local onde deve prevalecer a cooperação e o trabalho em equipe, objetivando a promoção de uma educação que respeite as características individuais de cada educando. Quando há um espírito de colaboração entre os membros da equipe escolar faz-se possível um trabalho em que todos sejam beneficiados. “Nessa transformação da profissão do ensino, os professores têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades profissionais em uma atmosfera de coleguismo, de colaboração e de apoio dos colegas. Os benefícios são muitos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 25).

Todavia, se a escola, representada por seus membros, não se reorganizar para trabalhar pedagogicamente com a diversidade discente, os discursos inclusivos remetendo a democratização, podem se tornar “ao contrário, instrumentos de discriminação, reduzindo ainda mais as efetivas possibilidades de acesso de muitos alunos ao conhecimento elaborado e aos processos de aprendizagem formal que deveriam ser proporcionados pela escola” (ANDRÉ, 1991, p.83).

³ Palavra usada no sentido de “visão de mundo”.

O planejamento em conjunto com professores da sala comum e professores da Educação Especial, auxilia a mudança de postura dos docentes que não são detentores de “preparação específica”, como defendem os autores Stainback e Stainback (1999). Segundo os autores, inicialmente, o sentimento de insegurança é comum para aqueles que não são especialistas. Entretanto, ressaltam que é essencial, que o professor busque cada vez mais ampliar seus conhecimentos e saberes, para que possa realizar ações consistentes e seguras em sua prática pedagógica. Refletir sobre o dia-a-dia escolar e inovar a prática perante os desafios é um exercício fundamental.

O incentivo e o trabalho pautado na colaboração e na cooperação não deve ser uma prática somente da equipe escolar, mas, deve estar presente na sala de aula, na prática pedagógica e nas relações entre os alunos e a comunidade escolar.

Uma aula organizada para promover aprendizagem cooperativa para promover relacionamentos sociais positivos, bem como a prática, o desafio e o apoio necessários para todos os alunos desenvolverem habilidades acadêmicas importantes. Este tipo de escola é um local que exige muito do professor, porque cada membro da escola, incluindo os diretores, os zeladores e os funcionários da cantina, deve aceitar a responsabilidade pessoal de também ser um aprendiz ativo e cooperativo (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.60).

O trabalho coletivo traz grandes benefícios para todos, sobretudo, para os professores, que diante dos desafios cotidianos, buscam sempre soluções para enfrentá-los, sendo que, o apoio dos colegas de trabalho é um importante incentivo: “os educadores que estão trabalhando em equipes dinâmicas relatam que ganham novas energias, desenvolvem novas habilidades e tornam-se capacitados para renovar seu compromisso de proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 81).

Espera-se que a formação continuada valorize exercícios relacionados à prática da reflexão e da experiência do professor. Para Silva (2010, p. 51) “mudanças surgem mediante a construção dos conhecimentos, da análise crítica da própria atuação e da dos demais profissionais, como também, das reflexões e discussões coletivas para solucionar determinadas situações-problemas”.

Nessa perspectiva Imbernón (2009, p. 40), elucida sobre as redes de comunicação no ambiente escolar:

Estruturas (redes) organizativas que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece,

a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.

Sobre a criação de redes coletivas de trabalho e formação, Nóvoa (1992, p. 14), ressalta:

A criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1992, p.14).

A maneira com que grande parte das escolas está organizada desencoraja a criação e consolidação das redes de trabalhos coletivas, em que os conhecimentos dos professores são priorizados e teorizados. O desenvolvimento profissional dos professores, formativo, precisa estar articulado aos projetos da escola e da realidade local. “A formação está indissociavelmente ligada à “produção de sentidos” sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (FINGER, 1989; BALL; GOODSON, 1989 *apud* NÓVOA, 1992, p. 17).

Ainda na perspectiva da inclusão no que se refere à formação docente e a prática pedagógica Glat, Santos, Souza e Xavier (2006, p. 11) destacam:

[...] um professor que tem sua prática pedagógica orientada para a inclusão não pode perder de vista certos pontos no desenvolvimento de seu trabalho. A capacidade de estudo, a preocupação com uma formação contínua, consciente de seu inacabamento e do constante aprendizado da sala de aula são alguns desses pontos. Outro ponto de destaque é a preocupação com a utilização de métodos e procedimentos que visem atender a diversidade de estilos e ritmos dos estudantes para que o processo de construção do conhecimento seja vivenciado de forma contextualizada e prazerosa. Além disso, [...] o professor deve estar atento aos aspectos ligados à socialização, à participação e à afetividade dos estudantes, ainda que reconheçamos que não se pode deixar de lado características voltadas para a empatia, para o relacionamento individual, pois todos somos indivíduos carregados de emoções que são afloradas durante a troca de saberes na sala de aula.

O trabalho com a diversidade dos alunos não é tarefa fácil e representa um grande desafio para os professores e gestores, sobretudo em salas numerosas. Esse é um dos motivos que leva muitos professores organizarem suas aulas considerando um aluno que esteja na ‘média’, desconsiderando as necessidades daqueles que estão ‘aquém’ ou ‘além’ do esperado. “Ao dialogar com professores, nota-se que uma queixa recorrente refere-se à dificuldade de lecionar em classes muito heterogêneas, com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem” (ANDRÉ, 1991, p.81).

Outra dificuldade enfrentada pelos professores no cotidiano escolar refere-se às condições de trabalho. A escola, na maioria das vezes, não tem constituído um espaço de reflexão e debate acerca do trabalho pedagógico (ANDRÉ, 1991), considerando as diversas solicitações que um professor precisa cumprir, já que a vida cotidiana escolar apresenta-se cada vez mais controlada, com atividades de cunho administrativo e regulações burocráticas.

Reconhecer cada aluno como um ser único, com suas capacidades e necessidades exclusivas é fundamental para que o trabalho do professor tenha sucesso e alcance os objetivos almejados. Em se tratando do aluno público alvo da Educação Especial esse fator se torna ainda mais crucial, sendo esta tarefa um tanto quanto complicada. Considerando as salas numerosas e as diversas atribuições de um professor, o trabalho passa a ser ainda mais árduo. No entanto, esse distanciamento ente alunos e professores podem ser diminuídos cotidianamente se algumas atitudes e estratégias forem criadas como, por exemplo, a organização da sala, de modo que haja espaço e possibilidades para as manifestações individuais e para as interações entre as pessoas (LOPES; CAPELLINI, 2012).

Nesse contexto, a observação, reflexão e transformação da prática são processos fundamentais:

Poderíamos considerar esse processo de observar/interpretar/adequar a prática como uma reflexão na ação, baseada no conhecimento do aluno, que ela consegue através de uma fina percepção de seus problemas e dificuldades, bem como de suas disposições e possibilidades. É essa sensibilidade para ver e ouvir as crianças que lhe permite perceber cada aluno em sua individualidade, ver o aluno concreto, que está na sala de aula, não um aluno “padrão”, idealizado e filtrado por preconceitos e estereótipos (ANDRÉ, 1991, p.103).

Para Martins (2007), o despreparo dos professores para trabalhar pedagogicamente com as diferenças individuais discente, reflete no comportamento e interação entre os alunos durante as aulas. Esses profissionais dificilmente conseguirão conduzir ações que reduza estigmas e preconceito. Para o autor, será necessário um “esforço efetivo e contínuo no sentido de preparar e acompanhar a comunidade escolar – equipe técnica e administrativa, funcionários, pais, docentes e, em especial, os alunos - para melhor atuar frente à diversidade” (p.18).

Ressalta-se que o trabalho com a diversidade discente não implica ignorar as diferenças destes, assim como suas características individuais, mas sim, permitir que todos tenham a possibilidade de se expressar, participar e colaborar com o desenvolvimento de ações coletivas, pautadas na cooperação e na solidariedade, rumo à aprendizagem dos conteúdos científicos.

A formação docente não deve ser encerrada concomitantemente com os cursos de graduação, uma vez que o professor é um profissional que deve se aprimorar e atualizar de maneira contínua, pesquisando e refletindo sobre sua prática, para que não somente suas necessidades, mas principalmente as dos alunos sejam atendidas. Deve manter-se atualizado em meio aos novos paradigmas educacionais e, nesse contexto, a formação continuada oferece uma contribuição significativa (LOPES; LENHARO; CAPELLINI, 2014).

Sendo assim, os professores devem encontrar nos cursos de formação inicial e continuada a capacitação, segurança e autonomia necessária para encarar a realidade tal como ela é, ou seja, uma realidade que na prática apresenta grandes desafios. Uma formação que não permite aproximação e articulação entre os saberes docente e a prática escolar não prepara efetivamente o professor para o exercício satisfatório da docência, apenas o mecaniza.

2.2 Formação de professores mediada pela Educação a Distância

A denominada Educação a Distância (EaD), enquanto modalidade educacional surgiu no final do século XIX no continente europeu e nos Estados Unidos. Nesse período, tal modalidade atendia alunos que não conseguiam frequentar encontros educacionais presencialmente. Era considerada uma modalidade de educação de baixo custo e de pouca qualidade (ALMEIDA, 2003).

No Brasil, a EaD possui uma história recente. A partir da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 2006) tal modalidade foi ampliada e reconhecida. Em 2002 observou-se um crescimento de modo surpreendente e não previsto da EaD no setor privado, o que lhe conferiu um perfil diferente do esperado, visto que esta, ao invés de subsidiar a educação presencial passou a ser um objeto de disputa no mercado educacional (GIOLO, 2008).

A LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) trouxe em seu texto o incentivo a programas de formação continuada, utilizando também os recursos da EaD. A partir da previsão em legislação dessa modalidade de ensino as iniciativas relacionadas à formação à distância ampliaram-se significativamente no decorrer dos anos.

O Artigo 80 da LDBEN nº 9.394/1996 determina que:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL 1998), conceitua e fixa as diretrizes gerais para a modalidade EaD, como por exemplo, orientações relacionadas ao reconhecimento dos cursos, credenciamento, matrícula, diploma, dentre outros. Define, ainda, as penalidades para as instituições que não atendam aos padrões de qualidade das diretrizes fixadas. Em 2005 foi aprovada uma nova regulamentação e normas para a EaD no Brasil a partir do Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005), que estabelece a intenção de expansão desta modalidade educacional, englobando cursos de graduação e pós-graduação, bem como, cursos de formação em nível superior, desde que estes estivessem vinculados a instituições credenciadas oficialmente e atendessem às exigências solicitadas.

A EaD, de acordo com os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância (BRASIL, 2003), é uma modalidade voltada para cada participante e suas individualidades. Nesse sentido, o documento ressalta que por meio das interações proporcionadas no ambiente de aprendizagem, assim como, o modelo utilizado para o processo de ensino e aprendizagem, a distância física entre os envolvidos nos cursos de formação podem ser facilmente superadas.

Nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância (BRASIL, 2007), ressalta-se, ainda, a importância do oferecimento de uma comunicação efetiva nas formações, em que o diálogo e as interações sejam percebidos como um dos elementos prioritários.

Nem sempre o contato físico entre professores e alunos representa a qualidade no ensino, tampouco garante aprendizagem e motivação dos mesmos. “As tecnologias não são a solução mágica, mas permitem pensar em alternativas que otimizem o melhor do presencial e o melhor do virtual” (MORAN, 2004, s/p).

As atividades propostas nos cursos de formação em EaD, devem ser criadas e organizadas de maneira a permitirem o contato dos cursistas com diversos elementos de produção cultural, “remetendo-os a uma visão crítica das relações estabelecidas entre os artefatos culturais e os saberes históricos” (GOMES, 2006, p. 2).

É necessário que os coordenadores e professores organizem os cursos de formação a distância de maneira favorável a interação e comunicação entre os participantes (SILVA, 2010). Deve-se evitar ao máximo a sensação de isolamento destes, tal ação impulsiona a

aprendizagem, facilita o processo de construção do conhecimento e minimiza a evasão dos cursistas.

No sistema à distância, o professor deverá haver uma atenção pormenorizada das dificuldades dos seus alunos e procurar estratégias que auxiliem este percurso, assim como, entender quais suas necessidades e o que realmente deveriam aprender, estimulando as relações dentro do grupo, as discussões e as trocas de ideias e de experiências. São estas interações que permitem que cada componente deste processo aprenda (SILVA, 2010, p. 42-43).

Rodrigues (2011) e Peters (2001) ressaltam que na EaD o aprendizado não acontece por meio do afastamento, mas sim, por meio das informações recebidas, bem como na interação virtual com o outro. Salientam, ainda, o quão necessário se faz, que os alunos sejam orientados a manter um estudo planejado e organizado, assim como ações de cooperação e respeito.

É por meio das interações, discussões e reflexões sobre o material disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que acontece a construção de conhecimentos, mediada pelas experiências pessoais e profissionais de cada aluno. O “componente fundamental que separa a aprendizagem pela EaD da aprendizagem na sala de aula tradicional é a interação entre os estudantes, entre estes e os professores e a colaboração na aprendizagem provocada destas interações” (SILVA, 2010, p. 43).

O papel do professor da EaD consiste em difundir e produzir conhecimentos. Suas ações devem basear-se na reflexão “crítica sobre sua formação e atuação em contexto online” (RODRIGUES; CHOTI, 2012, p. 2931).

Assim como na modalidade de educação presencial, a EaD também se constitui em um ambiente composto por um grupo heterogêneo. Portanto, é necessário que nessa modalidade, as relações entre os participantes sejam baseadas no respeito às características individuais de cada um, sejam estas, capacidades acima ou aquém do esperado. “Esta diversidade de pensamentos e os debates realizados fazem com que os conhecimentos sejam transformados em novos conhecimentos, as ideias sejam substituídas por outras ideias e concepções” (SILVA, 2010, p. 43-44).

A EaD contribui, sobretudo, para promover o acesso ao conhecimento a pessoas que são impossibilitadas de frequentar um curso oferecido presencialmente, por problemas relacionados a questões temporais, espaciais e de localização geográfica. “Sendo assim, a EaD não deve ser vista como um concorrente do modelo presencial, pois são modalidades distintas com características próprias” (MILL, 2007, p. 268). Ela possibilita outras maneiras

de construir o conhecimento e aprender, inclusive de maneira contextualizada e articulada a vida social (RODRIGUES; CHOTI, 2012).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm sido importantes instrumentos para pensar, aprender, representar e transmitir para terceiros os conhecimentos (COLL; MARTÍ, 2001). No entanto, destaca-se que a tecnologia não soluciona problemas presentes na prática educacional, por si só, havendo contradições quanto à sua utilização. “De um lado, a suposição de que as TDIC sejam “a solução” para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites educacionais. De outro, seu uso intensivo está inscrito em estratégias de EaD, em especial para a formação de professores” (BARRETO, 2008, p.920).

O que se espera é que haja uma profunda transformação na prática pedagógica dos professores, em que modelos de ensino tradicionais, que ainda perduram, possam ser derrubados, dando lugar a uma Pedagogia dinâmica, flexível e que atenda as necessidades de todos os alunos e isso será possível por meio da formação que lhe é oferecida, inicial e continuada (LOPES; LENHARO; CAPELLINI, 2014). “Mudanças não residem apenas na disponibilização de suportes tecnológicos patentes, mas em novas formas de conceber e praticar a educação, (...) o conhecimento nasce do movimento, da dúvida, da incerteza, da necessidade de busca de novas alternativas” (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007, p. 29).

O bom professor é aquele que vive profundamente uma experiência cultural e se apropria, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a outrem a mesma experiência e a mesma apropriação. Nesse conjunto de atividades, o ambiente (o lugar onde as coisas acontecem) e a natureza das relações que ali se constroem não são elementos neutros; são dimensões integrantes e constitutivas do processo. Sobretudo, são decisivas (GIOLO, 2008, p. 1228).

Salienta-se que o importante em um curso de formação não é a modalidade em que ele acontece (presencial ou à distância), mas sim, a maneira como esses cursos são organizados, aplicados e avaliados. “Vale destacar que não cabe as instituições de ensino apenas dar uma nova “roupagem” simplesmente transpondo processos e metodologias de ensino e aprendizagem tradicionais e ultrapassadas do paradigma conservador para o meio virtual” (RODRIGUES; CHOTI, 2012, p. 2923).

A EaD ainda é muito criticada por profissionais da área da educação, de fato, muitos cursos oferecidos nessa modalidade não prezam pela qualidade, sendo conduzidos pela lógica do mercado, uma vez que, esta é uma modalidade de educação com custos mais baixos e que

forma um número maior de pessoas em um período curto de tempo, se comparado a modalidade presencial (GIOLO, 2008).

No entanto, ressalta-se que nem todos os cursos oferecidos nessa modalidade seguem tal lógica, pelo contrário, atualmente há cursos sérios e reconhecidos por sua qualidade, principalmente, no que se refere à formação continuada (RODRIGUES; CHOTI, 2012). Por meio das novas tecnologias é possível nos AVA, realizar atividades de experimentação, seminários, palestras e debates. Além das atividades que podem ser orientadas fora do AVA, como estágios, atividades práticas na escola, pesquisa, laboratórios, dentre outros.

Não se defende aqui a eliminação de mediação pedagógica, barateamento da educação, industrialização do ensino, tampouco a formação em série de professores nos cursos de EaD, defende-se a democratização do conhecimento e aprendizagem significativa. Concorde-se com Rodrigues e Choti (2012, p. 2923) que “A EaD passa a ser difundida como uma modalidade de educação com potencialidade para ampliar o acesso à formação acadêmica e profissionalizante, colocando-se como uma alternativa séria de democratização da educação e do saber”.

Com relação à utilização das TDIC destaca-se que:

A aposta nas TIC, nas condições em que tem sido produzida, pode se (con)fundir com a centrada nos materiais ditos “auto-instrucionais”, para usar uma expressão cara ao tecnicismo dos anos de 1970. Concebidos como auto-explicativos, dispensam a mediação pedagógica propriamente dita. No máximo, requerem tutores que permitam aos “clientes” tirar dúvidas derivadas das “suas” dificuldades de leitura. Na medida da sua disponibilidade, estes materiais apontam para a secundarização do ensino, em nome de uma aprendizagem dita “autônoma” ou seguida de outra adjetivação positiva. Em outras palavras, o binômio ensino-aprendizagem pode ser apagado pelo estabelecimento de uma relação direta, muitas vezes automática, entre TIC e aprendizagem, no “mercado educacional”, sintagma que, por conta da tendência discursiva à comodificação, pode nem mais provocar estranhamento (BARRETO, 2008, p.931).

As formações continuadas devem levar em consideração a experiência dos professores cursistas e reconhecê-los como sujeitos que estão inseridos e agem em contextos históricos, como destaca Fusari (2001, p. 213) “professor não é recurso humano, professor é gente, professor é um prático, é um sujeito, e isso tem que estar articulado com as mídias”.

O educador dos cursos de formação a distância, por sua vez, pode e deve utilizar os recursos tecnológicos para ampliar “a informação, a interatividade e, conseqüentemente, a rede de construção do conhecimento” (GOMES, 2006, p.4), diminuindo os possíveis entraves da não presença física.

Cruz (2007) e Fusari (2001) ressaltam em seus respectivos estudos que a formação de professores é um espaço em que todos os envolvidos formam-se continuamente. Salientam,

ainda, que é papel da Universidade realizar estudos e pesquisas sobre as mídias no campo da educação, levando, *a posteriori*, debates para a formação continuada e sugestões de ações para melhorias nesse processo.

Para Moran (2013) existem três diferentes maneiras de organizar cursos na modalidade a Distância. O primeiro tipo refere-se aos cursos prontos para alunos individualmente, o segundo, aos cursos para pequenos grupos e o terceiro relaciona-se aos cursos para grandes grupos.

Os cursos de EaD organizados para grupos, requer interação entre os educadores e participantes, mesmo que estes possam estar separados geograficamente. Tal interação acontece por meio das tecnologias de informação. Os cursos organizados para participantes individualmente, implica a organização do material, de maneira adequada, para o estudo individual e a distância.

Para Maia, Meirelles e Mendonça (2005) a comunicação na EaD pode ser síncrona ou assíncrona. A primeira exige aproximação dos participantes de cursos em horários específicos para realização de atividades previamente planejadas, enquanto que a segunda não requer comunicação simultânea para a realização de atividades, portanto, caracteriza-se pela flexibilidade referente ao tempo, cada cursista organiza seus horários de estudo. “As vantagens da comunicação assíncrona incluem a escolha do estudante tanto quanto ao lugar quanto ao tempo. Uma desvantagem é o uso excessivo da linguagem escrita.” (p. 4).

A internet e suas ferramentas possibilitam interação e participação e, se bem utilizadas, tais ferramentas permitem aos participantes dos cursos em EaD a sensação de estar junto, de trocar informações, aflorando o sentimento de pertencimento ao grupo, o que faz com que a ideia de individualismo, isolamento e solidão seja superada (MAIA, MEIRELLES, MENDONÇA, 2005).

Tem-se observado que quanto maior a interatividade e comunicação presente nos cursos de formação em EaD, entre participantes e educadores, menor é o índice de evasão. “É possível encontrar no ciberespaço comunidades que utilizam o mesmo AVA com uma variedade incrível de práticas e posturas pedagógicas e comunicacionais. Tais práticas podem ser tanto instrucionistas quanto interativas e cooperativas” (SANTOS, 2003, p. 7).

Santarosa et al. (2010) ressalta que a EaD exige organização e autodisciplina por parte dos alunos, uma vez que há um volume grande de informação no AVA e, a interação é uma das forças principais da modalidade. Portanto, é fundamental que os cursistas trabalhem cooperativamente. No AVA é importante que haja “um clima de respeito, autonomia, tolerância, ética, responsabilidade e confiança. Sem estes elementos, situações de conflito

podem provocar rupturas e desentendimento graves, prejudicando o desenvolvimento do curso” (SANTAROSA et al., 2010, p. 77).

O planejamento de todas as etapas necessárias a um bom curso de EaD, requer comprometimento e intensa dedicação da equipe envolvida na organização, aplicação e avaliação do mesmo (MORAN, 2013).

No entanto, a realidade de grande parte dos cursos de formação continuada na modalidade EaD não compartilha de tais cuidados, como revela Moran (2013, p. 12) “continuo preocupado com os modelos da maioria dos cursos focados, tanto a distância como presenciais, mais no conteúdo do que na pesquisa; na leitura pronta mais do que na investigação e em projetos”.

Para Maia, Meirelles e Mendonça (2005) o sucesso de um curso a Distância está relacionado diretamente a fatores como a pedagogia e material didático utilizado, bem como, as ferramentas disponíveis para interação e comunicação, além da organização do curso, desenho, apresentação e AVA. “A estrutura do curso deve incentivar o aluno a estudar e pesquisar de modo independente fortalecendo o aprendizado colaborativo, dinamizando a comunicação e a troca de informação entre os alunos, consolidando a aprendizagem através de atividades individuais ou em grupo” (MAIA; MEIRELLES; MENDONÇA, 2005, p. 1).

É importante que haja aproximação entre os núcleos de EaD e os educadores interessados em traçar parcerias:

Com as tecnologias cada vez mais rápidas e integradas, o conceito de presença e distância se altera profundamente e as formas de ensinar e aprender também. Estamos caminhando para uma aproximação sem precedentes entre os cursos presenciais (cada vez mais semipresenciais) e os a distância. Os presenciais começam a ter disciplinas parcialmente a distância e outras totalmente a distância. E os mesmos professores que estão no presencial-virtual começam a atuar também na educação à distância. Teremos inúmeras possibilidades de aprendizagem que combinarão o melhor do presencial (quando possível) com as facilidades do virtual (MORAN, 2013, p.12).

Os cursos de EaD requerem de seus participantes considerável autonomia. É importante que a Pedagogia utilizada nestes, seja voltada para o enriquecimento cada vez maior da autonomia e reflexão crítica frente aos conteúdos trabalhados e situações vivenciadas. Nesse contexto, observa-se que ensinar e aprender nessa modalidade de educação exige uma equipe preparada, profissional e competente. “Na educação para a autonomia e a cooperação, as situações de aprendizagem buscarão ativar a discussão de pontos de vista divergentes, em detrimento da pura repetição de ideias e crenças, porém auto

subordinados às regras do respeito mútuo e da cooperação” (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007, p. 39).

O professor nos cursos de EaD é o responsável por elaborar ou selecionar o material didático, planejar as estratégias de ensino, acompanhar, supervisionar e avaliar o andamento do curso, bem como o desempenho de seus participantes. O professor possui, também, papel fundamental de se envolver nas atividades comunicativas e de interação com os cursistas, uma vez que, este ao senti-lo ausente, pode desenvolver mecanismos para trabalhar individualmente, de maneira solitária, impossibilitando assim, a troca de inquietações, dificuldades ou constatações.

A amplitude da distância é dada pela concepção epistemológica e respectiva abordagem pedagógica, a qual separa ou aproxima professor e alunos. Existe um conjunto de aspectos indicadores da coerência com a concepção epistemológica que interferem na distância e direção comunicacional criada entre professor e alunos, os quais se fazem presente tanto na educação presencial como na educação a distância. A distância, que pode afastar ou aproximar as pessoas, se refere à mediação pedagógica, sendo designada por Moore como “distância transacional”, cuja amplitude pode ser medida pelo nível do diálogo educativo que pode variar de baixo a frequente e pelo grau da estrutura variável entre rígida e flexível (ALMEIDA, 2003, p. 333-334).

O participante de um curso de EaD deve ser levado a ter prazer pela leitura e escrita, bem como compreender o pensamento do outro, mesmo que não concorde, compartilhando ideias, utopias, constatações, sentimentos e pontos de vista. Ele não deve ser visto apenas como um aluno que está naquele ambiente apenas para ser avaliado ou corrigido. Nesse caso, o professor possui papel significativo, uma vez que, ele é o responsável por organizar as condições para que os participantes manifestem-se perante o grupo.

A avaliação nessa modalidade de ensino é um processo fundamental. A partir do registro da participação dos cursistas no AVA, é possível ao professor acompanhar o desempenho dos participantes ao longo do curso, identificando suas necessidades, questionando-os e orientando-os, quando necessário.

Ressalta-se o desafio da avaliação tendo em vista que os alunos se localizam em diferentes espaços e têm acesso ao ambiente em tempos distintos. Mais uma vez, o uso das TIC em EaD traz uma contribuição essencial pelo registro contínuo das interações, produções e caminhos percorridos, permitindo recuperar instantaneamente a memória de qualquer etapa do processo, analisá-la, realizar tantas atualizações quantas forem necessárias e desenvolver a avaliação processual no que diz respeito a acompanhar o desenvolvimento do aprendiz e respectivas produções ou analisar a atividade em si mesma. A par disso, mesmo após a conclusão das interações, é possível recuperar as informações, rever todo o processo e refazer as análises mais pertinentes em termos de avaliação (ALMEIDA, 2003, p. 336).

Uma importante ferramenta de interação entre os participantes de cursos em EaD e fonte rica de avaliação, são os fóruns de discussão. Para Santos (2003, p. 11), “A interface fórum permite o registro e a comunicação de significados por todo o coletivo através da tecnologia. Emissão e recepção se imbricam e se confundem permitindo que a mensagem circulada seja comentada por todos os sujeitos do processo de comunicação”.

Mesmo que os participantes de cursos em EaD estejam dispersos geograficamente, é necessário que estejam próximos no AVA, devem manter constante diálogo, bem como, construir e produzir conhecimento e saberes coletivamente.

Almeida (2003) aponta que é essencial a promoção de ambientes digitais colaborativos:

Participar de um curso à distância em ambientes digitais e colaborativos de aprendizagem significa mergulhar em um mundo virtual cuja comunicação se dá essencialmente pela leitura e interpretação de materiais didáticos textuais e hipertextuais, pela leitura da escrita do pensamento do outro, pela expressão do próprio pensamento por meio da escrita. Significa conviver com a diversidade e a singularidade, trocar idéias e experiências, realizar simulações, testar hipóteses, resolver problemas e criar novas situações, engajando-se na construção coletiva de uma ecologia da informação, na qual valores, motivações, hábitos e práticas são compartilhados (p. 338).

Portanto, a avaliação nos cursos em EaD deve ser um processo contínuo, dialógico e formativo (OUTSUKA; ROCHA, 2002; VALENTE, 2007; GOMES, 2013; NUNES; VILARINHO, 2006; PRIMO, 2006; SANTOS, 2003), logo, deve ser inclusiva e constante ao longo dos cursos.

A necessidade de avaliação não se limita apenas aos participantes dos cursos, mas também é essencial que os próprios cursos sejam avaliados, bem como a equipe atuante nestes. No entanto, essa tarefa não é fácil, sobretudo quando o objetivo é avaliar a qualidade. De acordo com Gomes (2013) é necessário que a avaliação:

(...) se faça considerando múltiplas dimensões entre as quais podemos destacar a adequação da tecnologia de suporte ao público alvo e às especificidades do curso, nível de interação preconizado, relevância dos conteúdos e das actividades a realizar, qualidade dos materiais de apoio, tipos e funções de avaliação previstas, estruturas e estratégias de suporte aos estudantes e perfil e competências dos professores (GOMES, 2013, p. 1677- 1678).

Ao avaliar um curso é preciso considerar as dificuldades e facilidades dos participantes e educadores, bem como a adequação dos conteúdos, organização, materiais e recursos, ferramentas comunicativas, estratégias de ensino e a avaliação da aprendizagem. Isso deve ser feito processualmente, de modo que se possa reorientar o trabalho, quando

necessário, ao longo do curso. “Em outras palavras, avaliar cursos a distância é uma forma de buscar a melhoria da qualidade do ensino” (FERNANDES; BARBOSA; ALMEIDA, 2010, p. 4).

No entanto, para que todas essas ações sejam concretizadas na prática, a formação de professores para a utilização das TDIC é fundamental e ocupa lugar de destaque neste cenário. Portanto, iniciativas e políticas voltadas para a formação desses profissionais, são essenciais para que a inclusão digital efetivamente aconteça em terreno prático, tanto na escola, quanto nos Programas de Formação Continuada voltado para professores (SILVA; GARÍGLIO, 2010).

Integrar as TDIC à prática requer dos professores habilidades específicas e aquisição de conhecimentos para essa área, portanto, formações de longo prazo, fazem-se necessárias. O conhecimento prévio dos professores sobre a informática e tecnologia deve ser respeitado nesse processo, uma vez que, aqueles mais jovens, nascidos em meio à era digital tendem a apresentar maior facilidade do que aqueles professores com maior idade, que podem ainda estar em processo de aprendizagem dessas tecnologias e de sua utilização (SILVA; GARÍGLIO, 2010).

Os cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como a própria escola devem oferecer condições para que os professores integrem criticamente as TDIC à prática pedagógica e, para isso, o professor necessariamente necessita da apropriação da cultura digital. Acredita-se, que em meio ao lugar que as TDIC ocupam hoje na sociedade e na vida das pessoas, sua integração na educação é importante e contribui para mudanças nas práticas educativas e nos processos de aprendizagem (ALMEIDA; SILVA, 2011).

Nesse sentido, Carvalho (2005), Marson (2007), Souza (2007) e Junior (s/d), destacaram a importância dos professores receberem uma formação tecnológica, como uma possibilidade de melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

Embora, atualmente seja reconhecida a necessidade da formação inicial e continuada para professores com base nas TDIC, tanto como benefício para a prática em sala de aula, quanto um meio de atualização docente, de modo que o professor torne-se competente para manusear as tecnologias e até mesmo para participar de uma formação na modalidade EaD. Mas, observa-se que a incorporação destas às práticas dos docentes ainda é caracterizada como precária, em decorrência da falta de conhecimento técnico e pedagógico dos professores (JULIANO, 2006).

A falta de conhecimento técnico e pedagógico dos professores para realizar um trabalho de qualidade com suporte nas TDIC é atribuído as instituições responsáveis pela

formação inicial e continuada, que, na maioria das vezes, reconhecem a necessidade de mudança nesse aspecto. “Todavia, poucas conseguem realizá-las, frente a: um currículo tradicional, fortemente teórico; um corpo docente de ensino superior resistente às tecnologias e, uma estrutura acadêmica desfavorável” (JUNIOR, s/d, p.4).

Neste sentido, acredita-se que é urgente o oferecimento em grande escala, de formação voltada para as TIDIC aos professores e profissionais que atuam na Educação. Além disso, espera-se que as instituições responsáveis por tal formação reestruturem-se a fim de atender as demandas educacionais contemporâneas.

3 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A partir de todas as considerações teóricas realizadas, considera-se ser importante elaborar, aplicar e avaliar um Programa de Formação Continuada para professores, sobre o tema Dotação e Talento, comparando-se as modalidades presencial e a distância (inter e intragrupo) no que se refere ao desempenho dos professores antes e após a intervenção.

A intenção foi ampliar o olhar dos professores para com seus alunos em sala de aula, o que acredita-se, proporcionar auxílio no processo inicial de identificação de sinais de dotação e talento. Igualmente, proporcionar subsídios aos professores quanto ao atendimento educacional desses alunos, dentro e fora da sala de aula comum, para que após uma possível identificação, esses professores tenham uma base inicial de trabalho.

Pretendeu-se, também, divulgar o máximo possível desse conhecimento de forma que os próprios participantes fossem os disseminadores em suas respectivas escolas, durante os horário de ATPs.

Assim, foi estabelecido como objetivo geral desta pesquisa:

- Elaborar, aplicar e avaliar um programa de formação continuada para professores nas modalidades presencial e a distância, sobre Dotação e Talento.

Sendo que os objetivos específicos foram:

- Descrever e comparar o desempenho dos participantes, intergrupo, quanto aos possíveis mitos sobre pessoas com dotação e talento, definição de dotação e talento, quem deve cuidar da escolarização e identificação das pessoas com dotação e talento, nas modalidades presencial e EaD, antes e depois da realização do Programa;
- Descrever e comparar o desempenho dos participantes, intragrupo, de cada modalidade de curso (presencial e EaD), quanto aos mitos sobre pessoas com dotação e talento, definição de dotação e talento, quem deve cuidar da escolarização e identificação das pessoas com dotação e talento, antes e depois da realização do Programa;
- Descrever e comparar o desempenho dos participantes, intergrupo, das turmas EaD e presencial, por módulos de conteúdos do Programa de Formação;
- Analisar a avaliação social do Programa de Formação Continuada feita pelos alunos dos cursos presencial e EaD.

4 METODO

A etapa preliminar deste estudo envolveu os procedimentos éticos, sendo o projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil sendo aprovado de acordo com o protocolo **CAAE 30352714.0.0000.539**. Posteriormente, o projeto foi submetido à Secretaria Municipal de Educação do município de Bauru/SP para avaliação, obtendo a aprovação conforme ofício que pode ser visualizado nos anexos.

Assim, a proposta do Programa de Formação Continuada (presencial e a distância) foi divulgada no caderno de programação semestral, contendo todos os cursos de formação oferecidos durante o semestre vigente. Como todos os professores da rede recebem tal caderno de programação, àqueles interessados em participar do Programa, realizaram suas inscrições diretamente na Secretaria Municipal de Educação, sendo classificados por ordem de procura. Posteriormente, as fichas de inscrição dos professores foram repassadas as pesquisadoras.

4.1 Participantes

Foram realizadas 18 matrículas na turma presencial e 30 na turma EaD. Dentre os participantes encontravam-se professores da sala de aula comum (Educação Infantil, Ensino Fundamental, ciclos I e II), professores especialistas da Educação Especial, coordenadores e diretores.

O critério para inclusão dos participantes na pesquisa foi a entrega de todos as atividades e instrumentos durante o Programa de Formação. Portanto, seguindo esse critério, considerou-se os dados de 16 participantes da turma presencial e 17 participantes da turma EaD, que entregaram todos os instrumentos respondidos ao longo da coleta de dados.

4.2 Local

O Programa de Formação Continuada aconteceu por meio da plataforma de EaD da Prefeitura Municipal de Bauru/SP, para a turma inscrita na modalidade à distância. É uma ferramenta específica para a realização dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, de simples manuseio, permitindo que o curso fosse organizado de maneira adequada.

Quanto à aplicação do Programa na modalidade presencial, os encontros ocorreram uma vez por semana na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru/SP, no período noturno, com duração de três horas, totalizando 17 encontros.

4.3 Descrição do Programa de Formação Continuada sobre dotação e talento

O Programa de Formação Continuada sobre Dotação e Talento foi elaborado com carga horária de 52 horas, compreendendo atividades de cunho teórico e prático e aplicado no segundo semestre de 2013, nas duas modalidades de ensino concomitantemente: presencial e a distância.

Foi organizado em cinco módulos, com conteúdos específicos em cada um deles acerca da área abordada nesta pesquisa. Ao final de cada módulo, houve uma avaliação pontual para cada participante, em que afirmações eram apresentadas, referentes aos conteúdos estudados naquele módulo em específico, e os participantes deveriam assinalar se concordavam ou não com tal afirmação (APÊNDICES B, C, D, E, F).

A partir desses dados e do acompanhamento contínuo realizado nos encontros presenciais e no AVA, foi possível analisar o andamento e a implementação do curso em ambas as turmas e respectivas modalidades (presencial e a distância).

Os objetivos delineados para o Programa foram:

- Ampliar os conceitos/conhecimentos que os professores têm sobre Dotação e Talento;
- Desvelar possíveis mitos que permeiam o imaginário dos professores acerca da Dotação e Talento;
- Identificar qual a percepção dos professores sobre o Programa oferecido e suas contribuições;

O conteúdo programático foi dividido em módulos, abrangendo:

- Módulo 1 - Marcos legais e conceituais da Educação Inclusiva/Especial: histórico, legislação e políticas educacionais sobre Dotação e Talento;
- Módulo 2 - Conceituação sobre Dotação, Talento, conceitos afins e caracterização do público;
- Módulo 3 - Identificação e atendimento especializado;
- Módulo 4 - Escolarização de alunos com Dotação e Talento e a prática pedagógica;
- Módulo 5 - Criatividade, enriquecimento escolar e plano de ensino individualizado.

Cada módulo seguiu uma linha padrão de organização, em que eram disponibilizados aos participantes: o Plano de Ensino do módulo; artigos e vídeos para estudo; material de

apoio (leituras complementares); questões norteadoras para discussões; palestras e uma síntese em *power point* dos textos disponibilizados.

Além dos materiais referenciados acima e disponibilizados igualmente para as duas turmas, criou-se canais alternativos de comunicação e interação, em que, além dos participantes interagirem com seus colegas de mesma turma, poderiam ainda entrar em contato com os colegas da outra turma.

O objetivo era fazer com que as duas turmas entrassem em contato uma com a outra a fim de partilhar conhecimentos, indagações, além de materiais alternativos que poderiam ser sugeridos e compartilhados, bem como, para a divulgação de eventos científicos na área, publicações de matérias atuais, curiosidades, cursos, dentre outros elementos. Tal interação foi possível por meio da criação de um e-mail especificamente para o grupo de professores participantes, bem como, a partir do estabelecimento de um grupo na rede social Facebook.

4.4 A Escolarização do aluno Dotado e Talentoso: caminhos para identificação e intervenção.

Módulo 1 - Este módulo aconteceu entre os dias 12 a 26 de agosto de 2013, em que, os participantes foram orientados a fazer a leitura do artigo “Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva” (METTRAU; REIS, 2007) e da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), bem como, dos artigos 58 e 59 da Lei nº 9.394/1996. Além dos textos, foram disponibilizados dois vídeos, o primeiro sobre “A Política Nacional para a Educação Inclusiva: Avanços e Desafios”, apresentando discussões teóricas sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. O segundo, apresentava uma entrevista com a Psicóloga e Doutora em Educação, Cristina Delou, sobre “Altas Habilidades” com foco na educação das pessoas Dotadas e Talentosas, além de explorar aspectos legais, de identificação e atendimento à este público.

Temas abordados:

- 1) Marcos legais e conceituais da Educação Especial/Inclusiva;
- 2) Políticas Públicas sobre Dotação e Talento.

Objetivos:

- Compreender os principais marcos legais e conceituais da Educação Especial/Inclusiva;
- Conhecer e compreender as Políticas Públicas direcionadas aos alunos com Dotação e Talento;
- Correlacionar os materiais estudados (textos e vídeos) e a realidade escolar.

Conteúdos:

- Documentos que norteiam a Educação Especial/Inclusiva;
- Políticas Públicas sobre Dotação e Talento;

Os participantes das duas turmas, em todos os módulos, realizaram a leitura e exploração de todo o material descrito a seguir, bem como, todas as atividades solicitadas, como a participação nas discussões propostas e preenchimento dos instrumentos disponibilizados, que serviram também como medidas de avaliação.

As orientações norteadoras para discussões em grupo nas duas turmas foram as seguintes:

- Alguma vez você já parou para pensar que entre seus alunos ou pessoas com as quais convive, pode ter um dotado que não foi/é notado?
- Você acredita que alguma vez já deu aula ou conviveu com algum dotado?
- Assim como os alunos com deficiência tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), você considera que os alunos com dotação também tem?
- Qual trabalho/atendimento você imagina que deveria ser feito com os alunos/pessoas dotados?
- Vamos compartilhar, as impressões, reflexões, dúvidas e constatações sobre o material que trabalhamos durante esse módulo.

Módulo 2 - Este módulo aconteceu entre os dias 02 e 15 de setembro de 2013, disponibilizando-se aos participantes os seguintes materiais: um artigo para leitura, intitulado “Alunos dotados e talentosos na escola: não podem esperar mais” (GUENTHER, 2006); três vídeos: o primeiro, “Crianças Capazes”, com algumas discussões teóricas sobre a educação das pessoas com Dotação e Talento e o depoimento de profissionais que trabalham com esse público no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET),

localizado em Lavras (MG). O segundo, “Série Superdotados”, que apresenta algumas discussões teóricas sobre a educação das pessoas com Dotação e Talento e o papel da escola nesse contexto, discutindo-se, ainda, questões práticas, os mitos que permeiam o imaginário da sociedade sobre essa população e o depoimento de pessoas com Dotação e o modo como se sentem nos contextos sociais gerais. O terceiro, “Encontro Nacional do Conselho Brasileiro de Superdotação” que apresenta uma palestra da professora e Doutora Zenita Guenther, discutindo questões gerais acerca da Dotação e Talento.

Temas abordados:

- 1) Conceituação sobre Dotação e Talento;
- 2) Caracterização das Pessoas com Dotação e Talento.

Objetivos:

- Compreender a diferença entre a conceituação e as nomenclaturas utilizadas na área;
- Conhecer e compreender características das pessoas com Dotação e Talento;
- Correlacionar os materiais estudados (texto e vídeos) e a sua realidade escolar.

Conteúdos:

- Conceitos e características sobre a área e pessoas com Dotação e Talento.

As orientações norteadoras para discussões em grupo nas duas turmas foram:

- O que estão achando do andamento do curso?
- Compartilhe as impressões, reflexões, dúvidas e constatações sobre os textos e vídeos que foram trabalhados durante esse módulo, articulando informações de ambos.

Módulo 3 - Este módulo aconteceu entre os dias 16 de setembro a 06 de outubro de 2013, em que, o material disponibilizado para estudo foi: dois capítulos de livros e um artigo, respectivamente “Altas Habilidades/Superdotação: encorajando Potenciais” (VIRGOLIM, 2007), “Um Olhar para Altas Habilidades/Superdotação” (CUPERTINO, 2008) e “Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação: uma proposta do NAAH/S de Londrina /Paraná” (LEONESSA et al, 2012). Foi disponibilizado, ainda, o vídeo “Superdotação: o talento na escola”, com algumas discussões teóricas sobre a Educação

das pessoas com Dotação e Talento, bem como, o depoimento de profissionais e alunos que trabalham e estudam no Projeto Decolar em São José dos Campos (SP).

Temas abordados:

- 1) Identificação de alunos com Dotação e Talento e instrumentos utilizados para esse fim;
- 2) AEE para alunos com Dotação e Talento.

Objetivos:

- Compreender os procedimentos e a importância da identificação de alunos com Dotação e Talento;
- Conhecer os instrumentos utilizados para a identificação dessa população;
- Compreender as possibilidades do AEE para alunos com Dotação e Talento (Salas de Recursos e Centros de Atendimento);
- Correlacionar os materiais estudados (texto, vídeos e palestras de convidados) e a sua realidade escolar.

Conteúdos:

- Procedimentos de identificação e AEE para pessoas com Dotação e Talento.

Enquanto orientação para iniciar as discussões nas duas turmas, lançaram-se:

- O que mais chamou a atenção nos vídeos, textos e presença da convidada profa. Dra. Carina Rondini (UNESP/Assis)? Por quê?
- Quais conteúdos referentes à identificação e atendimento de pessoas Dotadas e Talentosas acrescentaram na formação de vocês?
- Você acredita que os serviços públicos deveriam investir na potencialização de talentos? Se sim, acredita que esses investimentos devem ser aplicados como?
- Em sua opinião, como essa potencialização de talentos deve ser feita?
- Qual o papel de Universidade e da comunidade nesse contexto? Como elas poderiam contribuir nesse processo?

Módulo 4 - Este módulo aconteceu entre os dias 07 de outubro a 03 de novembro de 2013, disponibilizando-se para leitura os seguintes textos: “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, Volume 1 - Orientação a Professores”

(FLEITH, 2007) e “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, Volume 2 - Atividades de Estimulação de Alunos.” (FLEITH, 2007).

Tema abordado:

1) Escolarização de alunos Dotados e Talentosos.

Objetivos:

- Conhecer e compreender meios e caminhos que podem ser percorridos para a escolarização de alunos Dotados e Talentosos;
- Correlacionar os materiais estudados (texto, vídeos e palestras de convidados) e a realidade escolar.

Conteúdos:

- Procedimentos utilizados para a Escolarização de alunos com Dotação e Talento.

A orientação norteadora para as discussões foi:

- Compartilhe as impressões que teve sobre os textos lidos neste módulo. Quais as contribuições que eles trouxeram para a sua prática pedagógica?

Módulo 5 - Este módulo aconteceu entre os dias 04 a 24 de novembro de 2013, disponibilizando-se os textos: "O professor reflexivo e o reconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação" (COSTA; ANTONIOLI; FORNO, s/d), “Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: problematizando as tendências pedagógicas tendo em vista as práticas educacionais com estes alunos” (FREITAS, 2012), “Metodologia Cedet: caminhos para desenvolver potencial e talento” (GUENTHER, 2011), “Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro” (PÉREZ; FREITAS, 2011) e “Reflexões contemporâneas para Altas Habilidades/Superdotação” (DELPRETTO; FREITAS, 2008). Os participantes receberam, ainda, orientações para fazer a leitura de um modelo do (PEI) e, posteriormente, elaborar um plano.

Tema abordado:

- 1) O professor reflexivo e as teorias pedagógicas voltadas para o aluno com Dotação e Talento e a construção do PEI.

Objetivos:

- Conhecer e compreender meios e caminhos que podem ser percorridos para a escolarização de alunos com Dotação e Talento, levando em consideração práticas como a reflexão do trabalho docente e o conhecimento das abordagens pedagógicas;
- Compreender a dinâmica da construção de um PEI, para alunos com Dotação e Talento;
- Correlacionar os materiais estudados (texto, vídeos e palestras de convidados) e a sua realidade escolar.

Conteúdos:

- Plano de Ensino Individualizado;
- Professor reflexivo;
- Abordagens pedagógicas.

As orientações para as discussões e o encerramento do módulo foram a seguinte: “Para finalizar nossas discussões (pelo menos nesse ambiente de aprendizagem), façam uma reflexão sobre o material estudado nesse módulo, articulando o PEI, os textos e o trabalho pedagógico em sala de aula. E ao final, deixe também um recado para nós, será muito importante ter um retorno de vocês quanto ao curso, críticas, sugestões, elogios ou qualquer comentário que queiram fazer. O espaço está aberto”.

4.5 Instrumentos para coleta de dados**a) Questionário para caracterização dos participantes.**

O questionário (APÊNDICE A) direcionado a caracterização dos participantes objetivou levantar dados constitutivos sobre a experiência profissional, bem como, dos aspectos da vida pessoal. Composto por questões fechadas (idade, estado civil, tempo de carreira, formação profissional, acesso a internet, jornal, revistas e atividades culturais de maneira geral) e abertas, buscando-se investigar os seguintes pontos:

- Você está satisfeito com seu trabalho? Mudaria algo?

- Você sabe o que é Educação Inclusiva?
- Como é para você trabalhar em uma escola com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

b) Questionário sobre percepção inicial docente a respeito de AH/S.

O instrumento (ANEXO A) utilizado para o pré e pós-teste foi composto por treze questões fechadas, organizado em afirmações, em que, o participante deveria assinalar sua concordância ou discordância quanto à afirmativa, com a opção, ainda, de “não sei responder”. Dessa maneira, os dados foram computados e organizados em planilhas Excel e analisados estatisticamente. Além das questões fechadas, foram elaboradas também questões abertas e analisadas de acordo com a técnica “análise de conteúdo” de Bardin (2011).

As treze questões fechadas do instrumento foram as seguintes:

- 1) O QI (coeficiente de inteligência) acima da média é apenas o que identifica a pessoa com superdotação.
- 2) Aluno com Altas Habilidades/Superdotação não é aluno da Educação Especial.
- 3) Todo aluno com Altas Habilidades/Superdotação pode ser considerado um gênio.
- 4) A aceleração do ensino para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação é a possibilidade que ele tem de não cursar o ensino fundamental e ser matriculado automaticamente no ensino médio.
- 5) Capacidades naturais são inatas, mas não fixas. Como qualquer predisposição genética, sem necessidade de ensino ou aprendizagem estruturada.
- 6) O aluno com Altas Habilidades/Superdotação tem direito ao Atendimento Educacional Especializado.
- 7) O processo de identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação pode ser iniciado na escola.
- 8) O aluno com Altas Habilidades/Superdotação se destaca sempre, em relação aos demais, são alunos exemplares, comportados e com as melhores notas da turma.
- 9) Altas Habilidades/Superdotação é um fenômeno extremamente raro, independente das condições ambientais em que a pessoa vive.
- 10) Alunos com Altas Habilidades/Superdotação se destacam em todas as áreas.
- 11) Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação são autossuficientes e, por apresentarem uma capacidade diferenciada, são capazes de desenvolver suas habilidades por si só, não precisando de serviços diferenciados.

12) Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação provêm de ambientes socialmente bem favorecidos, inclusive economicamente.

13) Alunos com Altas Habilidades/Superdotação não tem direito e não precisam do Enriquecimento Curricular.

Em relação ao gabarito das questões afirmativas, somente aquelas de número 6 e 7 são verdadeiras e as demais constituem-se de afirmações falsas.

No que se refere às questões abertas, foram elaboradas:

- 1) Você sabe o que é Altas Habilidades/Superdotação? Se sim, poderia definir? Sabe dizer se tem mais de um tipo? Se sim, quais tipos seriam?
- 2) Você acha que alunos com Altas Habilidades/Superdotação precisam receber Atendimento Educacional Especializado? Como você acha que seria tal atendimento?
- 3) Você sabe identificar um aluno com Altas Habilidades/Superdotação? Conhece o processo de identificação de tais pessoas?

c) Instrumento para avaliação de cada módulo do Programa de Formação Continuada.

O instrumento para a avaliação dos módulos foi composto por questões fechadas, elaboradas de acordo com o conteúdo trabalhado em cada um dos cinco módulos (APENDICE B, C, D, E, F).

O objetivo de tal instrumento foi identificar se, após a realização de cada um dos módulos do Programa de Formação Continuada, houve ampliação no que se refere aos conhecimentos dos participantes.

d) Instrumento para avaliação social do Programa de Formação Continuada.

Ao final do curso os participantes responderam a um instrumento de avaliação do Programa de Formação Continuada para professores (ANEXO B), composto por uma escala, visando avaliar os seguintes itens: local, didática, estrutura do curso, estrutura das reuniões, material de apoio, professor, participação enquanto aluno e influência do curso na atuação docente. Tais itens foram avaliados de acordo com o grau de satisfação e importância, em que, os participantes deveriam atribuir uma nota, variando de 1 a 5, sendo (1) Insatisfatório/Sem importância; (2) Pouco satisfatório/Pouco importante; (3) Regularmente satisfatório/Regularmente importante; (4) Satisfatório/Importante; (5) Muito satisfatório/Muito importante.

Assim, foram avaliados os seguintes itens:

1 Local e Estrutura do Curso:

- 1.1 Local das reuniões (plataforma);
- 1.2 Interatividade das reuniões;
- 1.3 Horário das reuniões;
- 1.4 Duração total do programa (meses);
- 1.5 Carga horária do programa;
- 1.6 Relação carga-horária e tempo de duração do curso.

2 Didática e Estrutura das Reuniões:

- 2.1 Ordem de realização das atividades;
- 2.2 Discussão dos temas em cada módulo;
- 2.3 Tempo para análise dos textos e atividades;
- 2.4 Tempo para discussão das atividades de cada módulo;
- 2.5 Dinâmicas para a elaboração das atividades práticas;
- 2,6 Tempo para a aplicação do instrumento de identificação.

3 Material de Apoio:

- 3.1 Qualidade das informações abordadas em cada módulo;
- 3.2 Clareza de conteúdo;
- 3.3 Estrutura do texto: tamanho da fonte, espaçamento, etc;
- 3.4 Estilo de escrita e linguagem utilizada.

4 Formador e Pesquisador:

- 4.1 Clareza nos assuntos abordados;
- 4.2 Didática;
- 4.3 Domínio do assunto proposto;
- 4.4 Compromisso com as atividades realizadas.

5 Participação pessoal como aluno:

- 5.1 Participação pessoal nas discussões do grupo;
- 5.2 Realização das atividades práticas;
- 5.3 Colaboração entre você e os participantes da pesquisa, inclusive a pesquisadora;
- 5.4 Aprendizagem quanto aos conteúdos abordados;
- 5.5 Viabilidade de continuidade dos pressupostos abordados no Programa, na escola, entre os profissionais que possivelmente trabalham com tais alunos.

6 Relação do Curso com sua atuação docente:

- 6.1 Possibilidade de reflexão das atividades realizadas cotidianamente;

- 6.2 Contribuição para a melhoria do trabalho;
- 6.3 Proposta de formação sobre Altas Habilidades /Superdotação;
- 6.4 Alteração da sua prática como profissional.

4.6 Organização da aplicação dos instrumentos

No início do Programa de Formação Continuada os participantes preencheram um questionário (APÊNDICE A) e o pré-teste (ANEXO A), que visavam levantar dados da carreira profissional, e das concepções iniciais que tinham sobre a Dotação e Talento, assim como seu público.

Ao final do Programa de Formação Continuada foi aplicado o instrumento de avaliação do curso (ANEXO B), bem como o pós-teste (ANEXO A), com a finalidade de identificar se as possíveis necessidades e fragilidades conceituais iniciais dos professores foram supridas - total ou parcialmente – após a Formação Continuada, bem como, identificar os pontos positivos e negativos deste percurso, para que se possa aprimorar edições futuras do Programa de Formação.

As avaliações por módulo (APÊNDICE B, C, D, E, F) foram aplicadas durante todo o Programa de Formação Continuada, sempre ao final de cada módulo, possibilitando uma medida de avaliação, durante todo o processo.

4.7 Procedimentos de coleta de dados

A etapa preliminar envolveu os procedimentos éticos. A primeira etapa da pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico sobre temas referentes à Formação de Professores, Educação Especial, Inclusão, Inclusão Escolar, EaD, Legislação, Dotação e Talento.

Após, elaborou-se a estrutura do Programa de Formação Continuada, bem como, a seleção de materiais e instrumentos que seriam utilizados durante a coleta de dados. Alguns desses instrumentos, foram elaborados pela pesquisadora (APÊNDICES A, B, C, D, E, F) e outros importados do estudo de Rodrigues e Capellini (2012) (ANEXO A) e do estudo de Valadão (2013) (ANEXO B).

A primeira aproximação da pesquisadora com as participantes foi a partir da apresentação na aula inaugural, para a turma presencial e na apresentação no fórum de

discussões da Plataforma de EaD. Neste momento inicia-se a aplicação do Programa de Formação Continuada nas duas modalidades de Ensino, que aconteceram simultaneamente.

Inicialmente, todos os participantes responderam a dois questionários: um destinado à caracterização dos professores e outro para identificar as concepções que eles tinham sobre pessoas com Dotação e Talento, bem como, o conhecimento que os participantes tinham sobre o tema.

Ao final de cada módulo do curso, os participantes respondiam a uma avaliação com questões fechadas, sobre os conteúdos abordados naquele módulo, para que pudessem ser identificadas quais questões ainda eram fonte de dúvidas e incertezas para os professores. Dessa maneira, era possível retomar esses assuntos em encontros posteriores, bem como, esse instrumento serviu como uma das medidas de avaliação das turmas.

Ao término da aplicação do Programa de Formação, os professores responderam ao pós-teste, a fim de identificar o que houve – e se houve - ampliação no que se refere aos seus conhecimentos.

Os diálogos e interações dos professores durante os encontros com a turma presencial foram registrados por meio de um gravador de voz. Quanto à turma de EaD, as interações foram realizadas na própria Plataforma, cujos dados foram registrados automaticamente nos fóruns de discussões.

Ao final do curso, os participantes responderam ainda a questões avaliativas, sobre o Programa de Formação Continuada que lhes foi oferecido (ANEXO B).

4.7.1 Procedimento para análise dos dados

Foram realizadas análises descritivas e comparativas considerando a intervenção. Lakatos e Marconi (2008) ressaltam que a pesquisa de campo descritiva abarca dados coletados por meio de diversos instrumentos como questionários, entrevistas, formulários de observação entre outros, e consiste em levantamentos ou observações sobre fatos, fenômenos ou problemas que devem ser registrados, analisados, classificados e interpretados.

As técnicas utilizadas para o tratamento dos dados foram a estatística descritiva, para os dados quantitativos e a análise de conteúdo, para os dados qualitativos. Lakatos e Marconi (2008, p. 108) postulam que “os processos estatísticos permitem obter, de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas verificações simplificadas têm relação entre si”.

Sobre o tratamento qualitativo, Lüdke e André (1986, p.18) destacam que “[...] o estudo qualitativo, [...], é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Entretanto, nada impede a possibilidade de utilizar dados quantitativos numa pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 195) explicitam bem esta questão:

[...] embora os dados quantitativos [...] possam ser convencionalmente úteis tal como foram descritos, os investigadores qualitativos dispõem-se à recolha de dados quantitativos de forma crítica. Não é que os números por si não tenham valor. Em vez disso, o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam [...]

Os dados quantitativos, neste estudo, foram tratados estatisticamente e demonstrados em tabelas e gráficos. A análise quantitativa, de acordo com Barbetta (2009), delinea certas características específicas da população, entendida como um conjunto de elementos passíveis de serem mensurados, com respeito às categorias recorrentes que se apresentam na análise dos dados. Para se medir esse conjunto, empregou-se como um dos estimadores a porcentagem.

Nas pesquisas científicas em que se quer conhecer algumas características de uma população, também é muito comum se observar apenas uma amostra de seus elementos e, a partir dos resultados dessa amostra, obter valores aproximados, ou *estimativas*, para as características populacionais de interesse. Este tipo de pesquisa é usualmente chamado de *levantamento por amostragem* (BARBETTA, 2009, p. 36, grifos do autor).

Para a análise estatística utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Empregou-se para comparação entre os grupos (turma EaD e presencial), a Prova de Mann-Whitney. Para os cálculos entre grupos, foram comparados os dados dos participantes da turma presencial obtidos no pré-teste com os dados dos participantes da turma EaD obtidos no pré-teste e, da mesma maneira, realizou-se com o pós teste das duas turmas.

Para a análise estatística intragrupo, objetivando a verificação da significância das diferenças dos dados de cada grupo com ele próprio, antes e depois da intervenção, utilizou-se a Prova de Wilcoxon. Portanto, para os cálculos intragrupos foram comparados os dados dos participantes obtidos no pré-teste com os dados desses mesmos participantes no pós-teste.

Na escala do pré e pós-teste, foi atribuído o valor de 1 para acerto em cada uma das questões e o valor de 0 para respostas incorretas em cada uma das questões. Dessa maneira, os escores para cada questão do pré e pós-teste de cada grupo, podia variar entre 0 e 1, sendo que, quanto mais próximo a média chegar de 1, maior o número de acertos, portanto, melhor o

desempenho daquele grupo. Todos os cruzamentos e análises foram feitos pergunta a pergunta.

O nível de significância adotado em todos os testes foi de 0,05, ou seja, consideraram-se diferenças estatisticamente significantes aquelas cujo “valor de p” obtido, foi menor que 0,05.

Para análise e interpretação das questões abertas, foi empregada a técnica de Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011).

A análise do conteúdo permite atribuir relevância aos comentários, considerando as palavras empregadas e os seus significados, o contexto em que foram colocadas as ideias, a frequência, a extensão dos comentários e a especificidade das respostas. Esta modalidade é uma das várias formas de interpretar os conteúdos de um texto, uma vez que, ele pode conter mensagens explícitas ou ocultas.

Para a análise, foram considerados todos os dados compatíveis com essa técnica, sendo agrupados em categorias de acordo com similaridade ou recorrência, pertinência e relevância das respostas. As categorias foram estabelecidas *a posteriori*, uma vez que, é importante a construção das categorias a partir do conteúdo presente nas respostas dos participantes.

A partir das reflexões sobre as observações realizadas durante o período de aplicação do Programa de Formação Continuada e do material coletado, foram estabelecidas relações com os estudos pertinentes ao tema, discutindo-se os resultados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Resultados do questionário sobre o levantamento de dados constitutivos da carreira profissional dos participantes

No início do Programa de Formação continuada os participantes das duas turmas (presencial e EaD), responderam a um questionário, foi possível levantar dados referentes a atuação profissional e aspectos da vida pessoal dos mesmos. Os resultados podem ser visualizados na tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes do Programa de Formação Continuada

		Presencial	EaD
Idade	Mínimo	34 (anos)	27 (anos)
	Máximo	63 (anos)	49 (anos)
	Média	48 (anos)	39 (anos)
Estado Civil	Casados	80 %	61 %
	Solteiros	13 %	39 %
	Divorciados	7 %	0 %
Tempo de atuação na Educação	Mínimo	5 (anos)	2 (anos)
	Máximo	36 (anos)	26 (anos)
	Média	21 (anos)	15 (anos)
Formação	Curso Superior	100 %	100 %
	Pedagogia	80 %	89 %
	Outros	20 %	11 %
	Universidade Pública	27 %	6 %
	Universidade Privada	73 %	94 %
	Pós Graduação	93 %	83 %
Acesso à internet	Diariamente	60 %	47 %
	1 a 3 vezes na semana	27 %	41 %
	1 vez na semana	13 %	12 %
Acesso a jornais	Diariamente	60 %	44 %
	1 a 3 vezes na semana	33 %	39 %
	1 vez na semana	7 %	6 %
Acesso a revistas	Na escola	20 %	11 %
	Assinatura particular	73 %	56 %
	Não tem acesso	7 %	33 %
Periodicidade de leitura de livros	Mais de um livro por mês	7 %	0
	1 livro por mês	46 %	45 %
	1 livro por semestre	40 %	44 %

Fonte: elaborado pela autora

A partir dos dados apresentados, foi possível constatar que, em geral, quase metade dos participantes não cultivava o hábito de ler frequentemente, mesmo a maioria tendo acesso a e-books, via internet, livros e revistas. Dados preocupantes, visto que todo educador trabalha com material cultural, portanto, precisa estar constantemente atualizado, para poder compartilhar com seus alunos informações e conhecimentos gerais.

Todos os participantes da pesquisa informaram gostar de ler, no entanto, a periodicidade de leitura variou, conforme demonstrado na tabela 1.

Cunha (2007) corrobora que os professores necessitam de saberes específicos docentes, cujos quais, são aprendidos, explicita ainda, que estes saberes possam ser aprimorados também por meio da leitura. Lopes, Lenharo e Capellini (2014) destacam que a formação docente nunca termina, uma vez que, o professor é um profissional que deve aprimorar constantemente sua prática e manter-se atualizado no que se refere a conhecimentos específicos do seu trabalho.

O tempo de atuação dos participantes da turma presencial na área da Educação variou de 5 a 36 anos, com média aproximada de 21 anos de experiência e atuação. Esse dado mostra que o tempo de experiência desse grupo, na área da Educação era grande, havendo, inclusive, professores aposentados que ainda atuavam e outros que estavam prestes a se aposentar nos próximos anos. Na turma EaD, o tempo de atuação na área da Educação variou de 2 a 26 anos, com média aproximada de 15 anos. Observa-se que esse grupo é mais jovem em relação à turma presencial, e portanto, a média de experiência na área da Educação também é menor.

Infere-se que os professores da turma EaD por serem mais jovens e por terem maior domínio sobre as TDIC, sintam-se mais seguros para frequentar um curso de EaD. Todavia Silva e Gariglio (2010) afirmam que os professores de um modo geral (com mais ou menos idade), devem ter habilidades e conhecimentos sobre as TDIC, visto que trabalham com crianças e jovens que nasceram em uma sociedade que compartilha da cultura digital.

No que se refere à formação da equipe escolar, os dados revelam que todos os participantes da turma presencial possuíam curso superior, sendo que 80% deles eram formados em Pedagogia e 20% em outras licenciaturas; apenas 27% dos participantes formaram-se em Universidades públicas. A maioria dos participantes 93% concluiu pós-graduação em alguma área educacional, conforme demonstrado na tabela 2.

Tabela 2 - Relação de cursos de Pós-Graduação cursados pelos professores da turma presencial

Pós-graduação cursada pelos participantes da turma presencial	Fr (%)
Psicopedagogia, Educação Especial, Educação Infantil e TGD	6
Deficiência Intelectual	6
Política, Gestão Educacional e Novas Tecnologias na Educação	6
Educação Especial, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia	7
Gestão em Educação	7
Educação Infantil	7
História Social e Psicopedagogia	7
Psicopedagogia, Educação Infantil, Deficiência Intelectual e Gestão	7
Nenhuma	7
Gestão Escolar	13
Psicopedagogia	27

Fonte: elaborada pela autora

No que diz respeito à formação dos participantes da turma EaD, os dados mostram que todos eles possuíam curso superior, sendo que 89% eram formados em Pedagogia e 11% em outras licenciaturas; apenas 6% dos participantes formaram-se em Universidades públicas; 17% dos professores não concluíram ou não indicaram a realização de curso de pós-graduação em alguma área educacional, conforme tabela 3.

Tabela 3 - Relação de cursos de Pós-Graduação cursadas pelos professores da turma EaD

Pós-graduação cursada pelos participantes da turma EaD	Fr (%)
Didática no Ensino Superior e Psicopedagogia	5
Educação Especial e Gestão Escolar	5
Psicopedagogia e Educação Infantil	6
Alfabetização e Letramento, Gestão Escolar	6
Educação Especial	17
Não indicou	17
Psicopedagogia	44

Fonte: elaborada pela autora

Observa-se que nas duas turmas existem professores com especialização em Educação Especial, área de estudo que apresenta o conteúdo sobre Dotação e Talento. No entanto, afirmam que nunca receberam formação sobre o tema, conforme se observa no discurso de dois professores.

Foi de extrema importância para a minha formação docente, porque mesmo tendo em minha formação acadêmica a habilitação em Educação Especial o tema com ah/s nunca foi abordado (P.9 participante turma presencial).

Muito bom, aprendi muito com o curso, já tenho uma pós em educação especial, nunca soube nada sobre altas habilidades/superdotação. Nestes 25 anos de trabalho descobri que faltou formação para que pudesse fazer essas crianças evoluírem muito mais (P.11 participante turma EaD).

Professores com um tempo longo de carreira, relataram que nunca receberam uma formação específica para a área de Dotação e Talento, inclusive aqueles especialistas em Educação Especial. Corroboram com esses dados os estudos de Guenther (2006), Capellini e Rodrigues (2011), Goulart (2011), Delou (2007), Lopes, Lenharo e Capellini (2014), que destacam a carência de investimentos em formação docente e, também, em formação especializada para a área de Dotação e Talento, o que dificulta a identificação, escolarização e atendimento desses alunos.

Foi perguntado aos participantes da turma presencial se eles frequentavam algum curso de formação continuada naquele momento. Deles, 87% responderam que sim, sendo que destes, todos participavam com recursos oferecidos pela prefeitura, ou seja, frequentavam gratuitamente cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Quanto aos resultados da turma EaD constatou-se que 67% participavam de algum curso de formação continuada. Os dados apontam ainda que, daqueles que participavam de algum curso de formação, 56% eram com recursos oferecidos pela prefeitura, 11% com recursos próprios e 33% não participavam de nenhum curso de formação continuada no momento.

Observa-se assim, que a maioria dos participantes das duas turmas (presencial e EaD), somente tem acesso a formação continuada, porque é oferecida gratuitamente pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, ressalta-se a importância do município oferecer e incentivar a formação continuada, inclusive dentro da própria escola, visto que, se a prefeitura não oferecesse tais cursos no município de Bauru, provavelmente esses professores não teriam acesso aos cursos de formação continuada. Stainback e Stainback (1999) em estudo realizado, corroboram com a ideia e incentivo à formação docente dentro da própria escola, destacando que este é um importante espaço para a formação continuada de professores, uma vez que, além da troca de experiências e saberes, é possível estudar sobre casos e dificuldades específicas, baseados nas necessidades locais com os profissionais que ali trabalham.

Nóvoa (1992) ressalta que cada vez mais se faz necessário uma nova cultura de formação de professores, e que, não sejam implementados nas escolas modelos

descontextualizados da realidade local, mas sim que haja o compartilhamento de saberes entre os professores da escola e, caso necessário, com profissionais de instituições de ensino superior.

Quando questionados sobre a satisfação com seu próprio trabalho, os dados da turma presencial mostraram que a maioria está satisfeito com seu trabalho 73%. Aqueles que não estão satisfeitos representam 20% do total e 7% disseram que estão satisfeitos parcialmente com seu trabalho. Os dados da turma EaD, por sua vez, indicou que todos os participantes estão satisfeitos com seu trabalho. Na tabela 4 é possível visualizar as categorias elencadas a partir dos relatos dos professores, sobre o que mudariam em seu trabalho. Embora a maioria dos participantes (das duas turmas), esteja satisfeita, ao menos em discurso, inevitavelmente, acabaram indicando aspectos que poderiam ser melhorados.

Tabela 4 - Tema: Mudança no trabalho docente

Categorias	Turma Presencial Fr(%)	Turma EAD Fr(%)
Ampliação do tempo para estudos e práticas coletivas	50	60
Ampliação dos recursos pedagógicos e equipe multidisciplinar	25	10
Dificuldade em lecionar	25	0
Diminuição do número de alunos por sala	0	20
Diminuição da hora de ATPC	0	10

Fonte: elaborada pela autora

A categoria mais citada nos relatos dos participantes, nas duas turmas, foi referente ao desejo de ter mais tempo para estudos e aprendizagem de práticas diferenciadas. Assim, pode-se inferir que os professores, têm pouco tempo direcionado ao planejamento e estudos. Situação preocupante, uma vez que, o professor para manter boas práticas necessita de tempo para estudos.

Queria ter mais tempo para preparar minhas aulas (P. 2 turma EaD).

Gosto de aprender sobre assuntos que possam ajudar a melhorar minha atuação profissional, me atualizar, e sei que tenho muito para aprender (P. 11 turma EaD).

Nesse sentido, Cunha (2007), salienta que é essencial para a atuação do professor tempo para estudar e planejar suas aulas, uma vez que, quanto mais saberes estes acumularem, mais seguro e com maior facilidade conseguirá construir saberes com seus alunos.

Na segunda categoria apareceu o desejo de ampliação da compra de recursos pedagógicos, bem como, de contratação de mais profissionais da Educação e áreas afins.

Aumentaria os recursos pedagógicos para os alunos, bem como a equipe multidisciplinar na escola (P.15 turma presencial).

Stainback e Stainback (1999) atribuíram importância a uma equipe multidisciplinar no ambiente escolar, visto que, há saberes específicos de cada profissional e um professor por si só, dificilmente conseguirá reunir todos esses saberes. Ressaltam, ainda, a importância da busca constante de conhecimento e saberes, para que os professores possam realizar ações consistentes e seguras em sua prática pedagógica.

Parte dos participantes da turma presencial 25% relatou a dificuldade em lecionar atualmente, em decorrência das condições de trabalho. A turma EaD não mencionou tal dificuldade, no entanto, explicitou o desejo de diminuir o número de alunos por sala, para que o ensino possa ser mais individualizado. Além disso, 10% dos participantes da turma EaD citaram o desejo de diminuir o horário de ATPC.

Gosto do que faço. Diminuiria o número de alunos da sala de aula, para que os atendimentos fossem focados na individualidade de cada criança (P.9 turma EaD).

André (1991) corrobora que trabalhar com a diversidade discente não é tarefa fácil, inclusive, pelas condições de trabalho docente que, atualmente, configura-se em meio a diversos obstáculos e empecilhos. Dentre eles inclui-se as salas numerosas que, na maioria dos casos, impossibilita uma atenção mais individualizada aos alunos. Esse cenário faz com que, alguns professores, planejem suas aulas levando em consideração o modelo de aluno “na média”, desconsiderando as necessidades dos demais, que não se enquadram nesse padrão.

Grande parte dos professores da turma presencial 87% relatou saber o que é uma escola inclusiva, enquanto que 13%, disseram não saber o que é uma escola nessa perspectiva. Quando questionados se consideravam inclusiva a escola que lecionavam, 47% responderam

que sim, 13% disseram que não e 40% revelaram que consideram a escola parcialmente inclusiva.

Entre os professores da turma EaD, 94% afirmaram saber o que é uma escola inclusiva, enquanto 6% disseram não saber o que é uma escola nessa perspectiva. Quando questionados se consideravam inclusiva a escola que lecionavam, 72% responderam que sim, 28% revelaram que consideram a escola parcialmente inclusiva, sendo que nenhum dos participantes classificou a escola como não inclusiva.

Das justificativas dos professores sobre o conceito de Educação Inclusiva foram extraídas duas categorias: a primeira está associada a uma Educação para todos e segunda direcionada as pessoas público alvo da Educação Especial.

Tabela 5 - Tema: Conceito de Educação Inclusiva

Categorias	Turma Presencial Fr (%)	Turma EAD Fr (%)
Educação para todos	80	77,7
Educação direcionada à alunos público alvo da Educação Especial	20	22,3

Fonte: elaborada pela autora

Constatou-se que a maioria dos participantes da turma presencial e EaD, consideram a Educação Inclusiva como aquela que é para todos (Tabela 5), o que representa um grande avanço, visto que, em estudo realizado por Lopes e Capellini (2012), foi constatado que os professores consideram a Educação Inclusiva como sendo aquela direcionada a alunos público alvo da Educação Especial. Apesar do avanço, ao menos em discurso, observa-se que alguns participantes continuam associando a escola inclusiva como aquela que apenas recebe matrícula de alunos público alvo da Educação Especial. A seguir relatos dos participantes exemplificando as duas categorias elencadas.

É a escola que tem vários alunos inclusos (P.10 turma presencial).

É aquela que dá a oportunidades para que todos tenham a oportunidade de se desenvolver, respeitando as particularidades de cada indivíduo e promovendo ações para o sucesso pedagógico (P. 2 turma EaD).

Foi perguntado às duas turmas, o sentimento deles ao trabalhar com alunos público da Educação Especial, com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas

Habilidades/Superdotação, sendo demonstradas na Tabela 6 as categorias criadas a partir dos relatos. Observa-se que há uma diversidade de sentimentos relacionados ao trabalho com tais alunos, variando entre o aprendizado, desafio e dificuldade. No entanto, se somadas às categorias que expressam o sentimento de desafio e aprendizagem, ou seja, aquelas que retratam experiências positivas, estas equivalem à maioria das respostas, nas duas turmas.

Tabela 6 - Tema: Impressões sobre o trabalho com alunos público alvo da Educação Especial

Categorias	Turma Presencial Fr (%)	Turma EAD Fr (%)
Desafiador	38,5	29,4
Falta de Recursos material e humano	15,4	11,8
Desgastante	15,4	0
É um Aprendizado	30,8	47,1
Não trabalho com esse grupo de alunos	0	11,8

Fonte: elaborada pela autora

Os relatos abaixo exemplificam a diversidade de sensações explicitadas nas categorias presentes na Tabela 6.

No meu caso tem sido praticamente impossível. Minha aula é semanal de 50 minutos, e em se tratando de crianças, há muitas variáveis no caminho até se chegar ao momento de iniciar/continuar o conteúdo propriamente dito. Quase não dá tempo, infelizmente, de dar uma atenção mais adequada a esses alunos. Conversando com as colegas da matéria (inglês), elas têm tido o mesmo problema. Aliás, temos tido vários questionamentos quanto a isso (P.8 turma EaD).

É bom pela troca de experiência e aprendizado, mas ainda tenho dificuldade de adaptação de conteúdo e metodologia para trabalhar com eles (P.2 turma EaD.)

É um constante aprendizado, visto que não tem receita (P. 14 turma presencial).

Lopes e Capellini (2012) encontraram dados que divergentes visto que os professores naquela pesquisa, tanto em discurso como na prática, nutriam sentimentos mais negativos no que se refere ao trabalho com os alunos público alvo da Educação Especial. Assim, como destaca Oliveira (2007), a formação inicial e continuada de professores representa um fator

determinante para a construção de uma cultura inclusiva dentro das escolas, uma vez que, a fragilidade na formação pode nutrir sentimentos de despreparo e rejeição à Educação Inclusiva.

Todos os participantes da turma presencial tinham acesso à internet em casa, sendo que 60% acessavam a internet em busca de informações diariamente, 27% acessavam de uma a três vezes na semana e 13% acessavam a internet uma vez na semana. Assim como na turma presencial, todos os participantes da turma EaD tinha acesso à internet em casa, a maioria 47% acessavam informações diversas vezes diariamente, 41% acessavam de uma a três vezes na semana e 12% acessavam uma vez na semana.

É possível observar que todos os professores têm acesso a internet, sendo que a maioria deles acessam essa ferramenta diariamente. Os participantes da turma EaD acessam a internet com menor frequência do que os participantes da turma presencial. Infere-se que nem sempre os professores matriculados em um curso a distância são aqueles que mais acessam internet.

Silva (2010) explicitou que as razões para uma pessoa buscar formação a distância são inúmeras, dentre elas, destacam-se a facilidade em vários aspectos, como não precisar se deslocar de casa para frequentar o curso, a flexibilidade nos horários de estudos, uma vez que, no caso de professores, geralmente, estes possuem uma extensa carga horária de trabalho, considerando-se as aulas e os planejamentos.

5.2 Resultados do pré e pós-teste das turmas Presencial e EaD

O pré-teste foi entregue aos participantes antes do início do curso, objetivando identificar algumas concepções iniciais destes sobre o fenômeno da Dotação e do Talento. Esse mesmo instrumento serviu também como medida, acerca do aproveitamento do Programa de Formação Continuada, uma vez que, ao final, o instrumento foi reaplicado no pós-teste.

O resultado da análise estatística descritiva, no que se refere à distribuição das respostas dos participantes das turmas (Presencial e EaD), nas 13 questões do instrumento (pré e pós-teste), pode ser observado na tabela 7.

Ressalta-se que apenas as afirmativas 6 e 7 são verdadeiras, portanto, apenas nestas, os participantes deveriam concordar, as demais são afirmativas falsas.

Os dados mostram que as duas turmas melhoraram o número de acertos na maioria das afirmativas, quando comparado aos resultados do pós-teste.

Tabela 7 – Frequência absoluta e relativa da distribuição das respostas do pré e pós-teste da Turma Presencial e EaD

	Afirmitivas	Presencial				EaD			
		Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
		Fa	Fr(%)	Fa	Fr(%)	Fa	Fr(%)	Fa	Fr(%)
1	Concordo	8	50	3	18,8	11	64,7	1	5,9
	Discordo	8	50	13	81,3	3	17,6	16	94,1
	Não sei Responder	0	0	0	0	3	17,6	0	0
2	Concordo	5	31,3	3	18,3	1	5,9	0	0
	Discordo	10	62,5	13	81,3	15	88,2	17	100
	Não sei Responder	1	6,3	0	0	1	5,9	0	0
3	Concordo	2	12,5	3	18,8	1	5,9	1	5,9
	Discordo	14	87,5	13	81,3	11	64,7	16	94,1
	Não sei Responder	0	0	0	0	5	29,4	0	0
4	Concordo	2	12,5	1	6,3	0	0	3	17,6
	Discordo	10	62,5	14	87,5	15	88,2	14	82,4
	Não sei Responder	4	25	1	6,3	2	11,8	0	0
5	Concordo	3	18,8	2	12,5	2	11,8	3	17,6
	Discordo	7	43,8	13	81,3	13	76,5	13	76,5
	Não sei Responder	6	37,5	1	6,3	2	11,8	1	5,9
6	Concordo	16	100	16	100	17	100	17	100
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Não sei Responder	0	0	0	0	0	0	0	0
7	Concordo	15	93,8	15	93,8	16	94,1	17	100
	Discordo	1	6,3	1	6,3	1	5,9	0	0
	Não sei Responder	0	0	0	0	0	0	0	0
8	Concordo	1	6,3	0	0	3	17,6	0	0
	Discordo	15	93,8	16	100	14	82,4	17	100
	Não sei Responder	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Concordo	5	31,3	4	25	8	47,1	5	29,4
	Discordo	10	62,5	12	75	5	29,4	12	70,6
	Não sei Responder	1	6,3	0	0	4	23,5	0	0
10	Concordo	1	6,3	1	6,3	1	5,9	1	5,9
	Discordo	15	93,8	15	93,8	14	82,4	16	94,1
	Não sei Responder	0	0	0	0	2	11,8	0	0
11	Concordo	1	6,3	2	12,5	0	0	0	0
	Discordo	15	93,8	14	87,5	17	100	17	100
	Não sei Responder	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Concordo	0	0	1	6,3	0	0	0	0
	Discordo	16	100	15	93,8	17	100	17	100
	Não sei Responder	0	0	0	0	0	0	0	0
13	Concordo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	16	100	16	100	17	100	17	100
	Não sei Responder	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora

A partir dos dados acima apresentados, na turma presencial os resultados do pós-teste, se comparado aos resultados do pré-teste, é possível afirmar que em seis afirmativas houve um aumento no percentual de acertos (1, 2, 4, 5, 8 e 9), em quatro afirmativas o percentual se manteve (6, 7, 10 e 13) e, em três afirmativas, o percentual de acertos diminuiu (3, 11 e 12).

No que se refere à turma EaD, os resultados mostram que, em sete afirmativas (1, 2, 3, 7, 8, 9 e 10), houve um aumento no percentual de acertos, em cinco afirmativas (5, 6, 11, 12 e 13), o percentual se manteve e, em uma afirmativa (4) o percentual de acertos diminuiu.

As afirmativas cujo número de acertos diminuiu no pós-teste nas duas turmas foram (3, 4, 11 e 12). Infere-se a partir destes dados que, para um número mínimo de participantes, o Programa de Formação não os ajudou a avançar nos conteúdos presentes nas afirmativas.

Quanto aos temas das afirmativas referenciadas, trata-se do máximo de anos que o aluno pode acelerar; a diferença entre Genealidade e Dotação; a necessidade que os alunos com Dotação e Talento têm de serviços diferenciados e a ideia de que a Dotação está relacionada a ambientes socialmente favorecidos, inclusive economicamente.

Entende-se, assim, que existe um participante que mesmo tendo a formação na área, continuam a associar a Dotação ao fator econômico, e, isto consiste em mito. Corroboram com esses dados Winner (1998) e Almeida e Capellini (2005).

Para as análises estatísticas foram consideradas duas categorias: uma composta pelas respostas corretas e outra composta pelas respostas não corretas, sendo que, nesta última, foram agrupadas as respostas dos participantes que erraram a questão ou não souberam responder.

5.2.1 Resultados da comparação entre grupos (turma EaD e Presencial)

Uma das etapas da análise estatística de dados constituiu em verificar se há diferença estatisticamente significativa entre os grupos (presencial e EaD) pergunta a pergunta do instrumento no pré e pós teste.

Conforme explicitado na Tabela 8, os resultados indicam que os grupos não apresentaram diferenças estatisticamente significantes em nenhuma das perguntas do instrumento, ou seja, os grupos puderam ser considerados equivalentes tanto no início quanto ao final da intervenção, de acordo com o teste de Mann-Whitney.

Tabela 8 - Resultados do Nível de Significância dos dois grupos por questão: pré e pós-teste (prova de Mann-Withney)

Perguntas	Pré-Teste	Pós-Teste
1	0,118	0,533
2	0,217	0,363
3	0,276	0,533
4	0,217	0,817
5	0,110	0,817
6	1,000	1,000
7	0,986	0,763
8	0,581	1,000
9	0,110	0,845
10	0,581	0,986
11	0,763	0,557
12	1,000	0,763
13	1,000	1,000

Fonte: elaborada pela autora

Na Tabela 9 são apresentados os resultados da comparação entre o desempenho das turmas presencial e EaD sendo utilizada a Prova de Mann-Withney. Nela é possível observar a somados escores das afirmativas das turmas presencial e EaD, no que se refere as médias de acerto e erro no pré e pós-teste. Considerando que a pontuação máxima que cada questão poderia alcançar era 1, entende-se que quanto mais próximo os escores estiverem de 13,00 melhor é o desempenho do grupo.

Tabela 9 - Comparação entre o desempenho do grupo Presencial e EaD

	Média Presencial	Média EaD	Média Total	Significância Estatística
Pré-teste	10,4	10,2	10,3	0,5
Pós-teste	11,5	12,1	11,8	0,7

Fonte: elaborada pela autora

A partir dos resultados expressos na Tabela 9 nota-se que as médias de desempenho das duas turmas (presencial e EaD), aumentaram após a participação no Programa de Formação Continuada. Os cálculos evidenciaram não existir diferença estatisticamente significativa entre os grupos, sendo que no pré-teste obteve-se ($p=0,5$) e no pós-teste ($p=0,7$). Portanto, os grupos tanto no início quanto no final do Programa de Formação Continuada, podem ser considerados estatisticamente como equivalentes.

5.2.2 Resultados da comparação intragrupos (turma EaD e Presencial)

Foram comparados os dados da turma presencial no pré-teste com os da turma presencial no pós-teste, e do mesmo modo, com a turma EaD, ou seja, antes e depois do Programa de Formação Continuada de cada turma, para verificar seu efeito para cada grupo, utilizando a prova de Wilcoxon. A diferença encontrada foi estatisticamente significativa nas duas turmas com ($p=0,027$) na turma presencial e com ($p=0,004$) na turma EaD.

Os resultados reforçaram a hipótese de que a formação produz mudanças nas respostas e concepções dos professores, no que se refere às questões dos instrumentos e conteúdos trabalhados na intervenção.

Na tabela 10 é possível observar o nível de significância de cada uma das questões presentes no pré e pós-teste de cada uma das turmas, além das médias do desempenho das turmas, sendo que, quanto mais a média do grupo (questão a questão) se aproxima de 1, melhor o desempenho. A partir dessa consideração, constata-se que na maior parte das questões, o desempenho das duas turmas melhorou no pós-teste. No entanto, apenas a afirmativa 5 da turma presencial e as afirmativas 1 e 9 da turma EaD apresentaram diferença estatisticamente significativa.

Tabela 10 - Comparação de médias e significância estatística intragrupo (Presencial e EaD)

Resultados da Turma Presencial			
Questões	Média Pré-teste	Média Pós-teste	Significância
1	0,50	0,81	0,59
2	0,63	0,81	0,18
3	0,88	0,81	0,56
4	0,63	0,88	0,10
5	0,44	0,81	0,03
6	1,00	1,00	1,00
7	0,94	0,94	1,00
8	0,94	1,00	0,31
9	0,63	0,75	0,15
10	0,94	0,94	1,00
11	0,94	0,88	0,56
12	1,00	0,94	0,31
13	1,00	1,00	1,00
Resultados da Turma EaD			
Questões	Média Pré-teste	Média Pós-teste	Nível de significância
1	0,18	0,94	0,01
2	0,88	1,00	0,15
3	0,65	0,94	0,25
4	0,88	0,82	0,65
5	0,76	0,76	1,00

Continua

6	1,00	1,00	1,00
7	0,94	1,00	0,31
8	0,82	1,00	0,83
9	0,29	0,71	0,03
10	0,82	0,94	0,31
11	1,00	1,00	1,00
12	1,00	1,00	1,00
13	1,00	1,00	1,00

Fonte: elaborado pela autora

As questões que apresentaram significância estatística na turma EaD, eram referentes ao processo de identificação das pessoas com Dotação e Talento, em que a afirmativa dizia que o teste de QI é o único utilizado para identificação. A outra afirmativa referia-se ao fenômeno da Dotação e Talento como extremamente raro e não dependente de condições ambientais para ser aprimorado.

A afirmativa da turma presencial que obteve significância estatística dizia que os alunos com Dotação e Talento não têm necessidade de educação e ensino estruturado. Tais afirmativas constituem-se em mitos, que permeiam o imaginário de uma parcela da população (WINNER, 1998, GUENTHER, 2008; ALMEIDA; CAPELINI, 2005; RODRIGUES; CAPELLINI, 2012).

Os achados deste estudo, levando em consideração as análises estatísticas (pré e pós-teste: inter e intragrupo), corroboram com os resultados da pesquisa de Vieira (2014), que desenvolveu intervenções com professores em formação continuada, proporcionando acesso a informações diversificadas sobre o conteúdo do curso e observou mudanças positivas em suas concepções após a formação, no que se refere aos conteúdos relacionados à Educação Especial. Da mesma forma, encontrou-se significância estatística no intragrupo, e no intergrupo, por sua vez, os cálculos não apresentaram diferença estatisticamente significativa. Corroborar ainda, com a maneira variada de utilização das estratégias de ensino em que ambos os estudos, utilizaram atividades que englobam o acesso a informações sobre o tema articulando exposições dialogadas, disponibilização de leituras, debates em grupo, espaço de reflexão da prática, envio do material e comunicação à distância (e-mail e facebook), dentre outros.

Stainback e Stainback (1999), Brandão (2010), Lopes e Capellini (2012), Nóvoa (1992) e Capellini (2014) destacam em seus estudos a necessidade e importância dos espaços de formação continuada e que estes precisam permitir aos professores entrar em contato um com os outros, de maneira a expor seus medos, angústias, para que possam tomar consciência, encontrar formas de lidar com suas dificuldades e desafios em grupo e ter vivências mais positivas no que se refere à inclusão.

5.2.3 Resultado das questões abertas do Pré e Pós-teste

Por meio da técnica de análise de conteúdo extraiu-se a frequência com que as categorias apareceram nos relatos dos professores das duas turmas nas questões abertas do pré e pós-teste, posteriormente foram categorizadas a partir do discurso dos participantes.

Na tabela 11 é possível visualizar as categorias elencadas sobre o que é, na concepção deles, o fenômeno da Dotação e Talento e sua população. Observou-se que mais da metade dos participantes das duas turmas atribuíram às pessoas com Dotação e Talento capacidades e habilidades desenvolvidas quando comparados a seus pares, seguida da categoria “desempenho intelectual e QI acima da média”.

No início do Programa de Formação Continuada, uma parcela considerável dos participantes associavam, o fenômeno da Dotação e Talento, apenas ao desempenho intelectual ou QI alto. Dos participantes da turma Presencial, 11,2% tiveram suas respostas enquadradas na categoria “aprendem sozinhos” e 9,1% da turma EaD na categoria “assimilam com facilidade qualquer conteúdo”.

Categorias estas que contém aspectos relacionados a mitos, uma vez que, alunos Dotados e Talentosos nem sempre aprendem sozinhos e tampouco assimilam com facilidade qualquer conteúdo, visto que a Dotação e Talento podem se manifestar em apenas um domínio da capacidade humana e, assim como os outros, necessitam de formação educacional para aprimorar suas capacidades. Solow (2002), Winner (1999), Rodrigues e Capellini, (2012), Guenther (2008) e Goulart (2011), reforçam que a presença de mitos no imaginário popular, bem como, nos profissionais da Educação e Saúde ainda existe em grande escala, e esse é um elemento que dificulta na identificação e atendimento dessa população. Portanto, é cada vez mais necessário, a ampliação de informações sobre o tema no meio social.

No pós-teste, nota-se a diminuição dos mitos nas categorias apresentadas, o fenômeno passa a ser associado às duas turmas como capacidade elevada, em que há influência de predisposição genética, bem como, de fatores ambientais. Corroboram com esses achados Gagné (2009), Sternberg (1996) e Landau (1990). Observa-se que os participantes citaram outros domínios da capacidade humana e não apenas o intelectual e reconheceram a facilidade de aprendizagem dessas pessoas, mas não em todas as áreas do conhecimento, apenas naquela de interesse.

Tabela 11 - Tema: Definição de Dotação e Talento

Pré - Teste			Pós - Teste		
Categorias	Turma Presencial Fr (%)	Turma EaD Fr (%)	Categorias	Turma Presencial Fr (%)	Turma EaD Fr (%)
Capacidades e habilidades desenvolvidas/superiores e diferenciadas em relação aos pares	55,5	54,5	Capacidades, habilidades e potenciais acima da média, enquanto predisposição genética e nas relações ambientais	30	18,2
Desempenho intelectual e QI acima da média	33,3	27,2	Capacidade e habilidades acima da média em alguns domínios da capacidade humana se comparado aos pares	20	63,6
Aprendem sozinhas	11,2	0	QI acima da média e também domínios artísticos	20	0
Facilidade no processo de aprendizagem	0	9,1	Facilidade de aprendizagem e comprometimento com a área de interesse	30	18,2
Assimilam com facilidade qualquer conteúdo	0	9,1	0	0	0
Relatos dos participantes (Pré-teste)			Relatos dos participantes (Pós-teste)		
Pessoas que aprendem sozinhas e apresentam facilidade para desenvolver outras habilidades (P. 14 turma presencial). Pessoas que assimilam com facilidade qualquer conteúdo (P.12 turma EaD). Pessoas com QI acima dos demais, muito bom no que faz, conhece mais que os demais (P. 2 turma EaD.)			Capacidade, habilidades, potenciais encontrados como predisposição genética (dotação), ou nas relações ambientais (talentos) (P. 7 turma presencial). Apresentam potencial elevado, demonstram mais facilidade em uma área do conhecimento na aprendizagem o que possibilita dominar conceitos e procedimentos rapidamente (P. 17 turma EaD).		

Fonte: elaborado pela autora

Quanto ao tema “Oferecimento do Atendimento Educacional Especializado”, todos os participantes de ambas as turmas, afirmaram que os alunos com Dotação e Talento devem receber o Atendimento Educacional Especializado, tanto no pré-teste como no pós-teste.

No entanto, observando as categorias e as frequências de respostas na tabela 12 percebe-se que, após a formação, os participantes passaram a reconhecer com maior frequência a escola e a si mesmos (enquanto professores da sala comum), como responsáveis

pela escolarização dos alunos com Dotação e Talento e não somente o professor especialista ou instituições especializadas.

Os participantes além de citarem o AEE ressaltaram as intervenções de escolarização que podem ser realizadas na escola, como o PEI e o trabalho do professor da sala comum. Infere-se que após o processo de formação os professores puderam conhecer, refletir e se assegurarem de seu papel para com todos os alunos em sala de aula, independentemente das características e necessidades individuais.

Corroboram com esses resultados Stainback e Stainback (1999). Entretanto, resultados divergentes foram encontrados no estudo realizado por Lopes e Capellini (2012), em que, os professores da sala comum, não se consideravam responsáveis pela escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial, atribuindo essa tarefa apenas aos professores especialistas.

Observa-se, novamente, o aparecimento em uma das categorias do pré-teste o mito de que os alunos com Dotação e Talento já sabem o que está sendo ensinado.

Nos relatos do pós-teste apresentados na tabela 12, observa-se uma ampliação do repertório de argumentos no que se refere ao direito e as estratégias do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com Dotação e Talento, em que, são apresentadas opções como a sala de aula comum, oficinas, sala de recursos, centros especializados, parcerias com as universidades e o respaldo legal para o AEE.

Tabela 12 - Tema: Oferecimento do Atendimento Educacional Especializado

Categorias	Pré - Teste		Categorias	Pós - Teste	
	Turma Presencial Fr (%)	Turma EaD Fr (%)		Turma Presencial Fr (%)	Turma EaD Fr (%)
Sala de recursos e centros especializados	25	46,2	Atendimento em sala de aula, sala de recursos e centros especializados	44,4	57,1
Enriquecimento/aceleeração	37,5	23	Atendimento que considere a área de interesse e individualizado (PEI)	44,4	21,4
Projetos na escola	12,5	0	Enriquecimento	11,1	0
Sem indicação de espaço	25	23	Aceleração, agrupamentos, enriquecimento e (PEI)	0	14,3
Devem receber apenas estímulos já sabem o que está sendo ensinado	0	7,7	Acompanhamento por profissionais da Educação e Saúde	0	7,1

Continua

Relatos dos participantes (Pré-teste)	Relatos dos participantes (Pós-teste)
<i>Enriquecimento curricular, atendimento psicológico e de profissionais na área de destaque (P. 16 turma presencial).</i>	<i>Atendimento individualizado com olhar especial, sala comum, sala de recursos e centro de atendimento especializado (P. 6 turma presencial).</i>
<i>Devem ser estimulados, porque já sabem o que está sendo ensinado (P. 4 turma EaD).</i>	<i>Centros especializados, oficinas temáticas, parceria com universidades, atendimento especial na escola comum, sala de recurso, PEI (P.15 turma EaD).</i>
<i>Atendimento especializado, pois a sala de aula desmotiva (P.12 turma EaD).</i>	<i>Leis, normas e documentos asseguram o AEE aos superdotados, que deve acontecer assegurando o desenvolvimento do aluno e considerando suas necessidades” (P.3 turma EaD).</i>

Fonte: elaborado pela autora

No pós-teste surgiram entre os relatos dos participantes das duas turmas, mais dois temas que ainda não haviam aparecido no pré-teste - Os Domínios da Capacidade Humana e as Percepções sobre os Procedimentos de Identificação -, que foram categorizados de acordo com as respostas dadas. Esse dado, mostra que houve ampliação do conhecimento dos participantes ao final da formação sobre dois temas que no início possuíam pouco ou nenhum conhecimento sobre.

Com relação aos domínios de manifestação da Dotação e Talento, os participantes ao final da formação, citaram domínios diversificados e não apenas o intelectual, conforme se observa na Tabela 13.

Na turma presencial, os participantes se dividiram igualmente entre as três categorias elencadas, enquanto que na turma EaD a frequência maior de respostas se localizou na segunda categoria. A partir desses dados, infere-se que os professores tenham superado o mito de que a Dotação pode apenas ser manifestada no domínio intelectual.

Nesse sentido, há uma ampliação do olhar dos professores para os outros domínios, importantes também para a identificação de sinais de Dotação e Talento dentro da escola, bem como, para a elaboração do PEI e de intervenções de atendimento objetivando a escolarização dessa população. É importante conhecer o domínio da capacidade humana em que a Dotação de determinado aluno se manifesta, para que estratégias possam ser traçadas a partir da área de interesse de cada estudante, corroborando com esses resultados os estudos de Guenther (2006) e Gagné (1994).

Tabela 13 - Tema: Domínios da Capacidade Humana

Categorias	Turma Presencial Fr (%)	Turma EAD Fr (%)
Linguística, lógico matemática espacial, corporal sinestésica, musical, inter e intrapessoal	33,3	14,3
Intelectual, acadêmica, social, talento especial e psicomotor	33,3	42,9
Físico-motoras, artes e acadêmica	33,3	33,3

Fonte: elaborado pela autora

No que se refere ao tema “Percepções sobre a identificação de alunos Dotados e Talentosos”, três categorias foram elencadas, conforme demonstradas na Tabela 14. A maioria dos participantes da turma EaD 72, 7%, após a formação, afirmaram que tiveram o olhar ampliado no que diz respeito aos processos de identificação, bem como, que se sentem mais seguros para auxiliar nessa ação; 33% da turma presencial tiveram suas respostas computadas nessa categoria.

No entanto, 9,1% dos participantes da turma EaD e 25% da turma presencial, apesar de ter conhecimento sobre os processos de identificação, disseram que ainda se sentem inseguros para essa tarefa; observa-se que, nesta categoria, a frequência de respostas da turma presencial é bem maior do que a da turma EaD.

Diferentemente do indicado pelos participantes antes do início da formação em que atribuíram apenas o QI como medida de identificação, observa-se na última categoria apresentada na Tabela 14, que os participantes passaram a associar o procedimento de identificação como complexo e que exige muita atenção e diversas medidas de avaliação.

Nessa categoria enquadraram-se 41,7% das respostas da turma presencial e 18,2% das respostas da turma EaD. Oliveira (2007) e Brandão (2012) corroboram que é necessário uma triagem aprofundada no processo de identificação, com avaliação multimodal e com a participação de diversos profissionais e pessoas do convívio de quem passará pela avaliação.

Tabela 14 - Tema: Percepções sobre a realização da identificação

Categorias	Turma Presencial Fr (%)	Turma EAD Fr (%)
Ampliação do olhar e mais segurança para realização da identificação	33,33	72,72
Conhecimento sobre o processo de identificação ao mesmo tempo que sente insegurança para realizá-lo	25	9,1
Processo complexo que exige muita atenção e diversas medidas de avaliação	41,66	18,18

Fonte: elaborada pela autora

Após a formação oferecida aos professores, pode-se inferir que houve a ampliação do conhecimento e do repertório sobre os procedimentos de identificação de sinais de Dotação e Talento, conforme se observa nos relatos:

Hoje me sinto mais preparada para auxiliar na identificação (após o curso e o material enviado), o processo de identificação é longo e necessita da participação da família, professores e profissionais... pode ser utilizado para isso, observação, entrevista, questionário, testes...(P.7 turma presencial).

Estou bem informada quanto ao processo e estamos estudando em ATP para que todos os professores tenham acesso as informações (P. 16 turma EaD).

Os dados revelam ainda que todos os participantes, das duas turmas, relataram que após o Programa de Formação Continuada, passaram a conhecer o processo de identificação. Tal resultado é muito importante, uma vez que, se os professores conhecerem os processos de identificação as chances de conseguirem perceber sinais de Dotação e Talento em seus alunos aumentam consideravelmente.

5.3 Resultados do instrumento de avaliação por módulos

No módulo 1 foram trabalhados conteúdos relacionados aos marcos legais e conceituais da Educação Inclusiva/Especial: histórico, legislação e políticas educacionais sobre Dotação e Talento. Ao seu término, os participantes, assinalaram a nove afirmativas, as quais poderiam concordar ou discordar. Foram computados os acertos, extraindo-se as porcentagens conforme mostra a Tabela 15.

Tabela 15 - Resultados considerando a frequência dos acertos do módulo 1

MÓDULO 1		
Questões	Presencial (%) de acertos n. 16	EaD (%) de acertos n.17
1	100	100
2	81,3	82,4
3	100	100
4	100	94,1
5	62,5	58,8
6	93,8	100
7	87,5	76,5
8	100	88,2
9	75	76,5

Fonte: elaborada pela autora

A afirmativa que obteve o menor índice de acerto nas duas turmas foi referente à quinta questão. Tal afirmativa dizia que no Brasil não havia centros de atendimento educacional especializado para alunos com Dotação e Talento. A partir deste dado, pode-se inferir que, parte dos professores, não tinham conhecimento sobre a existência dos centros e iniciativas de atendimento à essa população.

Na cidade de Bauru, inclusive, não há o oferecimento de atendimento pela rede municipal ou estadual de Educação, essa realidade se expande para quase todas as cidades da região e em nível de Brasil. Goulart (2011) corrobora com esses resultados, ressaltando que o AEE para pessoas Dotadas e Talentosas ainda não alcançou todas as cidades e todas as pessoas que necessitam de tal atendimento, mesmo este sendo um direito garantido pela legislação educacional brasileira.

O módulo 2 versou sobre a conceituação de Dotação, Talento e conceitos afins, além da caracterização do seu público. Observa-se a partir da Tabela 16, que a afirmativa com menor índice de acertos nas duas turmas foi a de número quatro. Tal afirmativa dizia que os alunos com Dotação e Talento se, atendidos de forma inadequada na sala de aula comum, poderiam manter-se cansados e entediados durante as aulas, podendo ocasionar a perda da referência da escola como um espaço importante de aprendizagem, sendo que o estudo de Guenther (2012) corroboram com esses resultados.

Tabela 16 -Resultados considerando a frequência dos acertos do módulo 2

MÓDULO 2		
Questões	Presencial (%) de acertos	EaD (%) de acertos
	n. 16	n.17
1	100	100
2	93,8	100
3	100	88,2
4	62,5	64,7
5	100	100

Fonte: elaborada pela autora

No que se refere ao módulo 3, os conteúdos trabalhados foram sobre a Identificação e AEE aos alunos com Dotação e Talento. Conforme resultados apresentados na Tabela 17, é possível perceber que ambas as turmas tiveram um bom desempenho neste módulo, sendo que o índice de acerto ficou acima de 88% em todas as afirmativas.

Em várias afirmativas houve 100% de acerto. A de número 1 foi unanimidade de acerto nas duas turmas. Tal afirmativa explicitava os elementos que dificultavam a identificação de alunos com Dotação e Talento, como por exemplo, falta de desafios no

ambiente escolar, dificuldade de reconhecimento, por parte dos educadores, das capacidades superiores de seus alunos, alunos com dotação associada a deficiências ou com dificuldade de aprendizagem, o desrespeito às diferenças e a uniformidade do ensino, bem como, informações sobre o tema que raramente chegam às escolas.

A partir desses dados foi possível desvelar mitos sobre o processo de identificação dessas pessoas, o que ajudará o professor a se manter atento aos sinais em que os alunos emitem todos os dias durante as aulas e que podem estar relacionados a Dotação e Talento. Ressalta-se ainda a importância do conhecimento sobre essa temática chegar até a escola e aos professores e não apenas ficar circulando em congressos e no meio acadêmico, conforme insistentemente discute Guenther (2011).

Tabela 17 -Resultados considerando a frequência dos acertos do módulo 3

MÓDULO 3		
Questões	Presencial (%) de acertos	EaD (%) de acertos
	n. 16	n.17
1	100	100
2	100	88,2
3	93,8	100
4	93,8	88,2
5	93,8	100
6	93,8	100

Fonte: elaborada pela autora

A escolarização de alunos com Dotação e Talento e a prática pedagógica docente foram os conteúdos trabalhados no módulo 4, em que, as duas turmas tiveram bom índice de acertos, acima de 75%, conforme dados demonstrados na Tabela 18. Em ambas as turmas, o menor índice de acertos foi na afirmativa 7 com 88,2%, na turma EaD e 75% na turma presencial. Esta afirmativa referia-se a importância de interação dos alunos com Dotação e Talento com os pares de mesma idade, bem como, com aqueles com as mesmas áreas de interesse, mesmo que implique em não ser de mesma idade. Esses resultados são corroborados por Fleith (2007), que defende a convivência de pares de mesma idade cronológica, assim como, de mesma idade intelectual.

Tabela 18 - Resultados considerando a frequência dos acertos do módulo 4

MÓDULO 4		
Questões	Presencial (%) de acertos	EaD (%) de acertos
	n. 16	n.17
1	81,3	100
2	93,7	100
3	87,5	100
4	87,5	100
5	81,2	100
6	93,7	94,1
7	75	88,2
8	81,3	100

Fonte: elaborada pela autora

O módulo 5 tratou de conteúdos relacionados a Criatividade, enriquecimento escolar e PEI. De acordo com os dados apresentados na Tabela 19, observa-se que o desempenho das duas turmas foi positivo, com índice de acerto acima de 75% em todas as afirmativas, sendo que, na questão 3, o número de acertos foi unânime em ambas as turmas. Essa afirmativa dizia que as práticas educacionais dos professores podem promover ações para oportunizar ou inibir o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos com Dotação e Talento.

Tabela 19 - Resultados considerando a frequência dos acertos do módulo 5

MÓDULO 5		
Questões	Presencial (%) de acertos	EaD (%) de acertos
	n. 16	n.17
1	93,8	100
2	93,8	94,1
3	100	100
4	93,8	94,1
5	100	75,6

Fonte: elaborada pela autora

Portanto, pode-se inferir que os professores compreenderam a importância do seu papel na escolarização de alunos Dotados e Talentosos, bem como, que sua prática pode impactar de maneira positiva ou negativa no desenvolvimento destes. Diversos autores, corroboram com estes dados e ressaltam o quão é importante o papel do professor para identificação e atendimento dos alunos com Dotação e Talento (FLEITH, 2007; DELOU, 2007; GUENTHER, 2006; LOPES;LENHARO; CAPELLINI, 2014; VIRGOLIM, 1997; RODRIGUES; CAPELLINI, 2012; ALMEIDA; CAPELLINI, 2005; GAGNÉ, 1994; SHIPLEY, 1978).

5.4 Resultados do instrumento de avaliação do Programa de Formação Continuada

Os participantes responderam ao final do Programa de Formação Continuada a um instrumento de avaliação, composto por itens que deveriam ser avaliados de acordo com o grau de satisfação. Os pontos variaram entre 1 e 5, sendo o número 1 o nível mais baixo de importância e o 5 mais alto, conforme as tabelas 20 e 21.

Tabela 20 - Avaliação do Programa de Formação Continuada pela turma Presencial

		1	2	3	4	5	
LOCAL	1	Estrutura do curso	%	%	%	%	
	1.1	Local das reuniões	6,25	-	-	31,3	62,5
	1.2	Dia das reuniões	-	-	-	25	75
	1.3	Horário das reuniões	-	-	-	25	75
	1.4	Duração total do programa (meses)	-	-	-	31,3	68,8
	1.5	Carga horária do programa	-	-	-	31,3	68,8
	1.6	Relação carga-horária e tempo de duração do curso	-	-	-	25	75
DIDÁTICA	2.	Estrutura das reuniões					
	2.1	Ordem de realização das atividades	-	-	-	6,25	93,8
	2.2	Discussão dos temas em cada módulo	-	-	-	18,8	81,3
	2.3	Tempo para análise dos textos e atividades	-	-	6,3	43,8	50
	2.4	Tempo para discussão das atividades de cada módulo	-	-	-	37,5	62,5
	2.5	Dinâmicas para a elaboração das atividades práticas	-	-	6,3	37,5	56,3
	2.6	Tempo para a aplicação do instrumento de identificação	-	-	12,5	37,5	50
	3	Material de apoio					
	3.1	Qualidade das informações abordadas em cada módulo	-	-	-	12,5	87,5
	3.2	Clareza de conteúdo	-	-	-	18,8	81,3
PROFESSOR	3.3	Estrutura do texto: tamanho da fonte, espaçamento, etc...	-	-	-	37,5	62,5
	3.4	Estilo de escrita e linguagem utilizada	-	-	-	18,8	81,3
	4	Formador/ Pesquisador					
	4.1	Clareza nos assuntos abordados	-	-	-	12,5	87,5
	4.2	Didática	-	-	-	12,5	87,5
	4.3	Domínio do assunto proposto	-	-	-	6,25	93,8
	4.4	Compromisso com as atividades realizadas	-	-	-	18,8	81,3
	5	Participação pessoal (como aluno)					
	5.1	Participação pessoal nas discussões do grupo	-	-	-	43,8	56,3
	5.2	Realização das atividades práticas	-	-	6,3	37,5	56,3
PESSOAL	5.3	Colaboração entre você e os participantes da pesquisa, inclusive a pesquisadora.	-	-	-	50	50
	5.4	Aprendizagem quanto aos conteúdos abordados	-	-	-	37,5	62,5
	5.5	Viabilidade de continuidade dos pressupostos abordados no Programa, na escola, entre os profissionais que possivelmente trabalham com tais alunos	-	-	-	50	50
	6	Relação do curso com sua atuação docente					
	6.1	Possibilidade de reflexão das atividades realizadas cotidianamente	-	-	-	25	75
	6.2	Contribuição para a melhoria do trabalho	-	-	-	18,8	81,3
	6.3	Proposta de formação sobre Altas Habilidades-Superdotação	-	-	-	25	82,3
	6.4	Alteração da sua prática como profissional	-	-	12,5	18,8	68,8

Tabela 21 - Avaliação do Programa de Formação Continuada pela turma EaD

		1	2	3	4	5
LOCAL	1 Estrutura do curso	%	%	%	%	%
	1.1 Local das reuniões	-	5,9	-	11,8	82,4
	1.2 Dia das reuniões	-	5,9	-	59,9	41,1
	1.3 Horário das reuniões	-	11,8	-	-	82,4
	1.4 Duração total do programa (meses)	5,9	5,9	17,6	11,8	58,8
	1.5 Carga horária do programa	5,9	11,8	23,5	17,6	41,1
DIDÁTICA	1.6 Relação carga-horária e tempo de duração do curso	5,9	5,9	23,5	5,8	58,8
	2. Estrutura das reuniões					
	2.1 Ordem de realização das atividades	-	-	-	17,6	82,4
	2.2 Discussão dos temas em cada módulo	-	-	-	17,6	82,4
	2.3 Tempo para análise dos textos e atividades	-	5,9	17,6	17,6	58,8
	2.4 Tempo para discussão das atividades de cada módulo	-	5,9	17,6	17,6	58,8
PROFESSOR	2.5 Dinâmicas para a elaboração das atividades práticas	-	-	-	47,1	59,9
	2.6 Tempo para a aplicação do instrumento de identificação	-	5,9	5,9	35,3	59,9
	3 Material de apoio					
	3.1 Qualidade das informações abordadas em cada módulo	-	-	-	5,9	94,1
	3.2 Clareza de conteúdo	-	-	-	5,9	94,1
	3.3 Estrutura do texto: tamanho da fonte, espaçamento, etc...	-	5,9	-	23,5	70,5
PESSOAL	3.4 Estilo de escrita e linguagem utilizada	-	-	-	35,3	64,7
	4 Formador/ Pesquisador					
	4.1 Clareza nos assuntos abordados	-	-	-	11,8	88,2
	4.2 Didática	-	-	-	41,1	58,8
	4.3 Domínio do assunto proposto	-	-	-	11,8	88,2
	4.4 Compromisso com as atividades realizadas	-	-	-	-	100
PESSOAL	5 Participação pessoal (como aluno)					
	5.1 Participação pessoal nas discussões do grupo	-	-	5,9	47,1	47,1
	5.2 Realização das atividades práticas	-	-	-	23,5	76,4
	5.3 Colaboração entre você e os participantes da pesquisa, inclusive a pesquisadora.	-	-	-	35,3	64,7
	5.4 Aprendizagem quanto aos conteúdos abordados	-	-	-	41,1	58,8
	5.5 Viabilidade de continuidade dos pressupostos abordados no Programa, na escola, entre os profissionais que possivelmente trabalham com tais alunos	-	-	5,9	41,1	59,9
PESSOAL	6 Relação do curso com sua atuação docente					
	6.1 Possibilidade de reflexão das atividades realizadas cotidianamente	-	-	-	5,9	94,1
	6.2 Contribuição para a melhoria do trabalho	-	-	-	17,6	82,4
	6.3 Proposta de formação sobre Altas Habilidades-Superdotação	-	-	-	17,6	82,4
	6.4 Alteração da sua prática como profissional	-	-	5,9	35,3	58,8

Fonte: elaborado pela autora

Todos os participantes da turma presencial avaliaram como satisfatório (4) ou muito satisfatório (5) os itens da categoria “local”, conforme demonstrado na tabela 20, com exceção do item 1.1, em que 6,3% dos participantes disseram considerar o local das reuniões como insatisfatório. Nos resultados da turma EaD, observou-se que a maioria dos participantes avaliaram a categoria “local” como muito satisfatória (5), no entanto nesse grupo

houve uma distribuição maior da avaliação, se compararmos com a turma presencial, dos itens 1.4, 1.5 e 1.6, entre a escala: insatisfatório (1), pouco satisfatório (2) e regular (3), conforme explicitado na tabela 21.

Pode-se inferir que, o índice de insatisfação de alguns participantes, nesses itens, tenha acontecido, uma vez que, alguns professores esperavam que um curso de EaD tivesse um número menor de textos e atividades para estudo. E nesse sentido, sugeriram uma carga horária maior para o Programa de Formação Continuada ou então a diminuição do material de estudo, conforme são exemplificados nos relatos abaixo.

Nas primeiras semanas a quantidade de atividades com prazos curtos de entrega, isso nas primeiras semanas foi difícil, posteriormente facilitou a aprendizagem e execução das atividades. Eu só mudaria a quantidade de conteúdos, atividades a serem desenvolvidas aos prazos de entrega (P. 5 turma EaD).

Para mim o EaD foi essencial, para poder fazer-lo, pois os cursos presenciais nunca pude frequentar, porque trabalho o dia todo e só posso a noite. Achei que ia ser fácil, mas confesso que me surpreenderam em relação ao conteúdo trabalhado, aprendi diagnosticar, encaminhar, trabalhar com alunos superdotados, embasados na lei. Quanto às estratégias utilizadas perfeito. Com base neste curso me inscrevi em outro de pós-graduação na plataforma freire (P. 3 turma EaD).

Observa-se, de acordo com o relato de P3, que muitos participantes associam o EaD a um curso fácil, e, nesse caso, houve a indicação de que o curso surpreendeu, no que se refere a organização e conteúdo, o que a encorajou buscar outros cursos nessa modalidade de Educação, como os oferecidos na Plataforma Freire. Giolo (2008) discute que a EaD é uma modalidade de educação que forma um número maior de pessoas em um período menor de tempo, se comparado a outras modalidades de educação.

A principal fragilidade destacada na plataforma de Educação a Distância da Prefeitura, foi a dificuldade para conduzir uma aproximação maior entre os participantes, uma vez que, estava liberada somente a opção fórum de discussões para a interação da turma, não havendo outras ferramentas como o chat ou até mesmo webcam, possibilitando aos alunos, quando estivessem *online* na plataforma, conversar entre si.

Outra dificuldade encontrada foi a plataforma não apresentar um *portfólio* individual para cada aluno, em que, as atividades pudessem ser postadas e acompanhadas individualmente pelas pesquisadoras e participantes. Todo o processo de envio de atividades foi realizado via e-mail. Era necessário um cuidado minucioso para que nenhuma mensagem se perdesse. Dessa maneira, optou-se por elaborar uma planilha que era enviada ao final de cada módulo aos participantes, de modo que estes pudessem visualizar se suas atividades haviam sido computadas como entregues ou não.

Moran (2004) corrobora que na EaD as ferramentas de interação são fundamentais para a qualidade dos cursos. As tecnologias, por si só, não configuram a solução para todos os problemas que possam aparecer no processo de formação, mas contribuem para a otimização da construção do conhecimento coletivo, mesmo com pessoas distantes geograficamente.

A arquitetura da sala disponibilizada foi destacada, na turma presencial, como uma fragilidade do local, uma vez que, as carteiras eram organizadas em degraus e não em um piso plano. Nesse sentido, não havia possibilidade de mudar, com frequência, a disposição das carteiras, dificultando a organização da turma em círculo, de modo a facilitar a comunicação. Lopes e Capellini (2012) corroboram que a arquitetura e a organização da sala de aula, pode facilitar ou dificultar as interações entre alunos e professor, e, conseqüentemente, a construção do conhecimento de maneira coletiva.

A turma presencial avaliou a maioria dos itens da categoria “didática” como satisfatório (4) ou muito satisfatório (5). No entanto, uma porcentagem de 6,3% indicou o item 2.3 como regular, 6,3% dos participantes apontou o item 2.5 como regular e 12,5% indicou o item 2.6 como regular. Assim como na turma presencial, a EaD, avaliou a maioria dos itens como satisfatório (4) ou muito satisfatório (5), com exceção dos itens 2.3, 2.4, 2.6 e 3.3, que tiveram uma porcentagem de 5,9% e 17,6%, que elencaram um conceito pouco satisfatório e/ou regular, conforme apresentado na tabela 21. Nesse caso, os itens 2.3 e 2.6, tiveram uma porcentagem de indicação regular (3), na turma presencial, e pouco satisfatória (2) e regular (3) na turma EaD. Tais itens referem-se ao tempo para análise de textos e atividades, bem como, estudo sobre instrumentos de identificação. Portanto, infere-se que esta avaliação aconteceu em decorrência da mesma queixa da categoria anterior.

Tanto a turma presencial quanto a EaD avaliaram como satisfatório (4) ou muito satisfatório (5), os itens da categoria “professor” (conforme tabelas 20 e 21), representado no relato de um dos participantes:

As pesquisadoras contribuíram muito para nossa formação, pela maneira como foi abordado o conteúdo (textos, vídeos, fóruns, avaliações de cada modulo). A organização foi fundamental para que terminasse o curso com sucesso (P. 10 turma EaD.)

Gostei das instruções iniciais sobre a utilização do AVA, do Fórum, foram bem claras quanto aos detalhes que são importantes principalmente para quem faz o curso EaD pela primeira vez. Achei que as formadoras e pesquisadoras foram simpáticas e “presentes” para acompanhamentos e esclarecimentos, assim como as colegas da turma. A apresentação das atividades e o que fazer também estavam bem explicados, assim como os Planos de Aula (P. 12 turma EaD).

Os participantes P.10 e P.12 ressaltaram a importância do professor e da organização do AVA, para que o Programa de Formação seja de qualidade e ofereça condições para que os participantes conclua com sucesso a formação.

Silva (2010), Rodrigues (2011), Peters (2001) e Moran (2013) corroboram com esses dados e ressaltam a importância do papel do professor em um curso de EaD, uma vez que, este é o responsável pela organização do curso, pelas estratégias de interação e comunicação, além do planejamento e incentivo ao aluno para manter um estudo organizado, bem como, conduzir todo o processo de ensino e acompanhamento dos cursistas durante a formação. Para Moran (2013) o professor envolvido em curso EaD deve ser comprometido e dedicado em todas as etapas, desde a elaboração, aplicação até a avaliação.

Na categoria “pessoal” a turma presencial avaliou como satisfatório (4) ou muito satisfatório (5) todos os itens. Apenas 2 itens (5.2 e 6.4) tiveram avaliação regular de uma porcentagem dos participantes 6,3 % e 12,5% respectivamente. A maioria dos participantes 75%, da turma presencial, indicou como muito importante (5) o Programa de Formação no incentivo da reflexão sobre o material e, conseqüentemente, os temas estudados, avaliou, ainda, como muito importante (5) a formação no que se refere à melhoria do trabalho 81,3%.

A turma EaD, assim como a presencial, avaliou todos os itens desta categoria como satisfatório (4) ou muito satisfatório (5). Três itens (5.1, 5.5 e 6.4), tiveram uma porcentagem de avaliação regular, conforme demonstrado na tabela 21. A maioria dos participantes da turma EaD 94% indicou como muito satisfatório (5) a possibilidade de reflexões sobre material estudado que o Programa de Formação proporciona, sendo que, 82,4% dos

professores atribuíram melhoria no trabalho e avaliaram como muito satisfatório (5) o impacto positivo do Programa nesse item.

Sim, o programa foi muito relevante para a minha formação docente, pois trata-se de um tema pouco conhecido e discutido nas escolas. O desenvolvimento do curso foi muito adequado haja vista que promoveu reflexão e discussão sobre o tema (P. 1 turma presencial).

O curso oportunizou excelentes reflexões, sinto que hoje já posso ajudar mais meu aluno com AH/S, preocupando-me em oferecer mais atividades que o estimulem ainda mais em suas habilidades. Através do material recebido creio que sou capaz de identificar e indicar alunos com AH/S para atendimento (P. 8 turma EaD).

Todos os participantes das duas turmas avaliaram como satisfatório (4) ou muito satisfatório (5) o oferecimento da formação com o tema de dotação e talento.

Foram extremamente válidas. Esta foi minha segunda experiência em EaD. É uma estratégia muito interessante, pois nos permite uma adaptação individual de horários e a interação é possibilitada através dos fóruns e das mensagens. Os textos e vídeos disponibilizados nos possibilita a socialização do material (por exemplo, nos estudos das ATPs). Com certeza participaria novamente, pois é um estudo interativo que permite reflexões individuais e coletivas sobre um tema pouco estudado e divulgado nas escolas (P. 7 participante da turma EaD).

Foi relevante para minha formação, o que mais me chamou a atenção foi a identificação o diagnósticos e como trabalhar com esses alunos, além dos vídeos de alguns exemplos desses alunos, todas as estratégias, metodologias, dinâmicas e conteúdos foram bem elaborados e desenvolvidos, contemplou o que foi proposto desde o início e contribuiu muito com minha formação (P. 13 participante da turma presencial).

De acordo com os relatos dos participantes P.7 e P.13 e dados das tabelas 20 e 21, pode-se inferir que o Programa de Formação Continuada trouxe contribuições para o trabalho e prática pedagógica dos professores, no que se refere aos conteúdos abordados durante a formação, que, geralmente, são pouco abordados nos cursos de formação inicial e continuada.

Pletsch (2004) e Gatti (2010) ressaltaram em estudos que os cursos de licenciaturas não estão organizados de maneira a contemplar satisfatoriamente conteúdos referentes à Educação Especial, logo, na maioria das vezes, não formam professores aptos a trabalhar com a heterogeneidade em sala de aula.

Discutindo, especificamente a área da Dotação e Talento, Guenther (2006) explicita que os saberes e os conhecimentos relacionados à esta temática não chegam, na maioria das vezes, aos professores, pela formação inicial nem pela continuada, ficando concentrado no meio acadêmico.

Os professores, de modo geral, reconheceram a importância e necessidade de conhecer e estudar cada vez mais os conteúdos relacionados à área de Dotação e Talento. Observou-se ainda que, a maioria dos participantes, deseja continuar estudando, por conta própria, inclusive, fazendo outros cursos ou de pós-graduação, além de solicitar uma segunda edição do Programa de Formação ou grupos de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi elaborar, aplicar e avaliar um Programa de Formação Continuada para professores aplicado nas modalidades presencial e EaD, sobre Dotação e Talento e comparar os resultados obtidos nas duas turmas.

Sobre os pressupostos e procedimentos metodológicos empregados, acredita-se que a organização, bem como, o enfoque utilizado no tratamento dos dados contribui para atingir os objetivos estabelecidos, permitindo interfaces com processos comunicativos.

Defende-se ser de relevância científica e social este estudo, por intentar fornecer informações sistematizadas e fundamentadas sobre a formação de professores e práticas educativas diferenciadas para atendimento à população com Dotação e Talento, enquanto importantes recursos do processo de ensino-aprendizagem, visando à garantia dos direitos de aprendizagem igualitários para educação de qualidade sócio-educacional.

Considera-se o problema escolhido para este trabalho como importante para a Educação, uma vez que é inquietante a precariedade da formação de um número significativo de docentes sobre a identificação e escolarização das pessoas com Dotação e Talento, conforme os dados explicitados nos resultados. Assim, entende-se como necessária a aplicação de cursos de Formação Continuada para Professores com o foco em Dotação e Talento, bem como, ampliar informações sobre esse tema na formação inicial e nos cursos de pós-graduação.

Os dados apresentados comprovam uma lacuna de conhecimento que os professores apresentam acerca de alguns conteúdos e tema, como a formação para identificar e trabalhar em sala de aula com alunos que apresentem Dotação e Talento.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de investimentos na formação docente nessa temática, para que a escola possa caminhar cada vez mais em direção a inclusão de todos.

Uma das principais fragilidades encontradas na formação de professores no Brasil é a falta de conteúdos relacionados à Educação Especial e Inclusiva, sobretudo, na formação inicial. Em relação aos conteúdos sobre Dotação e Talento, observa-se que são quase que inexistentes nas licenciaturas e nos cursos de formação continuada, dificultando, dessa forma, a identificação de alunos com sinais de Dotação e Talento, bem como a prática na sala de aula com esta população.

Entende-se a necessidade de novos estudos e pesquisas, voltados para a formação docente, inclusive de cunho prático, como forma de contribuir para a identificação, escolarização e atendimento educacional especializado e, adequado aos alunos com Dotação e

Talento, visto que estes também precisam ter suas necessidades atendidas para desenvolver ao máximo suas potencialidades. Dotação e Talento que não são identificados e nem desenvolvidos, podem ser desestimulados, encobertos e até mesmo perdidos.

As duas turmas participantes do Programa de Formação Continuada (presencial e EaD), apresentaram ampliação dos conhecimentos no que se refere ao conteúdo trabalhado durante a formação. Inferência esta, que pode ser realizada a partir dos resultados dos instrumentos utilizados no início e final do Programa de Formação (pré e pós-teste), bem como, aqueles aplicados ao longo de todo processo de formação (avaliação por módulos).

A análise estatística intragrupo, ou seja, aquela realizada a partir dos dados das turmas antes e depois da formação, comparado ao desempenho delas mesmas, encontrou-se significância estatística, o que indica ampliação significativa de conhecimento das duas turmas ao final da formação sobre o tema da Dotação e Talento.

Estatisticamente, os resultados mostraram que ambas as turmas se mantiveram com desempenhos equivalentes tanto no início, quanto ao final do curso, portanto, não houve diferença estatística significativa nos resultados entre os dois grupos.

A partir dos dados expostos nesta pesquisa infere-se que a EaD, assim como a educação presencial, é uma possibilidade que pode trazer contribuições para a formação continuada de professores se bem organizada, planejada, aplicada e avaliada, de modo que o objetivo não seja a eliminação de mediação pedagógica, a industrialização do ensino, e, a formação de professores em série, mas sim a democratização e ampliação do conhecimento.

Ressalta-se ainda, para que uma formação na modalidade EaD tenha bons resultados, além dos itens já anunciados, é necessário que os professores tenham domínio do uso das TDIC, portanto, é necessário que haja investimento na formação docente para essa finalidade.

Este estudo evidenciou que os participantes gostam do que fazem, no entanto, acreditam que suas condições de trabalho ainda estão distante daquilo que consideram o ideal, para que um trabalho efetivamente de qualidade seja realizado.

Observou-se ainda, que a maioria dos participantes associou a Educação Inclusiva a uma Educação direcionada para todos, evidenciando, dessa forma, um avanço, visto que até pouco tempo, grande parte dos profissionais da Educação acreditavam que a inclusão acontecia apenas pelo fato de a escola receber a matrícula de alunos com deficiência. No que se refere ao trabalho com alunos público alvo da Educação Especial, a maioria dos participantes relataram sentimentos mais positivos do que negativos.

O Programa de Formação Continuada em todos os itens foi avaliado positivamente pelos participantes, com destaque para a contribuição da formação para a prática pedagógica, uma vez que, os conteúdos trabalhados são pouco ou quase nunca estudados na formação inicial e continuada de professores. Além de, oferecer condições para o professor perceber em sala de aula, sinais de dotação e talento nos alunos, apresentou possibilidades de escolarização e atendimento a essa população. Os participantes deram sugestões de melhorias para a formação, que podem servir como uma indicação de reformulações para iniciativas futuras de estudos com a mesma natureza.

Acredita-se que as discussões dos resultados encontrados – e as inferências construídas a partir deles – poderão contribuir não só com pesquisadores para, futuramente, desenvolverem estudos e intervenções semelhantes às que se realizaram com este trabalho, como também contribuirão para atualização e alterações imediatas, principalmente, na prática pedagógica dos participantes desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 1997.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.
- ALENCAR, E. S. de; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento** 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf> > Acesso em: 13 mai. 2014.
- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. G. M. da. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo**. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>> Acesso em: 09 de ago. 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1991.
- ANGOFF, W. The Nature-Nurture Debate, Aptitudes, and Group Differences. **American Psychologist**, v. 43, n.9, pp. 713-720. 1989.
- ANJOS, I, R. S. Dotação e talento: **Concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil**. Tese de doutoramento em Educação Especial – Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos. 2011.
- BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 9. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, R. G. et al. **As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 31-42, 2008.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação Matemática: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, S. H. A. e. **Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em sala de recursos no estado do Paraná**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº. 5622, de 20.12.2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. **Lei nº 5.692, de 20 de dezembro de 1971**. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: file:///C:/Users/Mariana/Downloads/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2011. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **Plano de Metas Compromissos todos pela educação**. 2007. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>. Acesso em: 11 set. 2013.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Gerais para atendimento educacional aos alunos portadores de alta habilidades/Superdotação e talentos**. Série Diretrizes; 10. Brasília: Ministério da Educação -MEC/SEESP, 1995.

BRIDI, F. R. de S. **Formação continuada em educação especial: atendimento educacional especializado**. **Poiésis** - Revista do programa de Pós-graduação em educação - Mestrado - Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187-199, jan./jun. 2011.

CAVALCANTE, C. V. Atendimento educacional especializado: uma nova proposta de educação inclusiva. **Polyphonía**. UF Goiás, v. 22, n. 1, p. 33-50. 2011.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: RESPOSTA das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. **Rev. bras. EDUC. espec.** [online]. VOL.10, n.03, pp. 321-336.ISSN 1413-6538. 2004.

COLL, C.; MONEREO, C. **Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B.; SAMPIERI, R. H. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

COLL, C; MARTÍ, E. La educación escolar ante las nuevas tecnologías de La información y de La comunicación. Em C. Coll, J. Palacios e A Merchesi (Comps.), **Desarrollo psicológico de la educación**. Vol. 2. Psicología de La educación escolar (pp.623-652). Madrid. Alianza. 2001.

COSTA, A. S.; ANTONIOLI, C.; FORNO, L. F. D. **O professor reflexivo e o reconhecimento das altas habilidades/superdotação**. (s/d).Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2578/480>> Acesso em 3 de abr. 2013.

CRUZ, D. M. **Mídias no ensino superior: a formação docente e a educação presencial e virtual**. Revista Educação, v. 32, n. 02, s/p. 2007.

CUNHA, E. R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. 2007. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/130/106>>Acessoem: 24 de set. 2014.

CUPERTINO, C. M. B. **Um olhar para Altas Habilidades**: construindo. São Paulo, SP: MEC/ SEESP, 2008.

DAMASCENO, A. L.; COSTA, V. A. **A formação de professores e a inclusão escolar: concepções e proposições**. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial. Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, 2008.

DAURIO, S. P. Educational enrichment versus acceleration: a review of the literature. In: GEORGE, W. C; COHN, S. J; STANLEY, J. C. (Eds.). **Educating thegifted**: acceleration and enrichment. p. 13-63. 1979.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com AH/S: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com AH/S**. v. 1: Orientação a professores. Brasília, DF: MEC/SEESP, p.25-39, 2007.

DELPRETTO, B. M. L.; FREITAS, S. N. **Reflexões contemporâneas para as altas habilidades/superdotação**. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922008000100008&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 11 de abr. 2013.

FERNANDES, J. H. C.; BARBOSA, M.; ALMEIDA, O. C. S. **Avaliação do curso a distância construa sua sala de aula em moodle**. 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/3042010191008.pdf>> Acesso em: 7 jul. 2014.

FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com AH/S**, v. 1 - Orientação a professores. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

_____. Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelos de estimulação. **Cadernos de Psicologia da SBP**, v. 5, pp. 37-50, 1999.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

FREEMAN, J. **Recientes hallazgos en el desarrollo de la superdotación**. Conferencia del Congreso Internacional sobre el Niño Superdotado y el Talento. Madrid, 14-16 de julio, 1997.

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

FREITAS, S. N. et al. **Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: problematizando as tendências pedagógicas tendo em vista as práticas educacionais com estes alunos. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/849>> Acesso em: 15 de abr. 2013.

FUSARI, M. F. R. E. Comunicação, meios de comunicação e formação de professores: questões de pesquisa. In: PORTO, T. M. E. (Org.). **Saberes e linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: UFPel, 2001.

GAGNÉ, F. My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 22, pp.109-136, 1999.

_____. The socio-affective and academic impact of early entrance to school. **Roeper Review**, v.3, n. 26, p. 128-138, 2004.

_____. Building gifts into talents: detailed overview of the DMGT 2.0. In: MACFARLANE, B & STAMBAUGH, T. (Eds.). **Leading change in gifted e education**: the festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska. Prufrock Press: Waco, 2009.

_____. Are Teachers Really Poor Talent Detectors? **Gifted Child Quarterly**, v. 8 n.3, p. 124-126, 1994.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc>>.

unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em: 22 jan. 2014.

GIOLO, J. A Educação a Distância e a Formação de Professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n 105, p. 1211-1234, set. /dez. 2008.

GLAT, R.; SANTOS, M. P; SOUSA, L. P. F.; XAVIER, K. R. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Disponível em: < http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/artigos.asp?page=5 > Acesso em: 23 out. 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GOMES, M. A. F. **Avaliação de cursos em EAD**. 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc003.pdf>> Acesso em> 30 mar. 2014.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOULART, A. M. P. L. (et al). **Altas habilidades/superdotação: reflexões e processo educacional**. Maringá: EDUEM, 2011.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.

_____. **Crianças dotadas e talentosas: não as deixem esperar mais!** Minas Gerais: LTC, 2012.

_____. **Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico**. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/810/554>> Acesso em: 24 mar. 2014

_____. **Capacidade e Talentos: um conceito de Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Educação de bem dotados: alguns conceitos básicos**. Psicopedagogia, ano 1, n. 2, p.30-38, out. 2003.

_____. **Identificação**. In: CEDET 15 anos. Lavras: FAEPE (UFLA), Coleção Debutantes, v.2, 2008.

_____. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

_____. **CEDET - Guia de orientação ao voluntário**. UFLA - Proext, Lavras: Ano IV, n. 01, 2007.

GUENTHER Z.; RONDINI, C. A. Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades. Uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educ.**, vol. 28, n1, p. 231-266, 2012.

HANY, E. A. Methodological problems and issues concerning identification. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.). **International hand book and development giftedness and talent** (pp. 209-232). Oxford: Pergamon Press, 1993.

HOWE, M.J.A.; DAVIDSON, J.A.; SLOBODA, J.A. Innate talents: reality or myth? **Behavioral and Brain Sciences**, n. 21, v. 3. PP. 399-407. ISSN 0140-525X. 1998. Disponível em: <<http://eprints.whiterose.ac.uk/1533/1/davidson.j.w1.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JUNIOR, K.S. **Formação docente, gestão e tecnologias: desafios para a escola**. (s/d). Disponível em:<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65945/1/u1_d30_v4_t01.pdf> Acesso em 22 de out. 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte e Ciência, 1990.

LEONESSA, V. T. **A atuação do profissional da unidade de apoio à família dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

LEONESSA, V. T. et al. **Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação: uma proposta do NAAH/S Londrina/PR**. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sies/pages/arquivos/001-NAC.pdf>> Acesso em 2 de abr. 2013.

LOPES, J. F.; LENHARO, N.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação docente sobre Altas Habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva. *Interciência e Sociedade*, v 3, p. 40-48, 2014.

LOPES, J. F. **Concepções de alunos com e sem necessidades educacionais especiais sobre sua escola: análise da prática docente e das condições do processo de inclusão educacional**. 2012. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2012.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO; A.; LOURENÇO, O.; SILVA, F. J. Facts, concepts and theories: The shape of psychology's epistemic triangle. **Behavior and Philosophy**, v. 28, p. 1-40, 2000.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S.; MENDONÇA, A. L. **Avaliação de um curso a distância e o ambiente de ensino e aprendizado**. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/056tcf5.pdf>> Acesso em: 12 de out. 2013.

MANZINI, E.J. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE, 2006.

MARTINS, R. B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Escola: espaço do projeto**

político-pedagógico. 11ª ed. Campinas, SP. Papirus editora, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho Docente e Formação de Professores da Educação Especial**. São Paulo, SP: EPU, 1993.

METTRAU, M. B.; REIS, H.; MARIA, M. S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: aval. pol. públ. EDUC.** [online]. Vol.15, n.57, pp. 489-509. ISSN 0104-4036. 2007.

MILL, D. et al. **O desafio de uma interação de qualidade na Educação a Distância**: o tutor e sua importância nesses processos. Texto impresso, 2007.

MIRANDA, L.; GUENTHER, Z.; ALMEIDA, L. S.; FREITAS, S. **A produção científica na sobredotação em Portugal e no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21243>> Acesso em: 24 fev. 2014.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, p. 111–139, 1992.

MORAN, J. **Avaliação do ensino superior a distância no Brasil**. 2004. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/avaliacao.pdf> Acesso em: 12 de out. 2013.

MORAN, J. M. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. In: Anais do **Congresso Internacional de Educação a Distância**, v 11, 2006, Salvador. Anais eletrônicos. Salvador, BA: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm>> Acesso em: 25 mar. 2014.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. Disponível em: <www.eca.usp.br/prof/moran> Acesso em 01 ago. 2013.

NEVADO, R. A; CARVALHO, M. J. S; MENEZES, C. S. Educação a distância mediada pela internet: uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço. In: ____ (Org.). **Aprendizagem em rede na Educação a Distância**: Estudos e Recursos para Formação de Professores. Porto Alegre: RICARDO LENZ, p. 17-33, 2007.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES SOBRINHO, F., NAUJORKS, M. I. **Pesquisa em educação especial**: o desafio da qualificação. Bauru, São Paulo: Ed. EDUSC, 2001.

NUNES, L. C.; VILARINHO, L. Avaliação da aprendizagem no ensino online. Em busca de novas práticas. In M. Silva e E. Santos (orgs.); **Avaliação da aprendizagem em educação online**; São Paulo: Edições Loyola, pp. 68-78, 2006.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OTSUKA, J. L.; ROCHA, H. V. Avaliação Formativa em Ambientes de EaD. In: XIII **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação** (SBIE 2002). São Leopoldo, 12-14 de novembro, 2002.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica**: o cenário Brasileiro. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300008&script=sci_arttext> Acesso em: 12 de abr. 2013.

PETERS, O. **Didática do Ensino a Distância**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2001.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alunos com necessidades especiais: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

PRIMO, A. Avaliação em processos de educação problematizadora online. In: Marco Silva; Edméa Santos. (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006, v. , p. 38-49. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/EAD5.pdf>. Acesso em: 27 Maio 2014.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S. & REIS, S. M. (Org.). **The triad reader**. Creative Learning Press: Mansfield, p. 2-19, 1986.

_____. **Developing the giftedness and talents of young people**: a New Zealand perspective on a critical national priority. 2004. Disponível em: <[http://www.education.uconn.edu/directory/cvs/1\)Joe's%20vita%20revised%20Nov%202007.pdf](http://www.education.uconn.edu/directory/cvs/1)Joe's%20vita%20revised%20Nov%202007.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Porto Alegre, v 27, n. 1, jan./abr. pp. 75- 134, 2004.

RENZULLI, J. S., & REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model**: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1997.

RODRIGUES, R. S. **Modelos de Educação a Distância**. 2011. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/documentos/Modelos_de_EAD_Rosangela09.doc>. Acesso em: 5 abr. 2014.

RODRIGUES, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Bauru/São Paulo**. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2012.

RODRIGUES, K.; CHOTI, D. M. M. **A formação docente com a utilização das tics mediada pedagogicamente por meio da modalidade EAD na proposta de um paradigma**

da complexidade. 2012. Disponível em :<<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/300.pdf>> Acesso em: 23 out. de 2013.

SANTAROSA, L. (org.); CONFORTO et al.; **Tecnologias digitais acessíveis.** Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda., 2010.

SANTOS, E. O. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem:** por autorias livres, plurais e gratuitas. 2003. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>> Acesso em: 9 de fev. de 2014.

SHIPLEY, E. **Screening for gifted children:** the use of training and observation in the identification process. ERIC Doc. ED189787, 1978.

SOLOW, R. **Parent's conception of giftedness.** Gifted Child Today, v. 24, p. 14-22, 2001.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

SILVA, C. T. A. S.; GARÍGLIO, J. A. **A formação continuada de professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): o caso do projeto Escolas em Rede, da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.** 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/J%C3%A9ssica/Downloads/dialogo-4289%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/J%C3%A9ssica/Downloads/dialogo-4289%20(1).pdf)> Acesso em: 10 de set. 2014.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STERNBERG, R. J. **Successful intelligence:** how practical and creative intelligence determine success in life. New York: Simon & Schuster, 1996.

VALENTE, J. A. **Educação a distância:** ampliando o leque de possibilidades pedagógicas. Revista Fonte, Belo Horizonte, MG, n. 08, p. 105-113, dez. 2008.

VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão:** efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. Secretaria de Educação Especial. **Altas habilidades/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, n. 1, pp 173-183, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNER, E. **Crianças superdotadas:** mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **The origins and ends of giftedness.** American Psychologist, v. 55, p. 159-169, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para caracterização dos participantes

Preâmbulo

Para atingir os objetivos anunciados foi necessário o mapeamento dos participantes, considerando aspectos da vida pessoal e profissional dos mesmos, objetivando estabelecer relações entre tais dados com a prática docente.

Objetivo

Levantar dados constitutivos sobre a experiência profissional.

Questões

1Idade: casado(a) (☐) solteiro(a) (☐)

2Quanto tempo atua na educação?

3Formação: (☐) graduação em (☐) pós-graduação em (☐) mestrado em (☐)
outros:

4Instituição formadora:

5Atualmente participa de algum curso de formação continuada? Qual?

6Quantas horas? Recursos próprios (☐) Oferecido pela Prefeitura (☐)

7Você está satisfeito com seu trabalho? Mudaria algo?

8Você sabe o que é uma escola inclusiva?

9Como é para você trabalhar em uma escola com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

10 Acesso a internet? (☐) em casa (☐) na escola (☐) lanhouse (☐) não tenho

11Se sim responda a periodicidade de acesso: (☐) diariamente (☐) 1 a 3 vezes na semana
(☐) 1 vez na semana

12Tem acesso aos jornais da cidade? (☐) sim (☐) não

13Se sim, responda a periodicidade de leitura: (☐) diariamente (☐) 1 a 3 vezes na semana (☐) 1 vez na semana

14Assina alguma revista? Qual(s)? (☐) Leio as revistas enviadas à escola

15Gosta de ler? Se sim responda a periodicidade: (☐) 1 livro por mês (☐) 1 livro por semestre
(☐) 1 livro por ano

APÊNDICE B – Avaliação do módulo 1 do Programa de Formação Continuada

Preâmbulo

Este instrumento foi utilizado como uma das medidas de avaliação do módulo 1 do Programa de Formação Continuada de Professores .

Objetivo

Identificar se houve avanço no que se refere aos conhecimentos dos participantes após a realização do módulo 1 do Programa de Formação Continuada.

	Afirmativa	Concordo	Discordo
1	A Educação Inclusiva é um movimento que implica o acesso, a permanência e a aprendizagem/participação de todos os alunos na escola comum. Implica mudanças estruturais e culturais na escola.		
2	A Educação Inclusiva não implica o atendimento das necessidades de todos os alunos.		
3	A Educação Especial substitui a Educação na classe comum.		
4	Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender a necessidade de todos os alunos.		
5	Não há no Brasil centros de referências para o atendimento educacional especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação.		
6	As pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou com deficiência podem ser retirados do sistema educacional regular.		
7	A Educação Especial e a Educação Comum são modalidades dicotômicas.		
8	A LDB 5.692/1971 é o primeiro texto legal, no Brasil, que referencia diretamente os direitos educacionais das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.		
9	Aceleração e o Enriquecimento Curricular são estratégias que podem ser utilizadas no contexto escolar com os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, porém não são		

	previsto na legislação.		
--	-------------------------	--	--

APÊNDICE C – Avaliação do módulo 2 do Programa de Formação Continuada

Preâmbulo

Este instrumento foi utilizado como uma das medidas de avaliação do módulo 2 do Programa de Formação Continuada de Professores .

Objetivo

Identificar se houve avanço no que se refere aos conhecimentos dos participantes após a realização do módulo 2 do Programa de Formação Continuada.

	Afirmativa	Concordo	Discordo
1	O termo capacidade indica “poder de aprender e agir”; a capacidade humana divide-se em dois conceitos centrais: capacidades naturais e capacidades adquiridas.		
2	A Educação não influencia na estimulação do potencial humano.		
3	Na escola, um número considerável de crianças consideradas mais capazes, dotadas e talentosas, recebe apenas o que é provido para os alunos considerados “médios”.		
4	Cansaço e tédio durante as aulas geram mecanismos de auto-estimulação e ocupação de tempo em crianças dotadas. Isto faz com que o aluno elimine aos poucos o professor, e eventualmente, a escola, como agentes de aprendizagens importantes para a vida.		
5	A escola tem como responsabilidade prover um projeto educacional que conduza efetivamente ao desenvolvimento do potencial e desempenho superior das crianças dotadas e talentosas.		

APÊNDICE D – Avaliação do módulo 3 do Programa de Formação Continuada

Preâmbulo

Este instrumento foi utilizado como uma das medidas de avaliação do módulo 3 do Programa de Formação Continuada de Professores .

Objetivo

Identificar se houve avanço no que se refere aos conhecimentos dos participantes após a realização do módulo 3 do Programa de Formação Continuada.

	Afirmativa	Concordo	Discordo
1	São obstáculos para identificação de alunos com AH/S: falta de desafios no ambiente escolar, dificuldade de reconhecimento por parte dos educadores das capacidades superiores de seus alunos, alunos superdotados com deficiência auditiva, neurológica, motora, emocional ou com dificuldade de aprendizagem, o desrespeito às diferenças e a uniformidade do conhecimento, informações sobre o tema que chegam com escassez nas escolas.		
2	Não são características de alunos com AH/S: curiosidade intelectual, com elaboração de perguntas profundas e persistência até alcançar a informação desejada; alta persistência e concentração quando estão interessados; interesses por áreas específicas com alto nível de comprometimento, a ponto de se tornarem especialistas nesses domínios; grande capacidade produtiva na área de seu interesse e criatividade.		
3	Vários agentes e fontes de informação (pais, professores, educadores, pares) devem estar envolvidos no processo de identificação.		
4	Na identificação, são utilizadas medidas subjetivas como informações dadas pela família, questionários e auto-avaliação, bem como, são utilizadas medidas objetivas como os testes.		
5	O Atendimento Educacional Especializado para alunos com AH/S pode acontecer em sala de Recurso, bem como em Centros Especializados.		
6	Estratégias como agrupamentos de alunos e monitorias, não devem ser utilizadas em		

	hipótese alguma para atendimento educacional a essa população.		
--	--	--	--

APÊNDICE E – Avaliação do módulo 4 do Programa de Formação Continuada

Preâmbulo

Este instrumento foi utilizado como uma das medidas de avaliação do módulo 4 do Programa de Formação Continuada de Professores .

Objetivo

Identificar se houve avanço no que se refere aos conhecimentos dos participantes após a realização do módulo 4 do Programa de Formação Continuada.

	Afirmativa	Concordo	Discordo
1	Após a identificação o aluno deve ter o encaminhamento adequado, com o objetivo de desenvolver as habilidades identificadas e deve ser oferecida uma formação ampla ao indivíduo de acordo com suas potencialidades.		
2	Não importa quão excepcional seja o talento do aluno, se não houver estímulo e atendimento, dificilmente será alcançada a excelência no desenvolvimento.		
3	Os programas de atendimento NÃO devem ser pautados individualmente em cada aluno.		
4	Mesmo em grupo de alunos identificado com dotação e talento em um mesmo domínio é necessário considerar as especificidades de cada um, como as variações na amplitude das capacidades e as diferenças de nível socioeconômico e cultural, além da presença ou não de dificuldades, ritmos de aprendizagem, independência, maturidade e estilos de aprendizagem.		
5	O papel da escola NÃO é suprir e complementar as necessidades, possibilitando alternativas de desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que os alunos encontrem desafios compatíveis com suas habilidades.		
6	Alunos dotados e talentosos se beneficiam em situações de aprendizagem em ambiente formal e não formal. Atingem maior aproveitamento em ambientes estimulantes, que favorece a		

	ampliação de suas habilidades e interesses.		
7	Os alunos dotados e talentosos precisam interagir com os pares de mesma idade e os pares intelectuais compatíveis.		
8	Agrupamento, aceleração e enriquecimento NÃO são modalidades de atendimento educacional a alunos dotados e talentosos.		

APÊNDICE F – Avaliação do módulo 5 do Programa de Formação Continuada

Preâmbulo

Este instrumento foi utilizado como uma das medidas de avaliação do módulo 5 do Programa de Formação Continuada de Professores .

Objetivo

Identificar se houve avanço no que se refere aos conhecimentos dos participantes após a realização do módulo 5 do Programa de Formação Continuada.

	Afirmativa	Concordo	Discordo
1	A reflexão crítica acerca da sua prática e seu contínuo processo de formação possibilita que os professores tenham uma percepção reflexiva, a qual o estimulará a buscar novas competências, para qualificar seu desempenho como mediador da construção do conhecimento, e seus desdobramentos no cotidiano docente junto aos estudantes com AH/SD.		
2	Dependendo das tendências pedagógicas que o professor adota, relacionando-as com as práticas para a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, pode trazer contribuições ou obstáculos para o desenvolvimento destes.		
3	As práticas educacionais dos professores podem promover ações para oportunizar ou inibir o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos com altas habilidades/superdotação.		
4	O Plano de Ensino Individualizado tem se mostrado absolutamente positivo como estratégia para organizar a intervenção, de modo que cada criança receba o que realmente precisa, e que responde aos seus interesses e necessidades, a curto e longo prazo.		
5	O Plano de Ensino Individualizado é tido como a melhor forma de trabalhar com crianças desatentas e agitadas, com dificuldades de aprendizagem, ou em risco de fracasso escolar. O mesmo caminho mostrou-se valioso para		

	alunos dotados e talentosos.		
--	------------------------------	--	--

ANEXOS

ANEXO A – Questionário sobre percepção inicial docente a respeito de AH/S

Preâmbulo

Este instrumento foi utilizado como pré e pós teste do Programa de Formação Continuada de Professores e também como um meio para identificar as concepções dos participantes sobre as pessoas com AH/S.

Objetivo

Identificar concepções sobre indicadores e processo de ensino-aprendizagem para pessoas com AH/S e o que houve de avanço no que se refere aos seus conhecimentos dos participantes após a participação no Programa de Formação Continuada.

Questões	Concordo	Discordo	Não sei responder
1- O QI (coeficiente de inteligência) acima da média é apenas o que identifica a pessoa com Superdotação.			
2- Aluno com Altas Habilidades/Superdotação não é aluno da Educação Especial.			
3- Todo aluno com Altas Habilidades/Superdotação pode ser considerado um Gênio.			
4- Aceleração do ensino para aluno com Altas Habilidades/Superdotação é a possibilidade de o aluno não cursar o ensino fundamental e ser matriculado automaticamente no ensino médio.			
5- Capacidades naturais são inatas, mas não fixas. Como qualquer predisposição			

genética, sem necessidade de ensino ou aprendizagem estruturada.			
6- O aluno com Altas Habilidades/Superdotação tem direito ao Atendimento Educacional Especializado.			
7- O processo de identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação pode ser iniciado na escola.			
8- O aluno com Altas Habilidades/Superdotação se destaca sempre, com relação aos demais, são alunos exemplares, comportados e com as melhores notas da turma.			
9- "Altas Habilidades/Superdotação" é um fenômeno extremamente raro, independente das condições ambientais em que a pessoa vive.			
10- Alunos com Altas Habilidades/Superdotação se destacam em todas as áreas.			
11- Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação são autossuficientes e, por apresentarem uma capacidade diferenciada, são capazes de desenvolver suas habilidades por si só, não precisando ter serviços diferenciados.			
12- Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação provêm de ambientes socialmente bem favorecidos, inclusive economicamente.			
13- Alunos com Altas Habilidades/Superdotação não tem direito e não precisam do			

Enriquecimento Curricular.			
----------------------------	--	--	--

Questões Abertas

- 01.** Você sabe o que é Altas Habilidades/Superdotação? Se sim, poderia definir? Sabe dizer se tem mais de um tipo? Se sim, quais tipos seriam?
- 02.** Você acha que alunos com Altas Habilidades/Superdotação precisam receber Atendimento Educacional Especializado? Como você acha que seria tal atendimento?
- 03.** Você sabe identificar um aluno com Altas Habilidades/Superdotação? Conhece o processo de identificação de tais pessoas?
- 04.** Comentários que queria fazer.

Instrumento baseado na versão apresentada na monografia de Iniciação Científica de Laís Rodrigues (2012).

ANEXO B – Questionário para avaliação do Programa

Preâmbulo

O Programa com carga horária de 52 horas com atividades de cunho teórico-prático, foi aplicado semanalmente. Delimita-se como conteúdo do Programa: a) Marcos: legal, histórico e conceitual sobre AH/S; b) Caracterização dos alunos com AH/S; c) Identificação e Atendimento Especializado; d) Escolarização de alunos com AH/S e prática pedagógica; e) Criatividade e produção do plano individual de ensino.

Objetivo

Identificar concepções sobre objetivos, conteúdos e metodologia empregada durante o Programa de Formação.

A atribuição da nota e as escalas do **grau de Satisfação e de Importância** variam de 1 a 5, sendo:

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
 2 “Pouco satisfatório/Pouco importante”;
 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante”;
 4 “Satisfatório/Importante”;
 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

Insatisfatório	1	2	3	4	5	Bastante Satisfatório
Sem Importância	1	2	3	4	5	Muito importante

			1	2	3	4	5
LOCAL	1	Estrutura do curso					
	1.1	Local das reuniões					
	1.2	Dia das reuniões					
	1.3	Horário das reuniões					
	1.4	Duração total do programa (meses)					
	1.5	Carga horária do programa					
	1.6	Relação carga-horária e tempo de duração do curso					
DIDÁTICA	2	Estrutura das reuniões					
	2.1	Ordem de realização das atividades					
	2.2	Discussão dos temas em cada módulo					
	2.3	Tempo para análise dos textos e atividades					
	2.4	Tempo para discussão das atividades de cada módulo					
	2.5	Dinâmicas para a elaboração das atividades práticas					
	2.6	Tempo para a aplicação do instrumento de identificação					
	3	Material de apoio					
	3.1	Qualidade das informações abordadas em cada módulo					
	3.2	Clareza de conteúdo					
	3.3	Estrutura do texto: tamanho da fonte, espaçamento, etc...					
	3.4	Estilo de escrita e linguagem utilizada					

PROFESSOR	4	Formador/ Pesquisador					
	4.1	Clareza nos assuntos abordados					
	4.2	Didática					
	4.3	Domínio do assunto proposto					
	4.4	Compromisso com as atividades realizadas					
PESSOAL	5	Participação pessoal (como aluno)					
	5.1	Participação pessoal nas discussões do grupo					
	5.2	Realização das atividades práticas					
	5.3	Colaboração entre você e os participantes da pesquisa, inclusive a pesquisadora					
	5.4	Aprendizagem quanto aos conteúdos abordados					
	5.5	Viabilidade de continuidade dos pressupostos abordados no Programa, na escola, entre os profissionais que possivelmente trabalham com tais alunos					
	6	Relação do curso com sua atuação docente					
	6.1	Possibilidade de reflexão das atividades realizadas cotidianamente					
	6.2	Contribuição para a melhoria do trabalho					
	6.3	Proposta de formação sobre Altas Habilidades-Superdotação					
	6.4	Alteração da sua prática como profissional					

Instrumento baseado na versão apresentada na tese de doutorado de Gabriela Tonus Valadão (2013).