

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**AMANDA RODRIGUES DE SOUZA**

**FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS  
DOTADAS E TALENTOSAS**

**São Carlos**

**2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**AMANDA RODRIGUES DE SOUZA**

**FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS  
DOTADAS E TALENTOSAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para o Exame de Defesa e obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Amanda Rodrigues de Souza  
Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni

**SÃO CARLOS**  
**2017**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Amanda Rodrigues de Souza, realizada em 02/02/2017:



---

Prof. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni  
UFSCar



---

Prof. Dra. Adriana Maria Corsi  
UFSCar



---

Prof. Dra. Relmá Urel Carbone Carneiro  
UNESP

A todos os talentos perdidos,  
escondidos ou ainda não  
percebidos, que vocês  
obtenham a chance de serem  
e entenderem quem são.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de estar aqui, aprender, evoluir, me dedicar e poder realizar este trabalho.

À minha mãe Rosimeire, por ter me ensinado, por meio dos seus exemplos, a ser lutadora, perseverante e acreditar no meu potencial. Obrigada, mãe, por sempre ser a primeira a torcer por mim e me apoiar.

Ao meu irmão Arthur, pois seu nascimento me mostrou o que de bom há em mim e que posso ser melhor do que imaginava. Eu te amo meu pequeno.

Ao meu padrasto Willian por ter me aceitado como sua filha e cuidar tão bem de minha família.

À minha avó D. Dita, que apesar do seu analfabetismo sempre sentiu orgulho da neta professora e me motivou a ir mais longe.

À toda família Serafim, pelo apoio e ajuda nestes anos todos.

Aos meus colegas e amigos da Mocidade Espírita Monte Alto, que acompanharam essa batalha e me apoiaram em todos os momentos.

Às minhas colegas de mestrado que estiveram comigo nessa jornada. Ao GRUPOH – Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano -, e suas integrantes, em especial Mayra, Eliane e Roseli. Aprendi e aprendo muito com cada uma de vocês. Aos grupos GEPEEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva e Grupo de Pesquisas Educação Especial: Contextos de Formação e Práticas Pedagógicas, em especial às minhas ex orientadoras Relma Carneiro e Maria Júlia Dall'Acqua, com as quais aprendi a trilhar os caminhos da pesquisa e pude aprender e me espelhar no tipo de profissional que gostaria de ser. Sou eternamente grata a vocês.

E, por fim, mas não menos importante, a minha orientadora Rosemeire de Araújo Rangni, por cada conselho, ajuda, apoio, orientação, carinho, dedicação e, principalmente, confiança nos momentos preciosos. Obrigada professora tão querida.

E a CAPES pela bolsa de fomento e auxílio para o desenvolvimento desta pesquisa.

## RECOMEÇO

Quando o teu próprio trabalho te pareça impossível.  
Quando a dificuldade e sofrimento te surjam a cada  
passo.

Quando te sintas à porta de extremo cansaço.  
Quando a crítica de vários amigos te incitem ao  
abatimento e à solidão.

Quando adversários de teus ideais e tarefas te  
apontem por vítima do azar.  
Quando as sombras em torno se te afigurem mais  
densas.

Quando companheiros de ontem te acreditem  
incapaz a fim de assumir compromissos novos.

Quando te inclines à tristeza e à solidão.  
Levanta-te, trabalha e segue adiante.

Quando tudo reponde no caminho das horas, não te  
desanimes, porque terás chegado ao dia de mais  
servir e recomeçar.

Francisco Cândido Xavier  
Emmanuel  
Da Obra Doutrina Escola

SOUZA, A. R. de. **FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS DOTADAS E TALENTOSAS**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

**RESUMO:** As políticas e as práticas de inclusão exigem novas abordagens e extensa motivação dos professores, os quais determinam, em grande parte, o êxito de todo o processo. Com o advento da inclusão de alunos público alvo da Educação Especial na escola, criou-se um dilema no tipo de formação inicial oferecido a esses professores, pois, a maioria deles não estaria preparada para atender esses alunos, antes em instituições especializadas ou em suas residências. Neste sentido, instala-se a preocupação com a formação para a temática da dotação e talento, tendo em vista que os alunos com capacidade elevada são público alvo da Educação Especial e respaldados pelos dispositivos legais, os quais garantem a devida atenção educacional para o pleno desenvolvimento de seus potenciais e talentos em uma perspectiva inclusiva. Desta feita, esta pesquisa teve como objetivo principal: verificar e analisar a existência do conhecimento dos graduandos em Pedagogia em relação à temática de dotação e talento; e como objetivo secundário: consultar as disciplinas das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia pesquisados e os planos de ensino, visando perceber o que há em relação à temática de Educação Especial e Dotação e Talento. Para tanto, este estudo se apresentou como sendo de natureza exploratória, de caráter descritivo e documental. A pesquisa se realizou em três Institutos de Educação Superior (IES) que possuíam Curso de Graduação em Pedagogia, uma universidade federal, uma universidade estadual paulista e uma faculdade particular. Participaram da pesquisa 118 estudantes do último ano do curso de graduação em Pedagogia das três IES e foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas com o objetivo de conhecer o perfil desses graduandos, concepções e se sentiam preparados para lidar com alunos com dotação e talento. Para análise dos resultados obtidos, efetuou-se a triangulação dos dados documentais coletados de cada IES e as respostas dos questionários preenchidos pelos graduandos participantes. Os resultados obtidos demonstraram que de maneira geral, as três IES apresentaram características muito parecidas, constatando-se que os cursos pesquisados buscaram atender o proposto pela Resolução CNE 1/2006 e ofertaram pelo menos uma disciplina obrigatória voltada à área da Educação Especial. O mesmo ocorreu com a dotação e talento, em que as IES pesquisadas buscaram demonstrar, mesmo que superficialmente, a dotação e talento aos seus graduandos. Já o conhecimento dos graduandos em relação à dotação e talento mostrou que grande parte deles não se sentia preparada para atuação com alunos com alto potencial e que seus cursos de Pedagogia não deram ênfase à temática.

**Palavras-Chave:** Educação Especial. Dotação. Talento. Curso de Pedagogia. Formação de Professores.

**ABSTRACT:** Inclusion policies and practices require new approaches and extensive teacher motivation, which determine to a large extent the success of the whole process. With the advent of special education targeting students in school, a dilemma was created in the type of initial training offered to these teachers, since most of them would not be prepared to attend these students, rather in specialized institutions or their Homes. In this sense, there is concern about formation for the subject of giftedness and talent, given that students with high capacity are targeted by Special Education and backed by legal provisions, which guarantee due educational attention to the full Development of their potentials and talents in an inclusive perspective. The main objective of this research was to verify and analyze the existence of the knowledge of undergraduates of Pedagogy in relation to the subject of giftedness and talent; And as secondary objective: to consult the disciplines of the curricular matrices of the courses of Pedagogy researched and the plans of education, aiming to perceive what there is in relation to the subject of Special Education and giftedness and Talent. Therefore, this study was presented as an exploratory, descriptive and documental character. The research was carried out in three Institutes of High Education (IES) that had undergraduate courses in Pedagogy, a federal university, a state university of São Paulo and a private college. A total of 118 undergraduate students from the undergraduate degree course in Pedagogy of the three IES participated in the study, and a questionnaire was used with open and closed questions with the objective of knowing the profile of these undergraduates, conceptions and if they felt prepared to deal with gifted and talented students. In order to analyze the obtained results, triangulation of the documentary data collected from each IES and the answers of the questionnaires completed by the participating undergraduates were done. The results obtained demonstrated that in general, the three IES had similar characteristics, and it was found that the courses studied sought to meet the one proposed by Resolution CNE 1/2006 and offered at least one compulsory subject focused on Special Education. The same happened with the giftedness and talent, in which the IES researched, tried to demonstrate, even superficially, the giftedness and talent to their undergraduates. On the other hand, the knowledge of the students in relation to the giftedness and talent showed that most of them did not feel prepared to work with students with high potential and that their courses of Pedagogy did not emphasize the theme.

**Keywords:** Special Education. Giftedness. Talent. Courses of Pedagogy.



**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Produções da Scielo .....	41
Quadro 2 - Produções do BTDC Capes .....	42
Quadro 3 - Produções da BDTD .....	43
Quadro 4 - Conceito de dotação e talento .....	57
Quadro 5 - Domínios de Capacidade Humana .....	58
Quadro 6 - Construtos do talento .....	61
Quadro 7 - Procedimentos e etapas .....	77
Quadro 8 - Dados Curriculares - IES A .....	79
Quadro 9 - Dados Curriculares - IES B .....	81
Quadro 10 - Dados Curriculares - IES C .....	84
Quadro 11 - Experiência PAEE - IES A .....	91
Quadro 12 - Experiência PAEE - IES B .....	94
Quadro 13 - Experiência PAEE - IES C .....	96
Quadro 14 - Conceito IES A .....	108
Quadro 15 - Conhecimento ajudará IES A.....	112
Quadro 16 - Sugestão disciplina IES A.....	113
Quadro 17 - Se sentem preparados IES A.....	113
Quadro 18 - Conceito IES B .....	114
Quadro 19 - Conhecimento ajudará IES B.....	118
Quadro 20 - Sugestão de disciplina IES B .....	119
Quadro 21 - Se sentem preparados IES B.....	120
Quadro 22 - Conceito IES C .....	121
Quadro 23 - Conhecimento ajudará IES C.....	125
Quadro 24 - Se sentem preparados IES C.....	125

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Dados característicos - IES A .....	89
Tabela 2 - Dados característicos - IES B.....	92
Tabela 3 - Dados Característicos - IES C.....	95
Tabela 4 - Dados ENADE experiência magistério.....	101

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Evolução do número de IES – 1993 a 2003.....	31
Gráfico 2 - Número de IES em 2014 .....	33
Gráfico 3 - Total carga horária da EE .....	87
Gráfico 4 - Sexo dos participantes .....	97
Gráfico 5 - Faixa etária dos participantes .....	98
Gráfico 6 - Formação dos participantes .....	100
Gráfico 7 - Trabalho dos participantes .....	101
Gráfico 8 - Contato com PAEE.....	104
Gráfico 9 - Experiência PAEE.....	106
Gráfico 10 - Respostas mais dadas IES A.....	109
Gráfico 11 - Laudo clínico IES A .....	111
Gráfico 12 - Respostas mais dadas IES B .....	115
Gráfico 13 - Laudo clínico IES B.....	117
Gráfico 14 - Respostas mais dadas IES C .....	122
Gráfico 15 - Laudo clínico IES C.....	124
Gráfico 16 - Conhecimento AEE nas três IES .....	128
Gráfico 17 - Conhece aluno nas três IES .....	129
Gráfico 18 - Necessidade Laudo nas três IES .....	131
Gráfico 19 - Aprendeu sobre dotação nas três IES .....	133
Gráfico 20 - Conhecimento ajudará nas três IES .....	134
Gráfico 21 - Se sentem preparados nas três IES .....	135

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Linha do Tempo Educação Especial. ....	39
Figura 2- IES pesquisadas .....	68
Figura 3 - Total de participantes .....	70
Figura 5 - Sugestão de ementa de disciplina: Dotação e Talento.....	139

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Altas Habilidades
APAEs	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDET	Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DI	Deficiência Intelectual
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FCL/CAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEPEEI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva
GRUPOH	Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano
IES	Institutos de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico

SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

Resumo .....	i
Lista de quadros.....	ii
Lista de tabelas .....	iii
Lista de gráficos.....	iv
Lista de figuras .....	v
Lista de abreviaturas e siglas .....	vi
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1 CURSOS DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>24</b>
1.1 Curso de Pedagogia: panorama histórico.....	24
1.2 Contextualizando a Educação Especial e a formação de professores.....	34
<b>CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIDADE PROFISSIONAL E PAPEL DA INSTITUIÇÃO FORMADORA.....</b>	<b>45</b>
2.1 A construção da identidade profissional do professor .....	45
2.2 Papel da instituição formadora: Formação inicial de professores .....	48
<b>CAPÍTULO 3 DOTAÇÃO E TALENTO: CONCEITOS, FORMAÇÃO E LEGISLAÇÃO. ....</b>	<b>55</b>
3.1 Conceitos: Afinal quem são as pessoas com dotação e talento?.....	55
3.2 Formação para a dotação e talento e a legislação brasileira .....	61
<b>CAPÍTULO 4 MÉTODO E PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>67</b>
4.1 Pesquisa exploratória descritiva.....	67
4.2 Local e participantes .....	68
4.3 Aspectos éticos da pesquisa .....	70
4.4 Instrumentos.....	71
4.4.1 Materiais e equipamentos.....	73
4.5 Procedimentos de coleta de dados .....	73

	16
4.6 Procedimentos de análise de dados.....	75
<b>CAPÍTULO 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>78</b>
5.1 Documentos analisados e categorias identificadas .....	78
5.2 Caracterização dos participantes.....	88
5.2.1 Questões sobre o tema.....	107
5.2.2 Triangulação dos dados das três IES.....	126
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>156</b>



## APRESENTAÇÃO

O interesse pela área de Educação Especial se iniciou quando eu estava no primeiro ano da graduação em Pedagogia pela UNESP - Araraquara em 2010. Quando ingressei no curso, comecei a fazer estágio remunerado extracurricular em uma escola municipal da Prefeitura Municipal de Monte Alto. Nesta escola, exercia funções diversas, uma delas era apoiar crianças com dificuldade de aprendizagem na sala de reforço, onde buscava, por meio de outros métodos, ensiná-los a ler e escrever.

Um dos meus “alunos” desta sala, não falava corretamente, reconhecia poucas letras do alfabeto, e, ficava excluído na sala de aula comum em quase todas as atividades e sem apoio. Naquela época, busquei saber qual era seu diagnóstico, porém, ele não possuía laudo clínico. Desse modo, ficava pintando, literalmente, um patinho amarelo. A situação desse aluno despertou algo em mim, e comecei a levar minhas inquietações e questionamentos para o curso de Pedagogia para que encontrasse caminhos para ajudá-lo. Infelizmente as respostas não me foram dadas, pois como os professores diziam, a disciplina de Educação Especial seria somente no segundo ano do curso.

No segundo ano da Pedagogia, professoras recém - contratadas no curso foram até minha sala de aula com o objetivo de ofertar vagas para grupos de estudo e pesquisa. Elas explicaram sobre o que se tratava cada grupo e um em especial me chamou muito a atenção, era o GEPEEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva, coordenado pela prof. Dra. Relma Carneiro. Ao ouvi-la tive certeza que era ela quem poderia responder as minhas inquietações. Me candidatei e fui aprovada para fazer parte do GEPEEI.

Em agosto daquele ano, 2011, me mudei para Araraquara e comecei a trabalhar junto com a Dr. Relma, na Linha de Pesquisa de Educação Especial e Inclusiva. Neste período, trabalhava durante a manhã como estagiária da educação superior no programa ACESSA ESCOLA na Diretoria de Ensino de Araraquara e, durante a tarde, trabalhava com a Dr. Relma, auxiliando-a em seus projetos e pesquisas. À noite, eu frequentava o curso de Pedagogia.

Durante aquele ano, no GEPEEI, a professora nos pediu para escolher sobre o que gostaríamos de pesquisar dentro da Educação Especial, visto a área ser muito ampla. Por meio das leituras sobre quem era o Público Alvo da Educação Especial – PAEE, decidi que queria estudar sobre Dotação e Talento.

O ano de 2012 foi importante para mim, trabalhei junto com a Dr. Relma como auxiliar de pesquisa não remunerado, na pesquisa intitulada “Formação em serviço de professores da educação infantil para atuação em escolas inclusivas”, e, como bolsista no Projeto de Extensão do Núcleo de Ensino da FCL/CAR “Estrutura, funcionamento e diretrizes das salas de recursos multifuncionais como sistema de apoio à inclusão”. Ainda naquele ano, fui selecionada para fazer parte do Projeto Rondon na Operação Açá que seria realizado no Pará e, também, passei no processo de seleção de intercâmbio para Portugal, recebendo bolsa integral para estudar na Universidade do Porto, em Porto, Portugal, no curso Ciências da Educação. Ambas experiências contribuíram para a constituição do que sou hoje, abrindo ainda mais minha percepção do mundo.

Quando retornei em 2013, recebi uma proposta para ter uma bolsa PIBIC-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, junto com a prof. Dr. Maria Júlia Dall’Acqua, com o projeto “Análise dos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas do Estado de São Paulo em relação à formação para inclusão e/ou atuação junto a alunos com deficiências, antes e após a aprovação das diretrizes curriculares de 2006”. Esta bolsa durou até agosto do mesmo ano.

Ainda em 2013, submetemos, eu a Dra. Relma uma proposta de pesquisa de Iniciação Científica voltada à área de dotação e talento. Tivemos o parecer favorável em agosto de 2013, e, em setembro, iniciamos o projeto de pesquisa: “Quem são e onde estão: Levantamento de pesquisas sobre a identificação de alunos com dotação e talento”, do Programa sem bolsa (ISB)- UNESP; com duração de um ano.

Em 2014, participei, também, de um curso de extensão ‘Identificando Potencial e talento no ambiente escolar: a metodologia do CEDET’, ofertado na UNESP – Araraquara - em que pude obter maior conhecimento sobre a área de dotação e talento e reforçar a certeza de que era o que desejava estudar.

Assim, ingressei em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial com um projeto voltado à área de dotação e talento, e é com imensa alegria que hoje apresento minha dissertação a todos vocês nesta área que amo estudar.

## INTRODUÇÃO

As políticas e as práticas de inclusão exigem novas abordagens e extensa motivação dos professores, os quais determinam, em grande parte, o êxito de todo o processo. Com o advento da inclusão de alunos com deficiências, transtornos e altas habilidades ou superdotação<sup>1</sup> na escola, criou-se um dilema no tipo de formação inicial oferecido a esses professores, pois, a maioria deles não estaria preparada para atender esses alunos, antes em instituições especializadas ou em suas residências. Assim, a inclusão escolar tem perseguido uma nova organização e estrutura para qualificar profissionais que possam atender a todos os alunos (BRASIL, 2001, 2008).

De acordo com essa demanda escolar, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 2, de 2001, considerando no art.18, parágrafo 1º, os professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, ou seja, aqueles que comprovem em sua formação, de nível médio ou superior, conteúdos sobre Educação Especial, visando perceber as necessidades educacionais especiais, a flexibilização da ação pedagógica, a avaliação constante e o trabalho em equipe. Também, a mencionada Resolução delineou no parágrafo 3º, que a especialização de professores na área de Educação Especial deveria se dar pela comprovação em nível superior, por meio de licenciaturas ou mesmo pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2001).

No ano de 2008, promulgou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual tem orientado dispositivos legais, bem como deixou demarcado o principal papel da inclusão escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado;

---

<sup>1</sup> Termo utilizado na LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996) alterada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013).

formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação, para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

De acordo com Macedo (2010) essas transformações sofridas pela educação brasileira, a partir de movimentos sociais e políticos em prol das pessoas PAEE - Público Alvo da Educação Especial, fizeram com que a Educação Especial redimensionasse seu papel. Se durante muito tempo ela configurou como um sistema paralelo de ensino dirigido ao atendimento do educando especial em instituições especializadas, agora, buscou-se atendê-lo no ensino comum.

Após cinco anos da aprovação da referida Resolução de 2001, promulga-se a Resolução do CNE/CP N° 1, em 15 de maio de 2006, instituindo-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Esse dispositivo legal objetivou ditar princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação das instituições de educação superior e pelos órgãos dos sistemas de ensino de todo o país (BRASIL, 2006).

Sendo assim, os cursos de Pedagogia se destinariam à formação de professores para exercer a função de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de nível médio, na modalidade normal; de educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional e em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

De acordo com a Resolução de 2006, as instituições de ensino deveriam extinguir as habilitações até então em vigor, a partir do período letivo seguinte àquele em que foi publicada a Resolução. A formação profissional para atuar com a educação especial para os que concluíram os cursos de Pedagogia também poderia ser ofertada na modalidade de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

O Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, CNE/CP N° 5 de 2005, apontou a notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliaram-se

disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia para contemplar entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; educação infantil; educação na cidade e no campo; educação dos povos indígenas; educação nos remanescentes de quilombos; educação das relações étnico-raciais; inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; educação à distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares. O citado dispositivo orienta também que é nessa realidade que se pretendeu intervir extinguindo então as habilitações.

Assim, destaca-se que entre as principais mudanças ocorridas no curso de Pedagogia, após a Resolução de 2006, foi a extinção das habilitações da Educação Especial e/ou inclusão escolar, amparada na defesa de que tais habilitações ofereciam um caráter especialista à formação do pedagogo quando, de fato, a formação deveria oferecer condições para lidar com as diversas situações que a inclusão apresenta no contexto educacional. Isso causou uma lacuna na formação deste futuro profissional. Como consequência, dessa orientação, as formações específicas da Educação Especial deveriam ser obtidas por meio de especializações futuras, após a formação inicial.

As atuais diretrizes dos cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) apresentam poucos indícios no que se refere à formação do pedagogo para atuar na educação básica em uma perspectiva inclusiva, ou seja, extinguem-se as habilitações específicas do curso e não preveem uma obrigatoriedade de disciplinas que abordem a temática da Educação Especial e, sim, menção de que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser constituintes na formação dos graduandos.

Neste sentido, Gatti (2010) esclarece que as atuais diretrizes dos cursos de Pedagogia criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil. De qualquer modo, continua Gatti, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando nas instituições de educação superior brasileiras, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as

especialidades com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

A citada autora assinala que, historicamente nos cursos formadores de professores, esteve sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares.

Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/menor – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino e o professor “especialista” para as demais séries, ficando assim histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e, vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases (GATTI, 2010).

Sob esse viés, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15), “na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Como é possível observar nesse documento, os alunos com dotação e talento<sup>2</sup> são público alvo da Educação Especial e necessitam de uma reorganização pedagógica, considerando suas especificidades para que seu desenvolvimento ocorra de forma plena.

Na referida Política está explicitado que o aluno com dotação e talento tem direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE para a suplementação<sup>3</sup> dos conteúdos aprendidos na sala de aula. No entanto, esse atendimento destinado a esse grupo de estudantes é ínfima em nosso sistema educacional (FREITAS; PÉREZ, 2010; PÉREZ, 2012), com 14.166 alunos matriculados nas escolas, em 2015, segundo o Censo da

---

<sup>2</sup> Termo utilizado nesta pesquisa de acordo com Gagné (2008) e Guenther (2011), em substituição ao termo “altas habilidades/ superdotação” (BRASIL, 2008) e “altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013). No entanto, serão respeitadas as terminologias originais de autores e documentos.

<sup>3</sup> Recomendado para alunos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Desse modo, a formação dos professores deve ser pensada para esse grupo de alunos.

Neste sentido, o método, os procedimentos, instrumentos e técnicas utilizadas nesta pesquisa buscaram responder aos seguintes questionamentos: (1) Como as universidades pesquisadas (públicas e privadas) estão organizando seus currículos para a formação do Pedagogo para a atuação com a inclusão do aluno dotado e talentoso? (2) Que conhecimento sobre a temática de dotação e talento está sendo ensinado pelas instituições de educação superior e adquirido pelo graduando dos cursos de Pedagogia? (3) Os graduandos de Pedagogia se sentem preparados para atuar, como futuros pedagogos, com alunos com dotação e talento?

Tais questionamentos definiram como objetivo principal da pesquisa (1) Verificar e analisar a existência do conhecimento dos graduandos em Pedagogia em relação à temática de dotação e talento; e como objetivo secundário (1.1) Consultar as disciplinas das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia pesquisados e os planos de ensino, visando perceber o que há em relação à temática de Educação Especial e Dotação e Talento.

Para tanto, este trabalho está estruturado em três capítulos teóricos, que dão suporte às discussões e hipóteses levantadas por esta pesquisa, métodos e procedimentos, resultados e conclusão.

O capítulo 1 aborda sobre os Cursos de Pedagogia no contexto histórico brasileiro, seus impasses e percalços desde antes da sua criação, em 1939 até 2006. Também, apresenta, brevemente, sobre a Educação Especial no cenário brasileiro, buscando relacionar a formação do professor e a Educação Especial.

O capítulo 2 traz reflexões sobre a construção da identidade profissional do professor e o importante papel da instituição formadora.

A dotação e talento no que se refere aos conceitos, a legislação sobre os dotados e talentosos e a formação de professores para lidar com esse alunado são tópicos do capítulo 3.

Já o capítulo 4 aborda os métodos, os procedimentos, os instrumentos, os materiais, o local, os participantes e os aspectos éticos relativos ao estudo realizado.

E por fim, o capítulo 5 apresenta os resultados obtidos com o estudo, seguidos pela conclusão.

## **CAPÍTULO 1 CURSOS DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Este capítulo contempla o Curso de Pedagogia no contexto histórico brasileiro, seus impasses e percalços desde antes da sua criação, em 1939, às atuais Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, em 2006. Apresenta, brevemente, um histórico sobre a Educação Especial no cenário brasileiro, buscando relacionar a formação do professor e esta área. Ainda, traz as produções referentes à formação de professores em cursos de Pedagogia para a atuação com a Educação Especial no período de 2010 a 2015.

### **1.1 Curso de Pedagogia: panorama histórico**

Os cursos de Pedagogia no Brasil passaram por um contexto histórico turbulento, desde a sua criação, em 1939, até o momento da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006) -, expedidas em 15 de maio de 2006. Segundo Papi (2005), esse contexto permite o entendimento de que o Curso de Pedagogia tem sido objeto de contraditórias reflexões sobre sua finalidade e identidade, configurando um percurso de lutas e indefinições, o qual inclui, na década de 1970, debates sobre sua permanência ou extinção.

Silva (1999) faz uma análise minuciosa das regulamentações do Curso de Pedagogia, dividindo esse percurso em quatro períodos: de 1939 a 1972, o período de regulamentação; de 1973 a 1977, das indicações; de 1978 a 1999, das propostas; e por fim, o último período que se inicia em 2000 que seria o dos decretos. Neste capítulo, busca-se delinear um panorama de 1939, até as atuais diretrizes do Curso de Pedagogia; de 2006.

Ao colocar que a história da formação de professores vai para além do ano de 1939, Saviani (2006) explicita que

(...) antes disso havia escolas tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício (...) (SAVIANI, 2006, p. 1).

Assim, para o mencionado autor, a partir do século XIX viu-se a necessidade de universalizar a instrução elementar, o que conduziu à organização dos sistemas nacionais



de ensino. Os cursos de formação de professores, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas, segundo um mesmo padrão, se viram diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nas referidas escolas. O caminho encontrado para se equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

Neste contexto, Saviani pontua, ainda, que dois tipos de formação imperavam nesta época:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: Para este modelo a formação dos professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2006, p. 1).

Com essa colocação, Saviani esclarece que na história da formação de professores o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de educação superior, que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários.

A primeira vez que apareceu na legislação a preocupação com a formação de professores na Lei das escolas de primeiras letras foi em 1927, que determinou o ensino desenvolvido pelo método mútuo<sup>4</sup>. A referida lei estipulava, no artigo 4º, que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias.

Em 1932, fundou-se o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido, estruturado e implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo implantado, em 1933, por Fernando de Azevedo.

---

<sup>4</sup> O método mútuo baseava-se no ensino dos alunos por eles mesmos, cujo método era uma breve descrição: Todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre; reunidos em um só local dominado pela mesa do professor sob um estrado. Nas salas eram enfileiradas as classes, tendo em cada extremidade, o púlpito do monitor e o quadro negro. O trabalho em cada classe era dirigido por um monitor, principal agente do método mútuo, sendo esse monitor um dos alunos da classe que se destacava pelos seus resultados e era assim colocado como testa da classe (BASTOS, 1997).

De acordo com Saviani (2006), Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) Biologia Educacional; 2) Sociologia Educacional; 3) Psicologia Educacional; 4) História da Educação; e 5) Introdução ao Ensino, esta contemplava três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante a observação, a experimentação e a participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a Escola de Professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) Instituto de Pesquisas Educacionais; c) Biblioteca Central de Educação; d) Bibliotecas escolares; e) Filmoteca; f) Museus Escolares; e g) Radiodifusão.

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram ambos elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. O Instituto de Educação Paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 (SAVIANI, 2006).

Para Vieira (2008), a criação do curso de Pedagogia nos anos finais da década de 1930 no Brasil ocorreu em um período conturbado, no interior do Estado Novo. Naquele momento, as discussões educacionais eram realizadas por vertentes diferentes da intelectualidade ligada à educação. O Curso de Pedagogia nasceu articulado à formação do professor, mais precisamente em 1939, e fruto de dissensões no campo educacional, em virtude do conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais da década, principalmente pela revolução de 30.

O Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei n. 1.190, de quatro de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil – projeto do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas, que se transformou na Universidade do Distrito Federal, encerrada no mesmo ano.

Os cursos visavam à formação de licenciado e bacharel. Para bacharelado, a duração era de três anos com mais um ano de Didática, em um esquema que ficou conhecido como “3+1”, adotado na organização dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias. Os segundos formavam os professores

para exercer a docência nas escolas normais. Em ambos os casos vigoravam o mesmo esquema, isto é, três anos para o estudo das disciplinas específicas, e um ano para a formação didática.

A estrutura do curso de Pedagogia se apresentava em um esquema de seriação, assim no primeiro ano as disciplinas seriam: Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação; no segundo: Estatística Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação; no terceiro: Educação Comparada, Filosofia da Educação. Contudo, havia disciplinas que eram trabalhadas nos 3 anos, como é o caso da Psicologia Educacional, e disciplinas que eram abordadas nos dois últimos anos: História da Educação e Administração Escolar (SILVA, 1999).

O bacharel em Pedagogia, para ser licenciado, deveria cursar Didática Geral e Didática Especial, visto que as demais disciplinas que constituíam o curso – o que conferia o diploma de licenciado – já constavam no currículo do bacharel: Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Em dois de janeiro de 1946 aprovou-se o Decreto-Lei 8.530, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal. Nessa nova estrutura o Curso Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com Jardim de Infância e Escola Primária, anexos, e ministrariam, também, cursos de especialização de professores primários para as áreas da Educação Especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (SAVIANI, 2006).

Ao final da década de 50, começou-se a questionar o modelo universitário de 1930 e a discussão abrangeu a formação do magistério, a necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional e uma reforma universitária. Em 1962, algumas alterações foram feitas no currículo do Curso de Pedagogia, que fixou o currículo mínimo e a duração do curso.

O Parecer 251/62 previa que o Curso de Pedagogia se destinava à formação do “técnico em educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal por

meio do bacharelado e licenciatura, respectivamente. A licenciatura oferecia o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino; esta última em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, então, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele Parecer não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos; manifestada na estrutura curricular do esquema 3+1.

Saviani (2006) coloca que o golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

Pelo Parecer n. 349/72 (BRASIL, 1972) a Habilitação Específica do Magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional e para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial.

O antigo Curso Normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2006). Assim, o Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, conferiu a atribuição de formar os especialistas em educação: os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

No tocante a aspectos políticos da época, a transição democrática, então deflagrada, vem acompanhada da crítica às relações entre educação e sociedade, os educadores brasileiros se organizaram para a construção de uma política de formação do profissional da educação. Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental. Como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir as escolas (BRITO, 2006).

Ao final dos anos 70 e início dos anos 80 do século passado verificaram-se vários debates promovidos pelo movimento pró-formação do educador que refletiam sobre o quadro educacional brasileiro tendo em vista o longo período de ditadura militar e o descrédito nas instituições que representavam o poder constituído. Nesse momento o Brasil ainda se encontrava em regime militar, sendo presidente o General João Figueiredo (VIEIRA, 2008, p. 8).

Nesse sentido, para Ribeiro e Miranda (2008), estabeleceram-se iniciativas com o objetivo de repensar o curso de Pedagogia. A questão passou a girar em torno da identidade do pedagogo e do próprio curso e envolveu organismos oficiais e entidades independentes de educadores. Entre essas iniciativas, o I Seminário de Educação Brasileira realizado na Universidade Campinas, UNICAMP, em 1978, que partiu da temática “Função e estrutura da pedagogia na educação brasileira”.

De acordo com Saviani (2006), a evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal”. Mas, esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito não tendo havido, também, qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei Federal nº. 9394/96, a legislação que norteava o cenário da formação de educadores desde a década de 1960 foi abalada. Não obstante, a aprovação dessa lei reforçou a questão da identidade do pedagogo, porém, agregada a outras questões como a formação de docentes na educação básica ser feita em nível superior, sendo formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental (RIBEIRO; MIRANDA, 2008).

A LDBEN, contrariando o que vinha ocorrendo desde 1980 em amplo movimento pela reformulação dos Cursos de Pedagogia e licenciatura, determinou a criação dos Institutos Superiores de Educação, ao dispor no artigo 63:

Os Institutos Superiores de Educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior

que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 20).

Saviani (2006) comenta que o quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDBEN promulgada, após diversas vicissitudes, em 1996, não correspondeu a essa expectativa, pois, introduziu como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. Essa Lei sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo, ou seja, os Institutos Superiores de Educação emergiriam como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

O mesmo autor assinala que houve um aumento na procura de formação em nível superior como resultados dessa política, o que conseqüentemente aumentou o número de Institutos de Educação Superior com cursos rápidos, mas nem sempre de boa qualidade.

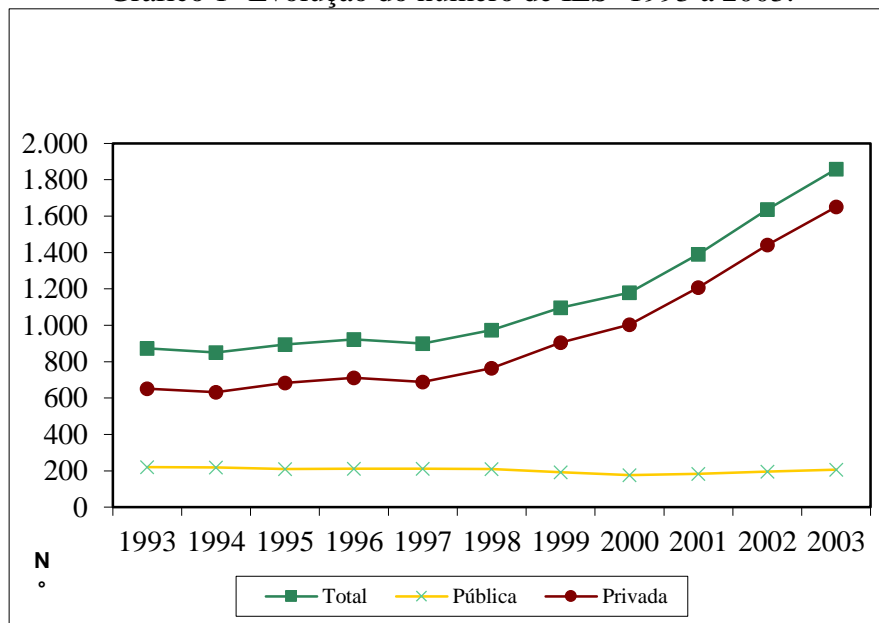
Nesse sentido, Papi (2005) explicita que:

(...) o prejuízo para a formação de professores para a educação básica pode ocorrer com o aspecto aligeirado dessa formação (...) nicho no mercado para o setor privado, o que já pode ser visualizado pela corrida de determinados grupos empresariais dispostos a entrar nessa seara que lhe parece promissora. O mercado, ao considerar apenas os lucros, pode não primar pela qualidade e, de certa forma, é beneficiado pela praticidade que se instala nos cursos de formação (PAPI, 2005, p. 83.).

Em decorrência disso, instalam-se no Brasil buscas por formação nos cursos de Pedagogia por todo país, optando-se por uma formação não presencial ou semipresencial. A expansão do setor tem sido fruto de políticas de investimentos no modelo privado de educação superior, que remontam ao regime civil-militar, sendo a recente política federal de incentivo ao ingresso em universidades com fins lucrativos o ponto mais recente nesta trajetória. No governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, foram implementados programas de acesso à educação superior, via oferecimento de bolsas para instituições privadas, como o ProUni e, posteriormente, durante o governo Dilma Rousseff, a expansão do financiamento estudantil por meio do Fies.

Os institutos de educação superior privados viram uma grande fonte de lucros, desse modo, verificou-se um expressivo aumento deles no país, conforme ilustra o gráfico 1.

Gráfico 1- Evolução do número de IES -1993 a 2003.



Fonte: Elaboração própria. Dados INEP (2016)

Como pode ser observado no Gráfico 1 ocorreu uma evolução no número de cursos ofertados no Brasil no período de 1993 a 2003, ou seja, um aumento significativo nas instituições privadas por todo o país, chegando em 2003 a 1652 instituições privadas e 207 instituições públicas.

Com a abertura às instituições privadas, ao mesmo tempo em que essas políticas proporcionaram a entrada de milhares de alunos e alunas na educação superior, também, elas colaboraram para a consolidação de grandes conglomerados educacionais, além de terem suscitado discussões sobre a qualidade do ensino ofertado.

Em 2005, o projeto inicial do Conselho Nacional de Educação passou por inúmeras reformulações, resultado das pressões da comunidade educacional, gerando várias versões de pareceres. Assim, tentando contemplar as inúmeras pressões do campo educacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP n. 05/05 (BRASIL, 2005), que apresentava o projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Tal parecer indicou no artigo 14, que a formação mais específica se desse em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e aberto a todos os licenciados (VIEIRA, 2008).

O citado autor ressalta que devido a essa discussão foi encaminhado para o CNE reexaminar o parecer. Dessa forma, após o reexame do parecer em fevereiro de 2006, exigido pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, houve nova redação do artigo 14, que passou a incluir que a formação específica em determinada área, também poderá ser

realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e abertos a todos os licenciados. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram homologadas em abril de 2006 e publicadas no Diário Oficial em 15 de maio do mesmo ano, intitulada como Resolução CNE/CP n. 1/06.

Esse dispositivo legal objetivou ditar princípios, condições e normas a serem observadas nos planejamentos e avaliações das instituições de educação superior e pelos órgãos dos sistemas de ensino de todo o país, assim como, estruturá-las para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, (BRASIL, 2006).

Ainda, segundo as orientações do referido documento (BRASIL, 2006), os projetos pedagógicos dos cursos de formação, devem ser protocolados nos sistemas de ensino dentro de um ano, a contar da promulgação da Resolução e alcançar todos os alunos que iniciem o curso. Em vez das 2.800 horas anteriormente instituídas como mínimo para efetivação do curso de Pedagogia, instituiu-se 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Outros itens da regulamentação orientaram que pelo menos 2.800 horas fossem destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; as outras 300 horas para o estágio supervisionado, preferencialmente, na docência de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como também, 100 horas, no mínimo, dedicadas a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

Para obter uma contextualização atual do Curso de Pedagogia no Brasil buscou-se como fonte o Censo do Ensino Superior (INEP, 2014).

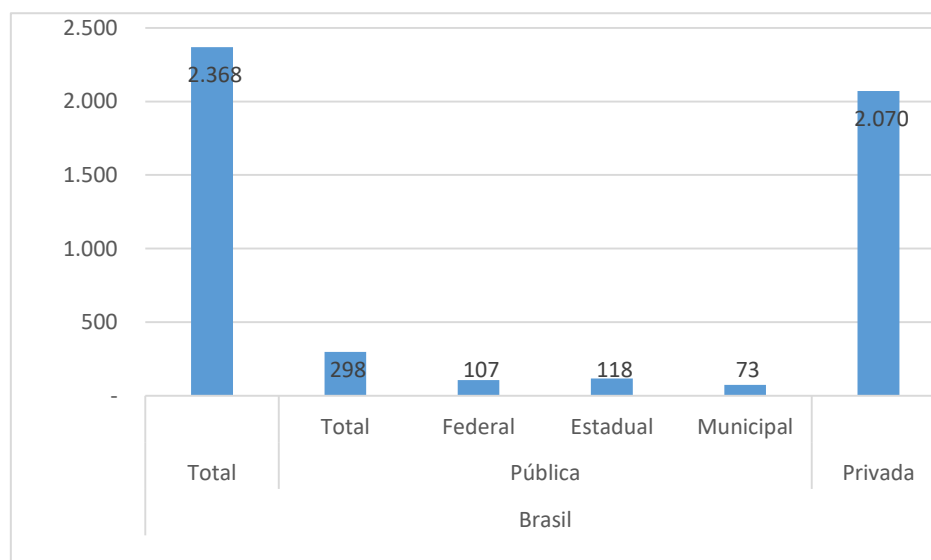
Em uma análise da Sinopse Estatística da Educação Superior - Graduação do Censo do Ensino Superior de 2014, mais especificamente no item *1. Dados gerais dos cursos de graduação presenciais e a distância*, pode-se notar que o total de alunos na educação superior brasileira, presencial e a distância, chegou a 10,7 milhões em 2014. Do total de alunos matriculados em instituições no Brasil, cerca de 2,4 milhões estudam em universidades com a categoria pública e 8,3 milhões em universidades ou faculdades ou institutos de cunho privado.

Um dado contrastante acerca dos estudantes universitários diz respeito a sua procedência do ensino médio, em torno de 6,5 milhões cursaram o ensino médio em instituições públicas e 2,9 milhões em instituições particulares. O que se percebe é uma inversão, pois uma pequena minoria dos alunos que procederam de escolas públicas



adentra universidades públicas. Atualmente, há uma prevalência de matrículas em instituições de educação superior particulares sobre as instituições públicas de educação superior. Ou seja, os alunos procedem da educação básica pública, porém, acabam cursando instituições particulares na educação superior. O Gráfico 2 ilustra essa prevalência.

Gráfico 2 - Número de IES em 2014



Fonte: Elaboração própria

Quanto às instituições, existem atualmente cerca de 2.368 instituições de educação superior pública e privada no Brasil. Deste total 2.070 são instituições privadas e 298 são instituições públicas. Se compararmos com os dados do gráfico 1, percebe-se que as instituições continuaram a aumentar no período. As instituições privadas cresceram 79,8% e as instituições públicas 69,4% no período de 11 anos.

Os universitários estão distribuídos em 32 mil cursos de graduação, oferecidos por 2,4 mil instituições de educação superior. As universidades são responsáveis por 53,4% das matrículas, enquanto as faculdades concentram 29,2%.

O Censo do Ensino Superior (INEP, 2014) mostra que as matrículas nos cursos de licenciatura aumentaram mais de 50% nos últimos dez anos, um crescimento médio de 4,5% ao ano. Anualmente, mais de 200 mil alunos concluem cursos de licenciatura. Os dez cursos com maior número de matrículas concentram mais da metade da rede de educação superior no país, quais sejam: Administração (800 mil), Direito (769 mil) e Pedagogia (614 mil) são os cursos que detêm o maior número de alunos.

Sendo assim, 1.001 instituições oferecem o Curso de Pedagogia presencial ou à distância. Entre essas instituições, 149 são públicas e 852 são privadas. O total de cursos é de 1.734, sendo 643 em instituições públicas e 1.091 em privadas.

As matrículas em Cursos de Pedagogia no país chegam a 652.762, sendo que 136.253 estão nas instituições públicas e 516.509 estão nas instituições privadas. Dos alunos que iniciam apenas 105.982 concluíram o curso de Pedagogia, 24.709 das instituições públicas e 81.273 das instituições privadas (INEP, 2014).

Com esses dados, infere-se que o curso de Pedagogia é muito procurado por quem deseja cursar licenciatura, porém, dos alunos que se matriculam apenas um pouco mais de 20% conseguem se graduar.

Pode-se hipotetizar causas para que isso ocorra: muitos alunos possam ter desistido pelas estruturas dos cursos oferecidos não atingirem as expectativas; os alunos podem não ter se compatibilizado com a futura profissão docente; ou problemas de cunho pessoal que impossibilitaram a conclusão no curso de Pedagogia.

O item seguinte aborda aspectos da Educação Especial no curso de Pedagogia no Brasil e a formação de professores.

## **1.2 Contextualizando a Educação Especial e a formação de professores**

Autores como Macedo (2010) e Vitaliano *et al* (2012) defendem que deva existir uma preocupação com a formação inicial de professores dos anos iniciais, uma vez que a estimulação precoce em alunos com deficiências pode fazer uma grande diferença em aprendizagens futuras. Além disso, acrescenta Dorziat (2011, p. 154): “para se alterar esse quadro, a formação de professores precisa ser repensada, superando as discussões simplistas em torno de um enfoque generalista ou especializado”. Neste sentido, Bueno e Marin (2011) também assinalam que

(...) com a extinção das habilitações específicas, que já eram reduzidas em relação à demanda, criou-se um vácuo, à medida que, até hoje, não houve qualquer ação política para determinações de parâmetros normativos e que as instituições de Ensino Superior, especialmente aquelas com tradição na área, até hoje, não conseguiram se organizar para preencher a exigência determinada pela Resolução nº.2/2011, do Conselho Nacional de Educação, para a formação de professores especializados (BUENO; MARIN, 2011, p.116).

Macedo (2010) destaca que é importante que o professor adquira nos cursos de formação inicial, uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, entre elas o conhecimento sobre as características das crianças público alvo da Educação Especial e seu processo de ensino-aprendizagem, a fim de que ele seja capaz, na prática, de possibilitar sucesso no processo de aprendizagem.

A partir deste cenário, busca-se considerar alguns aspectos históricos da Educação Especial e a necessidade da formação de professores.

Abordar sobre Educação Especial, é versar sobre uma história tracejada de altos e baixos. A pessoa com deficiência vem de um histórico que perpassa desde a morte, abandono, horror, loucura, medo e zombarias até a piedade, dependência, assistencialismo e o início do reconhecimento. (MIRANDA, 2004; RODRIGUES, 2008; MENDES, 2010)

A história da Educação Especial no Brasil vai para além de 1874, pois, traça um caminho diferente do século XVII em que as crianças com deficiência eram abandonadas nas ruas das casas, conventos e igrejas e acabavam sendo devoradas por cães ou morrendo de fome ou frio. No início do século XVIII, já se percebiam ações de institucionalização das pessoas com deficiência por religiosas, a partir da criação da “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro.

Mendes (2010) assinala que um marco significativo para a Educação Especial foram as criações do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet.

De acordo com Rodrigues (2008), em 1874 o hospital Juliano Moreira em Salvador, na Bahia, foi considerado como a primeira instituição para atendimento às pessoas com deficiência intelectual. A influência da Medicina na educação destas pessoas perdurou até por volta de 1930. Arelada aos pressupostos higienistas da época, o serviço de saúde do governo orientava o povo para comportamentos de higiene e saúde nas residências e nas escolas. Dentro desse princípio, a deficiência foi considerada problema de saúde pública e foi, então, criado o Pavilhão Bourneville, em 1903, no Rio de Janeiro, como a primeira Escola Especial para Crianças Anormais. Mais tarde, foi construído um pavilhão para crianças no Hospício de Juquery.

A Medicina foi sendo gradualmente substituída pela Psicologia e a Pedagogia. Agora não mais mortos ou abandonados, mas institucionalizados. Entretanto, tais

iniciativas aconteciam nos grandes centros. No geral, as crianças com deficiências continuavam sendo cuidadas em casa ou instituições (RODRIGUES, 2008).

Nas primeiras décadas do século XX o Brasil passava por estruturações na área educacional, como a expansão do ensino primário e secundário, fundação da Universidade de São Paulo, criação do curso de Pedagogia, entre outros. A realidade brasileira possuía um índice de analfabetismo em cerca de 80% da população, podendo-se assim dizer que a educação da pessoa com deficiência não era ainda algo a ser considerado.

Na década de 30 chegou ao Brasil a psicóloga e educadora Helena Antipoff, russa de nascimento, para coordenar os cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais. Acabou criando os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas em um estado, o que depois se estendeu a outros. Como também fundou a Sociedade Pestalozzi e participou da criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

Por volta da década de 50 no Brasil, destaca Miranda (2004), acontecia uma expansão das classes e escolas especiais e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. O número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria deles eram escolas regulares e públicas. Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Fundada em 1954, as APAEs tinham 16 instituições em 1962. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso.

Na década de 60, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial no Brasil. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual, quatro vezes mais que a quantidade existente no ano de 1960. Em junho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão oficial para definir a política de Educação Especial no país, ainda que houvesse nos seus planos uma tendência em privilegiar a iniciativa privada, marcadamente assistencialista, em detrimento dos serviços públicos de ensino especial (MIRANDA, 2004)

Entre a 1970 e 1980, começaram discussões sobre a integração social no Brasil. Neste sentido, em 1987, as Diretrizes da Educação Especial, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, indicavam que o aluno da Educação Especial deveria ser integrado no processo educacional comum, para que pudesse utilizar, da melhor maneira

possível, das oportunidades educacionais oferecidas aos alunos em geral. (RODRIGUES, 2008).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, também estabeleceu a inclusão escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento educacional especializado aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa premissa inclusiva foi estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1988).

Buscando legitimar as leis educacionais do país, é lançada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) (BRASIL, 1996); ainda em vigor. Ela assinala, entre outras orientações, a preparação do professor para atuação com a Educação Especial; preferência pela Educação Especial nas escolas regulares de ensino; e quando vista necessidade, existência de serviços de apoio especializado.

Encaminhamentos às prerrogativas da LDBEN, em 2001 a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (BRASIL, 2001b) assegurando o atendimento escolar desses alunos desde a educação infantil, nas creches e pré-escolas, garantindo-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Ainda sobre a ótica do atendimento especializado, Miranda (2008) destaca que os serviços e o atendimento das necessidades específicas garantidas aos alunos previstos em lei estão longe de serem alcançados. Identificava-se, continua a mencionada autora, que há no interior da escola carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com a parcela de alunos atendidos pela Educação Especial. Enfatiza que legalmente muitas conquistas foram alcançadas, entretanto, há necessidade de efetivá-las na prática escolar.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2008, p. 20) menciona que “ainda que haja legislação que preconiza o atendimento às pessoas com deficiência, o mesmo não chega a 40% da população que necessita dos serviços especializados”. O autor supracitado também pontua que, no entanto, a colocação de crianças com deficiência na rede pública foi aumentando, conforme o Censo Escolar, passando, paulatinamente, a responsabilidade desse atendimento para as esferas municipais, estaduais e federais e não mais para as entidades beneficentes, mantidas com o auxílio da comunidade.

Diante do aumento significativo de matrículas em escolas regulares, em 2008, é promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (PNEEI) (BRASIL, 2008) que traz subjacente a ideia de que a educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos.

A mencionada Política evidencia, em suas orientações, o papel da escola na superação da lógica da exclusão e sugere mudanças em sua organização visando à construção de sistemas educacionais inclusivos, por meio do “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação<sup>5</sup> nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p.8).

A PNEEI orienta como objetivos:

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; **formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão**; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14) (grifo nosso).

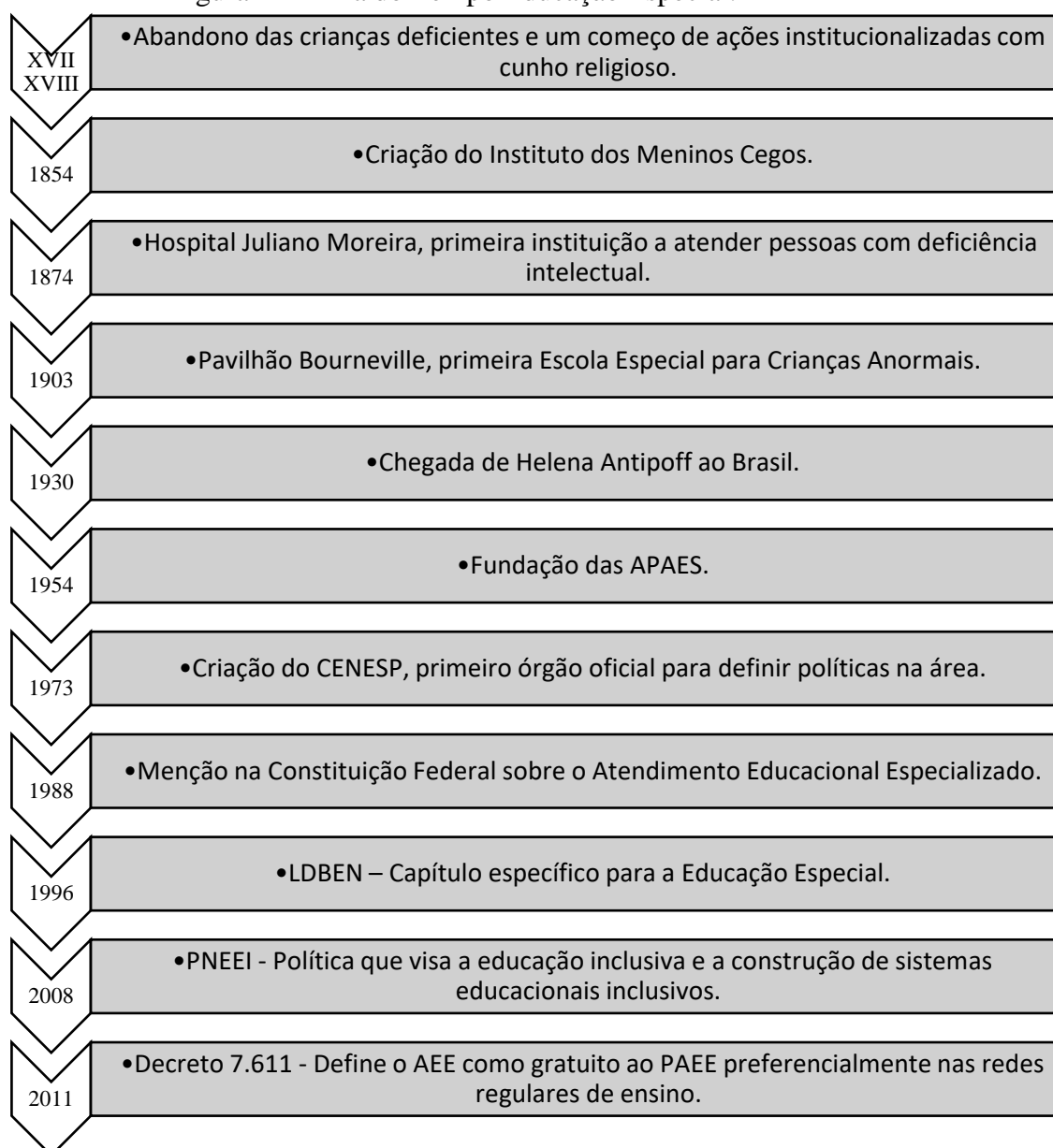
O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, (BRASIL, 2011) define o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e ele deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino. De acordo com esse Decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e aos transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A Figura 1 sintetiza os fatos ao se referir à história da Educação Especial no Brasil até a promulgação do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011).

---

<sup>5</sup> Terminologia utilizada em (BRASIL, 2008).

Figura 1 - Linha do Tempo Educação Especial.



Fonte: Elaboração Própria.

Observa-se sensível aumento de ações a partir da década dos anos 50 do século passado. Têm-se, atualmente, diferente do século XVII, dispositivos legais que regem o direito de atendimento educacional especializado (BRASIL, 1996, 2008, 2011), bem como a formação de educadores para esse trabalho. As mais recentes LDBENs, desde a de 1961, apontam a formação de professores como imprescindível para uma educação mais efetiva, como também, os documentos orientadores da Educação Especial.

Para além, questiona-se se a formação de fato está ocorrendo e se os cursos de Pedagogia estão contribuindo para essa formação, principalmente após as diretrizes de 2006?

Com o intuito de buscar subsídios teóricos que respaldassem as respostas para esses questionamentos pesquisou-se por meio de base de dados as produções sobre a formação de professores quanto à Educação Especial em cursos de Pedagogia.

As bases de dados pesquisadas foram: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nos anos (2010 – 2015) que resultou em vinte trabalhos ao total das três bases de dados, constituindo em: sete artigos, dez dissertações e três teses.

As buscas nessas bases ocorreram com as palavras chave isoladas e combinadas: Formação de Professores; Educação Especial; Educação Inclusiva; Inclusão e Cursos de Pedagogia. Assim, ao todo, foram encontradas vinte produções consideradas relevantes para o embasamento do estudo. Os resultados estão expostos nos Quadros 1, 2 e 3.

Na SciELO resultaram em sete achados (Quadro 1).



Quadro 1 - Produções da Scielo

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade</b>	MUSIS, C. R.; CARVALHO, S. P.	2010	Artigo	Investiga a hipótese de que a forma como o professor vê o aluno deficiente na sala de aula orienta seu comportamento e sua prática.
<b>A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da anped: desvelando pistas</b>	JESUS, D. M., <i>et al.</i>	2011	Artigo	Apresenta uma metanálise sobre a produção na área de formação de professor e Educação Especial.
<b>A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica</b>	ZUCCHETTI, D. T	2011	Artigo	Apresenta os resultados de uma pesquisa interinstitucional que se ocupou dos discursos de professores da escola básica, do Vale do Sinos, Porto Alegre/RS.
<b>Pedagogia, Educação Especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória</b>	FONSECA-JANES, C. R. X.; <i>et al.</i>	2013	Artigo	Observa a constituição dos cursos de Pedagogia no interior paulista nos polos da UNESP
<b>Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano</b>	GREGUOL, M., <i>et al</i>	2013	Artigo	Discuti os modelos brasileiro e italiano de formação de professores para atuar na Educação Especial.
<b>Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva.</b>	FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S.	2013	Artigo	Analisa as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista para a formação em uma perspectiva inclusiva
<b>A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências</b>	KASSAR, M. C. M	2014	Artigo	Analisar características da formação de professores, considerando os programas do governo federal.

Fonte: Elaboração própria.

Os sete trabalhos encontrados abordaram sobre a formação do professor para atuação com a Educação Especial. Destaca-se três artigos (JESUS, D. M., *et al.*, 2011; FONSECA-JANES, C. R. X.; *et al.*, 2013; FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S., 2013) que focaram mais expressivamente a análise de documentos que embasam os cursos de Pedagogia pesquisados, visando entender como se dá a formação nos cursos.

No **Banco de Teses e Dissertações da Capes** foram encontradas sete dissertações relacionadas à temática, conforme apresenta o Quadro 2.

Quadro 2 - Produções do BTB Capes

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Objetivos</b>
<b>A Educação Especial e a formação de professores proposta pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade</b>	SILVEIRA, N	2011	Dissertação	Estudar a constituição do atendimento educacional às pessoas com deficiências e a formação de professores que demanda.
<b>Concepções de professores em formação: um estudo acerca dos modos de dizer sobre a pessoa com deficiência e sua escolarização.</b>	NASCIMENTO, L. A	2012	Dissertação	Investigar os modos como alunos de cursos de Pedagogia elaboram questões relacionadas à escolarização da pessoa com deficiência a partir de conflitantes discursos em circulação em nossa sociedade.
<b>O paradigma da inclusão no curso de Pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate.</b>	SANTOS, Y. B. S	2012	Dissertação	Analisar o processo formativo que vem sendo desenvolvido no curso de Pedagogia mantido pelo IFPA, em Belém, para o desenvolvimento de um perfil profissional inclusivo.
<b>Inclusão escolar e Pedagogia: modos de ser e gerenciar o sujeito o cenário contemporâneo.</b>	BARROS, R. C	2012	Dissertação	Analisar os enunciados produzidos pelas estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, com relação a inclusão escolar.
<b>Metodologia Problematicadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa</b>	SCHIRMER, C. R	2012	Tese	Planejar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de formação inicial de professores para atuar com Tecnologia Assistiva (TA), principalmente com a Comunicação Alternativa e Ampliada (CCA).
<b>A formação do pedagogo e a educação inclusiva: a experiência de uma Universidade Federal.</b>	BASTOS, A. M	2012	Dissertação	Analisar a formação do Pedagogo no que se refere à Educação Inclusiva dos deficientes físicos no contexto da Educação Infantil numa instituição pública federal.
<b>O curso de Pedagogia da UFES: Um olhar de egressos sobre a perspectiva da educação inclusiva.</b>	ROCHA, V. O. A	2013	Dissertação	Analisar a percepção de egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), matriz curricular 2006, sobre as contribuições que a formação inicial trouxe para atuar na perspectiva da educação inclusiva.

Fonte: Elaboração própria.

Destacam-se três pesquisas (NASCIMENTO, L. A, 2012; BARROS, R. C, 2012; ROCHA, V. O. A, 2013) que visaram perceber ou analisar qual visão, modo ou enunciado os alunos dos cursos de Pedagogia demonstram sobre a temática da Educação Especial. Salienta-se que só foi encontrada uma tese que aborda a temática nesse banco.

As pesquisas na **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)** trouxeram como resultados quatro dissertações e duas teses, totalizando seis trabalhos relacionados à temática. O Quadro 3 as expõem.

Quadro 3 - Produções da BDTD

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Objetivos</b>
<b>A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: Estudo das atitudes sociais e do currículo.</b>	FONSECA-JANES, C. R. X.	2010	Tese	Analisar se os cursos de Pedagogia da UNESP - Universidade Estadual Paulista - estão preparando os estudantes para as discussões e fundamentações da educação inclusiva, após a publicação das Diretrizes Curriculares.
<b>Formação de Professores para a Educação Inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas.</b>	MACEDO, N. N	2010	Dissertação	Compreender de que maneira a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia das três Universidades Públicas Estaduais de São Paulo.
<b>Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores.</b>	NICOLAU, M. R	2011	Dissertação	Revelar impactos das políticas de inclusão escolar nos cursos de formação de professores e na prática docente, revelando conflitos, resistências, contradições, avanços e mecanismos de exclusão implícitos na proposta da inclusão.
<b>O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão: Um olhar inclusivo na formação dos alunos.</b>	SOUSA, D. C	2012	Dissertação	Investigar o processo de formação docente dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/campus de São Luís.
<b>Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para Educação Especial</b>	REZENDE, E. O.; TOYODA, C. Y	2013	Dissertação	Investigar qual concepção os graduandos do último ano de Cursos de Pedagogia possuem sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
<b>A abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva.</b>	SANTOS, D. A. N.	2015	Tese	Investigar o processo de elaboração, execução e avaliação do Eixo Articulador "Educação Inclusiva e Especial" proposto na formação inicial e em serviço de professores do curso de Pedagogia semipresencial da Unesp/Univesp.

Fonte: Elaboração própria.

No total, foram encontrados seis trabalhos, sendo duas teses e quatro dissertações, que abordavam sobre formação de professor e Educação Especial. Destacam-se três trabalhos (FONSECA-JANES, C. R. X., 2010; MACEDO, N. N, 2010; REZENDE, E. O.; TOYODA, C. Y, 2013) que visaram investigar como os futuros professores estão sendo formados e a concepção que possuem para a atuação com a Educação Especial.

Observou-se uma abrangência de abordagens relacionando-se à formação de professores para a educação inclusiva ou Educação Especial, sendo que a maioria dos autores pesquisaram os cursos de Pedagogia e constataram que havia pelo menos uma disciplina pertinente à Educação Especial. Também, pode-se notar que as pesquisas buscaram abordar sobre a formação dos futuros pedagogos para a atuação com a Educação Especial.

O Capítulo seguinte apresentará a formação de professores, enfatizando o papel da identidade profissional e da instituição formadora para a formação dos futuros Pedagogos.

## **CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIDADE PROFISSIONAL E PAPEL DA INSTITUIÇÃO FORMADORA**

Este capítulo apresentará reflexões sobre a construção da identidade profissional do professor e o importante papel da instituição formadora. Para tanto, contará como base teórica os autores: Nóvoa (1992, 1995); Perrenoud (2002); Saviani (2009); Berger e Luckmann (2010), entre outros.

### **2.1 A construção da identidade profissional do professor**

Berger e Luckmann (2010) assinalam que apreendemos a realidade da vida diária como uma realidade ordenada, ou seja, os seus fenômenos já se encontram dispostos em padrões, que parecem ser independentes da apreensão que se faz deles e os quais se impõem. Afirmam, ainda, que a realidade da vida cotidiana aparece já objetivada, ou ainda, constituída por uma ordem de objetos que já haviam sido designados antes da entrada do indivíduo em cena.

Vivo num lugar com uma designação geográfica; uso instrumentos, desde o abre-latas aos automóveis de desporto, que têm a sua designação no vocabulário técnico da minha sociedade; vivo dentro de uma teia de relações humanas, do meu clube de xadrez até aos Estados Unidos da América, que também são ordenadas por meio do vocabulário. Deste modo, a linguagem delimita as coordenadas da minha vida na sociedade, e enche essa vida de objetos dotados de significação (BERGER, LUCKMANN, 2010, p.34).

Neste sentido, os citados autores apontam que o conhecimento situa-se no coração da dialética fundamental da sociedade, sendo ele, quem programa os canais pelos quais a exteriorização produz um mundo objetivo. A objetivação deste mundo do sujeito ocorreria por meio da linguagem e do aparelho cognitivo baseado na linguagem, isto é, ordena-o em objetos que serão apreendidos como realidade. Como exemplo, no decurso da divisão do trabalho desenvolve-se um corpo de conhecimentos que se refere às atividades em questão. Haverá, portanto, um vocabulário que designa os vários modos de fazer o trabalho, como também, uma coleção de receitas que devem ser aprendidas para exercer o trabalho.

O conjunto de conhecimento adquirido será transmitido à geração seguinte, estes conhecimentos, por sua vez, serão apreendidos como verdade objetiva no decurso da

socialização do sujeito e, assim, serão interiorizados como realidade subjetiva. Tais conhecimentos produzirão um tipo específico de pessoa, desta forma, esta realidade tem o poder para moldar o indivíduo (BERGER, LUCKMANN, 2010). Desse modo, nenhuma parte da instituição, como o trabalho em algo mais específico, poderá existir sem o conhecimento especial que foi produzido na sociedade e objetivado em referência a essa atividade.

De acordo com esses mesmos autores, por meio da vivência dessas ações no cotidiano do indivíduo, este adquire auto experiência e no decurso da ação há uma identificação do sujeito com o sentido objetivo das ações, sendo assim, ele poderá refletir sobre sua ação.

Ainda, eles consideram que todo indivíduo nasce em uma sociedade específica que já está moldada *a priori*, o que conseqüentemente faz com que o indivíduo se torne e procure papéis que já estão sendo desempenhados pelos outros indivíduos, apreende conhecimentos e rotinas já existentes. Porém, nenhum indivíduo é um ser estável, apesar de sua cultura e costumes, ele pode se modificar, gerar seu autoconhecimento. Ou seja, este indivíduo gera sua própria identidade, uma identidade que não é estagnada e sim passível de mudança e de se remodelar. Também, nesse sentido, Papi (2005) acrescenta:

(...) A identidade pessoal apresenta-se com natureza ambígua, pois o homem necessita ser igual aos outros para possuir um sentimento de pertencimento e, ao mesmo tempo, precisa diferenciar-se deles, para não se perder no anonimato, devido a uma exagerada identificação com os papéis estabelecidos (PAPI, p.49, 2005).

Schaffel (2000), por sua vez, menciona que a construção da identidade articula dois processos, quais sejam: a atribuição da identidade pelas instituições e agentes que interagem com o indivíduo e a interiorização ativa na qual há incorporação da identidade pelo próprio indivíduo, sendo que, da mesma forma que o processo de formação pessoal é uma dinâmica, pois, vai desenvolvendo a identidade social e o processo de formação inicial para o exercício de uma profissão e uma rede de relações, que contribui para a construção da identidade profissional.

Menciona, ainda, que o local de ensino responsável pela preparação do aluno para o desenvolvimento de uma carreira profissional tem participação importante na construção da identidade pessoal e profissional, como também, precisa favorecer o desenvolvimento dessa identidade, principalmente, pelo fato de que na formação de professores o local da formação inicial e o local de trabalho possuem a mesma natureza.

Neste sentido, Papi (2005) explicita que a identidade profissional perpassa a vida do indivíduo desde a etapa da escolha da profissão, sua formação inicial e os diferentes espaços institucionais em que se desenvolvem, que lhes conferem uma dimensão no tempo e espaço. A identidade assenta-se sobre os saberes profissionais e atribuições de ordem ética e deontológica, pois, tem a marca das opções tomadas somadas às experiências e as práticas realizadas.

Ao trazer os conhecimentos de Berger e Luckmann (2010) para a realidade do professor e da sua formação, nota-se a constituição da identidade profissional do “ser professor”, ou seja, o indivíduo não nasce professor, torna-se professor por meio de diferentes processos de interiorização constituídos em suas relações sociais na socialização primária, na família, na socialização secundária, em meios externos como escola e amigos. Inferem os mesmos autores que o indivíduo tornou-se professor por suas escolhas e suas relações.

Mediante essa breve contextualização, entende-se que a formação da identidade profissional precisa consistir em um processo no qual os professores se considerem atores, responsáveis e autônomos pelo trabalho que desenvolvem e pela vida social da qual fazem parte.

Neste sentido, Perrenoud (2002) explicita que o professor ou o educador é considerado um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz ou não aprenda rapidamente com a experiência.

Quanto ao processo de reflexão, esse estudioso pontua que todos nós refletimos na e sobre a ação, porém não nos tornamos profissionais reflexivos por esse fato. É necessário, então, estabelecer distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica que todos fazem diariamente. E sinaliza que:

Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro (PERRENOUD, 2002, p.13).

Para além, Perrenoud complementa que no desenvolvimento da postura reflexiva é necessário formar o *habitus* e favorecer a instalação de esquemas reflexivos. O *habitus* refere-se ao esquema de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação baseado em

práticas vivenciadas. Como exemplo ele cita o fato de beber um copo de água não ser um patrimônio genético, que se nasce sabendo, pois, a criança ao crescer, constrói e estabiliza um esquema que lhe permite, pouco a pouco, beber com qualquer tipo de copo. Quando essa adaptação se repete, ela é estabilizada e há uma diferenciação do esquema. Durante toda a vida os esquemas vão se desenvolvendo, se diferenciando e se coordenando.

Essa analogia permite entender que cada vez mais as universidades ou Institutos de Educação Superior (IES) assumem um papel importante na formação profissional dos professores, e, possivelmente, o ambiente universitário seja propício à aquisição de uma postura reflexiva recomendada por Perrenoud.

O item 2.2 reportará sobre o papel da instituição formadora para a formação inicial de professores.

## **2.2 Papel da instituição formadora: Formação inicial de professores**

A formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuação. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas (BRASIL, 2000).

A Constituição Federal (1988) preceitua a educação como um direito subjetivo de todos e a garantia do acesso ao ensino obrigatório e gratuito para todos nas escolas públicas e, ao mesmo tempo, incumbe à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Tais preceitos constitucionais possibilitaram a organização de um sistema de ensino nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. Entretanto, segundo Bastos (2008), não se trata apenas de universalizar a educação básica, mas, também, foi e, ainda é, adotado pelo Brasil uma política de expansão e democratização da educação superior.

Neste sentido, a LDBEN (1996) busca regulamentar o já preceituado na Carta Magna de 1988 e define algumas das finalidades da educação superior brasileira:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;



II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; (...) (BRASIL, 1996, p. 63).

Assim, como visto na Constituição (1988) e na LDBEN (1996), a educação se apresenta como uma prática social intimamente associada ao desenvolvimento integral do sujeito, comprometida com a formação da cidadania e seu pleno exercício. Para além do conhecimento formal, o profissional, que atuará em determinada profissão, as instituições de educação superior devem trabalhar conhecimentos além do currículo. Deve-se constituir a formação do sujeito reflexivo, científico para possibilitar o bom exercício profissional para entender os problemas que o circunda.

Bastos (2008) assinala que as instituições educativas formais, além de serem um lugar de transmissão de um saber sistematizado e socialmente legitimado, são também um local de internalização de ideias, valores e atitudes que podem contribuir para a manutenção ou transformação do *status quo* vigente.

Portanto, segundo a autora citada, a universidade é um espaço de desenvolvimento da consciência moral do sujeito e de formação para a cidadania. A pessoa moral se constitui na vida intersubjetiva e social, precisando ser educada para os valores morais e para as virtudes de sua sociedade. Essa educação se dá em diversas instituições sociais: família, escola, igrejas, sindicatos, entre outras. A Universidade faz parte desse sistema na medida em que é reconhecida como uma instituição social responsável pela difusão do conhecimento e pela geração de novos saberes pautados nos princípios da verdade, da justiça, da igualdade e do belo, comunicando-os à sociedade.

Ainda sobre essa perspectiva, Chauí (2003) pontua que a consciência moral do indivíduo não é um dado genético, mas se estabelece em um processo de aprendizagem ao longo da vida. É nesse caminho que o homem se constitui um sujeito ético moral. Ele se constrói como ser social ao longo de um processo, aprendendo a deliberar, escolher,

decidir e agir de forma refletida. A existência desse sujeito se condiciona a quatro elementos constitutivos de sua natureza. Primeiro, é necessário que o indivíduo tenha consciência de si mesmo e dos outros, reconhecendo-os como sujeitos éticos iguais a si. Segundo, que ele seja dotado de vontade, isto é, seja capaz de controlar e orientar seus desejos em conformidade com as normas e os valores reconhecidos pela consciência moral, bem como deliberar e decidir entre várias alternativas possíveis. Em terceiro, ser responsável por seus atos avaliando e respondendo pelas consequências deles. E o quarto elemento refere-se à liberdade, conduzir a si mesmo, outorgando-se as regras de conduta.

Refletindo sobre essas colocações, questiona-se como se dá a formação inicial do profissional da Pedagogia? Quão importante é a instituição neste processo? Porque há desafios quando se fala em formar professores?

A formação dos sujeitos como tarefa da universidade enfrenta desafios no contexto contemporâneo. Compreende-se, assim, a legitimidade do trabalho das instituições de educação superior em fomentar e proporcionar espaço de estudo e construção de um conjunto de conhecimentos que favoreça a aprendizagem de saberes científicos e profissionais de áreas específicas (FELDEN e KRONHARDT, 2011).

Nóvoa (1995) menciona que a identidade do pedagogo está atrelada a do processo de constituição da profissão docente e ao processo de produção de uma profissão. O ser professor explica a relação entre a discussão da formação de professores e, conseqüentemente, o curso de Pedagogia.

A profissão professor, como toda outra profissão, tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as exigências da realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de governo, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi e virá a ser a profissão professor (BRASIL, 2000).

Marcelo Garcia (1995) diz que a formação de professores em qualquer nível, deve ser considerada como um *continuum*, ou seja, como um processo a ser associado ao desenvolvimento profissional, enquanto perspectiva de continuidade, evolução, e que mesmo composto por fases diferenciadas, no que diz respeito ao currículo proposto, precisa manter princípios comuns (éticos, pedagógicos e didáticos).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, definidas na Resolução

CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, buscam orientar as instituições de educação superior na melhoria da qualidade da educação a partir da adequação curricular, respeitando aspectos legais que regem a educação brasileira e, ao mesmo tempo, assegurando as particularidades regionais/locais.

Tais diretrizes definem que:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (BRASIL, 2002, p. 3).

Assim, o processo de formação dos professores deverá constituir-se em uma prática por meio da qual poderão ser desenvolvidas as capacidades humanas (físicas, psíquicas, intelectuais, morais) até que atinjam seu melhor estado. Para isso, é necessária a criação de certas condições que promovam a aprendizagem de conteúdos referentes às diversas áreas do conhecimento necessárias à preparação do docente para que este possa participar ativamente da sociedade e mediar a construção do conhecimento de outros sujeitos. (BASTOS, 2008)

Segundo Nóvoa (1992) a formação inicial deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Esse autor explicita que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto

ao saber da experiência. O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia.

Neste entendimento, Nóvoa (1992) concorda com Perrenoud (2002) quando diz que o futuro professor em formação inicial deve refletir sobre e na ação, ou sobre e na prática. O professor deve ser capaz de refletir durante a ação e após a ação, podendo assim modificar ou não suas ações, tornando-as sucessivamente melhores. Assim, pode-se constatar que, uma das coisas que falta na formação inicial seria a incitação à reflexão, o ensino sobre o pensar e agir.

Mello (2000) também aponta que uma das maneiras de melhorar a formação inicial seria inserir o professor como um profissional reflexivo desde a formação inicial. A tarefa é um saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo a ponto de permitir ao profissional decidir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, com zonas de indefinição, o que torna cada situação uma novidade que exige reflexão e diálogo com a realidade.

Felden e Kronhardt (2011) complementam que, explicar sobre formação de professores é um tema difícil e iminente, que acompanha a história da educação. O trabalho da universidade em formar professores demanda que, entre a educação da educação superior e os demais níveis, necessita haver articulação e comprometimento com o conjunto do sistema educacional brasileiro.

Nesse encaminhamento, Saviani (2009) anuncia que o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício. E as universidades, como modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas “artes liberais” ou intelectuais por oposição às “artes mecânicas” ou manuais formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas. Porém, a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino.

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. (...) A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual, a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p.149).

Para além desse ponto de vista, o referido autor explicita que a questão da formação de professores está atrelada a vários dilemas. O autor destaca dois, quais sejam: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático. O dilema se expressa quando se admite que os dois aspectos citados, devam integrar o processo de formação de professores. Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. Assim, ao tentar dissociar e até mesmo banir a prática da formação inicial de professores surge uma lacuna, pois, não há como separar a teoria da prática, pois, ambas estão entrelaçadas.

Assim, a mudança nos cursos de formação inicial de professores terá de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta sintonia fina. Não se trata de criar modismos, mas de buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica (MELLO, 2000). Sobre o contexto da melhoria da formação citada, a Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores em educação básica, em cursos de nível superior delinea que:

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (BRASIL, 2000, p. 12).

Entretanto, segundo Saviani (2009) a questão da formação de professores não deve ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito deve ser equacionado com as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo sendo bem formados. Tais condições dificultam ainda uma boa formação, pois, operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Conforme coloca Macedo (2010), todo esforço que vem sendo feito na formação de professores tem esbarrado na dura realidade do campo de trabalho da escola pública, esta também degrada e desqualifica como espaço de formação das futuras gerações. É o grande número de professores que abandonam a profissão em razão das péssimas condições de trabalho, dos baixos salários ou, ainda, da impossibilidade de vislumbrarem perspectiva de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação.

A formação inicial nos cursos de Pedagogia em si já esbarra em vários contextos que vislumbramos em discussões anteriores, pois, a preparação do aluno para lidar com a Educação Especial trata-se de uma lacuna ainda maior. Macedo (2010) assinala que é importante que o futuro professor adquira no curso de formação inicial, em particular nos cursos de Pedagogia, conhecimentos sobre a Educação Especial que o capacite a: avaliar; acompanhar o desempenho e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno; trabalhar de forma colaborativa com os profissionais especializados para o atendimento das crianças PAEE dentro e fora da sala de aula; organizar planos de aula de acordo com suas necessidades específicas; elaborar intervenções para a aprendizagem e possíveis adaptações curriculares; promover a troca entre os alunos e buscar metodologias diferenciadas visando à aprendizagem de todos os alunos.

A supracitada autora também retrata que, em uma perspectiva inclusiva o futuro professor deve colocar em prática uma metodologia que atenda a todos os alunos da classe regular, mas que também seja adequada para atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram um trabalho diferenciado.

## **CAPÍTULO 3 DOTAÇÃO E TALENTO: CONCEITOS, FORMAÇÃO E LEGISLAÇÃO.**

Este capítulo abrange a temática de dotação e talento<sup>6</sup> no que se refere aos conceitos, a legislação pertinente e a formação de professores para lidar com esse alunado. Para tanto, utilizará os autores Gagné (1999, 2008) e Guenther (2011) para referência teórica de dotação e talento, bem como outros autores como: Delou (2012), Alencar e Fleith (2001), Pérez (2012), entre outros, como respaldo teórico.

### **3.1 Conceitos: Afinal quem são as pessoas com dotação e talento?**

No tocante à especificidade da dotação e talento, nomeada em legislação pertinente de altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013), faz-se necessário discorrer uma breve explanação sobre a conceituação.

No Brasil existe diversidade de termos propostos, em dispositivos legais e entre os autores, para definir o indivíduo que se destaca por sua capacidade elevada e, segundo Sabatella (2005), não haverá consenso no uso terminológico a curto prazo.

Para exemplificar, os documentos oficiais utilizam terminologias que variam, tais como: Altas habilidades/Superdotação (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008), altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Guenther (2012b) assinala que a terminologia dotação e talento compartilha um conceito de ordem superior mais abrangente. O termo dotação seria a “capacidade- poder de aprender e fazer alguma coisa física ou mental – e dote se refere à alta capacidade natural situada ao extremo da distribuição naquele domínio”. O termo talento estaria associado ao conceito de excelência, de desempenho superior, tendo como componentes básicos a vontade e o exercício emocional, ou seja, o termo excelência define um “alto nível de desempenho em um campo de atividade” (GUENTHER, 2012b, p. 366-367).

Sendo assim, a dotação designa a posse e uso de habilidades naturais acentuadas, chamadas aptidões, em pelo menos uma área de domínio ou de capacidade a um grau que coloca o ser humano dentro dos 10 % superior aos seus pares etários. Já o talento designa o domínio notável das habilidades desenvolvidas sistematicamente,

---

<sup>6</sup> Termo utilizado nesta pesquisa de acordo com Gagné (1999, 2008) e Guenther (2011) em substituição aos termos: “altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008) e “altas habilidades ou superdotação” (2013). No entanto, serão respeitadas as terminologias originais de autores e documentos

chamadas competências (conhecimentos e habilidades) em pelo menos um campo da atividade humana, em um grau que coloca o indivíduo dentro dos 10% superior aos seus pares etários que estejam ou tenham sido ativos nesse campo, de acordo com Gagné (2008).

Gagné (1999) diz que desenvolver um talento é processo mais simples e com resultados em menor tempo, porque depende essencialmente de um plano educacional centrado em ensino, exercício e treino. Desenvolver a dotação é mais complexo, pois exige vivência cotidiana e, quantidade, qualidade, complexidade, profundidade, diversidade, por longos períodos de tempo, em condições não diretamente planejadas, por vias de educação informal. Guenther (2012) pontua que, considerando os resultados em generalização e aprendizagem futura, desenvolver dotação é mais promissor para a pessoa e para os objetivos da sociedade que cultivar talentos.

As definições revelam que os dois conceitos, dotação e talento, dividem três características: (A) ambos se referem a capacidades humanas; (B) ambos são normativos, no sentido de que se referem a indivíduos que diferem do padrão ou média; e (C) ambos os grupos de indivíduos são "não - normais" devido a comportamentos proeminentes. Essas semelhanças ajudam a entender por que tantos profissionais e o público em geral normalmente os confundem (GAGNÉ, 2008).

Gagné (2008) e Guenther (2011) utilizam o termo Dotação e talento, correlacionando-se capacidade-dotação-aptidão (origem genética natural) e talento-desempenho-campo (origem ambiental adquirida), conforme está sintetizado no Quadro 4.



Quadro 4 - Conceito de dotação e talento

<b>CAPACIDADE HUMANA – ORIGEM GENÉTICA NATURAL</b>		
<b>CAPACIDADE</b>	<b>DOTAÇÃO</b>	<b>APTIDÃO</b>
Designa uma condição que antecede ao desempenho originado em predisposições existentes no plano genético diferenciando capacidade natural - origem genética - de capacidade adquirida - origem em aprendizagens no ambiente (GUENTHER, RONDINI, 2012, p. 252).	Designa posse e uso de notável capacidade natural em um ou mais domínios da capacidade humana (GUENTHER, 2011a, p. 21) Conceito quantitativo referente à posição de pelo menos dois desvios padrão acima da média na curva de distribuição em um ou mais domínios de capacidade (GUENTHER, RONDINI, 2012, p. 252).	Indica dotação para uma área ou campo de ação diferenciado.
<b>ORIGEM AMBIENTAL ADQUIRIDA</b>		
<b>TALENTO</b>	<b>DESEMPENHO</b>	<b>CAMPO</b>
Resulta de oportunidades e ação intencional exercida no ambiente (GUENTHER, 2011a, p. 3).	Implica realização notavelmente superior em alguma área da atividade humana (GAGNÉ, 2008). A competência refere-se ao grau satisfatório de desempenho em alguma área ou campo de ação definido, resultado de aprendizagem intencional (GUENTHER, RONDINI, 2012, p. 252).	Refere-se à área de ação em que se expressa o talento.

Fonte: Rangni (2012).

Guenther (2006) explicita, ainda, que a inteligência não é algo para ser medida por números, mas, tem que ser potencializada dentro do ambiente escolar estimulando, assim, o fato genético já predisposto na criança.

Inteligência não é secretada por um gene, medida por um número, nem pode ser ordenada por um valor linear relativo. Mas pode, sim, ser estimulada ou inibida pela interação que se estabelece entre predisposições existentes no plano genético e oportunidades providas pelo ambiente físico e social, durante toda a vida (GUENTHER, 2006, p.23).

Existe consistente associação entre capacidade e configuração genética, porém, de acordo com Guenther (2006) predisposições genéticas por si não produzem desempenho superior sem um conjunto de influências, situações e rede de interações ativas no ambiente em diferentes fases da vida. Ainda, Freeman e Guenther (2000) advertem que há evidências acumuladas por meio de pesquisas que demonstram a presença de talento em todos os grupos sociais, raças e povos, em todas as histórias e todas as geografias.

Desse modo, Gagné (2008) apresenta cinco domínios de capacidade humana: 1. Inteligência, 2. Criatividade, 3. Socioafetiva, 4. Percepção e 5. Física. Isso significa que se a capacidade de um indivíduo em um domínio é muito superior à média do grupo se torna possível identificar a sua dotação (GUENTHER, 2012). O Quadro 5 expõe os cinco domínios.

Quadro 5 - Domínios de Capacidade Humana.

<b>Capacidades</b>	<b>Características</b>
Capacidade Intelectual	Voltado à inteligência. Busca conhecer, entender, compreender, observar, abstrair, apreender, por diferentes vias. Capacidade para organizar e guardar material processado por pensamento analítico, em formatos diversos, seja pensamento verbal ou espacial.
Capacidade Criativa	Relacionado à criatividade. Manejo intuitivo de vários blocos de ideias, inter-relacionadas entre si, segundo princípios de originalidade não explícitos, próprios do indivíduo, os quais levam à invenção, à criação e à inovação.
Capacidade Socioafetiva ou socioemocional	Enraíza-se na função afetiva. Facilidade para lidar com sentimentos úteis à convivência grupal e pluralística, gerir bem o convívio com os outros, com segurança e estabilidade. São agrupados por um lado indicadores relacionados à liderança e de outro lado indicadores relacionados às relações humanas.
Capacidade Perceptual	Enraizado nas funções sensoriais. Obtém conhecimento do mundo externo, por meio das impressões sensoriais físicas, mas, o tratamento das informações ocorre no cérebro no processo mental.
Capacidade física	Duas vias de capacidades específicas: uma no âmbito da percepção sensorial, conectada ao aparelho sensorial externo como olhos, ouvidos, nariz e tato; outra no âmbito do aparelho motor. São traços identificáveis os sinais de capacidade sensorial específico, combinações sensório-motoras e capacidade motora, todas se referindo ao controle intencional da mente sobre funções do sistema muscular e ósseo.

Fonte: Elaboração própria. Extraído de Guenther (2012).

Ao tomar consciência de quem são os dotados e talentosos, lança-se a questão: Onde estão esses alunos? Guenther (2011, p.26) assinala: “Na distribuição de características humanas prevê que ao redor da média fique cerca de 70% da população, com 10% acima e 10% abaixo, formando a população normal. Os 3 a 5% a cada extremo são os “excepcionais””.

Sob esse ponto de vista, o número apontado de dotados e talentosos pode se constituir em cerca de 2,5 milhões de alunos matriculados nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil (FREITAS, PÉREZ, 2010).

Entretanto, segundo o Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP DE 2015, somente 14.166 dos mais de 2,2 milhões de alunos (conforme as estimativas mais conservadoras da Organização Mundial de Saúde) estão registrados como alunos com dotação e talento.

Pérez (2012) indica que isso explicaria a escassez de serviços públicos de atendimento educacional para os estudantes com dotação e que contam com apenas 27 Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) implantados em 2005 em todas as capitais brasileiras. Se o número real de alunos fosse o registrado no censo, talvez a distribuição de alunos por NAAH/S permitisse atendê-los de uma forma relativamente adequada, pelo menos no âmbito educacional; porém esses números não representam sequer 0,5% das estimativas.

Em geral, na escola, os alunos dotados e talentosos apresentam um comportamento caracterizado pela curiosidade, fluência de ideias, desempenhos superiores em uma ou mais áreas, grande motivação pela aprendizagem, facilidade para a abstração, percepção, relacionamento de um tema específico a um contexto amplo, estilos particulares para a aprendizagem e uma busca constante para atingir alvos e metas mais distantes (BRASIL, 2006b).

Nesse encaminhamento, para se reconhecer as crianças dotadas e talentosas que por vezes ficam invisíveis no conjunto de alunos, é preciso estar alerta para:

Sinais de **produção superior** – ou seja, produção adequada, de boa qualidade, acima do nível apresentado pelo grupo comparável em idade e desenvolvimento.

Sinais de **produção duvidosa** – ou seja, produção sem muita expressão, mas combinada com sinais perceptíveis de que poderia ser melhor, ou presença de produção diferente e diversificada em áreas não curriculares, com atuação marcada por originalidade, qualidade e individualidade.

**Interesses**, atração, chamamento – situações, atividades ou posições que a criança aprecia, busca, procura e persiste em se envolver, e na qual se mantém ocupada por longos períodos de tempo.

**Rejeições** e fugas – situações que a criança evita, foge ou rejeita, às vezes para se ocupar daquilo que lhe interessa (como evitar fazer esportes para ler, ou vice-versa).

Pela **postura** e posicionamento pessoal – sinalizando qualidade diferenciada em ações, reações, ideias, palavras ou atitudes, nas

diversas situações da vida escolar (GUENTHER, 2006, p. 42) (grifo da autora).

Sendo assim, a identificação de alunos com dotação e talento deve se basear no programa a ser implementado para o atendimento de suas necessidades, a utilização de várias fontes de coleta de dados (entrevistas, observações, sondagens do rendimento e desempenho escolar, análise de produções, entre outros), no conhecimento das características específicas desse aluno e das diferentes fases de desenvolvimento pelas quais as pessoas passam em cada faixa etária (BRASIL, 2006b).

Salienta-se que com a não identificação, pode-se perder talentos. Nesse viés, Virgolim (2012) pontua que a exclusão escolar do aluno dotado e talentoso não se dá à semelhança de outros alunos PAEE pela falta de acesso ou espaço físico na escola. Aos alunos com dotação e talento nunca se negou o direito a matrícula escolar, nem tampouco foram impedidos de frequentar o ensino público, entretanto, não aparecem tradicionalmente como grupo nos censos escolares; são classificados por suas idades cronológicas e impedidos de progredirem ao nível real de suas possibilidades; não recebem os serviços especiais que necessitam como aprofundamento curricular, enriquecimento e aceleração no currículo; e suas necessidades sociais e afetivas não são adequadamente atendidas no contexto escolar.

Ainda, para Virgolim (2012) estes alunos estão em todas as escolas, aparecem em todos os níveis socioeconômicos e em todas as etnias, e, frequentemente, têm em comum o sentimento de frustração, de exclusão social e de infelicidade, alguns, todavia, desconhecem o alcance de suas próprias habilidades.

Essas menções expressam o quanto são importantes a formação do educador para o trabalho com alunos que se destacam por seus potenciais e o papel do pedagogo e de outros graduados em licenciaturas na colaboração para essa tarefa.

A formação para esse trabalho se respalda em conhecimento sobre o universo dos alunos mais capazes e como identifica-los para atendê-los, sendo assim, Guenther (2006) cita que o processo de identificar o potencial para favorecer que as aptidões e dotes se expressem em alto nível de habilidades e desempenho envolve uma complexa rede de interações entre predisposições do plano genético e elementos do ambiente. Gagné (2004), citado por Guenther (2006), indica como componentes do construto talento: o acaso; a dotação e aptidão inata; a individualidade; o processo e história de vida; o ambiente e contexto. O Quadro 6 traz uma breve descrição desses construtos.

Quadro 6 - Construtos do talento.

<b>Construtos do Talento</b>	<b>Descrição</b>
Acaso	O acaso chama a atenção na identificação de origens de sucesso. Os dois determinantes: carga genética e meio em que se é criado, também são frutos do acaso.
Dotação, aptidão inata	Predisposições, aptidões, atributos presentes na carga genética são amplamente determinados no momento da concepção fazem parte do acaso e não há nada que a Educação possa fazer para modificar o plano genético.
Individualidade	O tipo de pessoa que se é, com desejos, motivações, perseverança, paciência, entre outros; e o elenco de traços que orientam o modo de ser, agir, reagir e se posicionar na vida é essencialmente desenvolvido por influências do meio físico e da interação com outras pessoas.
Processo e história de vida	Desenvolver capacidade e talento envolve um processo contínuo de aprendizagem, educação e vivência, tanto em quantidade, quanto em qualidade e diversidade, ou seja, envolve ensino, instrução, exercício, prática regular, treino, entre outros.
Ambiente e contexto	Integra o ambiente o conjunto de influências exercidas pelo meio onde a pessoa nasce, cresce e vive: a família (práticas utilizadas na criação dos filhos); a escola (qualidade e quantidade de ensino e educação que a pessoa recebe); seu grupo e subgrupo social (práticas culturais diversificadas); o país (posição social, econômica e filosófica da nação onde nasce).

Fonte: Elaboração própria. Extraído de Guenther (2006).

Uma vez que foi sinalizada a existência de capacidade elevada, provisões educacionais devem ser dinamizadas pelo sistema de ensino. De acordo com Guenther (2006) a escola pode desenvolver um plano educacional voltado aos mais capazes dentro da própria escola, utilizando-se de atividades extracurriculares situacionais e independentes, salas especiais e modificação do currículo, tudo isso visando o desenvolvimento do potencial e interesse do aluno.

Portanto, há na literatura muitas sugestões de como reconhecer e atender este alunado (BRASIL, 2006b, 2008), (GUENTHER, 2006, 2011, 2012); porém, como visto nos dados do INEP (2012) o número de alunos identificados ainda é irrisório. Acredita-se, (PÉREZ, 2012), (DELOU, 2012), GUENTHER (2006), que pode haver uma ligação entre estes ínfimos números, com a falta de formação de professores para identificar a capacidade elevada e sugerir intervenções para o atendimento.

### **3.2 Formação para a dotação e talento e a legislação brasileira**

A Política Nacional de Educação Especial (2008) define como público alvo da Educação Especial alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação<sup>7</sup>” (BRASIL, 2008, p. 14). Neste sentido, reforça-se que os alunos com dotação e talento estão presentes, portanto, fazem parte de um rol de minorias que necessitam de uma reorganização do ensino, considerando suas especificidades, para que sua escolarização seja adequada e promova seu desenvolvimento de forma plena.

De acordo com Delou (2012), discorrer sobre a formação de professores para estudantes com dotação e talento no Brasil é tarefa de alta complexidade. Alunos com dotação e talento fazem parte das políticas públicas de Educação Especial brasileira desde a década de 60, mas eles estão invisíveis na maior parte das publicações brasileiras que tratam da história da Educação Especial no Brasil. Entre outros motivos, a autora destaca que a invisibilidade pode ser atribuída à força da formação especializada em pós-graduação *stricto sensu*, quando da escritura da história da Educação Especial no Brasil, que atribui um foco predominante para os alunos com deficiências.

Alencar e Fleith (2001) justificam que a educação de alunos com dotação e talento no Brasil pode ser caracterizada pela contrariedade entre continuidade e descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais, também, pelos mitos sobre essa parcela de alunos que pesquisadores tentam explicar. Porém, tais justificativas não isentam as negligências que o aluno com dotação e talento tem na escola.

Assim, dissertar sobre a legislação brasileira voltada ao público com dotação e talento é versar sobre uma história de 55 anos desde o primeiro aparecimento da terminologia, referindo-se, a esse público, como excepcionais (BRASIL, 1961) até a atual terminologia altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013). E ainda, versar sobre o aparecimento do interesse sobre a área no Brasil é narrar uma história de mais de 80 anos (DELOU, 2012).

Delou (2012) aponta que no Brasil a primeira atenção aos alunos com dotação e talento teve início em 1924 quando foram validados os primeiros testes de inteligência americanos em Recife<sup>8</sup> e, no, então, Distrito Federal, para a seleção do que se concebia como alunos brilhantes para as escolas que atendiam os estudantes da elite brasileira.

No ano de 1929, houve a primeira referência legislativa, quando da Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, naquela época na

---

<sup>7</sup> Terminologia utilizada na PNEEI (2008).

<sup>8</sup> Ulisses Pernambucano de Mello Sobrinho funda, em 1925, o Instituto de Psicologia do Recife, considerado como a primeira instituição cientificamente autônoma a funcionar regularmente no Brasil. O instituto realizava um amplo programa de padronização de testes, avaliações psicológicas, seleção e orientação profissionais (MEDEIROS, 2001).

capital do país, a qual previu o atendimento educacional do então chamado de *super-normais*.

Ainda em 1929, a psicóloga russa Helena Antipoff veio ao Brasil para lecionar a cadeira de Psicologia Experimental, a fim de formar educadores que iriam promover uma reforma de ensino com base nos princípios da escola ativa. Entre as muitas ideias inovadoras que a trouxe para o Brasil, uma delas foi a da educação dos *excepcionais*, termo então que depois ficou conhecido para denominar as pessoas com deficiência. Helena Antipoff denominou as crianças *supernormais* que a procuravam em seu consultório de crianças *bem-dotadas*. Ela difundiu que excepcionais estariam incluídos aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo.

Quanto à legislação brasileira no que concerne a dotação e talento apresentou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961) como educação para excepcionais, no Título X, artigos 88 e 89, como se constata a seguir:

#### TÍTULO X – Da Educação de Excepcionais

Art.88 – a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p.15).

Em 1967, o Ministério de Educação e Cultura criou, por meio de Portaria, uma comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento aos alunos dotados e talentosos. Até então, segundo Delou (2012), a Educação Especial não incluía o atendimento aos alunos superdotados, e esta veio se desenvolvendo em lento trabalho realizado em pouquíssimas instituições públicas e nas muitas privadas e assistencialistas criadas para o atendimento de alunos com deficiências; com uma visão para a cura, reabilitação e a eliminação de comportamentos inadequados.

Somente no artigo 9º da LDBEN 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) estabeleceu os alunos com dotação e talento como superdotados, distinguindo-os dos excepcionais.

Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os **superdotados** deverão receber tratamento especial, de

acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p.3). (grifo nosso)

Sobre o atendimento educacional aos alunos com dotação e talento foram promulgados três pareceres consecutivos, entre os quais destacaram-se o Parecer CFE nº 436 (BRASIL, 1973 apud ANDRES, 2010) em que ficou garantido o direito à aceleração do aluno a educação superior.

O Parecer CFE nº 436, de 9 de maio de 1972 (Documenta 138, maio 1972): admite matrícula condicional de aluno superdotado em curso superior, com prazo de até dois anos para apresentação de prova conclusão do ensino de segundo grau, desde que reconhecida sua superdotação antes da inscrição no vestibular (BRASIL, 1973 apud ANDRES, 2010, p. 15).

Já em 1986 a Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986, define esse público como:

Art. 3 (..) Superdotados: educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado (BRASIL, 1986, p.6).

Prosseguindo com as ações de cunho legal, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi ligeiramente modificada, incluindo-se o termo “altas habilidades”, substituindo-se “crianças” por “educandos” e retirando-se “talentosas”, como pode ser visto a seguir:

Portadores de altas habilidades/superdotados são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1995, p. 17).

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/01 -, no capítulo da Educação Especial, também propôs como meta nº 26 “implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (BRASIL, 2001, p.57).



Em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), os alunos com dotação e talento são incluídos como público alvo para o atendimento educacional especializado em todas as etapas e modalidades de ensino e garantidos de acordo com o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011).

Nesse cômputo legal, é importante pontuar sobre a formação dos professores para atuar neste atendimento especializado.

A PNEEI (2008) assinala que para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial.

Esse documento orientador menciona, ainda, que a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Desta forma, o professor que atuará no atendimento especializado deverá ser especialista na área de Educação Especial. Como já explicitado na Resolução CNE 1/2006 (BRASIL, 2006), extinguiram-se as habilitações dos Cursos de Pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem os alunos com dotação e talento. No entanto, vale ressaltar que este cenário tem contribuído para consolidar a disseminação de cursos de pós-graduações em Educação Especial. Estes cursos, apesar de serem uma das principais alternativas formativas àqueles que atuam com Educação Especial, raramente são objetos de estudos e de regulamentação específica (HARLOS, 2015).

Neste sentido, Delou (2012) assinala que os cursos de formação não capacitam professores para atuarem em classes comuns de ensino na perspectiva da educação inclusiva. Assim como, não há oferta suficiente e adequada de cursos de especialização em nível médio ou superior para a realização do atendimento especializado nas áreas específicas da Educação Especial. Neste entendimento, a Resolução CNE/CEB N° 04/2009 aponta que para atuar no atendimento educacional especializado o professor deve

ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009).

Quanto à oferta de cursos de especialização voltada à área dotação e talento, Delou (2012) explicita que:

Considerando-se a recém oferta de cursos de formação de professores a distância na área da Educação Especial, resolve-se, aparentemente, o problema do acesso de um número cada vez maior de professores interessados na área em contrapartida ao pequeno número de professores disponíveis nas universidades públicas e privadas para a constituição de um grupo docente responsável pela formação presencial. Contudo, ainda vemos cursos sendo autorizados e oferecidos sem a oferta da área das altas habilidades/superdotação (DELOU, 2012, p.341).

Pérez (2012) coloca que a temática dotação e talento, por ser ainda um tema não aprofundado na Educação Especial, geralmente nem sendo associada a ela, é povoada por mitos e crenças populares. Essa autora complementa que a dotação e o talento não são incluídos nos cursos de formação inicial e continuada, pois, não se considera a possibilidade de atendimento aos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais (às quais ainda são encaminhados aqueles com deficiência em sua grande maioria) e os estudantes que apresentam alta capacidade não são identificados, ou seja, passam a não existirem oficialmente.

Deste modo, desde os anos 70, a legislação definiu que a identificação de alunos com dotação e talento deveria ser realizada com vistas ao atendimento educacional desde os níveis pré-escolares. E, apesar das recomendações legislativas, observa-se que a formação de professores para a atuação com alunos dotados e talentosos ainda é um caminho a ser trilhado com mais ênfase.

## **CAPÍTULO 4 MÉTODO E PROCEDIMENTOS**

Este capítulo abordará sobre os métodos e procedimentos que foram adotados na presente pesquisa.

### **4.1 Pesquisa exploratória descritiva e documental**

Este estudo se apresentou como sendo de natureza exploratória, de caráter descritivo e documental.

De acordo com Gil (2002, p.41) as pesquisas exploratórias

(...) têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Marconi e Lakatos (2003) assinalam que as pesquisas exploratórias são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Empregam-se, geralmente, procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente). Obtém-se, frequentemente, descrições, tanto quantitativas quanto qualitativas, do objeto de estudo. O investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado.

Já as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002).

Marconi e Lakatos (2003) destacam que:

Estudos exploratório-descritivos combinados são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas, tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações

detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante (MARCONI e LAKATOS, 2003, p.188).

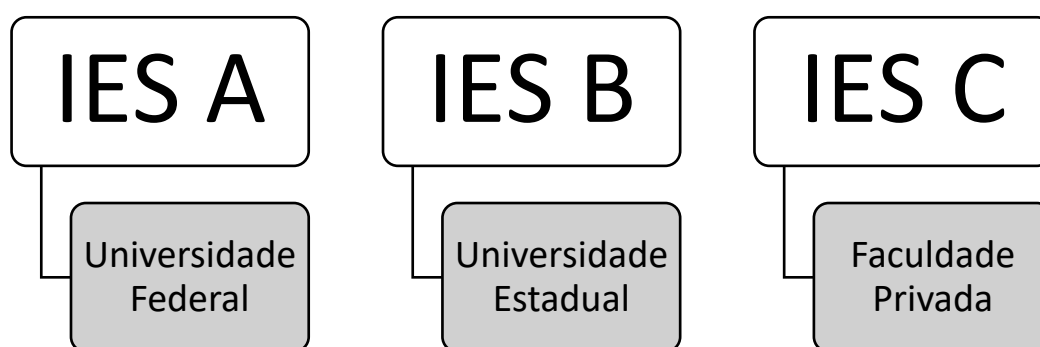
Dada à natureza da investigação, o procedimento metodológico valeu-se também de pesquisa documental, pois, conforme orienta Salvador (1986) esse tipo de estudo se caracteriza pela análise particular de documentos já consolidados selecionados pelo pesquisador, a fim de que se possam obter dados específicos mediante consulta a documentos, que são previamente definidos pelo pesquisador na tentativa de encontrar subsídios para análises alicerçadas nos objetivos iniciais.

No item 4.2 estão elucidados o local e os participantes da pesquisa.

#### 4.2 Local e participantes

A pesquisa se realizou em três Institutos de Educação Superior (IES) que possuíam Curso de Graduação em Pedagogia, uma universidade federal, uma universidade estadual paulista e uma faculdade particular nas cidades de: São Carlos, Araraquara e Agudos, as quais são denominadas IES A, IES B e IES C, respectivamente, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2- IES pesquisadas



Fonte: Elaboração própria.

A IES A é composta por quatro *campi*, divididos em quatro cidades do interior do estado de São Paulo e oferece no total duas mil oitocentos e sete vagas anuais em sessenta e dois cursos presenciais. O curso de Pedagogia, dessa IES, existe há quarenta e cinco anos e atende atualmente quarenta e cinco alunos no período matutino e quarenta e cinco

alunos no período noturno no total de noventa alunos ano; presencialmente. O curso configura-se com duração de cinco anos.

A IES B é composta de trinta e quatro *campi*, divididos em vinte e quatro cidades do interior do estado de São Paulo e oferece sete mil seiscentos e vinte vagas anuais em cento e trinta e quatro cursos presenciais. O curso de Pedagogia tem cinquenta e sete anos de existência e atende cinquenta alunos no período diurno e cinquenta no período noturno, tendo no total cem alunos anualmente matriculados em cursos presenciais. O curso configura-se com duração de quatro anos.

A IES C é composta por apenas 1 *campi* e oferece novecentos e cinquenta vagas em nove cursos presenciais. O curso de Pedagogia foi criado há quinze anos e oferta cento e cinquenta vagas anuais em cursos presenciais noturnos e configura-se com duração de três anos e meio para obtenção da titulação de Pedagogia.

Os participantes foram: (a) alunos do último ano do curso de graduação em Pedagogia das três IES participantes, e, (b) que aceitaram participar da pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi necessário delimitar que somente seriam incluídos na pesquisa, graduandos que atendessem a esses critérios.

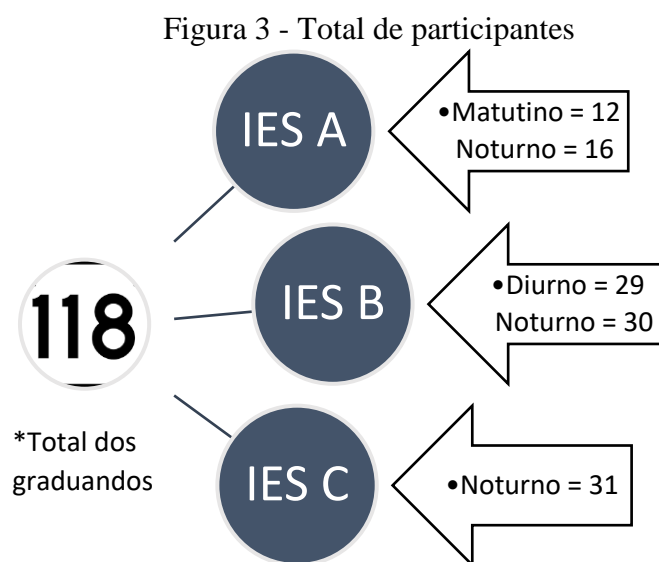
Dessa forma, os graduandos participantes foram selecionados como amostra não-probabilística por tipicidade. Marconi e Lakatos (2003) apontam que esse tipo de amostra é composto por um subgrupo típico, no que concerne a um conjunto de propriedades (ser aluno do último ano de graduação e ter assinado o TCLE), inferindo-se que pode ser também típica a característica objeto da pesquisa (formação de professores).

Em consequência disso, foi delimitado um público específico, estudantes do último ano do curso de Pedagogia, pois, compreende além da formação para docência, a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2005).

A escolha específica dos graduandos, que estivessem no último ano, se deu por terem cursado mais de 80% das disciplinas e, também, pelo fato, de no ano seguinte possivelmente estarem no exercício da docência.

Optou-se, ainda, por três IES com estruturas diferentes (federal, estadual e particular), com um total de cento e dezoito (118) respondentes/participantes.

A figura 3 demonstra o total de alunos que aceitaram responder ao questionário em cada IES pesquisada.



Fonte: Elaboração própria

### 4.3 Aspectos éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, tendo aprovação favorável de acordo com parecer número CAEE: 45335515.8.0000.5504 (ANEXO 1).

Os participantes foram convidados para participar da pesquisa e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com todas as informações sobre o projeto, a fim de garantir os aspectos éticos, visando a livre adesão (APÊNDICE 1).

Os participantes receberam esclarecimentos prévios em linguagem acessível sobre a justificativa, os objetivos, os procedimentos, os riscos possíveis e benefícios esperados, os métodos alternativos existentes, a forma de acompanhamento da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que autoriza a execução da pesquisa de acordo com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Todos os participantes foram informados que a participação seria voluntária e que teriam autonomia em recusá-la ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa,

sem penalização ou prejuízos. Da mesma forma, foi garantido a todos os participantes o sigilo da privacidade de seus dados confidenciais.

Os riscos relacionados à pesquisa foram minimizados por ações como a preferência pela coleta por meio do instrumento questionário e, também, não houve exposição ou explanação do tema antes da aplicação do questionário, de modo a evitar respostas tendenciosas. A seguir, são descritos os instrumentos, materiais e equipamentos utilizados durante a pesquisa.

#### **4.4 Instrumentos**

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário (APÊNDICE 2). Este foi selecionado de acordo com as técnicas previstas pelo método exploratório-descritivo e visando atender aos objetivos do estudo.

A escolha dessa técnica se deve a que geralmente é utilizada nos estudos descritivos. Vilelas (2009, p. 269) menciona que “sua finalidade é obter de maneira sistemática e ordenada a informação acerca da população que se estuda, das variáveis que são objeto do estudo”.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003) o questionário apresenta uma série de vantagens, quais sejam:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
  - b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
  - c) Abrange uma área geográfica mais ampla.
  - d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
  - e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
  - f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
  - g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
  - h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
  - i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
  - j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
  - D) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.
- (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 201).

O questionário é, portanto, um conjunto estruturado de questões expressas em um papel, destinado a explorar a opinião das pessoas a que se dirige, sendo que há os questionários de tipo Livre, Fechado ou Misto. No tipo Livre, o respondente pode responder livremente e como quiser. O Fechado é elaborado sem qualquer maleabilidade, seguindo um plano rígido em que há canalização das reações das pessoas interrogadas

para algumas categorias muito fáceis de interpretar. O tipo misto há uma combinação das vantagens dos dois tipos anteriores, com vistas à redução dos seus inconvenientes. Assim, as questões podem ser fechadas, mas dá-se a possibilidade de a resposta ser livre (VILELAS, 2009).

No presente estudo optou-se por trabalhar com um Questionário Misto.

O questionário foi dividido em dois blocos: Bloco A- Caracterização do (a) graduando (a); Bloco B – Questões sobre o tema em que se buscou abordar mais especificamente sobre o que esses graduandos sabiam sobre dotação e talento, se aprenderam sobre a temática no curso de Pedagogia e se eles se sentiam preparados para atuar com alunos dotados e talentosos.

As perguntas seguiram como sugere Gil (2002), a "técnica do funil", segundo a qual cada questão deve relacionar-se com a questão antecedente e apresentar maior especificidade.

Após a elaboração do questionário pela pesquisadora, ele foi enviado para três juízes para avaliação semântica. Os professores dos cursos de Pedagogia disponibilizaram cerca de uma hora para que os graduandos pudessem responder o questionário.

A pesquisa se valeu de análise documental para a verificação das ementas e planos de ensino dos cursos de Pedagogia pesquisados.

Buscou-se nas páginas da internet das IES A, B, e C as ementas de disciplinas, os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, as matrizes curriculares e outros documentos disponíveis nos sites das instituições, como também, disciplinas que abordassem a temática “Educação Especial” e “Dotação e Talento”.

Na IES A foram pesquisados os seguintes documentos: Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, gestão 2008, com revisão e adequação na gestão 2011; Matriz curricular do curso de Pedagogia – Matutino e Diurno; e Catálogo do Curso.

Na IES B foram encontrados e analisados três documentos: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na gestão 2006/2007; o Termo de Adequação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da gestão 2013-2015; e as Ementas das Disciplinas Obrigatórias e Optativas.

A IES C configura-se com uma conjuntura um pouco diferenciada das demais IES. Nela, foi analisada a Matriz curricular disponível na internet, porém, não constava no *site* do referido curso as Ementas das disciplinas e o Projeto Pedagógico, assim sendo, foram solicitados via e-mail junto à coordenação do curso.



#### **4.4.1 Materiais e equipamentos**

Para a realização da pesquisa foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos: papel, caneta, lápis, cartucho para impressora, computador pessoal, impressora, data show, entre outros.

No subcapítulo seguinte são detalhados os procedimentos de coleta e análise de dados.

#### **4.5 Procedimentos de coleta de dados**

A partir do parecer de aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética da UFSCar (ANEXO 1) e assinatura das cartas de anuência das IES participantes (APÊNDICES 3), foram executadas as seguintes etapas:

- I. Contatos com as IES se deram primeiro por mensagem eletrônica, *e-mail*, com os coordenadores dos cursos de Pedagogia sobre a possibilidade da participação na presente pesquisa. Após as respostas positivas, ocorreram outros contatos e agendamentos para as coletas de dados;
- II. Construção do questionário a ser aplicado aos graduandos e envio a três juízes com formação em Educação para verificação de ordem semântica;
- III. Visita às turmas do último ano dos cursos de Pedagogia para explicar sobre o projeto de pesquisa; e
- IV. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes e aplicação dos questionários junto aos graduandos das três IES, como descrito; separadamente.

#### **IES A**

A coordenadora de Pedagogia da IES A, após a aceitação inicial, solicitou a entrega do projeto de pesquisa impresso em sua secretaria de coordenação junto com a carta de anuência. Após o projeto passar pelo Conselho de Curso, foi dado o consentimento favorável para a pesquisa.

Assim, com a aprovação no Comitê de Ética, entrou-se em contato novamente com o coordenador responsável para agendar um dia para a aplicação do questionário com os alunos do último ano do curso.

Ao entrar em contato com a IES A, a pesquisadora obteve certa dificuldade para encontrar quem seriam os professores responsáveis pelas disciplinas ofertadas no último semestre do curso. Foi pedido para que a pesquisadora conversasse com a secretária da coordenação para entrar em contato com os professores que poderiam ter interesse em disponibilizar um horário. Após busca pelos professores, a pesquisadora obteve resposta de dois docentes que ministravam a mesma disciplina, porém, um no matutino e outro no noturno. Ambos disponibilizaram as datas em que poderiam ocorrer a coleta de dados.

No dia da coleta de dados, o professor da turma do matutino e, também o do noturno, solicitou à pesquisadora que coletasse os dados no fim da aula. O professor conversou com a turma que iria haver uma coleta de dados e pediu para que a pesquisadora se apresentasse e explicasse o que seria proposto. A pesquisadora após explanação introdutória, explicação sobre a livre participação e assinatura do TCLE, entregou o questionário e esperou que os alunos terminassem. O tempo de preenchimento do questionário foi de quarenta minutos.

## **IES B**

A IES B, após o aceite inicial, solicitou que enviasse por e-mail o projeto de pesquisa e marcou um dia para que a pesquisadora fosse presencialmente conversar com a coordenadora do curso de Pedagogia, na ocasião do encontro, a coordenadora assinou favoravelmente quanto à participação na pesquisa.

Após a aprovação no Comitê de Ética, entrou-se em contato novamente via e-mail com a coordenadora do curso.

A coordenadora se responsabilizou em contatar um professor que pudesse disponibilizar um horário para a coleta de dados. Em um dia, a pesquisadora recebeu um e-mail com o contato de uma professora que dava aulas no último ano no período diurno e noturno na mesma disciplina e que havia autorizado a coleta. A pesquisadora entrou em contato com a professora que se mostrou disponível e ela pediu se não poderia ser em uma data que haveria uma apresentação e que antes os alunos estariam disponíveis.

Assim, a pesquisadora compareceu no dia e horário marcados nos períodos diurno e noturno, tendo aplicado o questionário nas primeiras aulas. A professora pediu que a pesquisadora explanasse sobre o que seria a coleta e, também, sobre sua trajetória, pois quando os alunos souberam que seriam participantes se empolgaram e queriam saber mais sobre o curso de mestrado em Educação Especial. Após a explanação pessoal, entrou-se

no contexto da coleta, ocorrendo a explicação sobre o projeto, esclarecimento sobre a livre participação na pesquisa, assinatura do TCLE e, por fim, a entrega dos questionários. Os alunos da IES levaram cerca de quarenta minutos para responder ao questionário.

### **IES C**

A IES C, após o primeiro contato, pediu que a pesquisadora enviasse por e-mail o projeto e carta de anuência. Após a leitura e aceite favorável, a coordenadora responsável reenviou a anuência digitalizada, informando a participação na pesquisa.

Com a aprovação do Comitê de Ética, entrou-se em contato novamente com a coordenadora da IES, porém, diferente das outras IES em que a coleta se realizou no segundo semestre do ano de 2015 com os alunos que iriam se formar. Os alunos se enquadravam como possíveis formandos somente no primeiro semestre de 2016.

A coordenadora do curso de Pedagogia salientou que a coleta ocorresse no fim do último semestre letivo do curso de Pedagogia. Assim, a coordenadora entrou em contato com os professores e já combinou com uma docente que aceitou disponibilizar a data e o horário da coleta de dados. Nessa IES existe apenas um período, o noturno, portanto, a coleta realizou nas primeiras aulas. Após explanação introdutória sobre a pesquisa, exposição sobre a livre participação e assinatura do TCLE, a pesquisadora distribuiu os questionários e esperou que terminassem. A média de espera foi em torno de quarenta minutos.

O tempo total de coleta nas três IES participantes se estendeu por quase nove meses. Os questionários foram entregues e coletados no mesmo dia. Após o recebimento de todos os questionários, teve início os procedimentos de análise de dados.

V - Verificação e análise documental das ementas e planos de ensino dos cursos de Pedagogia.

## **4.6 Procedimentos e análise de dados**

Para análise dos resultados obtidos entre as IES pesquisadas, efetuou-se a triangulação dos dados documentais coletados de cada IES e as respostas dos questionários preenchidos pelos graduandos participantes.

De acordo com Flick (2013), o conceito de triangulação foi importado da agrimensura (estudo da arte de medição de terras, campos, etc.) e da geodésia (estudo das formas, dimensões e o campo de gravidade da Terra), em que é usado como método econômico de localização e estabelecimento de posições na superfície da terra. Está associada com a análise de dados a partir de diferentes metodologias (triangulação metodológica) de pesquisa; de diferentes teorias (triangulação teórica); de diferentes pesquisadores (triangulação do investigador); e, de diferentes fontes de dados (triangulação de dados).

Para esse autor, Triangulação significa você assumir diferentes perspectivas sobre um tema que você esteja estudando ou no responder as suas questões de pesquisa. Estas perspectivas podem ser fundamentadas mediante o uso de vários métodos ou várias abordagens teóricas. Além disso, a triangulação pode se referir à combinação de diferentes tipos de dados no pano de fundo das perspectivas teóricas que você aplica aos dados (FLICK, 2013, p. 183).

Nesse contexto, a triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder a perguntas de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substanciadas pelo emprego de vários métodos e/ou em várias abordagens teóricas. Ambas estão e devem estar ligadas. Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas que são aplicados esses dados. Essas perspectivas devem ser tratadas e aplicadas, ao máximo possível, em pé de igualdade e de forma igualmente consequente. Ao mesmo tempo, a triangulação (de diferentes métodos e tipos de dados) deve possibilitar um excedente principal de conhecimento. Por exemplo, a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem, e assim, contribuem para promover a qualidade na pesquisa (FLICK, 2013).

No presente estudo, a análise triangular dos dados obtidos nas IES A, IES B e IES C possibilitou uma leitura peculiar sobre o objeto da pesquisa.

Foi analisada cada IES em seu contexto para, então, comparar os resultados, conforme ilustra o Quadro 7.

Quadro 7- Procedimentos e etapas

Etapas	Procedimentos
<b>Etapa 1</b>	Análise documental das ementas e PPP das disciplinas das IES; categorização relacionada à temática: Educação Especial e dotação e talento e triangulação dos dados encontrados nas três IES.
<b>Etapa 2</b>	Análise das respostas dos questionários da Parte A – Caracterização - e Parte B – Questões sobre o tema e categorização. E, triangulação dos dados encontrados em cada parte do questionário com suas respectivas categorias com as três IES pesquisadas.

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos questionários, foi feita a análise da Parte A - Caracterização e da Parte B - Questões sobre o tema.

A Parte A - Caracterização do (a) graduando (a), dos questionários aplicados, foram criadas duas categorias:

Categoria A1. Caracterização: teve como foco a análise das respostas quanto à Idade, ao Gênero e a Formação e Trabalho.

Categoria A2. Estágios e Educação Especial: abordou o Estágio obrigatório, o contato com o PAEE e a experiência dos graduandos.

Para análise qualitativa da categoria A2 referente à parte A – Caracterização do graduando, no que tange às respostas sobre as questões relacionadas à experiência com um PAEE e o que aprenderam com essa experiência durante os estágios. As respostas foram agrupadas de acordo com a semelhança entre elas em cada IES pesquisada. Quanto à Parte B – Questões sobre o tema foram analisadas as respostas dos graduandos em Pedagogia quanto a questões relacionadas, mais especificamente a dotação e talento, e foram formadas três categorias para melhor apresentar os dados:

Categoria B1. Conceito – Pergunta 1 do questionário.

Categoria B2. Atendimento e Identificação – Questões 2, 3, 4, 5, 6 e 7 do questionário.

Categoria B3. Conhecimento adquirido no curso de Pedagogia – Relacionado às questões 8, 9, 10 e 11 do questionário.

Nos tópicos subsequentes, serão apresentados os resultados e discussão.

## **CAPÍTULO 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O presente capítulo apresentará os resultados e discussões desenvolvidas na pesquisa.

### **5.1 Documentos analisados e categorias identificadas**

Para atingir os objetivos da pesquisa, fez-se um levantamento das disciplinas ofertadas pelas IES participantes após a Resolução de 2006, visando perceber se os profissionais a serem formados nos cursos de Pedagogia tiveram disciplinas voltadas à Educação Especial e à dotação e talento.

O levantamento das disciplinas no PPP dos cursos de Pedagogia, oferecidos pelas IES A, B e C, mostraram o seguinte:

#### **IES A**

Na IES A, foram encontradas três disciplinas relacionadas à Educação Especial.

Disciplina 1 - Educação Infantil - a criança, a infância e as instituições, apesar do foco da disciplina não ser Educação Especial, na sua ementa apresenta como um dos objetivos a questão das necessidades especiais e diferenças voltadas à educação infantil. Esta disciplina apresenta-se como oferecimento obrigatório e com carga horária de sessenta horas.

Disciplina 2 - Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão - caracteriza-se os conceitos da Educação Especial, inclusão, apresentação do PAEE e discussão sobre eles. Quanto à dotação e talento não está especificado essa temática, porém, menciona que é direcionada ao PAEE. Esta disciplina é ofertada como obrigatória e com carga horária de sessenta horas.

Disciplina 3 - Introdução a Língua Brasileira de Sinais- Libras I - a ementa não estava disponível, porém na análise da Matriz Curricular aparece a oferta obrigatória da disciplina com carga horária de trinta horas.

No Quadro 8 são apresentadas as disciplinas relacionadas à Educação Especial, à carga horária, ano que é ministrada, os objetivos das ementas e referência à dotação e talento.

Quadro 8 - Dados Curriculares - IES A

IES A				
DISCIPLINA EDUCAÇÃO ESPECIAL	CARGA HORÁRIA OB (Obrigatória) OP (Optativa)	ANO DE OFERTA	OBJETIVO PRINCIPAL DA EMENTA	QUANTO À DOTAÇÃO E TALENTO
1) Educação Infantil – a criança, a infância e as instituições	1) 60 horas/OB	2º ANO	1) (...) As questões relativas à raça, gênero, corpo, necessidades especiais e diferenças em crianças de zero a seis anos.	_____
2) Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão	2) 60 horas/OB	5º ANO	2) Estudo dos processos de trabalho, políticas e ações referentes às pessoas com necessidades especiais a partir das potencialidades e da diversidade cultural.	2) Necessidades especiais e inclusão, Atendimento educacional a alunos com necessidades especiais.
3) Introdução a Língua Brasileira de Sinais-Libras I	3) 30 horas/OB	4º ANO	_____	_____

OB (Obrigatória); OP (Optativa)

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser visto, essa IES apresenta uma disciplina mais ampla dentro da área de Educação Especial, que é a disciplina “Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão” que tem caráter obrigatório e sessenta horas de carga horária, entretanto, ela é oferecida no último ano da graduação. Observa-se que essa disciplina é ofertada apenas no último ano de graduação, quando quase todo o estágio obrigatório já fora realizado pelos graduandos, sendo que possivelmente esse aspecto tenha dificultado a vivência sem sala de aula com os PAEE.

Com essas orientações, a IES pesquisada, demonstra que atende as recomendações da Resolução CNE/CP n. 1/06 e do Decreto nº 5.626/2005, quanto à oferta de disciplinas que contemplem a LIBRAS.

A IES A possui uma característica peculiar uma vez que uma disciplina de sua matriz curricular não é voltada diretamente à Educação Especial, ou seja, busca mesclar com outros tópicos, volta-se a questões relativas à raça, gênero, corpo, necessidades

especiais e diferenças em crianças de zero a seis anos. Percebeu-se que a disciplina ajuda a inserir a temática no segundo ano.

Ainda nessa IES é ofertada uma disciplina sobre LIBRAS no quarto ano do curso, com uma carga horária de somente 30 horas, buscando, assim, atender ao disposto no Decreto nº 5.626/2005.

O Decreto da Presidência da República de nº 5.626/2005 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e as Deliberação do CEE/SP nº 111/2012 que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Curso de Graduação em Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos sistemas de educação superior vinculados ao sistema estadual e alterada pela Deliberação nº 126/2014, trata em seu Capítulo II da inclusão da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular.

Art.3º. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005b, p.1).

Quanto à dotação e talento, a IES A não demonstra, em seus documentos, explicitamente, que irá trabalhar com a temática, apenas expõe que abordará sobre o PAEE de forma geral. Importante ressaltar que alunos com dotação e talento estão nas escolas, apesar de não identificados, e como qualquer outro PAEE necessita ter suas necessidades atendidas, bem como os futuros professores deveriam ter conhecimento sobre esse alunado (PÉREZ, 2012).

## **IES B**

Na IES B foram encontradas três disciplinas relacionadas à temática Educação Especial, sendo que duas (disciplina 1 e 2) já são ofertadas aos alunos e a disciplina 3, após o Termo de Adequação do Projeto Pedagógico, em 2015 foi adicionada como disciplina obrigatória. São elas:

Disciplina 1. “Educação Especial”: possui caráter obrigatório de oferecimento e carga horária de sessenta horas. Nesta disciplina abarca-se a Educação Especial de maneira mais ampla, buscando, também, inserir o PAEE. Na ementa ou PPP foi encontrada, no Item 2, “As Necessidades Especiais e as Necessidades Educacionais



Especiais” para o PAEE e no item 2.5 “Altas Habilidades” que delimita o que será abordado sobre o tema.

Disciplina 2 - “Educação Inclusiva”: é oferecida em caráter optativo, ou seja, não faz parte das disciplinas regulares e obrigatórias do curso de Pedagogia, sendo a oferta facultativa. Nesta disciplina o foco é a educação inclusiva e seus processos, não tendo em sua ementa nenhuma referência ao trabalho com dotação e talento.

Disciplina 3 - “Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” - foi incluída em 2015 por meio do Termo de Adequação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da gestão 2013-2015. Neste documento explana-se que será ofertada a disciplina no curso de Pedagogia. Porém, no *site* da universidade esta disciplina ainda não está disponibilizada na matriz curricular e ementas de disciplinas.

O Quadro 9 apresenta as disciplinas encontradas com suas respectivas cargas horárias, ano, objetivo da ementa e por último, se estas, contemplam a área de dotação e talento.

Quadro 9 - Dados Curriculares - IES B

IES B				
DISCIPLINA EDUCAÇÃO ESPECIAL	CARGA HORÁRIA OB (Obrigatória) OP (Optativa)	ANO DE OFERTA	OBJETIVO PRINCIPAL DA EMENTA	QUANTO À DOTAÇÃO E TALENTO
1) Educação Especial	1) 60 horas/OB	2º ANO	1) Sensibilizar o aluno quanto aos processos de construção social da deficiência e quanto ao papel do educador como agente do processo de inclusão e de uma nova ética frente ao portador de necessidades educacionais especiais e às minorias em geral.	1) 2. As Necessidades Especiais e as Necessidades Educacionais Especiais: 2.5 Altas habilidades.
2) Educação Inclusiva	2) 60 horas/OP	_____	2) Discutir o conceito de educação inclusiva e sua implicação na escola.	_____
3) Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*	3) 60 horas/OB	_____	_____	_____

OB (Obrigatória); OP (Optativa)

Fonte: Elaboração própria.

Os dados do quadro 9 expõem uma disciplina de caráter mais geral dentro da Educação Especial, que é a disciplina “Educação Especial”. Ressalta-se que somente foi encontrado o ano de oferta desta disciplina, porém, as outras disciplinas não constam os anos em que são ofertadas.

Também, essa instituição busca atender o disposto pela Resolução CNE/CP n. 1/06, ofertando uma disciplina obrigatória com 60 horas de caráter mais amplo, visando trabalhar com todo o PAEE, AEE, políticas e inclusão. Esta disciplina é ofertada no segundo ano, justamente no ano que se iniciam os estágios obrigatórios.

A IES B oferta uma disciplina importantíssima, que é “Educação Inclusiva” com carga horária de 60 horas. Porém, é oferta optativa, ou seja, ela não faz parte da matriz obrigatória, sendo facultativa e podendo ser ofertada ano sim ou ano não.

Em 2015, o Curso de Pedagogia reformulou seu PPP e inseriu, após o Termo de Adequação do Projeto Pedagógico, a disciplina - ”Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” como obrigatória e com oferta de 60 horas. Viu-se que o sistema ainda não está atualizado, portanto, não foi encontrada.

Quanto à dotação e talento, a disciplina obrigatória ‘Educação Especial’ aponta que trabalhará com altas habilidades.

### **IES C**

Foram encontradas sete disciplinas relacionadas à temática de Educação Especial, entre essas disciplinas destaca-se que todas elas são de caráter obrigatório, e, que uma disciplina é específica sobre dotação e talento, juntamente com a deficiência intelectual. São elas:

Disciplina 1 - “Fundamentos e Políticas de Educação Especial e Inclusiva” - com carga de 40 horas tem como foco trabalhar a questão da inclusão, para isso, aborda sobre conceitos e legislação.

Disciplina 2 – “Educação Especial e Inclusiva: Deficiência Física” - busca tratar sobre adaptações do ambiente e metodologias do ensino do deficiente físico. Essa disciplina contempla 40 horas.

Disciplina 3 – “Educação Especial e Inclusiva: Deficiência Visual” - aborda sobre o método Braille e a educação do deficiente visual. Possui carga horária de 40 horas.

Disciplina 4 – “Estágio Supervisionado na Educação Básica: Inclusão”- é uma disciplina de estágio obrigatório voltada à inclusão, desenvolve 100 horas de atividades

de observação e docência e 40 horas de supervisão/orientação com o professor responsável. Assim o total da carga horária desta disciplina é de 140 horas.

Disciplina 5 - 'LIBRAS e Deficiência Auditiva I' visa estudar conceitos básico do deficiente auditivo, metodologias de ensino, bem como uma introdução à LIBRAS. Para tanto, esta disciplina tem a carga horária de 80 horas.

Disciplina 6 – “Educação Especial e Inclusiva: DI e AH e Superdotação” - trabalha com dois públicos distintos: deficiência intelectual que objetiva conhecer, identificar e trabalhar com deficiência intelectual, e dotação e talento. Importa ressaltar que a ementa da disciplina explicita tudo o que irá trabalhar com o deficiente intelectual, porém, no que se refere à dotação e talento indica somente que irá ser trabalhada essa especificidade. Essa disciplina também contempla 80 horas.

E por último, a Disciplina 7 - 'LIBRAS e Deficiência Auditiva II' que visa trabalhar com conceitos teóricos e práticos do ensino da LIBRAS, bem como sobre a pessoa com deficiência auditiva. Para tanto terá 80 horas de carga horária.

Com essa discriminação, o Quadro 10 expõe dados das disciplinas.

Quadro 10 - Dados Curriculares - IES C

<b>IES C</b>				
<b>DISCIPLINA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	<b>CARGA HORÁRIA OB (Obrigatória) OP (Optativa)</b>	<b>ANO DE OFERTA</b>	<b>OBJETIVO PRINCIPAL DA EMENTA</b>	<b>QUANTO À DOTAÇÃO E TALENTO</b>
<b>1) Fundamentos e Políticas de Educação Especial e Inclusiva</b>	<b>1) 40 horas/OB</b>	<b>1º ANO</b>	<b>1) Discutir o conceito de Educação Inclusiva e sua abrangência, bem como, fazer uma análise dos documentos oficiais que a fundamenta. Discutir a educação brasileira frente à política de inclusão.</b>	_____
<b>2) Educação Especial e Inclusiva: Deficiência Física</b>	<b>2) 40 horas/OB</b>	<b>2º ANO</b>	<b>2) Conceituação da deficiência física. Aspectos relacionados a adaptações do ambiente para o favorecimento da educação do deficiente físico e aspectos metodológicos no ensino do deficiente físico na escola inclusiva.</b>	_____
<b>3) Educação Especial e Inclusiva: Deficiência Visual</b>	<b>3) 40 horas/OB</b>	<b>3º ANO</b>	<b>3) Conceitos básicos sobre visão e deficiência visual/cegueira, o método Braille e a educação do deficiente visual/cego e aspectos metodológicos no ensino do deficiente visual/cego na escola inclusiva.</b>	_____
<b>4) Estágio Supervisionado na Educação Básica: Inclusão</b>	<b>4) 140 horas/OB</b>	<b>3º ANO</b>	<b>4) O aluno deverá desenvolver 100 horas de atividades junto às escolas inclusivas da rede pública e/ou particular, direcionando o trabalho pedagógico para observação e docência e 40 horas de supervisão/orientação com professor responsável pela disciplina.</b>	_____

(continua)

Quadro 10 - Dados Curriculares - IES C

Continuação

IES C				
DISCIPLINA EDUCAÇÃO ESPECIAL	CARGA HORÁRIA OB (Obrigatória) OP (Optativa)	ANO DE OFERTA	OBJETIVO PRINCIPAL DA EMENTA	QUANTO À DOTAÇÃO E TALENTO
5) LIBRAS e Deficiência Auditiva I	5) 80 horas/OB	3º ANO	5) Estudar aspectos teóricos e práticos da Língua de Sinais. Conceitos básicos sobre audição e deficiência auditiva/surdez, diferentes abordagens de ensino para o deficiente auditivo/surdo e aspectos metodológicos no ensino do deficiente auditivo/surdo na escola inclusiva.	_____
6) Educação Especial e Inclusiva: DI e AH e Superdotação	6) 80 horas/OB	3,5º ANO*	6) A aprendizagem da criança deficiente mental. Avaliação dos problemas de aprendizagem: dimensões biológica, psicológica e social. Identificação das dificuldades e possibilidades da criança deficiente mental e do meio social. (...) A questão das altas habilidades.	6) A questão das altas habilidades.
7) LIBRAS e Deficiência Auditiva II	7) 40 horas/OB	3,5º ANO*	7) Estudar aspectos teóricos e práticos da Língua de Sinais. Conceitos básicos sobre audição e deficiência auditiva/surdez, diferentes abordagens de ensino para o deficiente auditivo/surdo e aspectos metodológicos no ensino do deficiente auditivo/surdo na escola inclusiva.	_____

(concluído)

OB (Obrigatória); OP (Optativa)

\*3,5 se refere a três anos e cinco meses, que é o total de duração do curso. No caso as disciplinas são ofertadas no último ano.

Fonte: Elaboração própria.

O curso de Pedagogia da IES C possui uma configuração diferenciada, pois, além da disciplina com o foco mais geral em Educação Especial, subdivide-a, agrupando as disciplinas em duas especificidades e buscando abordar características de cada público. Além disso, oferta uma disciplina de Estágio Supervisionado direcionada à inclusão.

Nesse curso há sete disciplinas que abordam sobre a Educação Especial.

A Instituição foi fundada em 2002 por uma professora universitária formada em Ciências Sociais, com mestrado em Sociologia Política e Doutorado em Engenharia de Produção. Esta professora passou toda sua carreira docente na Universidade Federal de São Carlos. Durante anos ela atuou como professora e por vivenciar de perto a realidade tanto da educação superior pública quanto da educação superior particular decidiu abrir a faculdade com características distintas de outras já existentes.

No que refere à LIBRAS, o curso apresenta-a em dois semestres, totalizando 120 horas. A disciplina divide-se com a oferta da disciplina de Deficiência Auditiva.

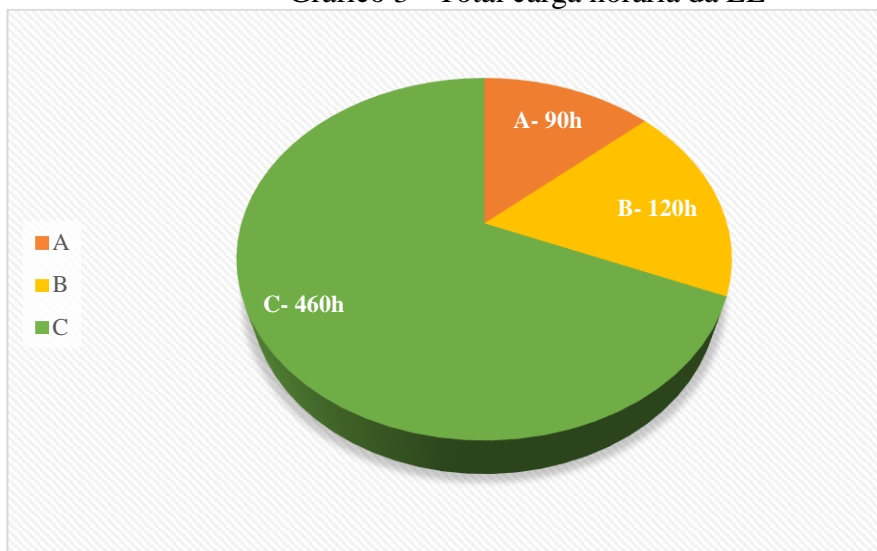
No que se relaciona à dotação e talento, apesar da ampla carga horária voltada a Educação Especial, a dotação e talento é contemplada em uma disciplina dividida com deficiência intelectual no último semestre do curso e com 80 horas. Também, a ementa da disciplina em questão não indica o conteúdo sobre a dotação e talento, quais aspectos ela irá abordar e desenvolver.

Apesar da ampla gama de disciplinas voltadas a área da Educação Especial salienta-se que a IES C deixou de contemplar um público da Educação Especial. Percebe-se em suas ementas que não é citado o Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD -, sendo que este público também faz parte do PAEE. Outro ponto que merece ser mencionado no contexto desta IES, suspeita-se que para ter tantas disciplinas voltadas a uma mesma área deve ter se abdicado de outras que são contempladas nos cursos de Pedagogia.

Cabe aqui ressaltar que um aspecto fundamental para o avanço tanto da legislação quanto do conhecimento científico, no que se refere à área de dotação e talento é o importante papel que cumprem as instituições de educação superior. A parceria dessas instituições para a identificação, atendimento, capacitação e formação de recursos humanos em Educação Especial também é conclamada nos dispositivos legais. Esses órgãos formadores devem assumir esse compromisso, contribuindo com a promoção de cursos, o incentivo e desenvolvimento de pesquisas, a produção, divulgação do conhecimento científico e a oferta de serviços de extensão (PÉREZ, 2006).

O Gráfico 3 demonstra o total de carga horária ofertada nas disciplinas diretamente voltadas a Educação Especial e obrigatoriamente ofertadas pelas IES pesquisadas.

Gráfico 3 - Total carga horária da EE



Fonte: Elaboração própria

Nota-se um expressivo número de horas de disciplinas ofertado relacionado à Educação Especial no curso da IES C.

As diretrizes dos cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) apresentam poucos indícios no que se refere à formação do pedagogo para atuar na educação básica em uma perspectiva inclusiva. Foram extintas as habilitações específicas do curso e não previram uma obrigatoriedade de disciplinas que abordassem a temática da Educação Especial, somente a menção de que os alunos com PAEE deveriam ser constituintes na formação dos graduandos, porém, não indicou como expressamente.

Gatti (2010) menciona que as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; Educação Especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão e, isso não é de hoje. Deve-se ter clareza 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. Múltiplos 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, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos 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 e as condições de trabalho nas escolas.

Macedo (2010) também destaca que é importante que o professor adquira nos cursos de formação inicial, uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, entre elas o conhecimento sobre as características das crianças público alvo da Educação Especial e seu processo de ensino-aprendizagem, a fim de que ele seja capaz na prática de possibilitar sucesso no processo de aprendizagem.

Delou (2012) assinala que os cursos de formação não capacitam professores para atuarem em classes comuns de ensino na perspectiva da educação inclusiva. Assim como, não há oferta suficiente e adequada de cursos de especialização em nível médio ou superior, para a realização do atendimento especializado nas áreas específicas da Educação Especial. Nesta ótica, a Resolução CNE/CEB N° 04/2009 aponta que para atuar no atendimento educacional especializado o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009).

## **5.2 Caracterização dos participantes**

O estudo do perfil do profissional a ser formado no curso de Pedagogia se torna relevante porque possibilita compreender quem são esses sujeitos e permite discutir a identidade profissional dos sujeitos que fazem o curso. Conforme diz Limonta (2009, p.125): “o perfil ajuda na análise das concepções sobre a identidade profissional, o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo”.

Como traço comum, observou-se que as três IES apresentaram-se com uma maioria de mulheres discentes, jovens (entre 21 a 25 anos), que não cursou outras formações e que exerce algum tipo de atividade remunerada.

Um dos aspectos que se pode considerar sobre a associação da profissão docente ao sexo feminino deve-se ao fato da expansão das Escolas Normais ter ocorrido em um período em que a mulher era “destinada” às tarefas domésticas e educativas. Desta forma, a docência era aceita como uma das poucas atividades extra domésticas, pois se acreditava que as mulheres poderiam realizar muito melhor essa tarefa que homens. (GUTIERRES *et al*, 2012)



Já a característica de acadêmicos bastante jovens, indica que possivelmente ao concluírem o curso de graduação serão profissionais docentes ainda bem novos. Com relação a isso, um estudo realizado pela UNESCO em 2004 salienta que a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação e abarca algumas questões eventualmente relacionadas a ela como a renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria, a aceitação de novas concepções pedagógicas, a maior ou menor experiência, entre outras (UNESCO, 2004).

Assim, os resultados encontrados nas IES: A, B e C, corresponderam ao perfil dos estudantes destes cursos de Pedagogia. Para tanto, a análise foi feita junto a Parte A - Caracterização do (a) graduando (a), e os dados obtidos junto aos alunos relacionados à faixa etária, ao gênero, formação, atividade remunerada, estágio e contato com a Educação Especial encontram-se abaixo expostos.

## **IES A**

### **PARTE A - Categoria A1 - Caracterização**

A Tabela 1 ilustra os resultados dessa categorização.

Tabela 1 - Dados característicos - IES A

<b>Idade</b>	<b>%</b>	<b>Sexo</b>	<b>%</b>	<b>Formação</b>	<b>%</b>	<b>Trabalham em instituições especializadas ou escola</b>	<b>%</b>	<b>Em caso negativo, Atuação</b>	<b>%</b>
<b>21 a 25 anos</b>	60,7%	Feminino	78,5%	Graduação anterior	17,9%	Estágios extracurriculares	17,9%	Não trabalham	17,9%
<b>26 a 35 anos</b>	21,4%	Masculino	21,5%	Mestrado	3,4%	Professor	17,9%	Empresas, comércios (funcionário, estagiário)	17,9%
<b>36 a 40 anos</b>	10,7%			Outros	3,4%	Agente Escolar	7,1%	Iniciação Científica	3,4%
<b>46 a 50 anos</b>	7,2%			Sem outra formação	75,3%	Bolsista PIBID	17,9%		

Fonte: Elaboração própria.

Na IES A, foram vinte e oito questionários respondidos.

Os participantes dessa IES caracterizaram-se por uma maioria de mulheres jovens, com idade entre 21 a 25 anos. Verificou-se que a maioria não possuía formação anterior

em nível de graduação. Também, em sua maioria, exerciam algum tipo de atividade remunerada.

Apesar da predominância de mulheres no curso de Pedagogia, observou-se um número razoável de homens cursando-o, cerca de seis homens para um total de vinte e duas mulheres. Apesar da maioria dos graduandos ser mais jovem 60,7% terem entre 21 e 25 anos, contempla-se, também, um público mais maduro entre os 26 a 35 anos (21,4%).

Quanto à formação anterior ao curso de Pedagogia, notou-se que uma porcentagem razoável, cursou outra graduação antes, cinco pessoas para o total vinte e oito. Um número menor, porém de destaque, cabe-se a formação quanto ao mestrado, em que um aluno já o cursou *a priori*.

Quanto à área em que os graduandos exercem atividades remuneradas ficou dividido entre o trabalho em instituições voltadas à educação e não voltadas a educação, sendo cinco pessoas trabalharam como estagiários, cinco eram professores, cinco eram bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID –, cinco que trabalharam em outras áreas alheias à educação e cinco não trabalhavam.

Dos alunos que responderam o porquê não trabalhavam com educação ou o porquê não trabalhavam: quatro disseram que ainda não terminaram a graduação; três disseram não coincidiam os horários; três disseram que era mais atrativo trabalhar em outra área e dois disseram que faltavam oportunidades de emprego.

### **PARTE A - Categoria A2 - Estágios e Educação Especial**

Dos vinte e oito graduandos que responderam ao questionário, vinte concluíram os estágios obrigatórios do curso e oito ainda não o haviam concluído. Em relação aos que tiveram contato durante os estágios realizados no decorrer do curso, com alunos PAEE, dezessete responderam que sim e onze responderam não tinham contato. Um número expressivo teve contato, demonstrando que os alunos PAEE estão nas escolas.

Quanto à experiência com o PAEE durante o estágio obrigatório, alguns graduandos citaram PAEEs específicos, destacando-se Autista, Deficiente Intelectual (Síndrome Down), Paralisia Cerebral, Deficiência Auditiva e Dotação e Talento.

Na questão sobre o que acharam da experiência em lidar com um PAEE e o que aprenderam com essa experiência durante os estágios, os dezessete alunos que tiveram contato responderam sete tipos de repostas, que foram agrupadas de acordo com a semelhança, conforme expõe o quadro 11.

Quadro 11 - Experiência PAEE - IES A

<b>Respostas</b>	<b>Número de Respostas</b>
Pouco ou nenhum contato.	2
Ruim ou experiência negativa.	1
Senti dificuldades de aproximação, de como agir.	3
Complicado, seria necessária mais formação.	3
Legal, porém, o contato foi pouco.	2
Precisa ter paciência e afeto.	1
Gostei muito, experiência rica.	5

Fonte: Elaboração própria

Pode-se notar por meio dos dados do Quadro 11, que dezessete pessoas responderam quanto ao que achou da experiência de lidar com o PAEE. Salienta-se que cinco graduandos disseram ter gostado muito e considerado a experiência rica, três alunos sentiram dificuldades de se aproximar e receio de como agir e três disseram que foi complicado lidar com esses alunos, pois necessitariam de uma maior formação sobre o tema.

Cabe aqui ressaltar que na formação inicial dessa IES há três disciplinas que abordam sobre a Educação Especial, mas que somente uma, a disciplina “Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão”, enfatiza mais especificamente a área.

## **IES B**

### **Categoria A1. Caracterização**

Os dados encontrados estão expostos na Tabela 2.

Tabela 2 - Dados característicos - IES B

Idade	%	Sexo	%	Formação	%	Trabalham em instituições especializadas ou escola	%	Em caso negativo, atuação	%
17 a 20 anos	1,6%	Feminino	96,6%	Graduação anterior	8,4%	Estágios extracurriculares	32,2%	Não trabalham	32,2%
21 a 25 anos	83,1%	Masculino	3,4%	Especialização	3,4%	Professor	6,8%	Empresas, comércios (funcionário, estagiário)	5,1%
26 a 35 anos	11,9%			Mestrado	3,4%	Agente Escolar	3,4%	Iniciação Científica	1,6%
46 a 50 anos	1,6%			Doutorado	1,6%	Secretária	1,6%	Pesquisador	1,6%
51 ou mais	1,6%			Outros	3,4%	Educador Social	1,6%	Aposentado	1,6%
				Sem outra formação	79,8%	Bolsista PIBID, PET	11,9%		

Fonte: Elaboração própria.

A IES B trouxe o maior número de respostas aos questionários, no total responderam cinquenta e nove graduandos do curso de Pedagogia. Os participantes se caracterizaram, de maneira geral, por uma população maior de mulheres jovens, que não possuíam formação anterior, e que, estavam divididas entre não exercer atividade remunerada no momento da pesquisa e exerciam atividade no setor de estágio na área educacional, seja em escolas ou instituições especializadas.

Cerca de 84% dos respondentes estavam na faixa etária entre 21 e 25 anos e, apenas, 12% entre 26 e 35 anos. Somente um possuía 51 anos ou mais. A maioria dos graduandos eram mulheres, tendo apenas dois homens nas turmas investigadas.

Vale ressaltar que nessa IES além de um número considerável de graduandos que possuíam outras graduações, cinco alunos, houve, também, dois alunos com especialização, dois alunos com mestrado e um com doutorado.

Quanto à atuação profissional, dezenove dos cinquenta e nove respondentes disseram realizar estágios extracurriculares, quatro já são professores, dois são agentes escolares, um trabalha como secretária, um é educador social em uma escola e sete recebem bolsas de programas como PIBID e PET – Programa de Educação Tutorial.

Quando perguntados se atuavam em outra área, dezenove dos cinquenta e nove alunos disseram não trabalhar no momento da pesquisa, três disseram trabalhar em empresas ou comércio, um aluno possui bolsa de iniciação científica, um aluno se classificou como pesquisador e um aluno se colocou como aposentado.

Dos alunos que responderam a razão de não trabalharem com educação ou não estarem no mercado de trabalho, cinco disseram exercer outras atividades na universidade, quatro disseram porque ainda não terminaram a graduação; dois disseram não coincidir os horários; dois disseram que é mais atrativo trabalhar em outra área e dois disseram que faltam oportunidades de emprego.

### **Categoria A2. Estágios e Educação Especial**

Outros dados analisados da Parte A dos questionários tem relação aos estágios e contato com Educação Especial. Do total dos cinquenta e nove respondentes, dezessete deles disseram já ter concluído os estágios obrigatórios e quarenta e dois responderam que não concluíram ainda. Quando perguntados se tiveram contato com algum PAEE durante os estágios, trinta e um disseram que sim e vinte e oito responderam que não.

Do total de graduandos que disseram ter tido contato com algum PAEE, alguns deles, citaram pessoas com deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual (Síndrome de Down), múltiplas deficiências e o transtorno global do desenvolvimento.

Sobre o que acharam da experiência com o PAEE, o que aprenderam ou levariam desta experiência, os trinta e um respondentes ficaram entre oito respostas diferentes, conforme o quadro 12.

Quadro 12 - Experiência PAEE - IES B

<b>Respostas dadas</b>	<b>Número de respostas</b>
Pouco ou nenhum contato.	2
Experiência ruim, muito difícil.	4
Senti dificuldades de aproximação, de como agir.	1
Complicado, seria necessária mais formação.	1
Todos são capazes de aprender.	4
Importante ajuda-los para que se desenvolvam.	4
Precisa-se aprender a respeitar o outro.	1
Gostei muito, experiência rica.	14

Fonte: Elaboração própria.

Pode-se notar que quatro respondentes disseram ter tido uma experiência ruim ou muito difícil com o PAEE, quatro já responderam que perceberam com a experiência que todos são capazes de aprender, e quatro alunos colocaram que se torna importante o apoio para que os PAEE se desenvolvam. O dado que mais salta aos olhos é o total de quatorze graduandos dos trinta e um que julgaram a experiência rica e que gostaram muito dela.

Importante mencionar que os graduandos tiveram contato com PAEE durante seus estágios, porém, os dados do quadro 12 demonstram que um total de seis graduandos achou a experiência ruim ou difícil, questionando-se se os estágios direcionam positivamente esses alunos.

## **IES C**

### **Categoria A1. Caracterização – IES C**

De acordo com as respostas dos futuros concluintes do curso de Pedagogia na parte A do questionário foram estas as respostas, ilustrada na Tabela 3.

Tabela 3 - Dados Característicos - IES C

Idade	%	Sexo	%	Formação	%	Trabalham em instituições especializadas ou escola	%	Em caso negativo, atuação	%
17 a 20 anos	3,2%	Feminino	96,8%	Graduação anterior	3,2%	Estágios extracurriculares	22,6%	Não trabalham	19,3%
21 a 25 anos	35,5%	Masculino	3,2%	Outros	12,9%	Professor	6,4%	Empresas, comércios (funcionário, estagiário)	42%
26 a 35 anos	35,5%			Sem outra formação	83,9%	Secretária	6,4%		
36 a 40 anos	19,3%					Educador Social	3,2%		
41 a 45 anos	3,2%								
46 a 50 anos	3,2%								

Fonte: Elaboração própria.

Na IES C, trinta e um graduandos responderam os questionários.

Como panorama geral, a IES C possui uma estrutura um pouco diferenciada das demais participantes, pois, ela se caracterizou com um maior número de graduandos sem formação anterior e a maioria delas exercia atividade remunerada nos estágios em espaços educacionais e 42%, trabalhava em outros ramos, que não educação.

Quanto à faixa etária dos participantes diferenciou-se das demais por haver um equilíbrio entre eles: 21 a 25 anos, 26 a 35 anos e 36 a 40 anos. Quanto ao gênero, não foi diferente das demais IES, pois, apresentou trinta mulheres e um homem apenas.

Quanto à formação anterior, um aluno já havia se graduado e quatro alunos cursaram cursos técnicos de médio e longo prazo. Não constou nenhum aluno respondente com especialização *lato* ou *stricto sensu*.

Já quanto ao trabalho em instituições especializadas ou escolas, sete alunos exerciam atividade remunerada como estágios extracurriculares. Seis alunos dos trinta e um respondentes responderam não exercer atividade remunerada atualmente e treze pessoas disseram trabalhar em outras áreas que não eram voltadas à educação.

Também, os participantes responderam sobre as razões que não trabalhavam com educação ou que não estavam trabalhando, nove disseram as razões que não terminaram

a graduação; dois disseram que estavam aguardando serem chamados em concursos prestados anteriormente e quatro disseram que faltavam oportunidades de emprego.

### **Categoria A2. Estágios e Educação Especial**

Trinta e um graduandos responderam aos questionários nesta IES. Desses, vinte e quatro deles concluíram o estágio obrigatório e sete responderam que não. Quando perguntados se tiveram experiência ao PAEE durante os estágios, vinte e cinco responderam que sim e seis que não. O público alvo indicado foi: Deficiência Intelectual, Paralisia Cerebral, Autismo e Deficiência Visual.

O Quadro 13 mostra as respostas dadas pelos graduandos que tiveram contato com PAEE durante os estágios e o que acharam da experiência.

Quadro 13 - Experiência PAEE - IES C

<b>Respostas dadas</b>	<b>Número de respostas</b>
Experiência ruim, negativa.	2
Senti dificuldades de lidar, como agir.	2
Complicado, seria necessária mais formação.	2
Legal, porém foi difícil.	2
Eles possuem inúmeras possibilidades de desenvolvimento.	1
Eles têm direito de estarem ali.	1
Gostei muito, experiência rica.	15

Fonte: Elaboração própria.

Vinte e cinco disseram ter tido contato com PAEE. Salienta-se que dois disseram ter sido uma experiência ruim ou negativa, dois sentiram dificuldade de lidar e como agir com o PAEE, dois apontaram a falta de formação e dois colocaram que apesar de terem gostado não foi uma experiência fácil. Em contrapartida, mais da metade deles responderam terem gostado da experiência e consideraram importante para sua formação.

Cabe ressaltar que nessa IES a carga horária destinada para a Educação Especial é muito maior do que a das outras IES participantes, abrangendo uma quantidade maior de conteúdos na área desde o primeiro ano da graduação, contando ainda com um estágio voltado à Educação Especial no terceiro ano do curso. No entanto, quando seis

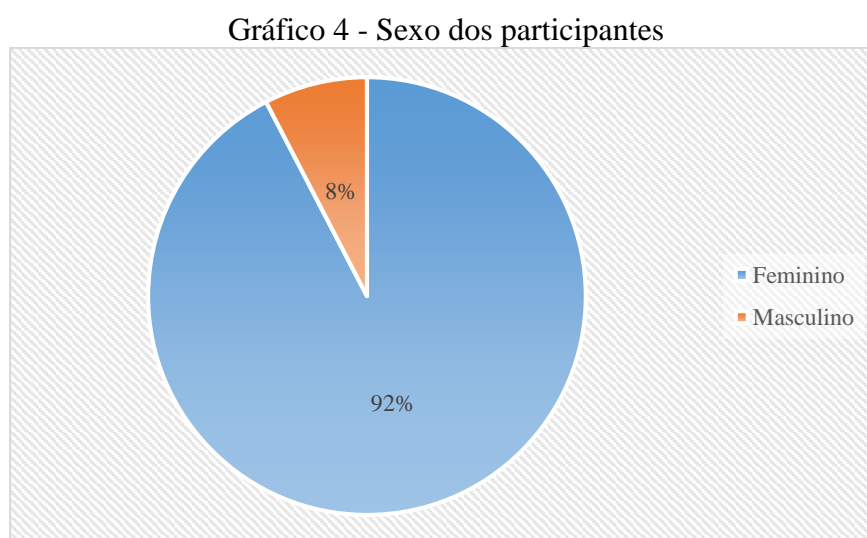


graduandos responderam que não tiveram contato com PAEE nos estágios e seis responderam ser difícil ou complicado.

No que concerne a análise das respostas tanto da categoria A1 quanto da A2, notou-se uma confluência de respostas nas três IES. Apesar de cada IES ser composta por suas singularidades, no todo, inferiu-se que a caracterização dos estudantes das três, vão ao encontro com as pesquisas sobre o perfil do professor brasileiro, como a pesquisa da UNESCO (2004), estando assim, bem próximas entre si.

Ao fazer uma análise e discutir os resultados nas três IES pesquisadas, destaca-se uma similaridade vista na categoria A1, ou seja, curso composto por mulheres jovens (entre 21 a 25 anos), que estão na primeira graduação e que trabalham, seja em estágios extracurriculares ou outros ramos do mercado.

Quanto ao gênero ocorreu uma predominância de mulheres (92%) nos cursos de Pedagogia das três IES pesquisadas (GRÁFICO 4).



Fonte: Elaboração própria.

Para Silva (2011) os cursos de Pedagogia, atualmente, tratam de um contexto histórico e cultural atrelado a formação de professor. Segundo a citada autora, quando da primeira regulamentação, em 1939, dos cursos de Pedagogia, ocorreu um entrelaçamento da história ao percurso da Educação no país e à história das Mulheres, assim conforme foi se desenrolando a história do curso de Pedagogia no país, concomitante desenrolou-se a história das mulheres na sociedade brasileira.

A constituição desse curso concomitante à busca pela participação feminina em outros campos que não o privado/doméstico e à expansão econômica – desenvolvimento

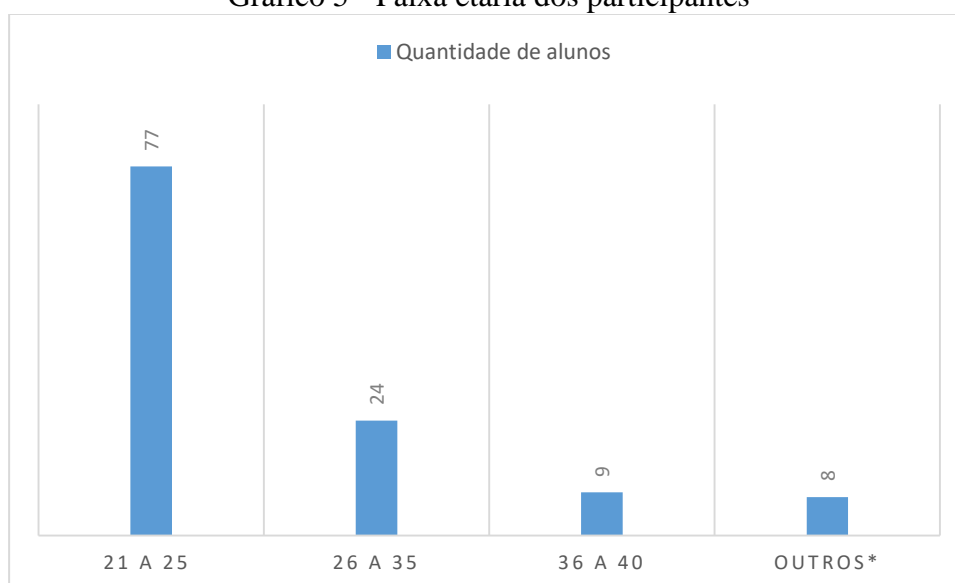
industrial – corroboraram a inserção feminina no mercado de trabalho. A profissão docente permitiu às mulheres o acesso a um dos espaços públicos anteriormente frequentados pelos homens. No entanto, essa profissão vai sendo representada como similar ao trabalho no lar: o cuidar das crianças. Essa concepção é utilizada para naturalizar/reforçar o magistério, especialmente das séries iniciais, como uma profissão feminina (SILVA, 2011).

Uma possível justificativa para haver um percentual tão restrito de homens no curso de Pedagogia, segundo André (2002), deve-se ao fato do magistério apresentar características que são tradicionalmente consideradas do sexo feminino. Contudo, entende-se que é preciso aprofundar ou desconstruir algumas ideias em torno desse processo de feminização do magistério a fim de não simplesmente justificá-lo ou naturalizá-lo como decorrente das características enraizadas como próprias das mulheres.

Neste sentido, notou-se que mesmo com a predominância feminina, o curso de Pedagogia atualmente é procurado também por homens que desejam exercer a profissão docente. Observou-se que na IES A, é onde há a maior predominância de homens (21,4%).

Quanto à faixa etária, a maioria dos respondentes eram jovens, entre os 21 a 25 anos (65,2%). O Gráfico 5 ilustra esse resultado.

Gráfico 5 - Faixa etária dos participantes



\*Outros se refere as faixas etárias: 17 a 20; 41 a 45; 46 a 50; e 51 ou mais.

Fonte: Elaboração própria

UNESCO (2004) destaca que no Brasil há uma concentração significativa desses profissionais nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (33,6% e 35,6% do total, respectivamente). Os professores jovens, com até 25 anos, somam 8,8% do total. Com mais de 45 anos se encontram 21,9% dos docentes.

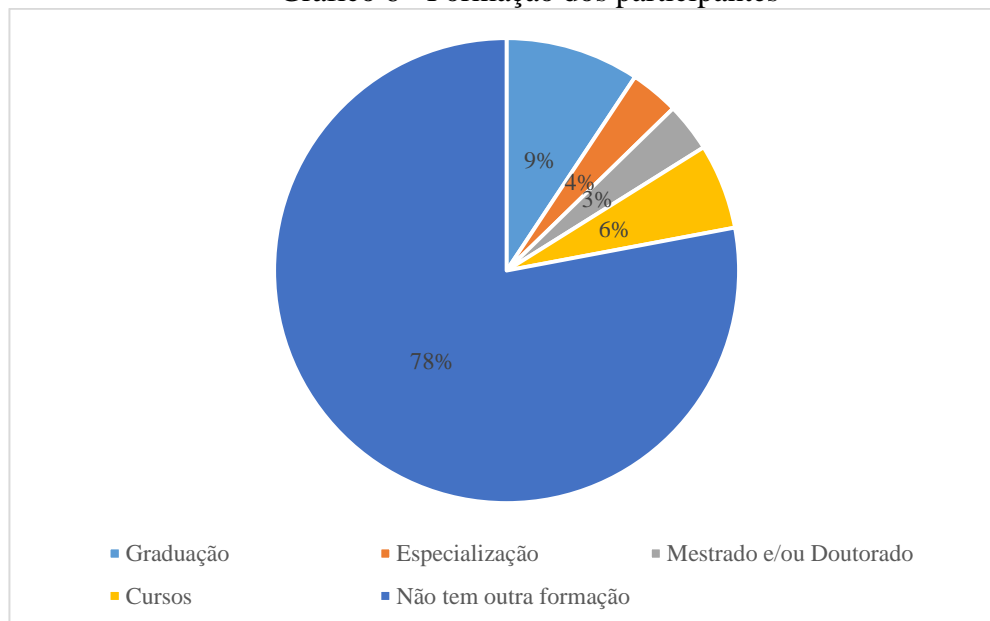
A mesma pesquisa ressaltou que, considerando que a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação, chama a atenção para algumas questões eventualmente relacionadas à condição etária, como a renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria, a aceitação de novas concepções pedagógicas, a maior ou menor experiência, entre outras. Cabe ainda destacar que a concentração de docentes em atividade em sala de aula até 45 anos, nesta pesquisa, pode estar relacionada a uma aposentadoria antecipada ou, ainda, a situações de abandono da profissão.

Na pesquisa de Gutierrez *et al* (2012) demonstrou que os dados coletados indicaram que a maioria dos acadêmicos do curso de Pedagogia da FURG (54,48%) estavam na faixa etária que compreendia dos 16 aos 25 anos. Essa característica indicou que ao concluírem o curso de graduação serão profissionais docentes ainda bem jovens.

Salienta-se que na IES C foi a única que apresentou o mesmo número de graduandos com idade entre 21 a 25 anos e 26 a 35 anos, cerca de onze alunos em cada faixa etária. Talvez, uma hipótese provável para essa paridade seja o fato das IES privadas possuírem provas de vestibulares mais acessíveis que as públicas e também, por ofertarem um número maior de vagas do que as instituições públicas.

No que se refere à formação dos graduandos em Pedagogia, notou-se um número irrisório de alunos que cursaram outra graduação ou pós-graduações *lato* ou *strictu sensu* ou outros cursos. O Gráfico 6 mostra esses dados.

Gráfico 6 - Formação dos participantes



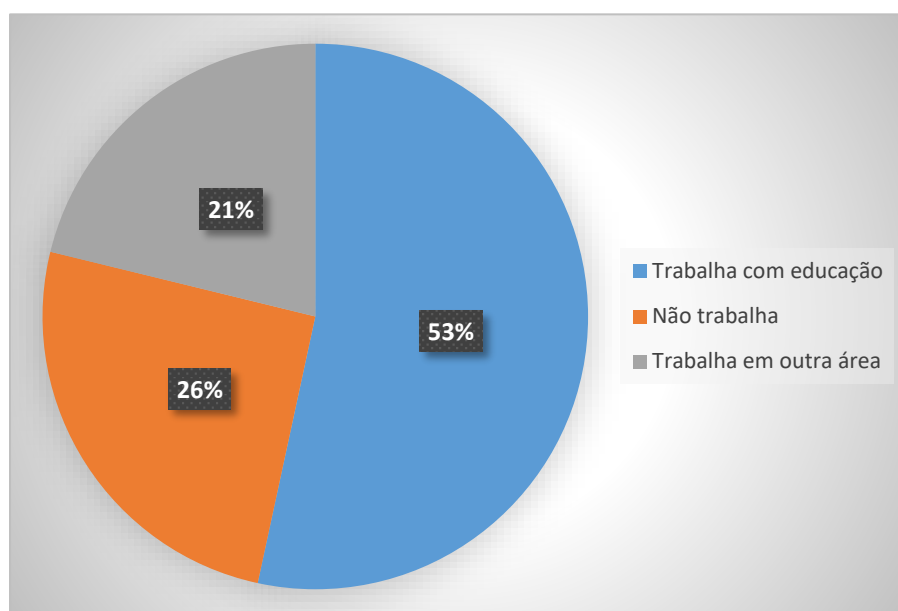
Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que a grande maioria 78% dos graduandos não possuía outra formação. Pode-se constatar, também, que um número expressivo dos discentes ingressantes o fez como primeira graduação. Compreende-se que devido à maioria dos graduandos ser jovem ainda não tiveram ‘tempo’ hábil para cursarem outra graduação ou pós-graduação.

Destaca-se que na IES A e B tiveram o maior número de graduandos que já haviam cursado outras graduações e até mesmo pós-graduações, nível de mestrado e doutorado. Salienta-se que os quatro alunos que indicaram ter concluído o mestrado e /ou doutorado o cursaram em Educação.

Dentro dessa realidade, o Gráfico 7 ilustra a atividade remunerada exercida pelos graduandos das três IES.

Gráfico 7 - Trabalho dos participantes



Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que do total dos participantes 53% exerciam atividade remunerada na área da educação.

Segundo dados do ENADE (INEP, 2014) 13,1% dos estudantes de cursos de Pedagogia exerciam atividade remunerada como estagiário e mais de 51% já exerciam atividades como professores contratados ou concursados em escolas públicas e privadas, como pode ser visto na Tabela 4.

Tabela 4 - Dados ENADE experiência magistério

Forma de contrato que possui experiência no magistério	Sexo do inscrito		
	Total	Masculino	Feminino
Sim, em escola pública, como concursado.	17,5%	1,3%	16,2%
Sim, em escola pública, com contrato temporário (não concursado) (inclusive).	17,6%	1,1%	16,6%
Sim, em escola privada comunitária como contratado.	2,6%	0,1%	2,5%
Sim, em escola privada confessional como contratado.	1,4%	0,1%	1,3%
Sim, em escola privada particular como contratado.	12,1%	0,3%	11,8%
Sim, em cursos livres (idiomas, informática, aulas particulares), como contratado.	0,9%	0,2%	0,7%
Sim, estágio remunerado.	13,1%	0,4%	12,8%
Sim, como voluntário	5,9%	0,6%	5,4%
Não tenho experiência no magistério.	28,9%	2,4%	26,5%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>6,3%</b>	<b>93,7%</b>

Fonte: MEC/INEP/DAES - ENADE/2014.

A partir dessa inferência, parte dos alunos do curso de Pedagogia já exerciam as funções de professor ou estagiário; o que vai ao encontro com os dados levantados nas três IES em que se destaca em primeiro a função de estagiário e após a de professor.

Outro dado a ser mencionado é o fato de um número considerável de graduandos não exercerem atividade remunerada, ou seja, 26% não trabalhavam, pois, alegaram que não teriam concluído a graduação ou a falta de oportunidades de trabalho na área. E também, 21% optaram por trabalhar em outras áreas, pois, como disseram os graduandos da IES A e B, os salários eram mais atrativos em outras áreas.

Neste sentido, pensar sobre o porquê destes estudantes trabalharem /estagiarem ou o porquê de não trabalharem, torna a discussão um pouco mais complexa, pois conforme as pesquisas abaixo descritas (CARDOSO e SAMPAIO, 1994; TAVARES *et al*, 2014), a realidade dos alunos de graduação e suas necessidades para além da sala de aula, são um tanto complicadas e multifacetadas, assim, esses alunos procuram optar por cursos e turnos de estudo em que consigam conciliar o máximo possível trabalho e estudo, ou acabam optando por não trabalharem, devido a extensa carga horária de estágios obrigatórios já existente no curso.

As autoras Cardoso e Sampaio (1994) constataram que a universidade não é homogênea. As exigências de cada curso são distintas. Alguns funcionam em período integral e supõem total dedicação, ainda, outros têm carga horária menor e podem ser diurnos ou noturnos. Também, a avaliação do aprendizado varia entre instituições e cursos, utilizando-se de critérios mais rígidos ou mais frouxos. As instituições privadas estabelecem mensalidades muito diversas, mesmo quando comparamos os mesmos cursos. Elas estão muito dispersas no espaço urbano, tornando-se mais acessíveis para alguns estudantes e mais distantes para outros. Considerando a heterogeneidade desse sistema de educação superior, é evidente que a combinação do estudo com o trabalho depende das facilidades ou dificuldades que cada carreira impõe.

As supracitadas autoras colocam que, estudando o perfil dos estudantes de diferentes carreiras, verificaram que algumas se caracterizam por uma população bastante homogênea do ponto de vista da renda e que outras recebem estudantes que se distribuem por todas as faixas de renda. Que essa distribuição não é equilibrada. Mas, não se deve identificar as carreiras em que o grupo de estudantes é homogêneo como cursos de elite. De um lado, pode ser um grupo homogêneo porque oriundo das camadas médias e altas, quanto pode congrega estudantes de origem mais pobre e sem tradição familiar em cursos universitários. Essa seleção depende dos critérios de acesso a esses cursos e das facilidades que oferecem ou não para a incorporação de estudantes-trabalhadores. Por outro lado, as carreiras que recrutam uma população heterogênea não são, como se

poderia supor, as mais democráticas. Incluem todas (ou quase todas) as faixas de renda, o que significa que convivem pobres e ricos, ambos, com proporções muito diferentes.

Tavares *et al* (2014) constatou que 100% das estudantes que preencheram o questionário de sua pesquisa explicitaram que escolheram o curso noturno devido à possibilidade de trabalhar durante o dia. Só que esta conciliação encontra empecilhos, uma vez que o curso de Pedagogia, organizado sob a Resolução do CNE/CP 01/2006, reúne todas as habilitações da Pedagogia que, anteriormente, eram licenciaturas separadas e, por vezes, torna-se um impasse cumprir com as exigências da formação, a qual necessita de estágios e observações na Educação Infantil e Anos Iniciais, principalmente, realizados durante o dia em horários que os alunos trabalham. Nestes casos, a pesquisa revelou que deixar de trabalhar para se dedicar ao curso de Pedagogia não se apresenta como uma escolha individual, pois, a necessidade de manutenção da vida própria e de familiares se expressa como uma força imediata que se confronta, ao mesmo tempo, com o desejo de dar continuidade nos estudos.

Na pesquisa de Moreira *et al* (2011) foi demonstrado alguns problemas relacionados aos alunos que estudam no período noturno em conciliar trabalho e estudo. O estudo demonstrou como resultados que alunos que trabalham, têm menos tempo para se dedicarem aos estudos e com isso enfrentam maiores dificuldades para acompanhar o curso, decorrendo conseqüentemente, um menor rendimento acadêmico. Estudar e manter os estudos em dia requer do aluno um planejamento de tempo, sendo que este precisa estabelecer um plano de estudo para o dia, semana ou mesmo para o ano letivo. E de maneira geral, percebeu-se no decorrer da pesquisa, que há uma clara dificuldade dos alunos em conciliar trabalho, estudo e família. Sendo assim, o rendimento desse aluno fica prejudicado.

Neste sentido, para Durhan (2006), os jovens que optam cursar Pedagogia, geralmente são egressos de precaríssimo ensino médio público, provenientes de famílias pouco escolarizadas, com severas deficiências no domínio da linguagem falada e escrita, da matemática elementar, sem conhecimento adequado de história, geografia e ciências, estudando à noite e trabalhando durante o dia.

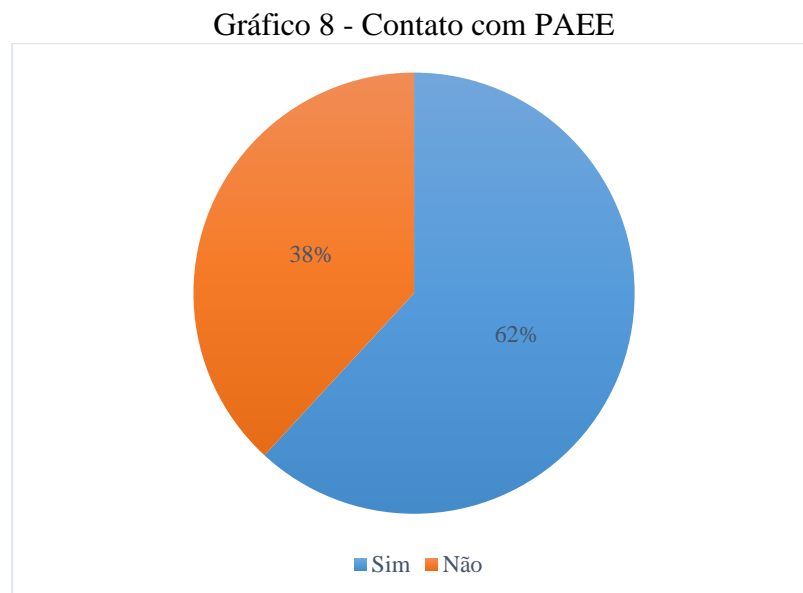
Em relação à segunda categoria, A2. Estágios e Educação Especial, os dados das três IES mostraram que no término do estágio obrigatório do currículo do curso de Pedagogia, 51,7% terminaram toda a carga de estágio e 48,3% ainda não.

Ressalta-se que na IES B, 71,8% dos participantes disseram ainda não terem concluído toda a grade obrigatória de estágios, talvez nesta IES a carga se estenda até o

último semestre do curso, pelo fato de os alunos não apresentarem TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, o que já não pode ser visto nas outras IES pesquisadas, em que no último semestre do curso, a carga de estágio é reduzida para os alunos se dedicarem a escrita de seus trabalhos.

Esse fato se deve a própria organização do currículo da IES em relação à oferta das disciplinas de estágio e a possibilidade do aluno em cumprir o estágio obrigatório antecipadamente ou de deixaram para concluir no último ano. Essa discussão agrega a mesma da condição laboral, pois o aluno que trabalha e estuda acaba tendo dificuldades em cumprir a carga de estágio no período estipulado (TAVARES et al, 2014).

Em relação ao contato com PAEE durante os estágios, o Gráfico 8 demonstra quantos participantes tiveram contato com PAEE durante os estágios.



Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser constatado a maioria dos participantes, 62%, teve contato com algum PAEE durante seus estágios.

A proposta de um sistema educacional inclusivo é um processo histórico dentro da trajetória da Educação Especial no Brasil. Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) (BRASIL, 2008), que traz subjacente a ideia de que a educação inclusiva fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política promotora



de uma educação de qualidade para todos os alunos. Assim, constatou-se nos dados coletados, que os alunos PAEE estão nas escolas.

A inclusão escolar é uma realidade atualmente. Dados do Censo Escolar indicam crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. Em 2014, as estatísticas indicam que 698.768 estudantes PAEE estavam matriculados em classes comuns (INEP, 2014).

Observa-se na IES C, que mesmo com a oferta de uma disciplina especialmente voltada ao estágio com salas inclusivas, “Estágio Supervisionado na Educação Básica: Inclusão”, seis alunos disseram não terem tido contato com alunos PAEE.

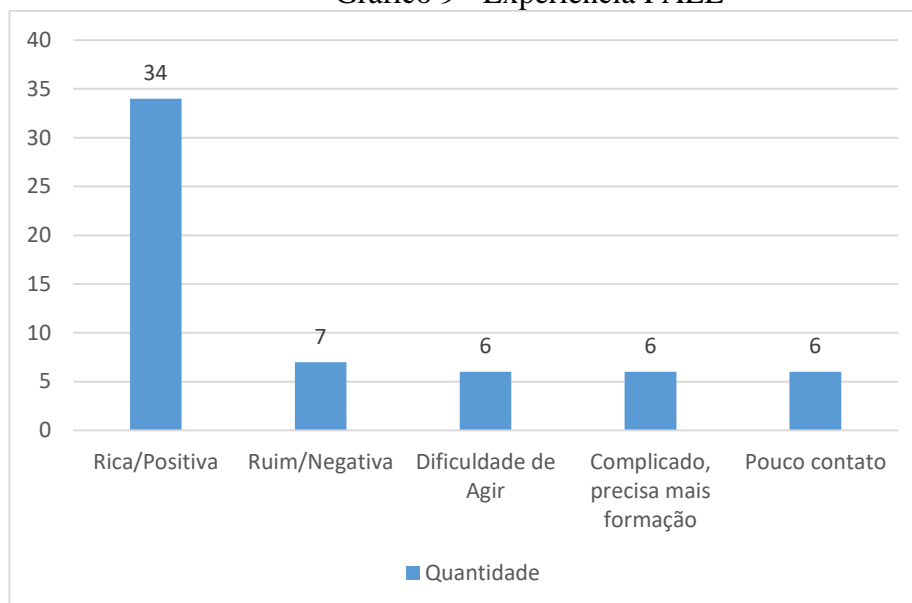
As especificidades destacadas pelos alunos das três IES foram: Deficiência Intelectual, especialmente a Síndrome de Down; a Deficiência Visual; a Deficiência Auditiva; a Deficiência Física; Múltiplas deficiências; a Paralisia Cerebral; o Transtorno Global do Desenvolvimento com foco no autismo; e a Dotação e Talento.

Destaca-se que os participantes tiveram contato com um número amplo de PAEE, e em especial, um aluno da IES A, destacou ter tido contato com a dotação e talento. Salienta-se que os alunos com dotação e talento ainda são, como pontua Pérez (2004), vistos como “fantasminhas”, uma vez que muitas vezes não são identificados, nem mesmo reconhecidos pelos professores, fazendo referência à invisibilidade que é vista dentro da escola e outros espaços.

Assim, pode-se justificar o número expressivo de alunos que tiveram contato com PAEE nos estágios, justifica-se pelo movimento inclusivo, ocorrendo nas escolas brasileiras. Quando se refere a alunos com dotação e talento o número de matriculados é ínfimo em todo o país, que explica o resultado incipiente obtido.

Quanto ao fato de como foi a experiência com o PAEE, nota-se nas respostas dos alunos, para além dos que julgaram a experiência enriquecedora, pontuam-se dificuldades, experiências negativas e falta de formação, como pode ser visto no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Experiência PAEE



Fonte: Elaboração própria.

Nas três IES, 28,8% destacaram a experiência como positiva e rica, porém, 21,2% destacaram terem sentido dificuldades, ter sido uma experiência ruim ou negativa, ter sido complicada e necessária mais formação e, também, ter tido muito pouco contato.

Quanto ao fato de terem visto a experiência como positiva e rica, Staimback e Stainback (1999) menciona que as experiências positivas ligadas a inclusão de alunos nas classes comuns são imensas, o que pode justificar em partes as boas impressões dos respondentes do questionário. Outra hipótese pode ser a afinidade com a área vista por alguns desses futuros professores.

No processo da inclusão, o educador pode desempenhar um importante papel na percepção dos alunos de que esses têm potencialidades e limitações diferentes. Deste modo, o benefício da permanência dos estudantes com deficiência nas classes do ensino regular se estende a todos. Por meio da convivência com alunos com diferentes potencialidades e limitações, os estudantes têm oportunidade de aprender mais coisas do que o currículo formal pode ensinar (STAIMBACK e STAIMBACK, 1999).

Outras respostas foram pontuadas pelos graduandos sobre a experiência, tais como: “Assustadora”; “A inclusão é uma utopia, diante dessa falta de formação”.

Sobre as experiências não tão positivas, Fumegalli (2012) assinala que o medo de mudar, de abandonar o que por muito tempo nos dá segurança, faz com que a educação inclusiva não consiga ainda se configurar totalmente na educação brasileira, como uma

proposta que verdadeiramente corresponde a uma luta por uma escola que não discrimina, não rejeita nenhum aluno e que só assim consegue ser justa e para todos.

Esse autor pontua a estrutura da instituição educacional, pois, apesar de existirem políticas públicas educacionais avançadas, as escolas regulares, em esmagadora maioria, carecem de recursos físicos e financeiros, e, principalmente, humanos (professores especializados), para que aconteça realmente a inclusão do aluno na sala de aula.

Tal premissa vai ao encontro com o que pontuaram os alunos das três IES participantes, visto que às vezes o olhar negativo perante os alunos se deva a, como o aluno PAEE está sendo incluído nas escolas, que tipo de formação os professores estão tendo para lidar com esse público. Variadas são as hipóteses que podem justificar as visões positiva e negativas da experiência com esse público.

Assim, versar sobre a formação dos graduandos do último ano do curso de Pedagogia ao mesmo tempo que se torna tarefa fácil, visto ser a formação da pesquisadora, torna-se também, complexa, pois há diversas questões que merecem ser discutidas mais profundamente e que, querendo ou não, influem no tipo de professor que as IES estão formando.

### **5.2.1 Questões sobre o tema**

Nesta parte foram analisadas as respostas do questionário aos graduandos em Pedagogia quanto a questões relacionadas mais especificamente a dotação e talento, que foram formadas em três categorias:

Categoria B1. Conceito – Relacionado à pergunta 1;

Categoria B2. Atendimento e Identificação – questões 2, 3, 4, 5, 6 e 7;

Categoria B3. Conhecimento adquirido no curso de Pedagogia – questões 8, 9 10 e 11.

#### **IES A**

##### **Categoria B1. Conceito**

A parte B dos questionários foi destinada a questões mais pertinentes à temática dotação e talento. Nesta categoria buscou-se analisar as respostas dadas pelos alunos quando perguntados sobre qual seria a definição de dotação e talento na perspectiva dos

graduandos. De acordo com as respostas, estas foram agrupadas por serem parecidas, assim obteve-se quinze repostas diferentes. Tais repostas foram agrupadas no quadro 14.

Quadro 14 - Conceito IES A

Conceito	Respondentes
Facilidade para aprender e/ou executar atividades em uma ou mais áreas.	6
Alto potencial para realizar determinadas atividades.	2
Alta capacidade em alguma área específica.	1
Maiores habilidades para um assunto.	2
Capacidades mais elevadas que os demais.	2
Habilidades além do esperado para a idade.	2
Alguém acima da média.	4
Desenvolvimento avançado em 8 áreas.	1
Aprende de maneira diferente em uma ou mais áreas.	1
Predisposição natural/genética para determinados assuntos.	2
Aquisição de habilidades avançadas em várias áreas.	1
Saberes e potencialidades desenvolvidas fora da escola.	1
Desenvolvimento notável em determinada área.	1
Não conheço ou não sei.	1
Não respondeu.	1

Fonte: Elaboração própria.

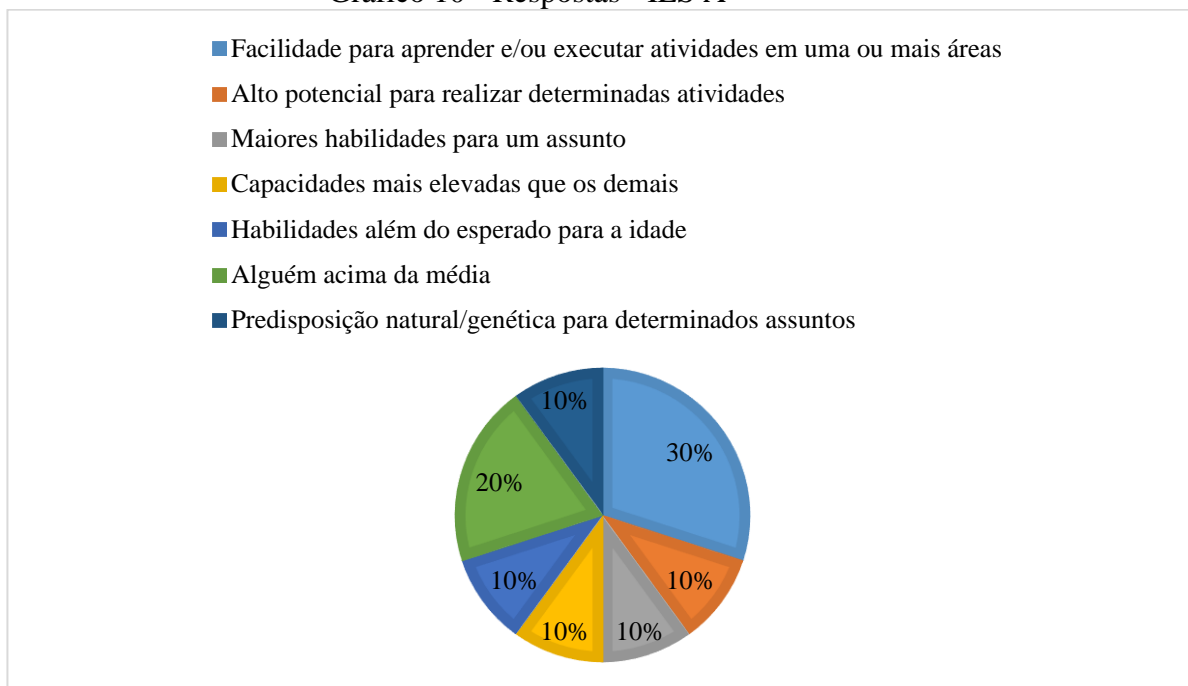
Os alunos da Pedagogia desta IES demonstram conhecimento sobre quem seriam esses alunos com dotação e talento, pois de maneira geral souberam caracterizar este público.

Observa-se que as respostas possuem correspondência, pois, correlacionam-se entre si. Três respostas merecem destaque por que apresentam equívocos que serão melhor discutidos *a posteriori*, quais sejam: Desenvolvimento avançado em 8 áreas; Aquisição de habilidades avançadas em várias áreas e Saberes e potencialidades desenvolvidas fora da escola. Estas respostas ressaltam que o aluno com dotação e talento deve possuir um desenvolvimento ou habilidades avançadas em várias áreas e que tais habilidades ou potencialidades somente serão desenvolvidas fora do ambiente escolar.

Assinala-se que um aluno disse não ter conhecimento ou não saber quem seriam os alunos com dotação e talento e um aluno não respondeu a pergunta.

O Gráfico 10 traz as principais respostas dadas pelos graduandos da IES A.

Gráfico 10 - Respostas - IES A



Fonte: Elaboração própria.

A maioria, 30%, respondeu que alunos com dotação e talento apresentam facilidade para aprender ou executar atividades em uma ou mais áreas. Já 20% disseram que seria alguém acima da média.

Houve uma similaridade de 10% cada quanto às seguintes respostas: Alto potencial para realizar determinadas atividades; Maiores habilidades para um assunto; Capacidades mais elevadas que os demais; Habilidades além do esperado para a idade e Predisposição natural/genética para determinados assuntos.

### **Categoria B2. Atendimento e Identificação**

Nesta categoria buscou-se analisar as questões relacionadas ao conhecimento sobre o AEE, se conheciam algum aluno com dotação e talento, se sabiam como aquele aluno foi identificado, se o aluno com dotação e talento que conheciam recebia AEE e, por fim, se achavam necessário o laudo clínico para os alunos com dotação e talento.

Quanto à questão do AEE, foi questionado aos respondentes se estes sabiam que o aluno com dotação e talento tinha direito ao AEE e obteve-se como respostas que 75% deles sabiam que era direito e 25% não sabiam.

Quando questionados se conheciam algum aluno com dotação e talento, 89,3% disseram não conhecer e apenas 10,7% disseram conhecer. Na sequência do questionário ocorria que, quem respondesse positivamente a questão número três sobre conhecer algum aluno, deveria responder as questões de quatro a seis, para quem respondesse não, poderia ir direto para a questão sete, sobre o laudo clínico.

Do total dos vinte e oito respondentes, apenas três disseram conhecer algum aluno com dotação e talento. Quando questionados sobre quais características observavam nele, houve três respostas diferentes.

Um graduando disse que é *“Uma criança que articula muito bem, conhece sobre um assunto e tem interesse em conhecer mais. Dependendo da matéria a estudar mostra desinteresse pelo conteúdo; gosta de desafios, reage com interesse a questionamentos sobre o tema de interesse.”* (Graduando da IES A).

As duas outras respostas disseram quais características eles apresentavam, relacionando mais especificamente a dotação e talento *“Aluno do EJA, pinta lindas obras e trabalha muito bem com elas”* (Graduando da IES A); *“Desenha e pinta sem ninguém ter ensinado, reproduz perfeitamente obras.”* (Graduando da IES A).

Observa-se que o primeiro graduando observa características mais gerais dentro da dotação e talento, normalmente, visualizadas em quase todas as capacidades. Já os outros graduandos, detalham mais a área de interesse, no caso a pintura e /ou desenho, assim, pode-se relacionar tais características àquelas que normalmente são encontradas nas capacidades criativas e artísticas.

Os três respondentes foram questionados sobre se conheciam os critérios de identificação e atendimento deste aluno que citaram na escola. Contudo, dois responderam que não conheciam e um respondeu que conseguiu identificar o aluno na aula de Artes.

Outra questão perguntada aos três alunos foi se o aluno que disseram ter dotação e talento era atendido no AEE da escola, os três responderam que não.

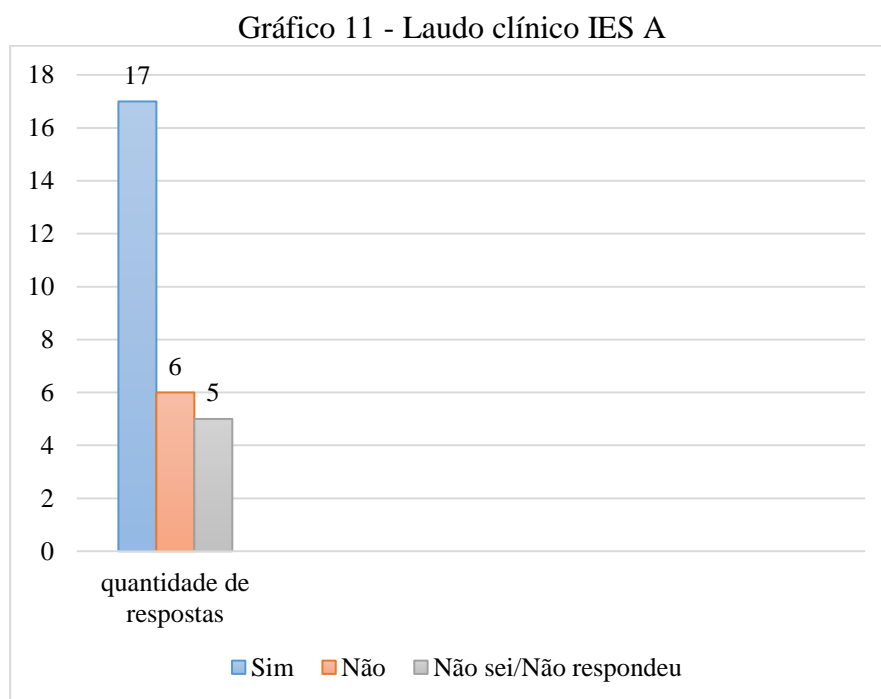
A questão número sete, todos os graduandos poderiam respondê-la, então, quando questionados sobre sua opinião quanto à necessidade de laudo clínico para o AEE do aluno com dotação e talento foram essas as respostas: 60,7% disseram que era necessário. Assim, cinco graduandos responderam por ser um meio legal para o AEE; nove

graduandos responderam para saber lidar/trabalhar, um graduando respondeu para não diagnosticar errado, um graduando respondeu que ele não tinha formação para identificar e um graduando respondeu que devia existir laudo, porém não necessariamente clínico.

Desse total, também, 21,4% dos alunos do curso de Pedagogia disseram que não era necessário, um respondeu pelo fato do professor ser capaz de identificar; um respondeu que deveria ser trabalhado com outros profissionais e não com médicos, um respondeu que laudo clínico era somente para deficiente, um respondeu que os médicos não conseguiam contemplar tudo o que precisava e dois disseram simplesmente que não precisava.

Quanto aos alunos que não responderam 10,7%, não quiseram responder a questão e, também, 7,1% responderam não saber se era necessário ou não.

O gráfico 11, ilustra esses dados.



Fonte: Elaboração própria.

Assim, pode-se inferir que na IES A, a maior parte dos graduandos veem a necessidade de laudo clínico para o alunado com dotação e talento.

### **Categoria B3. Conhecimento adquirido no curso de Pedagogia**

Essa categoria visou compreender as respostas dos graduandos quanto ao conhecimento ou não sobre dotação e talento adquirido no curso, e, também, compreender se estes futuros Pedagogos se sentem preparados para atuarem com esses alunos.

Para tanto, foi perguntado aos alunos se aprenderam sobre a temática dotação e talento durante o curso de Pedagogia e 78,5% responderam que sim e 21,5% responderam que não.

Aos que responderam que sim, a pergunta seguinte do questionário era: Se sim, você acredita que esse conhecimento o ajudará em sala de aula? As respostas obtidas são trazidas no Quadro 15.

Quadro 15 - Conhecimento ajudará IES A

<b>Respostas dadas</b>	<b>Número de respostas</b>
Sim.	5
Sim, apesar de não ter sido aprofundado.	1
Sim, ao menos sabemos quem são.	3
Sim, mas devo me aprofundar na especialização.	1
Sim, sei que precisam de AEE.	2
Sim, ajudará na identificação das habilidades.	1
Não.	2
Não, tema não aprofundado.	5
Mais ou menos.	2

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que a maioria, 59%, respondeu que o conhecimento adquirido no curso em relação a dotação e talento irá ajudar na sala de aula quando forem atuar, e 31,8%, julgaram que não ajudará, e que o tema não foi aprofundado no curso de Pedagogia.

No caso de não terem aprendido sobre o tema, irem para a questão: Se não, o que sugere para que a temática seja abordada nos cursos de Pedagogia? Para tal questão obteve-se as seguintes respostas:



Quadro 16 - Sugestão disciplina IES A

<b>Respostas dadas</b>	<b>Número de respostas</b>
Aprender na prática	1
Uma disciplina só para Educação Especial é muito pouco, deveria ter mais disciplinas.	3
Palestras, conhecer lugares que atendam esses alunos.	2

Fonte: Elaboração própria.

Como sugestão para que a temática seja abordada no curso, a maioria, 50%, colocou que em uma disciplina é insuficiente para abordar sobre o tema, porém, deveriam ter mais disciplinas sobre a dotação e talento e Educação Especial como um todo. Nas respostas chegaram a citar disciplinas Optativas. Os outros 50% ficaram em favor de práticas, ou seja, o como fazer, e sugeriram conhecer lugares e palestras que abordem o tema.

O último ponto perguntado foi se os graduandos se sentiam preparados para atuar com alunos (as) com dotação e talento, obtendo como respostas o exposto no Quadro 17.

Quadro 17 - Se sentem preparados IES A

<b>Respostas dadas</b>	<b>Número de respostas</b>
Não.	14
Não, foi abordado muito pouco sobre o tema.	5
Não, mas posso encaminhá-lo ao AEE.	1
Não, mas sei quem são.	1
Não sei.	3
Sim, mas somente até determinada série.	1
Sim, será um desafio.	1
Sim, pois essa será minha função.	1
Sim, e também posso encaminhá-los ao AEE.	1

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se no quadro, que grande parte dos graduandos, 75%, não se sente preparado para atuar com esses alunos, entre os que justificaram, obteve-se como resposta que o tema não foi muito abordado no curso, que teriam a possibilidade de encaminhamento ao AEE, e também, que aprenderam quem são esses alunos.

**IES B****Categoria B1. Conceito**

Em relação ao conceito, foram perguntados aos graduandos desta IES sobre a definição de dotação e talento, obtendo como respostas o exposto no Quadro 18.

Quadro 18 - Conceito IES B

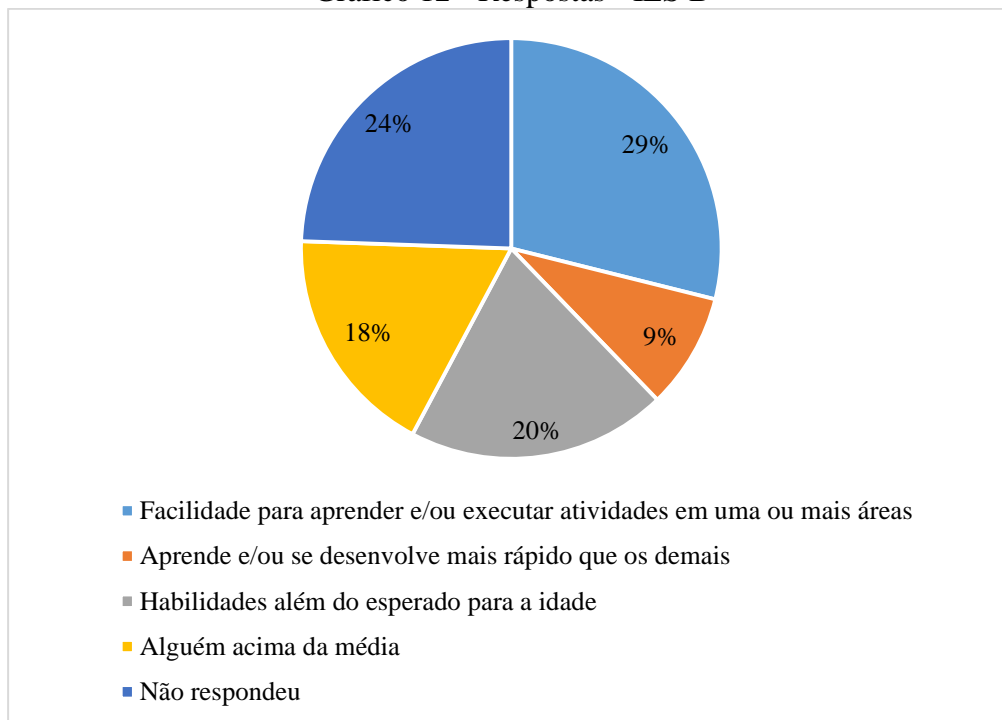
<b>Conceito</b>	<b>Respondentes</b>
Facilidade para aprender e/ou executar atividades em uma ou mais áreas.	13
Capacidades altas, porém dificuldades sociais e/ou emocionais.	2
Aprende e/ou se desenvolve mais rápido que os demais.	4
Habilidades além do esperado para a idade.	9
Alguém acima da média.	8
Elevado potencial e aptidões.	3
Habilidades em áreas específicas.	3
Pessoas que estudam muito.	1
Se destacam em alguma área.	1
Habilidade natural/genética.	1
Mais inteligente que os outros.	1
Alta capacidade em alguma área.	1
Aprendem sozinhas.	1
Não respondeu.	11

Fonte: Elaboração própria.

Nesta IES pode-se notar que os alunos conhecem, mesmo que superficialmente, quem seriam os alunos com dotação e talento. Porém, alguns conceitos que estão ligados a mitos referentes a esse alunado, como: aprendem sozinhas, mais inteligentes que os outros e estudam muito, serão discutidas posteriormente.

Para melhor demonstrar as respostas mais significativas, o gráfico 12 as apresenta.

Gráfico 12 - Respostas - IES B



Fonte: Elaboração própria.

Destaca-se que 29% dos graduandos responderam que seriam alunos que apresentam facilidade para aprender e/ou executar atividades em uma ou mais áreas, e também, 24% dos graduandos não responderam a questão solicitada.

Neste sentido, cerca de 20% responderam apresentar habilidades além do esperado para a idade, 18% disseram ser alguém acima da média e 9% que aprende e/ou se desenvolve mais rápido que os demais.

### **Categoria B2. Atendimento e Identificação**

Quanto ao AEE, foi questionado aos respondentes se estes sabiam que o aluno com dotação e talento tinha direito ao AEE e obteve-se como respostas que 83% deles sabiam que era direito e 17% não sabiam.

Quando questionados se conheciam algum aluno com dotação e talento 93,2% responderam não conhecer e apenas 6,8% expressaram conhecer. Na sequência do questionário ocorria que, quem respondesse positivamente a questão número três sobre conhecer algum aluno, deveria responder a questão de quatro a seis em sequência, para quem respondesse não, poderia ir direto para a questão sete, sobre o laudo clínico.

Assim, do total dos cinquenta e nove respondentes desta IES, apenas quatro disseram conhecer algum aluno com dotação e talento. Quando questionados sobre quais características observavam nele, obteve-se quatro tipos de respostas:

*“Com apenas 4 anos tem domínio de leitura e escrita (...)”*  
 Graduando IES B  
*“Tem déficit de aprendizagem”* Graduando IES B  
*“Muito agitado, capacidade de liderança forte e muito criativo”*  
 Graduando IES B  
*“Está mais desenvolvida em relação aos outros da mesma idade”*  
 Graduando IES B

Nota-se que o primeiro graduando destacou uma criança que, com apenas quatro anos já apresenta um domínio na leitura e escrita, um traço característico da capacidade intelectual, mais voltada a área acadêmica.

O segundo graduando observou que o aluno tem déficit de aprendizagem, neste caso faz-se a hipótese de duas situações, a primeira ao fato desse aluno não ter interesse ao conteúdo passado e ser confundido com déficit de aprendizagem, ou também, poderia ser uma dupla excepcionalidade, ou seja, uma dotação e talento em uma área específica conjuntamente com um déficit de aprendizagem, porém, como o graduando não citou mais características, torna-se difícil detalhar melhor.

O terceiro graduando apontou agitação, liderança e criatividade. Tais características podem estar enraizadas tanto na capacidade criativa quanto na capacidade socioafetiva ou socioemocional, ou as duas.

O quarto graduando apenas diz que o aluno observado está mais desenvolvido que os demais da mesma faixa etária, no entanto, sem mais características torna-se difícil compor hipóteses sobre capacidades superiores.

Os quatro respondentes também foram questionados sobre se conheciam os critérios de identificação e atendimento deste aluno que citaram na escola. Três responderam que não, e um disse que o aluno observado foi tentado colocar no 1º ano do ensino fundamental, mas não conseguiram. Compreende-se que devam ter tentado a aceleração do aluno e não conseguiram. O graduando não colocou maiores detalhes, não se sabe ao certo o que ocorreu.

Outra questão perguntada aos quatro graduandos foi se o aluno que disseram ter dotação e talento era atendido no AEE da escola, um graduando respondeu que sim, um que não e dois anotaram que não sabiam.

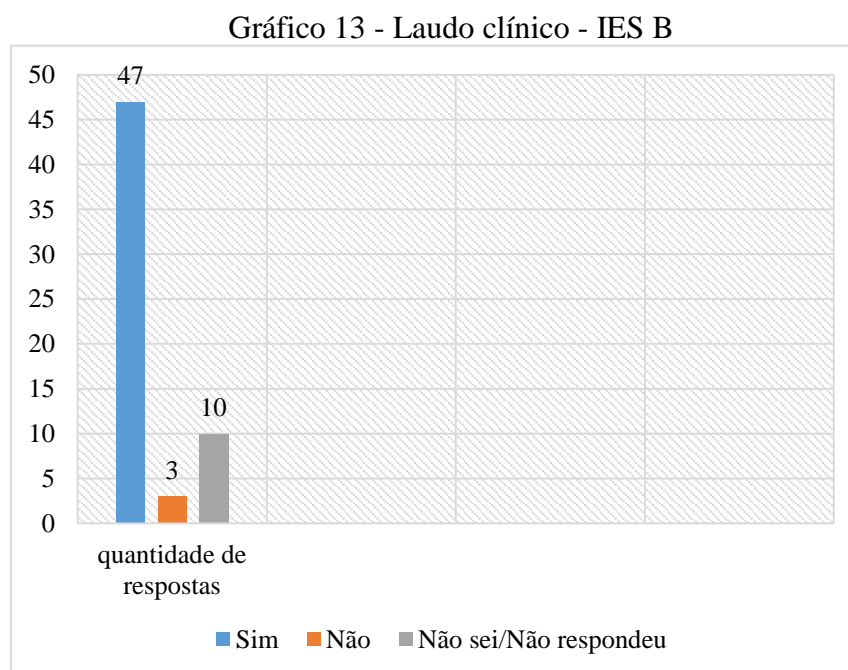
A questão número sete, todos os cinquenta e nove graduandos poderiam respondê-la, então, quando questionados sobre sua opinião quanto à necessidade de laudo clínico para o AEE do aluno com dotação e talento foram encontradas algumas respostas que foram agrupadas.

Do total, 79,6% disseram ser necessário sim, dentre as justificativas estavam: para saber como lidar; para saber como trabalhar; para melhor atender o aluno; por que o aluno precisa de acompanhamento e para conseguir diagnosticá-lo certo.

Já 5,1% disseram não ser necessário laudo clínico porque eles precisam de AEE não de laudo e não precisam de laudo médico e sim laudo de alguém especializado.

Também, 11,9%, não responderam a questão, e, 5,1% disseram não saber sobre a necessidade ou não do laudo clínico para alunos com dotação e talento.

Para melhor visualização, o Gráfico 13 apresenta o resultado da questão.



Fonte: Elaboração própria.

Pode se constatar o número expressivo de respostas “sim”, contrariando o que orienta a legislação quanto à necessidade do laudo clínico para alunos com dotação e talento (Nota técnica nº 04 de 2014) (BRASIL, 2014).

### **Categoria B3. Conhecimento adquirido no curso de Pedagogia**

Foi questionado aos graduandos desta IES, se durante o curso de Pedagogia, aprenderam sobre dotação e talento, obtendo respostas quase que divididas entre sim e não, ou seja, 52,5% disseram que sim, e 47,5% disseram que não.

Após esta questão havia dois caminhos, quem respondeu positivamente à questão oito seguiria para a questão nove, e quem dissesse não, iria direto para a questão dez.

Aos que responderam que sim, se aprenderam sobre dotação e talento no curso de Pedagogia, a pergunta era se acreditavam que esse conhecimento iria ajudar em sala de aula, obteve-se as seguintes respostas:

Quadro 19 - Conhecimento ajudará IES B

<b>Respostas dadas</b>	<b>Número de respostas</b>
Sim.	6
Sim, porém é necessário aprofundar melhor.	8
Sim, pois tenho noção de como lidar e trabalhar.	2
Sim, pois na sala de aula devemos estar preparados para várias realidades.	1
Não, obtive conhecimentos muito superficiais.	9
Muito pouco preparado, pois somente foi citado sobre esse tema.	4
Talvez, pois posso identificar o aluno e encaminhar ao AEE.	1

Fonte: Elaboração própria.

A maioria dos respondentes, 54,8%, disseram que sim. Esse conhecimento iria ajudá-los em suas funções em salas de aulas, e, apenas 29% disseram que não, alegando que os conhecimentos obtidos eram sem profundidade e ou não se sentiam preparados.

Outra proposta, no caso de resposta negativa, era como deveria ser abordada a temática no curso, obtendo-se como respostas o exposto no quadro 20.

Quadro 20 - Sugestão de disciplina IES B

<b>Respostas dadas</b>	<b>Número de respostas</b>
Que volte a especialização em Educação Especial para o curso de Pedagogia.	2
Deveria ter mais tempo para estudar sobre a temática e também aumentar o curso para 5 anos.	7
Palestras e minicursos sobre o tema.	1
Trazer maiores conteúdos/materiais abordando sobre o tema dotação e talento para o curso.	15
Mais disciplinas que abordem a área de Educação Especial.	2

Fonte: Elaboração própria.

Como sugestão para que a temática seja abordada no curso, a maioria, 55,5%, colocou que os professores deveriam trazer maiores conteúdos /materiais abordando sobre o tema dotação e talento para o curso de Pedagogia. Também, 26%, disseram que o curso deveria ter mais tempo para estudar sobre a temática dotação e talento, e deveria, ainda, aumentar o curso para cinco anos para abordar melhor sobre mais assuntos. Neste sentido, 7,5% salientaram que devia existir mais disciplinas que abordem a área da Educação Especial.

Destaca-se que, 7,5% disseram que deveria voltar a especialização em Educação Especial para o curso, retirada pela Resolução do CNE/CP Nº 1 de 2006. E 3,7% sugeriram palestras e minicursos sobre o tema.

Por fim, foi perguntado se os graduandos se sentiam preparados para atuar com alunos (as) com dotação e talento, obtendo como respostas o exposto no Quadro 21.

Quadro 21 - Se sentem preparados IES B

<b>Respostas dadas</b>	<b>Número de respostas</b>
Não.	24
Não, não tive formação necessária para atuar.	10
Não, não tenho conhecimento nessa área.	9
Não, preciso estudar mais.	7
Não, porém vou fazer o máximo para ajudar.	2
Não, a carga teórica do curso é deficiente em EE.	1
Não, porém terei que dar conta.	1
Ainda não, preciso ver na prática.	1
Não sei.	3
Sim, mas é preciso especialização na área.	1

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se no quadro que grande parte dos graduandos, 93,2%, afirmaram não se sentirem preparados para atuarem com esses alunos, entre os que justificaram, obteve-se como resposta que não tiveram formação necessária para atuar; não tiveram conhecimento sobre a área; que precisam estudar mais sobre alunos dotados e talentosos; que não se sentiam preparados, porém, irão ajudar no que conseguir; a carga horária de Educação Especial no curso é deficitária; não, mas mesmo assim disseram que terão que dar um jeito; e por fim, que só saberão se estão preparados ou não na prática da sala de aula.

## **IES C**

### **Categoria B1. Conceito**

Foi questionado aos graduandos desta IES sobre o conceito da dotação e talento obtendo-se como respostas o exposto no Quadro 22.



Quadro 22 - Conceito IES C

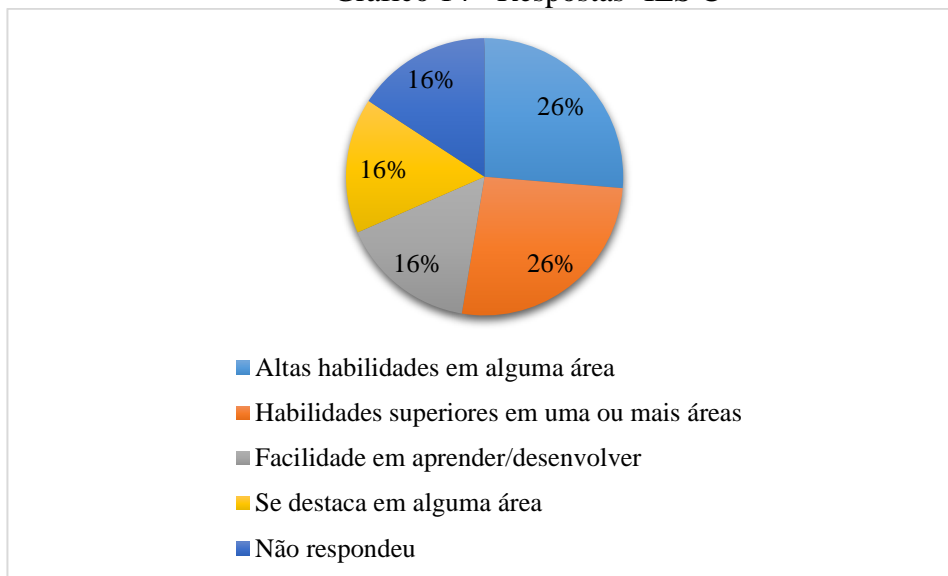
<b>Conceito</b>	<b>Número de respondentes</b>
Altas habilidades em alguma área.	5
Habilidades superiores em uma ou mais áreas.	5
Facilidade em aprender/desenvolver.	3
Se destaca em alguma área.	3
Possui um “dom” que o diferencia.	2
Habilidade que a pessoa tem.	2
Capacidade acima da média.	2
Possui grande talento.	1
Se sobressai em tudo o que faz.	1
Possui potencial.	1
Mais habilidoso em algumas áreas do que em outras.	1
Extremamente inteligente.	1
Habilidade avançada para a idade.	1
Não respondeu.	3

Fonte: Elaboração própria.

Os respondentes mostraram que sabem sobre os alunos dotados e talentosos, mesmo que de maneira mais genérica, porém, ressalta-se que conceitos como: se sobressai em tudo o que faz, possui um dom que o diferencia e extremamente inteligente, são conceitos enraizados em mitos com essa população dotada e talentosa.

Para melhor demonstrar as respostas mais significativas, traz-se o Gráfico 14 com as principais respostas.

Gráfico 14 - Respostas -IES C



Fonte: Elaboração própria.

Do total, 26% dos graduandos responderam que seriam alunos que apresentam altas habilidades em alguma área específica, e a mesma porcentagem, 26%, responderam que são habilidades superiores em uma ou mais áreas.

Deste modo, 16% cada, ficaram entre: facilidade em aprender/desenvolver; se destaca em alguma área e não respondeu.

### **Categoria B2. Atendimento e Identificação**

Quanto ao AEE, foi questionado aos respondentes se estes sabiam que o aluno com dotação e talento tinha direito ao AEE e obteve-se como respostas que 100% deles sabiam que era direito do aluno dotado e talentoso.

Já quando questionados quanto à identificação, se conheciam algum aluno com dotação e talento 90,4% disseram não conhecer e apenas 9,6% disseram conhecer.

Assim, do total dos trinta e um respondentes desta IES, apenas três disseram conhecer algum aluno com dotação e talento. Sobre quais características observavam nele, obtivemos quatro tipos de respostas.

*“É uma criança inquieta e emotiva, chora a todo momento e faz tudo o que a professora propõe com rapidez.”* Graduando IES C  
*“Atenção em tudo o que faz, grande interesse, pesquisador, grande poder de argumentação.”* Graduando IES C

*“Vocabulário perfeito, modo de agir e pensar rapidamente, tem liderança”* Graduando IES C

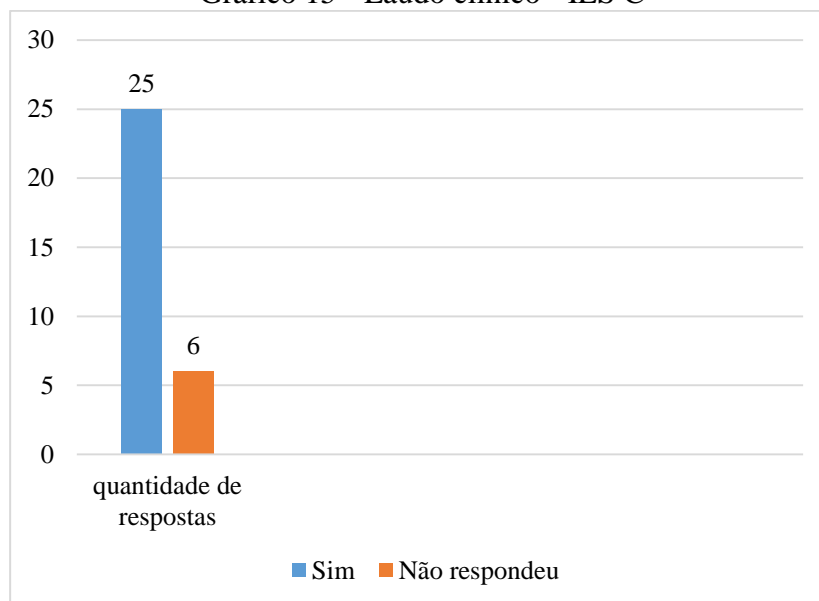
Pode-se constatar que as características obtidas nas três respostas são mais gerais dentro da área de dotação e talento. O primeiro graduando aponta que a criança tem problemas de cunho emocional e faz as coisas com rapidez, são características que podem ou não serem associadas a dotação e talento, não sendo regra tal comportamento. Já o segundo e terceiro graduandos, indicam uma criança que usa da fala para argumentar, tem interesse, pensa rapidamente, talvez estes alunos possuam a capacidade intelectual ou socioemocional ou socioafetiva, ou as duas, porém são somente suposições.

Os três graduandos responderam se conheciam os critérios de identificação e atendimento deste aluno que citaram na escola. Um respondeu que a criança indicada é avaliada por uma equipe composta por psicólogo, psicopedagogo e professor, e que, quando diagnosticado com dotação e talento, a criança deva ir para o AEE. Os outros dois disseram que não conheciam.

Outra questão perguntada aos quatro graduandos foi se o aluno que disseram ter dotação e talento era atendido no AEE da escola, os três responderam que não.

Quanto ao laudo clínico ser importante aos alunos com dotação e talento, 80,6% disseram ser necessário sim. Entre as justificativas estavam: para conhecer melhor o aluno; para o professor do AEE saber trabalhar; para medir o QI; para saber trabalhar com ele; para poder encaminhar ao AEE e por último, para comprovar sua dotação e talento. Nessa IES nenhum respondente disse não ser necessário o laudo clínico, no entanto, 19,4%, não quiseram responder à questão. O Gráfico 15 expõe o resultado.

Gráfico 15 - Laudo clínico - IES C



Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se pelo resultado que a maioria foi a favor do laudo para identificar alunos dotados e talentosos.

### **Categoria B3. Conhecimento adquirido no curso de Pedagogia**

Nesta IES, quando perguntado se durante o curso de Pedagogia, eles aprenderam sobre dotação e talento obteve-se como resposta unânime que sim, 100% disseram sim.

Neste sentido, diferente das outras instituições pesquisadas, somente respondeu a seguinte pergunta: Se sim, você acredita que esse conhecimento o ajudará em sala de aula? E, as respostas obtidas são exibidas no Quadro 23.

Quadro 23 - Conhecimento adquirido - IES C

<b>Respostas dadas</b>	<b>Número de respostas</b>
Sim, muito.	13
Sim, através dos conhecimentos adquiridos no curso.	8
Muito, principalmente a identificar e lidar com esses alunos.	4
Sim, porém preciso estudar mais.	4
Um pouco, ainda falta muito a estudar.	1
Não respondeu.	1

Fonte: Elaboração própria.

A maioria dos respondentes, 96,7%, disseram que sim, que o conhecimento sobre o tema iria ajudá-los em salas de aulas, e nenhum respondente disse que não. Apenas 3,2% não responderam à questão.

Por fim, foi perguntado se os graduandos se sentiam preparados para atuar com alunos (as) com dotação e talento, obtendo como respostas o exposto no quadro 24.

Quadro 24 - Se sentem preparados IES C

<b>Respostas dadas</b>	<b>Número de respostas</b>
Não.	3
Não, porém procurarei fazer o melhor.	2
Não, preciso me especializar /estudar.	7
Não, preciso ver na prática.	3
Não, mas estou confiante.	1
Sim.	2
Sim e preciso me aprimorar /estudar mais.	4
Sim, a disciplina me ajudou muito.	4
Sim, se tiver uma equipe trabalhando comigo.	1
Mais ou menos, faltou coisas a aprender.	3
Não respondeu.	1

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que mesmo com conhecimentos adquiridos no curso, 51,6% disseram não se sentirem preparados para lidar com esse público. Eles alegaram não se sentirem preparados e pontuaram os aspectos estudar mais, se aprimorar ou se especializar. Outro ponto de destaque, é que 12,9% alegaram que a disciplina dada sobre dotação e talento os ajudou a se sentirem preparados.

### **5.2.2 Triangulação dos dados das três IES**

O número de respostas foi alto às perguntas feitas no questionário, obtendo em relação à categoria B1, 87,2%% de respostas; na categoria B2 86,4%; e em relação a categoria B3 foi 98,3% de respostas. Resultou em uma média de 90,6% de respostas. Em relação ao conceito que os alunos deram sobre dotação e talento, notou-se muita similaridade nas respostas nas três IES pesquisadas, destacando-se que alguns conceitos foram citados nas três IES, quais sejam: Facilidade em aprender, executar, desenvolver; Habilidades ou capacidades além dos demais da mesma idade; Alta habilidade ou alta capacidade ou habilidades superiores, em uma área ou mais; e Capacidade acima da média.

Ao analisar os resultados expostos nas categorias explicitadas, pode-se discuti-los baseadas em alguns autores como: (GUENTHER, 2000; GARCIA, 2003; PÉREZ, 2004, 2014; NEGRINI E FREITAS, 2008; POKER E MILANEZ, 2015).

Pérez (2004) salienta que, frequentemente, os termos prodígio, precoce e gênio, são considerados sinônimos e, por isso, contribuem para perpetuar alguns dos mitos. A pessoa com dotação e talento, muitas vezes, foi uma criança precoce, mas não sempre; pode ter sido uma criança prodígio em sua infância e continuar destacando-se naquela habilidade específica e poderá vir a ser um gênio, provavelmente só reconhecido depois de sua morte, já que é necessário um afastamento histórico para poder avaliar a contribuição que essa pessoa trouxe para a sociedade.

De maneira geral, alunos com dotação e talento salientam-se em relação a seu grupo social, em uma ou mais “inteligências”, habilidades ou capacidades, evidenciando sua capacidade superior. Com o entendimento destas habilidades, pode-se perceber que os indivíduos com dotação e talento apresentam características que podem ser evidenciadas em comparação a um grupo, as quais podem ser observadas pelas pessoas de seu convívio ou por ela mesma (NEGRINI E FREITAS, 2008).

Negrini e Freitas (2008) comentam que inúmeras são as características que os alunos com dotação e talento podem apresentar e que estas são únicas em cada sujeito, podendo agrupar diferentes interesses e capacidades. A atenção do professor na observação destas e de outras características em seus alunos pode levar à identificação de indicadores de altas habilidades, os quais podem estar disfarçados nas salas de aula, encobertos por mitos e representações a seu respeito.

Neste sentido, retoma-se que na área da dotação e talento não há somente uma definição sobre quem seriam os alunos com dotação e talento, podendo então ser encontradas diferentes respostas, que poderiam ir ao encontro com a referência estudada durante o curso de Pedagogia, e então, citada pelos participantes da pesquisa. Definições e terminologias diferenciadas, de acordo com Pérez (2012), tornam difícil sua identificação, o registro no censo escolar e conseqüentemente, a elaboração de políticas públicas eficientes para elas e, o que é ainda pior, impede que essas pessoas possam construir uma identidade sadia.

Importa salientar que devido à falta de conhecimento mais aprofundado na área, é comum os alunos compreenderem os termos como sinônimos para expressar conceitos importantes e que podem influenciar a prática educativa (VIRGOLIM, 2007). Entretanto, não é cabível que haja um afinilamento para uma única definição de termos, uma vez que tal tentativa iria gerar debates intermináveis, a partir de aspectos ideológicos distintos, conforme revela Guenther (2012). Sobre essa polêmica, Sabatella (2005) menciona que o consenso do uso terminológico não é prevista a curto prazo.

Outro ponto de destaque recai sobre alguns mitos citados pelos graduandos.

IES A. Desenvolvimento avançado em 8 áreas; aquisição de habilidades avançadas em várias áreas e saberes e potencialidades desenvolvidas fora da escola.

IES B. Aprendem sozinhas; mais inteligente que os outros e estudam muito.

IES C. Se sobressai em tudo o que faz; possui um dom que o diferencia e extremamente inteligente.

Os mitos a respeito das pessoas com dotação e talento inúmeras vezes dificultam a sua identificação, assim como um atendimento diferenciado que atenda suas necessidades. Winner (1998) descreve que:

As crianças superdotadas não são apenas mais rápidas do que as crianças normais, mas são também diferentes. Porque requerem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque têm tamanha fúria por dominar, elas

são diferentes das crianças que apenas trabalharam com afinco extremo (WINNER, 1998, p. 247).

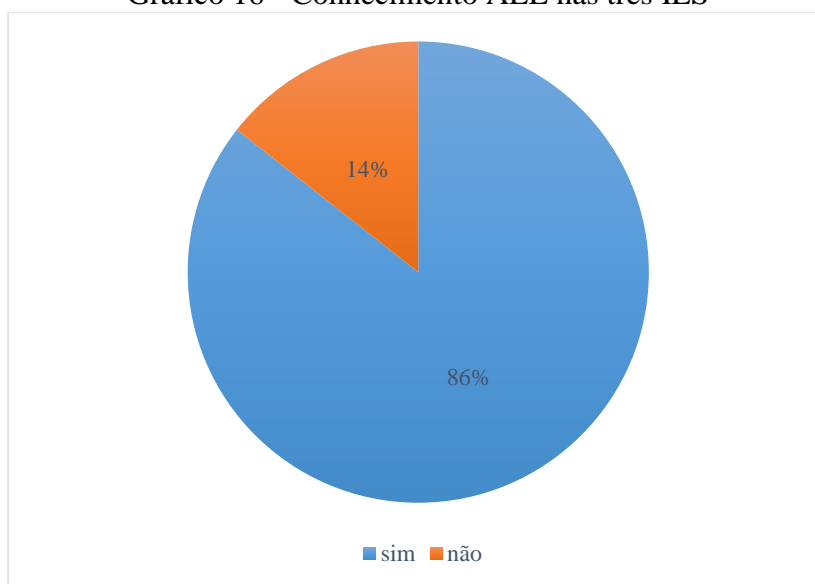
Muitas das dificuldades que enfrentam as crianças com dotação e talento têm a sua origem nos mitos e crenças populares, alguns decorrentes de características próprias dessas pessoas, outros, de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos, e até da própria desinformação sobre a dotação e talento (PÉREZ, 2004).

Pérez (2004) adverte que os mitos em relação aos alunos com dotação e talento são históricos. Historicamente, os mitos (do grego *mýthos*, ‘fábula’) surgem para explicar situações ou pessoas reais que a lógica humana não consegue compreender, e têm sua raiz no ‘medo ao novo’ que todo ser humano enfrenta.

Acereda Extremiana (2000) aponta quatro possíveis causas dos mitos e crenças populares que também podem ser encontradas no nosso meio: a falta de universalização do próprio termo, que provoca confusões e distorções; o desconhecimento de suas características, que fazem que algumas pessoas pensem que o desempenho superior seria, de alguma maneira, compensado por traços físicos ou de personalidade ‘inferiores’; a confusão com outros termos como gênio, criança-prodígio, criança precoce, hiperativo, já referida anteriormente e a atitude de rejeição e prevenção de algumas pessoas frente à dotação e talento.

Quanto ao AEE, nota-se que de maneira geral, os graduandos sabiam que alunos dotados e talentosos têm direito ao AEE, conforme exposto no Gráfico 16.

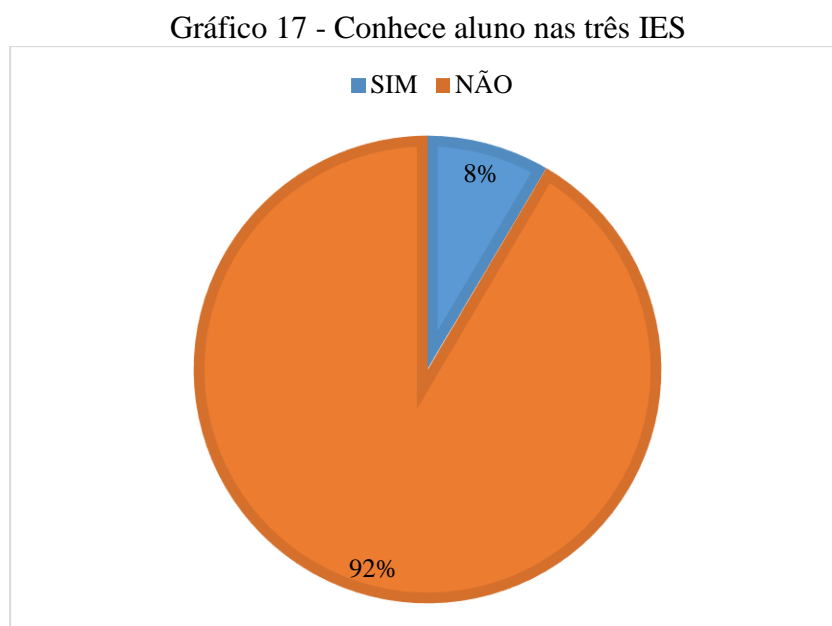
Gráfico 16 - Conhecimento AEE nas três IES



Fonte: Elaboração própria.



De acordo com a PNEEI (2008) se deve assegurar a inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial e orientar os sistemas de ensino para garantir, entre outras, a oferta do atendimento educacional especializado. Portanto, é um direito adquirido. Apenas uma pequena porcentagem, do total dos graduandos pesquisados, respondeu conhecer algum aluno com dotação e talento (Gráfico 17).



Fonte: Elaboração própria.

Somente 8% dos respondentes disseram conhecer algum aluno com dotação e talento. Esse dado se justifica pelo irrisório número de matrículas de alunos identificados com dotação e talento no Brasil, cerca 14.166. (INEP, 2015).

A identificação de pessoas com dotação e talento tem sido realizada não com intuito de “rotular” estes indivíduos, formar um grupo de elite, entre outras colocações que são feitas neste sentido, que normalmente vem imbricada por inúmeros mitos. A identificação permite que estes sujeitos possam receber um atendimento que vá ao encontro de suas reais necessidades e interesses, para que possa estar desenvolvendo e estimulando suas habilidades e assim constituir uma vida de forma satisfatória e com qualidade (NEGRINI e FREITAS, 2008).

Guenther (2000) dispõe que a identificação de crianças dotadas e talentosas não é uma questão de ‘ser ou não ser’. A autora enfatiza que a identificação envolve, ao contrário, a procura de sinais os mais diferentes, indicando a mais ampla gama de potencial e os mais diversos talentos. Neste sentido, a identificação destes indivíduos é

muito importante tanto para estes, como para a sociedade, e requer uma atenção e um “cuidado” das pessoas envolvidas com este processo.

Sobre isso, para Garcia (2003) diz que construir um projeto político pedagógico, numa perspectiva inclusiva, buscando atender todos os alunos, exige reorientar radicalmente o currículo, em todos os seus aspectos, desde a organização das turmas, a escolha de cada professor ou professora para cada grupo de alunos, o horário de aula, a seleção dos conteúdos culturais que na escola ganham o nome de conteúdos pedagógicos, a escolha dos materiais didáticos, das metodologias e didáticas, ao tipo de relação que se dão na sala de aula e no espaço fora da sala de aula, a relação da escola com as famílias dos alunos e com a comunidade circundante e até a repensar a avaliação em suas consequências nas vidas dos alunos.

Entre as características que esses graduandos perceberam nos alunos que indicaram, observou-se que são características gerais e, por vezes, cercadas de mitos. Em alguns casos o aluno citado foi pela própria observação do graduando, não tendo esse de fato sido identificado e encaminhado ao AEE. E, quando questionados sobre os critérios que foram utilizados para a identificação deste aluno, responderam não saber.

Negrini e Freitas (2008) assinalam que a identificação de alunos com dotação e talento pode envolver a participação de várias pessoas e estes devem estar comprometidos com a observação e a indicação destes alunos. Além disso, a identificação passou por diferentes fases, sendo que há alguns anos os testes da inteligência eram os mais utilizados na identificação dos alunos com dotação e talento. Atualmente, existem inúmeras maneiras de se chegar aos alunos, por meio de uma visão multidimensional da inteligência, podendo ser utilizados diferentes instrumentos.

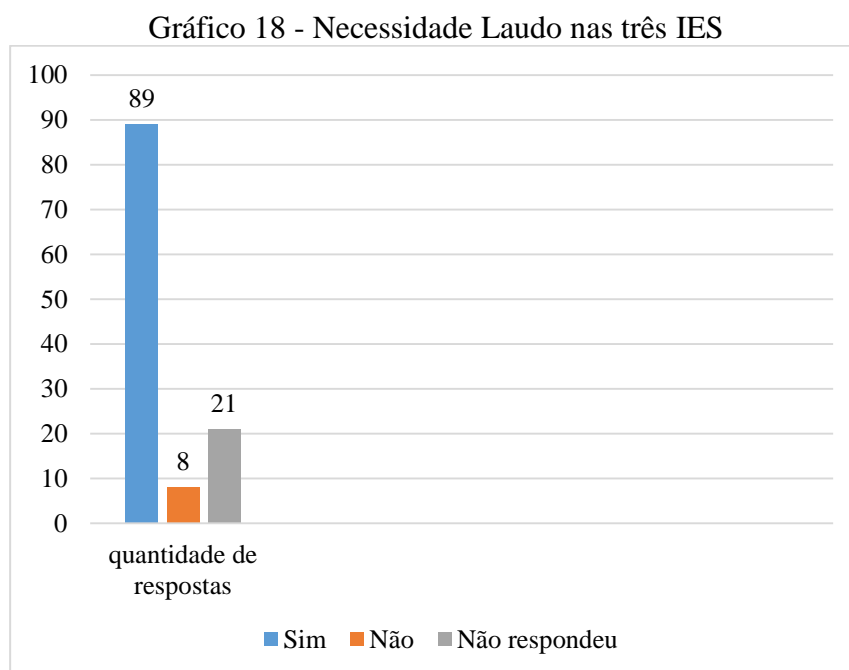
É importante salientar que, como cada pessoa é única, as pessoas com dotação e talento possuem características diferenciadas em relação a suas áreas de interesses. Este é mais um motivo para se utilizar diferentes instrumentos para a identificação destas características. Pesquisadores como Gardner (1995), Guenther (2000), Renzulli (2004) e Virgolim (2007) são unânimes em afirmar que a identificação deve ser realizada por inúmeros instrumentos que permitam uma visão integral do sujeito. Estes autores acreditam que devem ser utilizados inúmeros critérios, identificados a partir de diferentes e variadas fontes de informações (NEGRINI e FREITAS, 2008).

Voltando ao AEE, foi perguntado também se os alunos que os graduandos citaram eram atendidos no AEE da escola, do total de 8%. apenas um recebia AEE na escola, os outros não receberam ou o graduando não sabia.

Pérez (2004) indica que um dos aspectos que tem dificultado o atendimento destes alunos é a falta de compreensão, por parte da comunidade escolar acerca da temática da dotação e talento, visto que é um tema ainda muito pouco discutido nos espaços escolares.

Araújo *et al* (2014) dizem que este cenário de não atendimento pode ser justificado à luz das teorias que nos apresentam diferentes concepções e visões a respeito desse alunado como, por exemplo, teorias que abordam a visão psicométrica, a qual não contempla a totalidade e complexidade inerente a esse grupo/categoria e as teorias desenvolvimentistas e cognitivistas cujo objeto de estudo, pesquisa e concepção filosófica possuem foco nas capacidades humanas e nos mecanismos mentais básicos. Contudo, percebe-se que, atualmente, existe uma procura por ações mais contextualizadas e significativas que estão gerando novas propostas e transformações nos modelos de atendimento junto a alunos com dotação e talento.

Quanto ao laudo clínico, a maioria dos participantes apontou ser necessário o laudo clínico para o AEE dos alunos com dotação e talento, como pode ser visto no Gráfico 18. Salienta-se que não é necessário a nenhum aluno PAEE o laudo clínico, portanto os alunos afirmaram ser necessário, sendo que legalmente não o é (BRASIL, 2014).



Fonte: Elaboração própria

De acordo com a nota técnica nº 04, de 2014, (BRASIL, 2014) para realizar o AEE cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional

Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante PAEE e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p.3).

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes PAEE para declará-lo no Censo Escolar como público alvo da Educação Especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014).

Pérez (2014) situa que não é raro encontrar crianças com dotação e talento encaminhadas pela escola para a área da saúde e sendo equivocadamente diagnosticadas e medicadas sem necessidade. Também, é muito comum que, desrespeitando todos os dispositivos legais federais vigentes, a escola transfira a sua responsabilidade pela identificação e AEE destes alunos para a saúde, exigindo um "laudo médico" ou um "parecer técnico" para garantir-lhes esse direito subjetivo e inalienável do aluno com necessidades educacionais especiais. Por essas e outras razões, a prevenção na e para a dotação e talento - a identificação o mais cedo possível - pode contribuir muito para que as famílias entendam melhor esses filhos diferentes e possam exigir o cumprimento da legislação educacional que prevê o AEE na escola, assim como para que a criança possa lidar com seus sentimentos negativos de deslocamento e de "anormalidade".

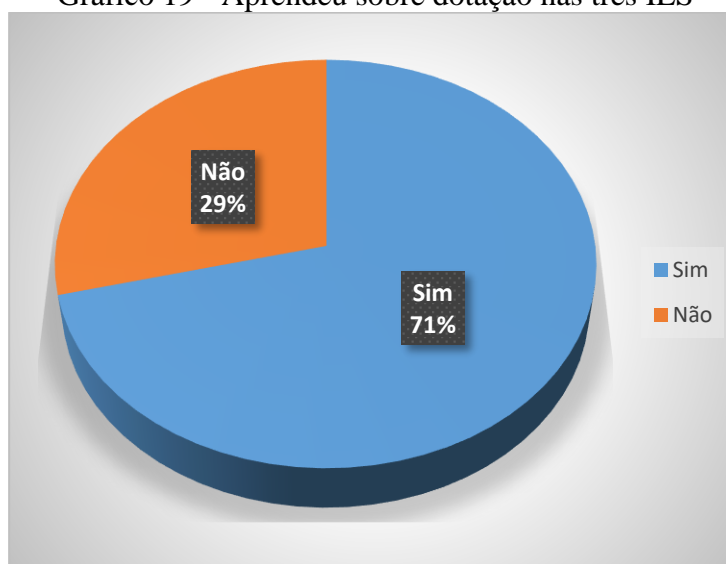
Para a supracitada autora, embora o professor do AEE seja, por excelência, o profissional encarregado de fazer a identificação e o atendimento do aluno com dotação e talento, o longo histórico de cunho clínico da Educação Especial tem transferido essa responsabilidade para o profissional da saúde que, se devidamente informado sobre as características e indicadores diferenciais, pode ser uma peça chave no processo de construção de uma identidade sadia da pessoa com dotação e talento, identificar a criança

quando percebe um desenvolvimento diferenciado e desempenhar um papel importante redirecionando a criança para o atendimento na escola.

Neste sentido, os próprios integrantes de equipes de diagnóstico, geralmente composta por psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos, declaram-se insatisfeitos com suas práticas, pois reconhecem que são pautadas numa visão estática do quadro em que se encontra o aluno avaliado. Sabem, ainda, que os laudos funcionam como “etiquetas” que rotulam, discriminam e segregam. E, o que é mais sério, pouco tem servido para orientar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos professores (BRASIL, 2006c).

Voltando-se agora para as respostas dos graduandos, perguntou-se se durante a graduação aprenderam sobre a temática de dotação e talento, apesar de grande parte responder que sim. Salienta-se que um número representativo disse que não, conforme o Gráfico 19 ilustra.

Gráfico 19 - Aprendeu sobre dotação nas três IES



Fonte: Elaboração própria

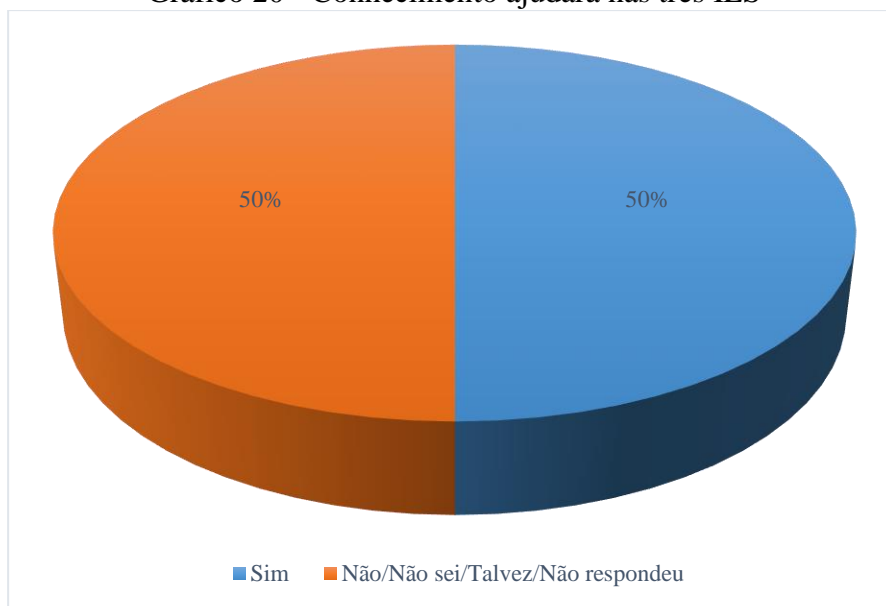
No que diz respeito à inclusão faz-se pertinente a formação do professor para trabalhar com a diferença, com o intuito de constituir novas posições a respeito das necessidades individuais dos alunos, e para que “todo o conhecimento da diferença seja integrado em uma compreensão da diversidade humana que vai das altas habilidades até a deficiência (...)” (RODRIGUES, 2006, p. 308).

Neste sentido, Virgolim (2012) assinala que mesmo nos cursos de formação para professores há uma carência de informação sobre esta população, sendo que muitas vezes

o professor sai do seu curso sem ter tido a oportunidade de conhecer as necessidades educacionais do aluno dotado e talentoso.

Quando questionados se estes conhecimentos adquiridos iriam ajudá-los em sua prática *posteriori* com alunos com dotação e talento, constatou-se que ficou dividido entre sim e não, talvez, não sei e não respondeu (GRÁFICO 20).

Gráfico 20 - Conhecimento ajudará nas três IES



Fonte: Elaboração própria.

Poker e Milanez (2015) explicitam que novas competências são necessárias para que o professor tenha condições de atuar com a diversidade de alunos atualmente presentes nas escolas e, diante disso, torna-se fundamental compreender de que forma os cursos de Pedagogia estão se adequando para enfrentar esse desafio, que conteúdos e como estão sendo desenvolvidos para preparar os futuros professores para atuar com os alunos que apresentam as mais diferentes condições sociais, psicológicas, comportamentais, físicas, motoras, sensoriais e intelectuais.

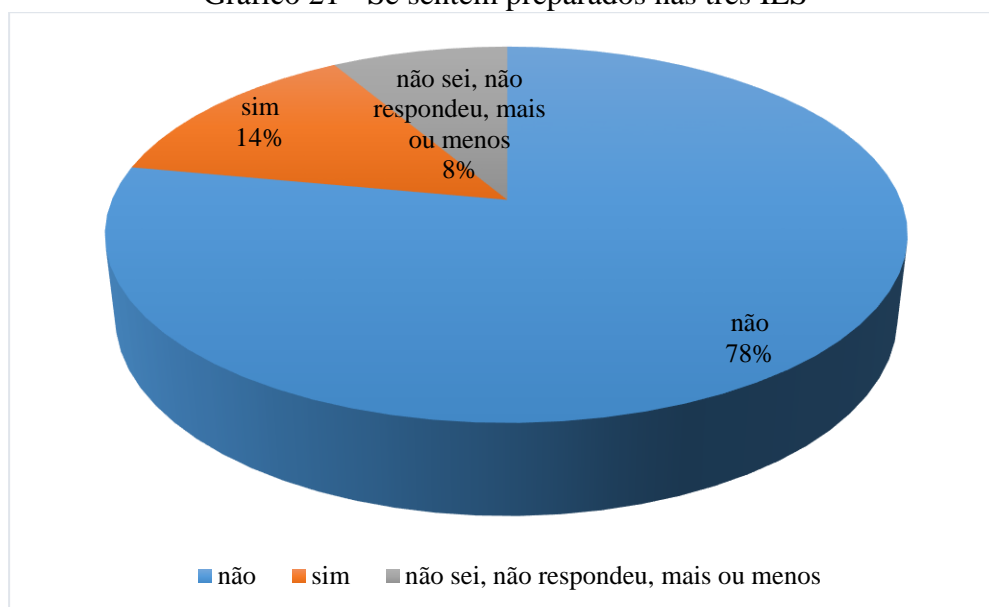
Uma possível solução para essa questão da formação inicial dos conteúdos abordados e do contato ou não com o aluno dotado e talentoso poderia ser a já citada prática reflexiva explicitada por Perrenoud (2002). Segundo ele, os graduandos serão professores e devem, desde a formação inicial, serem ensinados a refletir sobre sua prática, constituindo assim sua postura reflexiva profissional, pois, a formação do *habitus* só se constituirá se houve o ensino e treino por parte das instituições formadoras frente ao seu graduando.

Nesse contexto, para os supracitados autores a formação inicial do professor é muito importante, pois só a partir dela será possível viabilizar a implementação desse novo modelo de escola, em que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham oportunidade de aprender.

Assim, constata-se que na IES C foi onde a maioria salientou que este conhecimento o ajudaria na prática, pontuando a formação inicial que obtiveram no curso de Pedagogia, como uma das justificativas.

Por fim, foi questionado aos participantes se se sentiam preparados para lidar com alunos com dotação e talento, assim, obteve-se que a maioria dos graduandos nas três IES não se sentiam.

Gráfico 21 - Se sentem preparados nas três IES



Fonte: Elaboração própria.

Esse dado é preocupante, pois, demonstra que mesmo nas IES que os graduandos disseram ter aprendido sobre dotação e talento, e, também, nas IES que pontuaram que o conhecimento adquirido irá ajuda-los, constatou-se que não se sentiam preparados.

Vale destacar, que nas três IES pesquisadas mencionou-se a necessidade de mais formação na área, seja em especialização ou mesmo com mais estudos e pesquisas para se sentirem mais preparados para atuarem.

Este ponto vai ao encontro com o proposto pela Resolução CNE 1/2006, que a formação profissional para os concluintes dos cursos de Pedagogia deve ser ofertada na modalidade de pós-graduação *lato sensu*, preferencialmente na mesma instituição de

ensino. No entanto, vale ressaltar que este cenário tem contribuído para consolidar a disseminação de cursos de pós-graduações *lato sensu* em Educação Especial, principalmente em instituições privadas (HARLOS, 2015).

Diante do quadro exposto questiona-se que tipo de formação se está dando a esses professores e se a presença de mais disciplinas o tornaria mais preparado para atuação?

O levantamento de hipóteses sobre qual seria a melhor formação para os futuros profissionais é um assunto amplamente abordado, porém, sem uma conclusão de qual seria a “receita” final.

Apesar disso, pode-se concluir que de maneira geral, as três IES apresentaram características muito parecidas, tanto em relação à matriz curricular em que se constatou que a IES A e B apresentam basicamente igual número de disciplina; tanto em relação ao perfil dos graduandos; tanto em relação aos estágios e contato com a Educação Especial. O mesmo se reflete em relação aos conceitos e preparo dos graduandos para lidarem com dotação e talento.

Portanto, infere-se que os cursos pesquisados buscaram atender o proposto pela Resolução CNE 1/2006 e ofertaram pelo menos uma disciplina obrigatória voltada à área da Educação Especial, sendo que a temática de dotação e talento foi abordada superficialmente.



## CONCLUSÃO

Atualmente discute-se muito sobre a educação para todos os alunos nas escolas comuns, sendo imprescindível que dentro dos cursos de Pedagogia tais premissas sejam aprofundadas e discutidas, garantindo assim aos futuros professores um rol de conteúdos mínimos e necessários a serem ensinados relacionados à Educação Especial.

Versar sobre formação de professores em cursos de Pedagogia para lidar com alunos público alvo da Educação Especial se torna uma tarefa difícil, pois, como os próprios graduandos participantes pontuaram a carga horária voltada a Educação Especial é muito pequena. A oferta de uma disciplina, oferecida nas IES A e B com ênfase na Educação Especial, torna-se ínfima perante a necessidade de formação que esses possíveis futuros professores necessitariam para atuar na prática em sala de aula.

Verifica-se importante que nas disciplinas ofertadas sejam trabalhados, além das questões da inclusão, conteúdos relacionados às especificidades do PAEE com os fundamentos filosóficos, políticos, históricos e legais da educação inclusiva e, também, com o currículo adaptado, o uso da tecnologia assistiva na sala de aula regular, a acessibilidade na escola, a organização do projeto pedagógico, e, também, com os recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas para cada PAEE.

Quando se volta a atenção para a dotação e talento, então, o quadro agrava-se ainda mais, pois, como os dados mostraram a grande maioria dos formandos dos cursos de Pedagogia não se sente preparado para atuar com esses alunos.

Quanto à forma como os conteúdos são ministrados, ou seja, se em disciplinas exclusivas para o tratamento de temas relacionados com a Educação Especial, inclusiva ou em disciplinas gerais, entende-se que eles não se constituem em problemas. O interessante que em todo curso haja espaço e condição para o desenvolvimento dos conteúdos considerados imprescindíveis para uma formação suficientemente capaz de garantir ao futuro professor um conhecimento sobre como acolher a diversidade dos alunos, de modo a lhes proporcionar possibilidades diversas de participação e aprendizagem escolar.

Neste entendimento, também, torna-se necessário que, dentro da disciplina que aborda sobre dotação e talento, ocorra uma atenção maior ao tema para que os graduandos de Pedagogia e demais licenciaturas possam, ao menos, conhecer esses alunos, seus direitos, e, quem sabe assim, consigam identificar e encaminhá-los ao atendimento

especializado. Como os dados coletados apontaram, muitos alunos alegaram nem ao menos conhecer este alunado.

A responsabilidade da instituição formadora se expande, pois, o despreparo dos graduandos dos cursos de Pedagogia quanto a dotação e talento, e mesmo quanto à Educação Especial, juntamente com as precárias condições de trabalho da área, com certeza refletirá na prática do futuro professor em sua sala de aula.

A própria Resolução CNE/CP N° 1 de 2006, quando não institui como ficará a formação do pedagogo para atuar na educação básica em uma perspectiva inclusiva, após a extinção das habilitações em Educação Especial e não prevendo uma obrigatoriedade de disciplinas sobre Educação Especial, colabora, e muito, para o aumento desta lacuna na formação do graduando.

Como respostas aos questionamentos da pesquisa constata-se que foram atingidos, pois, buscou-se verificar a formação dos graduandos em relação à dotação e talento por meio do questionário e das análises das respostas dos graduandos, bem como a análise documental das disciplinas de cada IES. Porém, verificou-se que as respostas não foram estáticas e abriu-se um leque para várias questões que não eram percebidas no início desta pesquisa, como por exemplo, se a formação inicial desempenha importante papel na constituição do futuro profissional, mesmo havendo tantas pesquisas que comprovam isto, por que ela ainda é tão falha em vários sentidos? Percebe-se, todavia, que na prática, esse profissional tem medo não “dá conta” da tarefa. Ou ainda, se estará a constituição do curso de Pedagogia com seus currículos, normas e políticas realmente direcionado para formar o real Pedagogo?

Outro aspecto a se destacar versa sobre preparo para atuação com a dotação e talento, sendo que há uma sociedade desigual e que trata o diferente de maneira tão negligente. Os resultados chocaram esta pesquisadora em supor que não seriam somente os futuros pedagogos não se sentirem preparados, mas, graduandos de outros cursos de licenciatura, e mesmo, professores que atuam na prática de sala de aula.

Desse modo, esta pesquisa não se encerra aqui, muito ainda há de ser estudado, principalmente, com pesquisas em outros cursos de licenciatura, já que a dotação e talento não se encerra no 5º ano do ensino fundamental.

Alerta-se que muitos talentos estão sendo perdidos ou confundidos devido à falta de identificação por parte de pais, professores e comunidades. A inclusão proposta na PNEEI (2008) é para todos, e nessa totalidade está sendo incluído o aluno dotado e talentoso.

Tendo como base as respostas dos graduandos, especificamente da questão 10 do questionário sobre o tema da dotação e talento “O que sugere para que a temática seja abordada nos cursos de Pedagogia?”, buscou-se sugerir como contribuição um ementário de disciplina e plano de ensino para uma disciplina optativa para os cursos de Pedagogia pesquisados; após as análises das matrizes curriculares dos respectivos cursos, conforme ilustra a Figura 5. Sugestões foram referenciadas pelos graduandos tais quais: deveria ter mais prática; palestras, minicursos ou visitas a algum lugar que atenda este aluno; disciplinas optativas que abordem a temática; trazer conteúdos sobre o tema como a identificação, encaminhamento e práticas.

Figura 5 - Sugestão de ementa de disciplina: Dotação e Talento

**Disciplina:** Dotação e Talento  
**Oferta:** Optativa  
**Semestre/Ano:** 01/2017  
**Curso:** Licenciatura em Pedagogia  
**Carga Horária Total:** 60h

## DOTAÇÃO E TALENTO

<b>Ementa</b>	Compreende o estudo da dotação e talento, seus fundamentos, especificidades e práticas de identificação e atendimento.
<b>Objetivos</b>	Compreender quem são os alunos com dotação e talento e aprender como identificá-los e atendê-los.
<b>Conteúdo programático</b>	<p><b>1. Introdução: Conhecendo o aluno com dotação e talento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características dos alunos dotados e talentosos;</li> <li>- Perspectivas teóricas de Gardner, Guenter e Renzulli;</li> <li>- Definições, terminologias e mitos.</li> </ul> <p><b>2. Identificando o aluno com dotação e talento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Métodos de identificação.</li> </ul> <p><b>3. Atendimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de atendimento;</li> <li>- Programas de Atendimento no Brasil;</li> <li>- Direito legal ao AEE.</li> </ul>

(continua)

(continua)

<b>Metodologia</b>	Aulas expositivas. Palestras. Apresentação de casos reais de alunos com dotação e talento. Discussão em sala dos assuntos. Avaliações escritas. Trabalhos extraclasse.
<b>Avaliação</b>	<p><b>A avaliação é composta das notas B1</b></p> <p>B1 é composta da seguinte forma:</p> <p>40% instrumento escrito individual (prova escrita);</p> <p>40% trabalhos em sala de aula;</p> <p>20% atividades extraclasse.</p>
<b>Referências</b>	<p>BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SEEP; 2008.</p> <p>_____. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC, 2006.</p> <p>FREITAS, S. N.; PÉREZ, S.G.P.B. Altas habilidades/superdotação. Atendimento especializado. Marília: abpee, 2010.</p> <p>GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.</p> <p>GUENTHER, Z. C. Crianças dotadas e talentosas.... Não as deixem esperar mais! Rio de Janeiro: LTC, 2012.</p> <p>PÉREZ, S. G. P. B. Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: Incluir ainda é preciso. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (Orgs.). Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, v. 2, p. 347-362, 2012.</p> <p>RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Revista Educação, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan./abr. 2004.</p> <p>VIRGOLIM, M. R. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.) Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Orientação para pais e professores. Porto Alegre: Artmed., 2007.</p>

(conclusão)

Fonte: Elaboração própria

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. S.; FLEITH, D. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ANDRÉ, M. (Org). **Formação de professores no Brasil, 1990–1998**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento nº 6).
- ANDRÉS, A. **Educação de Alunos Superdotados/Altas Habilidades**, Legislação e Normas Nacionais, Legislação Internacional. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Brasília: 2010.
- ARAÚJO, M. I. et al. Processo de identificação e atendimento dos alunos com altas habilidades e superdotação: um estudo preliminar em uma escola pública federal na cidade de Uberlândia. In: **VI Anais Seminário Nacional de Educação Especial**, Uberlândia, 2014. Disponível em:  
<[http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VISeminario/trabalhos/oral/eixo1/1\\_processo\\_de\\_identificacao\\_e\\_atendimento\\_MariaIsabel\\_Lavine\\_Monica.pdf](http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VISeminario/trabalhos/oral/eixo1/1_processo_de_identificacao_e_atendimento_MariaIsabel_Lavine_Monica.pdf)>. Acesso em: 20.Jun. 2016
- ARECEDA EXTREMEDIANA, A. **Niños superdotados**. Madrid: Pirámide, 2000.
- BARROS, R. C. **Inclusão escolar e Pedagogia: modos de ser e gerenciar o sujeito o cenário contemporâneo**. 2012. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Carreiros. 2012. Disponível em:  
<<http://repositorio.furg.br/handle/1/4786>>. Acesso em: 09. jun.2016.
- BASTOS, A. M. **A formação do pedagogo e a educação inclusiva: a experiência de uma Universidade Federal**. 2012. 211f. Dissertação (Mestrado em Ensino Superior). Programa de Pós-Graduação em Ensino Superior em Saúde, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo. 2012. Disponível em:  
<[http://www2.unifesp.br/centros/cedess/mestrado/teses/tese\\_116\\_a\\_formacao\\_do\\_pedagogogo\\_e\\_a\\_educacao\\_inclusiva\\_%20amanda%20macitelli\\_bastos.pdf](http://www2.unifesp.br/centros/cedess/mestrado/teses/tese_116_a_formacao_do_pedagogogo_e_a_educacao_inclusiva_%20amanda%20macitelli_bastos.pdf)>. Acesso em: 01.jan.2016.
- BASTOS, F. S. A contribuição da universidade para a formação do sujeito moral. **Revista Práxis Educacional: Vitória da Conquista**, v.4, n.5, 2008
- BASTOS, M. H. C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **Revista História da Educação** - ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. v.1, jan/jul, 1997.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: Um livro sobre a sociologia do conhecimento**. Tradução: Ernesto de Carvalho. Lisboa, Dinalivro, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 01.fev.2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, Diário Oficial de 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 02.fev.2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 349/72**. Documenta, n. 137, abril de 1972, p. 155-173.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986**. Documenta. n. 310, p. 192-6, out. 1986.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 02.fev.2016.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial: área de altas habilidades: Educação Especial, um direito assegurado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002303.pdf>>. Acesso em: 01.fev.2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n.9.394/96**, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, p.27.83327.841, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10.fev.2016.

\_\_\_\_\_. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores de professores em educação básica**, em cursos de nível superior. Ministério da Educação, Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 20.fev.2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 20.jan.2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação: Lei nº 10.172** de janeiro de 2001. Brasília, 2001 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 01 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10.jan.2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 5**, Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 13.12.2005. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 20.jan.2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.626** - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19

de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>.  
Acesso em: 01.mar.2016.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – **Resolução CNE/CP Nº1**, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>.  
Acesso em: 05 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em:  
02.mar.2016.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão:** avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 01.mar.2016.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC; SEEP; 2008. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em:  
01.fev.2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 04/2009.** MEC; SEEP; 2009. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 01.abr.2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. MEC; SEEP; 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>.  
Acesso em: 15.mar.2016.

\_\_\_\_\_. **Deliberação CEE nº 111/2012** (Diretrizes Curriculares Complementares para a formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação em Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao Sistema Estadual de Educação). MEC; SEEP; 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm)>. Acesso em: 03.mar.2016.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica Nº 04**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC; SECADI; DPEE; 2014. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=158](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158)>

98-nott04-secadi-dpee-23012014&category\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20.mai.2016.

BUENO, S. G. J; MARIN, J. A. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. BAPTISTA, R. C; CAIADO, M. R. K; JESUS, D. M. D. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, v. 2. p.111-130, 2011.

BRITO, R. M. Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil. **Revista Eletrônica da Faced**. Dialógica: vol.1 n.1, 2006.

CARDOSO, R.; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, cad.26, 1994.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

DELOU, C. M. C. A formação de professores para estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil. MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, v. 2, p. 333-345, 2012.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: BAPTISTA, R. C; CAIADO, M. R. K; JESUS, D. M. D. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, v. 2. p.147-159, 2011.

DURHAN, E. R. Um passo atrás com as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia. **Revista Gestão Universitária**. v.120, 2006. Disponível em: <[http://www.redemebox.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=397:um-passo-atras-com-as-novas-diretrizes-curriculares-para-o-curso-de-pedagogia&catid=83:120&Itemid=21](http://www.redemebox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=397:um-passo-atras-com-as-novas-diretrizes-curriculares-para-o-curso-de-pedagogia&catid=83:120&Itemid=21)>. Acesso em: 29.mai.2016.

FELDEN, E. L.; KRONHARDT, C. A. C. A Universidade e a Formação de Professores. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI: Alto Uruguai**. Vol.7, N.12: p.37-45, 2011. Disponível em: <[http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_012/artigos/artigos\\_vivencias\\_12/n12\\_03.pdf](http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_012/artigos/artigos_vivencias_12/n12_03.pdf)>. Acesso em: 01.jun.2016.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 256p, 2013.

FONSECA-JANES, C. R. X. **A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva**: Estudo das atitudes sociais e do currículo. 2010 .269f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP- Marília, 2010. Disponível em: < <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/102191>>. Acesso em: 20.mar.2016.

FONSECA-JANES, C. R. X.; *et al.* Pedagogia, Educação Especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. **Revista Educação & Sociedade**: Campinas, vol.18, no.55, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/10.pdf>>. Acesso em: 10.mar.2016.



FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.19, n.3, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/03.pdf>>. Acesso em: 10.mar.2016.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S.G.P.B. **Altas habilidades/superdotação**. Atendimento especializado. Marília: abpee, 2010.

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

FUMEGALLI, R. C. A. **Inclusão Escolar: O desafio de uma educação para todos?** 2012. 50f. Monografia de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação Lato Sensu Educação Especial: Deficiência mental e transtornos e dificuldades de aprendizagem, Ijuí: UNIJUI-RS, 2012. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10.jun.2016.

GAGNÉ, F. My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. **Jo. For Educ of Gifted**, v. 22, p. 109-36, 1999. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/232428468\\_My\\_convictions\\_about\\_the\\_nature\\_of\\_abilities\\_gifts\\_and\\_talents](https://www.researchgate.net/publication/232428468_My_convictions_about_the_nature_of_abilities_gifts_and_talents)>. Acesso em: 10.mai.2016.

\_\_\_\_\_. Building gifts into talents. Talent development according to the DMGT. Veröffentlicht in: **news&science**. Begabtenförderung und Begabungsforschung.özb, Nr. 19/Ausgabe 2, 2008, S. 27-30. Disponível em: <[http://www.oebf.at/cms/tl\\_files/Publikationen/Beitraege\\_aus\\_der\\_Wissenschaft/2008/04\\_1\\_Austrian\\_DMGT.pdf](http://www.oebf.at/cms/tl_files/Publikationen/Beitraege_aus_der_Wissenschaft/2008/04_1_Austrian_DMGT.pdf)>. Acesso em: 30.mai.2016.

GARCIA, R. L. Desafios de uma escola que tenta incluir numa sociedade excludente. In: **Anais do II Seminário internacional Educação Intercultural**, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis, 2003.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**: Campinas, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 27.dez.2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidade e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo: E.P.U., 2006.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para desenvolver Potencial e Talento**. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

\_\_\_\_\_. **Crianças dotadas e talentosas....** Não as deixem esperar mais! Rio de Janeiro: LTC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Crianças dotadas e talentosas....** Não as deixem esperar mais! Rio de Janeiro: Altas habilidades – barra – superdotação.... Isso é a sério? MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.** Marília: ABPEE, v. 2, p. 363-382, 2012b.

GUTIERRES, J. D. *et al.* O perfil dos alunos do curso de Pedagogia da FURG. In: **IX ANPED Sul: Seminários de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1112/541>>. Acesso em: 20.jun.2016.

GREGUOL, M., *et al.* Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol.17, no.3, 2013.

HARLOS, F. E. **Formação de professores para Educação Especial no Paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações *lato sensu* e políticas públicas.** 2015. 165f. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP/MEC). Sinopses estatísticas da Educação, **Censo da Educação Básica de 2015.** Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Sinopses estatísticas da Educação Básica, **Censo Escolar de 2014.** Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10.Jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Sinopses estatísticas da Educação Superior – Graduação, **Censo do Ensino Superior de 2014.** Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 01. Mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **ENADE 2014**, Exame Nacional dos Estudantes, Relatório de área, Pedagogia (Licenciatura). Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/relatorio-sintese-2014>>. Acesso em 10. Jul. 2016.

JESUS, D. M., *et al.* A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol.17, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000400007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400007)>. Acesso em: 12.mar.2016.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, vol.34, n.93, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200207&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200207&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 12.mar.2016.

LIMONTA, S. V. **Currículo e formação de professores (manuscrito)**: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 332f. Tese (Doutorado em Educação). Goiás, Faculdade de Educação: Universidade Federal de Goiás, 2009. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese%20Sandra%20Valria%20Limonta.pdf?132461335>>. Acesso em: 10.mai.2016.

MACEDO, N. N. **Formação de Professores para a Educação Inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. 2010.141f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3066?show=full>>. Acesso em: 01.mar.2016.

MARCELO GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NOVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 5. Ed., 2003.

MEDEIROS, A. Ulisses Pernambucano, Psicólogo. **Memória da Psicologia em Pernambuco** (p. 67-81). Paulo Rosas (org.). Recife: Editora Universitária da UFPE, Conselho Regional de Psicologia, 2001.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical. **São Paulo em Perspectiva**, vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012)>. Acesso em: 13.mai.2016.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**: Universidad de Antioquia - Facultad de Educación, nº 57, 2010. Disponível em: <[www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041](http://www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041)>. Acesso em: 01.abr.2016.

MIRANDA, A. A. B. História, Deficiência e Educação Especial. **Revista HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil**. UNICAMP: Campinas, nº15, 2004. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf)>. Acesso em: 02. Mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7 – jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>>. Acesso em: 15.mai.2016.

MOREIRA, C. A., et al. A difícil tarefa de acadêmicos de curso noturno em conciliar trabalho e estudo. **Interdisciplinar**: Revista Eletrônica da Univar, nº.6, 2011. Disponível em: <<http://revista.univar.edu.br/downloads/adificil-tarefa-dos-academicos.pdf>>. Acesso em: 17.mai.2016.

MUSIS, C. R.; CARVALHO, S. P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Revista Educação & Sociedade**: Campinas, vol.31, no.110, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000100011)>. Acesso em: 12.mar.2016.

NASCIMENTO, L. A. **Concepções de professores em formação**: um estudo acerca dos modos de dizer sobre a pessoa com deficiência e sua escolarização. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. 2012.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103>>. Acesso em: 24.mai.2016

NICOLAU, M. R. **Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores**.2011. 50f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. 2011. Disponível em: <[http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2794](http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2794) >. Acesso em: 12.mar.2016

NÓVOA, A. (Org.) Formação de professores e profissão docente. NOVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NOVOA, A. **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995.

PAPI, S. O. G. **Professores**: formação e profissionalização. Junqueira&Marin: Araraquara, 2005.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 306f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Faculdade de Educação: PUC-RS, 2004.

\_\_\_\_\_. O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da Região Sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. FREITAS, S. N. (Org.) **Educação e Altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora UFSM, 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: Incluir ainda é preciso. MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, v. 2, p. 347-362, 2012.

\_\_\_\_\_. Altas habilidades/superdotação: mais vale prevenir.... **Revista Pediatria Moderna**, jan. 14, v. 50, n.1, 2014. Disponível em: <[http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id\\_materia=5671](http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=5671)>. Acesso em: 01.jul.2016.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de Pedagogia da UNESP e da USP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp., 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/7921/5428>>. Acesso em: 27.jun.2016.

RANGNI, R. A. Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico. 2012. 160f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://www.bdtd.ufscar.br/handle/ufscar/2899>>. Acesso em: 14.mar.2016.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>>. Acesso em: 13.jun.2016.

REZENDE, E. O.; TOYODA, C. Y. **Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para Educação Especial**. 2013. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3152>>. Acesso em: 14.mar.2016.

ROCHA, V. O. A. **O curso de Pedagogia da UFES**: Um olhar de egressos sobre a perspectiva da educação inclusiva. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_5607\\_VANESSA%20OLIVEIRA%20DE%20AZEVEDO%20ROCHA.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5607_VANESSA%20OLIVEIRA%20DE%20AZEVEDO%20ROCHA.pdf)>. Acesso em: 14.mar.2016.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, O. M. P. R. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. **Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

RIBEIRO, M. L. L.; MIRANDA, M. I. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política. In: **IV Simpósio Internacional** - O estado e as políticas educacionais no tempo presente, Uberlândia, 2008. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>> Acesso em: 29.Fev.2016.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Editora IBPEX, 2005.

SALVADOR, D. A. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 11. ed. São Paulo: Sulinas, 1986.

SANTOS, D. A. N. **A abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva**. 2015. 277f. Tese (Doutorado em Educação). UNESP-Presidente Prudente. 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/126329>>. Acesso em: 15.mar.2016.

SANTOS, Y. B. S. **O paradigma da inclusão no curso de Pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate**. 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. 2012. Disponível em: <<http://www.ppged.com.br/bv/arquivos/File/dissertyvonete.pdf>>. Acesso em: 15.mar.2016.

SAVIANI, D. Pedagogia e Formação de professores no Brasil: Vicissitudes dos dois últimos séculos. In: **IV CBHE – Congresso Brasileiro de História da Educação**, UCG: Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>> Acesso em: 28.Fev.2016.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 09.jun.2016.

SCHAFFEL, S. L. A. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCHIRMER, C. R. **Metodologia Problematizadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <<http://www.latecauerj.net/publicacoes/docs/tese%20carolina%20schirmer%202012.pdf>>. Acesso em: 01.abr.2016.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores associados, 1999.

SILVA, K. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2011/07/Curr%C3%ADculo-g%C3%AAnero-e-identidade-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-as.pdf>>. Acesso em: 12.mai.2016.

SILVEIRA, N. **A Educação Especial e a formação de professores proposta pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade**. 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2011. Disponível em: <[http://200.201.88.199/portalpos/media/File/educacao/Neide\\_da\\_Silveira.pdf](http://200.201.88.199/portalpos/media/File/educacao/Neide_da_Silveira.pdf)>. Acesso em: 14.mar.2016.

SOUSA, D. C.; et al. **O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão: Um olhar inclusivo na formação dos alunos.** 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, 2012. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA\\_b45481572cde604a75805a13224f6ac](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_b45481572cde604a75805a13224f6ac)>. Acesso em: 20.mar.2016.

STAIMBACK S.; STAIMBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores.** Porto Alegre, Artmed, 1999.

TAVARES, E. M. et al. Ensino superior noturno: a Pedagogia e as trabalhadoras/estudantes. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1841-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1841-0.pdf)>. Acesso em: 01.Jul.2016.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004.

VIEIRA, S. R. A trajetória do curso de Pedagogia – de 1939 a 2006. In: **1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia.** UNIOESTE: Cascavel, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>> Acesso em: 27 Fev. 2016.

VILELAS, J. **Investigação: O processo de Construção do Conhecimento.** Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

VIRGOLIM, M. R. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades.** Orientação para pais e professores. Porto Alegre: Artmed. 2007.

\_\_\_\_\_. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coords.) **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

VITALIANO, C. R. *et al.* Análises dos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas dos estados do Paraná e de São Paulo em relação à formação para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista eletrônica pró-docência.** UEL. Edição Nº. 1, Vol. 1, jan-jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 15 Fev. 2016.

ZUCCHETTI, D. T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol.27, no.2, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200010)>. Acesso em: 20.mar.2016.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **ANEXOS**



## ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA A ATUAÇÃO COM ALUNOS DOTADOS E TALENTOSOS

**Pesquisador:** Amanda Rodrigues de Souza

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 45335515.8.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.088.970

**Data da Relatoria:** 09/06/2015

**Apresentação do Projeto:**

Com o advento da inclusão de alunos com deficiências na escola, criou-se um dilema sobre o tipo de formação inicial oferecido aos pedagogos. Em 15 de maio de 2006, aprovou-se a Resolução do CNE/CP Nº 1, instituindo-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. De acordo com a mencionada Resolução, as instituições de ensino deveriam extinguir as habilitações, até então em vigor, a partir do

período letivo seguinte àquele em que foi publicada a Resolução. Sendo os alunos com dotação e talento públicos alvo da Educação Especial, estes

necessitam de uma reorganização do ensino, considerando suas especificidades, para que sua escolarização seja adequada e promova seu desenvolvimento global de forma plena. Neste sentido, o objetivo principal desta pesquisa é identificar e analisar como o curso de Pedagogia vem realizando a formação de seus graduandos em relação à temática de dotação e talento. Tendo como objetivos específicos: (1) Analisar as grades

curriculares do curso de Pedagogia pesquisado e os planos de ensino relacionados à temática de Educação Especial; (2) Verificar a existência de conhecimento sobre dotação e talento dos graduandos participantes; (3) Sugerir um ementário de disciplina e plano de ensino para uma disciplina que referencie Educação Especial, abordando a dotação e talento para o curso de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-0683 E-mail: cep@ufscar.br

Continuação do Projeto: 1.088.000

Pedagogia pesquisado e (4) Levantar a legislação pertinente à formação de professores/pedagogos. Para tanto, este estudo se apresenta como sendo de natureza exploratória, de caráter descritivo e com delineamento de Estudo de Caso. Foi escolhido um instrumento de coleta de dados, em forma de questionário, para responder aos questionamentos da pesquisa. Os resultados esperados são contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico no que tange à formação do pedagogo e as disciplinas relacionadas à Educação Especial nelas contidas; que deem respaldo ao conhecimento sobre dotação e talento.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Identificar e analisar como o curso de Pedagogia vem realizando a formação de seus graduandos em relação à temática de dotação e talento.

**Objetivo Secundário:**

1- Analisar as grades curriculares do curso de Pedagogia pesquisado e os planos de ensino relacionados à temática de Educação Especial 2 – Verificar a existência de conhecimento sobre dotação e talento dos graduandos participantes e 3 – Sugerir um ementário de disciplina e plano de ensino para uma disciplina que referencie Educação Especial, abordando a dotação e talento para o curso de Pedagogia pesquisado e 4 - Levantar a legislação pertinente à formação de professores/pedagogos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos relacionados são os que ocasionalmente podem se manifestar tais como: constrangimentos em participar da pesquisa, como também, não se sentir à vontade, sentindo-se desconfortável ao responder as questões dos questionários propostas pela pesquisadora, ou mesmo, de não saber responde-las. As informações obtidas serão confidenciais e assegura-se o sigilo sobre sua participação e, os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, ou seja, protegendo e garantindo a sua privacidade. Informa-se, ainda, que você participante não terá nenhum custo em participar da pesquisa.

**Benefícios:**

Os resultados esperados com a pesquisa são contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico no que tange à formação do pedagogo e as disciplinas relacionadas à Educação Especial nelas contidas; que deem respaldo ao conhecimento sobre dotação e talento.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.505-000  
UF: SP Município: SÃO CARLOS  
Telefone: (15)3351-0683 E-mail: [cep/humanos@ufscar.br](mailto:cep/humanos@ufscar.br)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.088.970

Os riscos e benefícios foram descritos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante, riscos e benefícios foram descritos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- O TCLE contém todas as informações necessárias aos participantes da pesquisa.

- O Termo de Autorização da instituição está adequado.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há lista de pendências ou inadequações.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

SAO CARLOS, 01 de Junho de 2015

---

Assinado por:  
Ricardo Carneiro Borra  
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cep@ufscar.br

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – TCLE



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao graduando:

Eu, Amanda Rodrigues de Souza, RG: XX.XXX.XXX-X, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos solicita informo que estou realizando um trabalho de pesquisa intitulado “**A formação de pedagogos para a atuação com alunos dotados e talentosos**”, sob a orientação da Prof. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni.

O objetivo principal da pesquisa é analisar como o curso de Pedagogia vem realizando a formação de seus graduandos em relação à temática de dotação e talento.

A fim de que essa pesquisa se realize, convido-o para participar deste estudo. Gostaria de esclarecer que sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a USFSCar ou qualquer outra instituição envolvida.

Os riscos relacionados que ocasionalmente podem se manifestar são: não se sentir à vontade em participar em atividades propostas, sentir-se desconfortável sobre as questões dos questionários propostos pela pesquisadora, ou mesmo, não saber respondê-las. Entretanto, os procedimentos da pesquisa serão conduzidos de forma a minimizar o desconforto dos participantes.

As informações obtidas serão confidenciais e assegura-se o sigilo sobre sua participação. Os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, ou seja, protegendo e garantindo a sua privacidade. Informa-se, ainda, que você, participante, não terá nenhum custo nem compensação financeira ao participar da pesquisa.

Os resultados esperados com a pesquisa propiciarão contribuição para o conhecimento sobre a formação dos professores para a atuação com alunos com dotação e talento.

Os participantes receberão uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde constará o endereço e telefone do pesquisador e, poderão solicitar esclarecimentos adicionais.

Qualquer dúvida quanto aos procedimentos de pesquisa pode ser dirigida à pesquisadora ou a sua orientadora para maiores esclarecimentos a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa.

Certa de contar com a colaboração de todos para a realização deste trabalho, agradeço antecipadamente.

Eu, \_\_\_\_\_ (Telefone: \_\_\_\_\_) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar bem com os procedimentos a serem adotados. Os resultados apresentados poderão ser apresentados em publicações e eventos científicos, mantendo o sigilo dos participantes. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP. 13.565-905, São Carlos, SP, Brasil. Fones (16) 33519706 / 33066464 . Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br).

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

## APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem como objetivo levantar e analisar o conhecimento dos graduandos, do último ano do curso de Pedagogia, sobre o conceito e oferta de atendimento educacional especializado para alunos com dotação e talento<sup>9</sup> (altas habilidades ou superdotação). O questionário está constituído por dois blocos distintos: A – caracterização do graduando (a) e B – questões sobre o tema.

Elaborado por Amanda Rodrigues de Souza

### A – CARACTERIZAÇÃO DO (A) GRADUANDO (A)

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: ( ) 17 a 20 anos ( ) 21 a 25 anos ( ) 26 a 35 anos ( ) 36 a 40 anos ( ) 41 a 45 anos

( ) 46 a 50 anos ( ) 51 anos ou mais

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

#### Formação:

Graduação (ATUAL)- Início - \_\_\_\_\_ Término - \_\_\_\_\_

Graduação (ANTERIOR) – Qual? \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Início - \_\_\_\_\_ Término - \_\_\_\_\_

Especialização - Qual? \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Início - \_\_\_\_\_ Término - \_\_\_\_\_

Mestrado – Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Início - \_\_\_\_\_ Término - \_\_\_\_\_

Outros cursos – Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Início - \_\_\_\_\_ Término - \_\_\_\_\_

Você trabalha atualmente em escola ou instituição especializada? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual o seu cargo ou função na escola ou na instituição especializada?

\_\_\_\_\_

Se não, em que área trabalha? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<sup>9</sup> Este questionário utilizará os termos dotação e talento em substituição à altas habilidades ou superdotação.

Porque não atua na área educacional? \_\_\_\_\_

Você já concluiu toda a grade do estágio obrigatório de seu currículo? ( ) Sim ( ) Não

Nos estágios, você teve contato com crianças, jovens ou adultos público alvo da Educação Especial (com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação)?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, como foi sua experiência?

---

---

---

O que você aprendeu com essa experiência?

---

---

---

## 2. QUESTÕES SOBRE O TEMA

1. Qual a sua definição sobre dotação e talento (altas habilidades ou superdotação)?

---

---

---

---

2. Você tem conhecimento que o (a)(s) aluno (a)(s) com dotação e talento têm direito ao AEE (Atendimento Educacional Especializado)?

( ) Sim ( ) Não

3. Você conhece algum aluno (a) com dotação e talento?

( ) Sim ( ) Não

4. Que características você percebe nele (a)?

---

---

---

---

5. Você conhece os critérios de identificação e atendimento desse aluno (a) na escola?

---

---

---

---

6. Esse aluno (a) está sendo atendido no AEE?

Sim  Não

7. Em sua opinião, há necessidade de laudo clínico para o AEE do aluno (a) com dotação e talento?  
Por qual motivo?

---

---

---

---

8. Você aprendeu sobre a temática de dotação e talento durante o curso de Pedagogia?

sim  não

9. Se sim, você acredita que esse conhecimento ajudará em sua atuação em sala de aula?

---

---

---

---

10. Se não, o que sugere para que a temática seja abordada nos cursos de Pedagogia?

---

---

---

---

11. Você se sente preparado para atuar com alunos (as) com dotação e talento?

---

---

---

---

Agradecemos sua participação!

---



**APÊNDICE 3 – CARTA DE ANUÊNCIA****CARTA DE ANUÊNCIA**

São Carlos, agosto de 2015.

À Coordenação do Curso de Pedagogia.

Solicitação de autorização de pesquisa

A pesquisadora Amanda Rodrigues de Souza, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos solicita a essa instituição autorização para desenvolver sua pesquisa intitulada **“A formação de pedagogos para a atuação com alunos dotados e talentosos”**, sob a orientação da Prof. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni, e tem o objetivo principal de analisar como o curso de Pedagogia vem realizando a formação de seus graduandos em relação à temática de dotação e talento. Os objetivos específicos são: Analisar a grade curricular do curso de Pedagogia e os planos de ensino relacionados à temática de Educação Especial; Verificar a existência de conhecimento sobre dotação e talento dos graduandos participantes; Sugerir um ementário de disciplina e plano de ensino para uma disciplina que referencie Educação Especial, abordando a dotação e talento para o curso de Pedagogia pesquisado e Levantar a legislação pertinente à formação de professores/pedagogos.

Os graduandos participantes serão comunicados da realização da pesquisa, assinando um termo de consentimento livre esclarecido, após o projeto ser aprovado pelo Comitê de Ética em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos.

Atenciosamente,

Mestranda Amanda Rodrigues de Souza  
Pós – Graduação em Educação Especial - UFSCar

---

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

De acordo com a Carta de Anuência acima, autorizo a realização da pesquisa solicitada.

---

Coordenador do Curso de Pedagogia