



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA -  
MESTRADO



---

**Tarita Machado Brandão**

ATITUDES DE PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES TALENTOSOS E À  
SUA EDUCAÇÃO

**Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa**

JUIZ DE FORA

2010



---

**Tarita Machado Brandão**

ATITUDES DE PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES TALENTOSOS E À  
SUA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia por Tarita Machado Brandão.

Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa.

JUIZ DE FORA

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO

ATTITUDES DE PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES TALENTOSOS E À  
SUA EDUCAÇÃO

**Autor: Tarita Machado Brandão**

**Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa**

**Comissão Examinadora**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Zenita Cunha Guenther**

---

**Prof. Dr. Lélío Moura Lourenço**

---

**Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa**

JUIZ DE FORA

2010

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela gratuidade de seu amor.

Ao Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa pela dedicação, pela paciência e por acreditar na possibilidade de realização desse trabalho.

À Prof. Dra. Zenita Cunha Guenther pela inspiração.

Ao Prof. Ph. D. François Gagné pelo apoio e disponibilidade.

“Prof. Ph. D. François Gagné for their support and availability”

Aos meus pais pelo apoio irrestrito.

Ao meu marido Humberto pelo incentivo incansável.

Aos colegas do mestrado, por compartilharem essa conquista.

Aos colegas do PIDET pela companhia na caminhada.

À FAPEMIG pelo apoio.

## RESUMO

As atitudes têm alto valor preditivo para os comportamentos, uma vez que fazem com que os indivíduos se aproximem – atitudes positivas – ou se distanciem – atitudes negativas – de determinado objeto. Portanto, as atitudes dos professores em relação aos estudantes talentosos e à sua educação determinarão, até certo ponto, se e como ocorrerão a identificação e o desenvolvimento desses alunos. O presente estudo teve como objetivo descrever atitudes de professores em relação aos estudantes talentosos e à sua educação. Contou com a participação de 217 docentes da rede pública de ensino de cidades de Minas Gerais e do Distrito Federal. Os professores responderam a três instrumentos, duas escalas de atitudes tipo *Likert* e um questionário. Após análise quantitativa dos dados, verificou-se, entre outros resultados, que a maioria dos professores não se considera dotada ou talentosa, não tem aluno com essas características e, na graduação, não teve atividade ou disciplina voltada para essa necessidade educacional especial. A experiência com identificação de dotação e talento se associou à percepção dessas características de capacidade superior em familiares, pessoas do convívio e alunos, assim como a estabelecer conversação sobre essa necessidade educacional especial. Embora os professores acreditem na importância da educação para o alunado talentoso, a maioria não se sente preparada para educá-lo. As escalas de atitudes apresentaram evidências de validade satisfatórias. As atitudes dos professores em relação aos estudantes talentosos e à sua educação foram, de modo geral, ambivalentes em ambos os instrumentos. Não foram identificadas diferenças significantes entre essas atitudes quando se considerou a experiência dos docentes na identificação de dotação e talento. São apresentadas várias associações entre as múltiplas variáveis pesquisadas e essas atitudes. Recomendam-se estudos adicionais que continuem a obter evidências de validade das escalas e que contem com amostras mais representativas da população de docentes brasileiros. Não obstante, há evidências de que aprimorar a formação docente constitui um dos passos fundamentais para promover atitudes mais positivas em relação aos estudantes dotados e talentosos e à sua educação.

**Palavras-chave:** estudantes com dotação e talento, atitudes, professores, escalas.

## ABSTRACT

The attitudes are highly predictive for behaviour, because they approach the individuals to a particular object - positive attitude – or they distance themselves from this object - negative attitudes. Therefore, the attitudes of teachers towards gifted students and their education will determine to some extent, if teachers will identify gifted students and how to identify and to develop those students. This study aimed to describe the attitudes of teachers towards gifted students and their education. 217 teachers from public schools located in cities of Minas Gerais and Distrito Federal participated in this study. Teachers responded to three instruments, two Likert scales of attitudes and a questionnaire. After quantitative analysis, the data showed, among other results, that most teachers do not consider themselves gifted or talented, they do not have students that had these characteristics and, at graduation, they had no activity or discipline that focuses on this special educational needs. Experience with identification of gift and talent is linked to the perception of these characteristics of superior ability in the relatives, person`s daily living and students, as well as establishing a conversation about this special educational need. Although teachers believe in the importance of education for gifted pupils, the majority of them do not feel prepared to educate gifted students. The scales of attitudes presented satisfactory evidence of validity. The attitudes of teachers towards gifted students and their education were generally ambivalent on both instruments. No differences were observed between such attitudes when it was considered the experience of teachers in the identification of gift and talent. This study shows a variety of associations between the multiple variables investigated and these attitudes. Additional studies with a more representative sample of the Brazilian teacher`s population are recommended to obtain more evidence of validity of the scale. Nevertheless, there is evidence that improving teacher`s education is a fundamental step to promote more positive attitudes towards gifted and talented students and their education

**Key words:** gifted and talented students, attitudes, teachers, scales.

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E ANEXOS.....	ix
INTRODUÇÃO.....	xii
CAPÍTULO I: REVISÃO DE LITERATURA.....	01
1.1.O Modelo Diferencial de Dotação e Talento de F. Gagné.....	02
1.2. Identificar e desenvolver dotação e talento: um imperativo para a educação.....	10
1.3. O estudo das atitudes.....	16
1.4. As atitudes de professores em relação aos talentosos e à sua educação.....	29
1.5. Objetivos.....	40
1.5.1. Objetivo geral.....	40
1.5.2. Objetivos específicos.....	40
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	42
2.1. Participantes.....	42
2.2. Materiais.....	44
2.3. Procedimento.....	46
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	48
3.1. Formação, vivências e opiniões dos professores relacionadas à dotação e ao talento.....	48
3.2. Evidências de validade das escalas EODE e ELAIDT.....	53
3.2.1. Evidências baseadas na consistência interna e na estrutura fatorial.....	53
3.2.2. Evidências baseadas na comparação entre professores e especialistas.....	62
3.3. Atitudes de Professores em relação aos Estudantes Talentosos e à sua Educação.....	66
3.3.1. Atitudes em relação aos Estudantes Talentosos e à sua Educação: Associações com Experiências Pessoais.....	68
3.3.2. Atitudes em relação aos Estudantes Talentosos e à sua Educação: Associações com Experiência Profissional.....	71

CAPÍTULO IV. DISCUSSÃO.....	78
CAPÍTULO V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS.....	105

## LISTA DE FIGURAS, TABELAS E ANEXOS

Figura 1: Modelo Diferencial de Dotação e Talento de Gagné.....	05
Figura 2: Novo Modelo Diferencial de Dotação e Talento 2.0.....	06
Figura 3: Boxplot das Atitudes em relação à dotação e talento medidas pela EODE.....	63
Figura 4: Boxplot das atitudes medidas pela EODE em cada fator.....	64
Figura 5: Boxplot das atitudes em relação à dotação e talento medidas pela ELAIDT.....	65
Figura 6: Boxplot das atitudes medidas pela ELAIDT em cada fator.....	66
Tabela 1: Atividades curriculares e extracurriculares relativas à dotação e talento dos docentes experientes e não experientes.....	49
Tabela 2: Vivências com dotação e a experiência com identificação de alunos dotados.....	50
Tabela 3: Opiniões relativas à dotação e ao talento dos professores não experientes e experientes.....	52
Tabela 4: Distribuição dos Itens por Fator com a Respectiva Carga Fatorial e Variância.....	53
Tabela 5: Primeiro fator da EODE, seus itens com a respectiva carga fatorial e Alpha se o item for deletado.....	55
Tabela 6: Segundo fator da EODE, seus itens com a respectiva carga fatorial e Alpha se o item for deletado.....	56
Tabela 7: Terceiro fator da EODE, seus itens com a respectiva carga fatorial e Alpha se o item for deletado.....	57
Tabela 8: Quarto fator da EODE, seus itens com a respectiva carga fatorial e Alpha se o item for deletado.....	57
Tabela 9: Quinto fator da EODE, seus itens com a respectiva carga fatorial e Alpha se o item for deletado.....	58

Tabela 10: Sexto fator da EODE, seus itens com a respectiva carga fatorial e Alpha se o item for deletado.....	59
Tabela 11: Fatores da ELAIDT e seus itens com a respectiva carga fatorial e Alpha se o item for deletado.....	61
Tabela 12: Média em ordem crescente, Desvio Padrão e Resultados dos Testes de Médias dos fatores da EODE.....	63
Tabela 13: Média em ordem crescente, Desvio Padrão e Resultados dos Testes de Médias dos fatores da ELAIDT.....	65
Tabela 14: Posição das atitudes dos professores medidas pelas escalas.....	67
Tabela 15: Associações entre as vivências dos docentes e os fatores das escalas.....	70
Tabela 16: Associações entre experiência profissional dos docentes e os fatores das escalas.....	71
Tabela 17: Continuação das associações entre experiência profissional dos docentes e os fatores das escalas.....	72
Tabela 18: Correlações entre o nível de escolaridade e conversar sobre educação de estudantes com características de D&T com as escalas e seus fatores.....	75
Tabela 19: Média, Desvio Padrão e Testes de Médias dos professores nas escalas.....	76
Anexo 1: Tradução da Escala de Opiniões sobre o Dotado e sua Educação (EODE).....	105
Anexo 2: Escala Likert de Atitudes em Relação à Identificação e Desenvolvimento de Talentos (ELAIDT).....	107
Anexo 3: Questionário.....	109
Anexo 4: Ficha para Análise de Juízes quanto à Tradução da escala “Opinions about the gifted and their education”.....	111
Anexo 5: Análise dos Juízes quanto à característica da expressão, de cada item da escala, como uma atitude positiva ou negativa.....	115
Anexo 6: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	117

Anexo 7: Termo de concordância com a pesquisa.....	118
Anexo 8: Aprovação do Comitê de Ética.....	119
Anexo 9: Pares de opiniões formados pelo teste de amostras pareadas.....	120
Anexo 10: Matriz EODE obtida pela Análise do Componente Principal.....	121
Anexo 11: Matriz ELAIDT obtida pela Análise do Componente Principal.....	123
Anexo 12: Teste T e pares de fatores da EODE e da ELAIDT.....	124

## INTRODUÇÃO

A capacidade pronunciada, demonstrada por alguns estudantes durante a escolarização, gera interesse não somente no que tange ao desenvolvimento dessa potencialidade como também de sua identificação em outros alunos. Houve nas últimas décadas, no âmbito internacional, uma maior conscientização da necessidade de investimento em programas para o atendimento a esses discentes. Concomitantes aos programas, foram designados novos termos para aludir aos estudantes com elevado potencial que foram acrescentados às antigas nomenclaturas. No Brasil, propostas de atenção aos alunos dotados foram elaboradas e, posteriormente, reformuladas com o intuito de harmonizar a prática às novas definições (Fleith, 2005). Dessa forma, é possível encontrar na literatura terminologias como: gênios, superdotados, dotados, pessoas com altas habilidades, entre outros. Uma vez que os diferentes termos são balizados por diferentes referenciais teóricos, é importante ressaltar que neste trabalho optou-se por adotar, preferencialmente, dotação e talento e seus respectivos significados como proposto por Gagné (2003, 2005).

Os estudantes dotados e talentosos foram denominados pelo Ministério da Educação como alunos com altas habilidades/superdotação e são considerados como pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) (Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica). A educação desse subgrupo de NEE, embora contemplada pela legislação, não tem demonstrado grande vulto no atendimento à população. A falta de correspondência entre a legislação nacional e a prática tem início no desconhecimento de conceitos básicos da área, o que dificulta a compreensão não somente das questões que envolvem o aluno com características de dotação e seus direitos, como também das práticas necessárias para apoio aos professores já atuantes.

Além disso, faz-se necessária a capacitação inicial e continuada de docentes para o trabalho de identificação da dotação e desenvolvimento do talento. Frente ao desconhecimento, abre-se um campo fecundo de exploração científica voltado para esta tarefa educacional: capacitar professores para identificar estudantes com sinais de potencial acima da média do seu grupo comparável (dotação), principalmente na infância e na adolescência, a fim de estimular e orientar as capacidades desses discentes proporcionando o desenvolvimento de talentos.

Não basta que os professores esperem que esses alunos apareçam. Há que serem ativos, pois uma meta primordial na identificação de estudantes dotados é a localização de potenciais que não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados pelo ensino regular e que podem representar uma ferramenta importante para o progresso social.

Identificar também não basta. É evidente a importância de um ambiente educacional apropriado ao desenvolvimento dos talentos e, para que ele se torne realidade, é necessária a formação dos professores. A preocupação com uma formação adequada para o atendimento deste público docente está presente em documentos oficiais (Ministério da Educação [MEC], 1996, 2007). Não obstante, de fato, pouco tem sido feito para atender a legislação. Falta, inclusive, conhecimento científico suficiente para fundamentar práticas relacionadas à dotação e ao talento.

Se em muitos trabalhos publicados no exterior (p.ex. Gagné & Nadeau, 1985; Lee, Cramond, & Lee 2004), é mencionada a falta de pesquisas na área, no Brasil a situação é ainda mais alarmante. Para que um programa de formação de professores seja pensado, é preciso entender esses profissionais, suas crenças, sentimentos, concepções. Faz-se necessário, então, compreender as atitudes dos professores em relação à educação dos alunos com NEE. No caso desta proposta de estudo, trata-se principalmente de tentar conhecer as atitudes dos professores em relação à identificação e educação de alunos dotados e talentosos.

Uma vez que o comportamento social está vinculado às atitudes (Allport, 1966; Cavazza, 2008), o relacionamento do professor com o aluno com dotação e talento é fortemente influenciado pelas atitudes que os educadores têm em relação a essa NEE (Maia-Pinto & Fleith, 2002). Fica evidente, assim, a relevância do estudo desse constructo visto que o desconhecimento das atitudes docentes pode comprometer não somente os programas de capacitação de professores como sua prática educacional.

O presente texto tem início em um capítulo introdutório no qual são apresentados os conceitos de dotação e talento, o Modelo Diferencial de Dotação e Talento (DMGT) (Gagné, 2005), assim como a importância da identificação da dotação e do desenvolvimento do talento para a educação. Tendo em vista a relevância das atitudes dos professores no contexto educacional, foi descrito, primeiramente, um breve estudo das atitudes e, posteriormente, como elas estão vinculadas ao comportamento dos professores em relação aos estudantes dotados e à sua educação. Os objetivos do estudo também foram apresentados nesse capítulo. O segundo capítulo foi destinado a descrever o método utilizado para a realização da pesquisa em que são apresentados a amostra da qual é composta, os instrumentos utilizados e o procedimento efetivado. O terceiro capítulo consiste nos resultados obtidos seguidos pela discussão - no quarto capítulo - e considerações finais que compõem o quinto capítulo. Os anexos e as referências que fundamentaram o presente estudo estão relacionados em um pós-texto.

## CAPÍTULO 1: REVISÃO DE LITERATURA

O interesse por características de dotação não é recente. Galton (1869), na sua obra *Hereditay Genius*, elaborou uma teoria que aliava a genialidade a uma capacidade intelectual extraordinária e inata. Dentre outras mudanças epistemológicas e de natureza teórico-práticas, o avanço nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida, analisado, por exemplo, por Primi (2003), fez com que surgissem novas propostas para a área.

Além disso, não se deve desconsiderar o papel fundamental do contexto no desenvolvimento de modelos teórico-práticos voltados para dotação e talento. Essas propostas buscam muitas vezes atender necessidades educacionais, sociais etc. de determinado ambiente. Acabam, portanto, incorporando características locais.

As concepções de dotação são, dessa forma, condicionadas ao momento histórico e aos contextos em que são desenvolvidas. Kaufman e Sternberg (2008) destacam que a dotação é um rótulo, dependente dos critérios utilizados para avaliá-la, uma vez que ainda não há um conjunto absoluto ou correto de normas. Ressaltam que a dotação pode ser abordada de forma mais geral, abrangendo uma série de domínios, ou mais específica, limitada a alguns domínios alvo. Acrescentam, ainda, que as concepções de dotação e talento podem ser baseadas em teorias explícitas, fundamentadas em estudos empíricos, ou teorias implícitas mais pragmáticas. Outros autores (Guenther, 2000; Pyryt, 2004) também abordaram esta variabilidade quanto à conceituação de dotação e talento, o que pode tornar mais difícil a compreensão e avanço de estudos na área. Pocinho (2009) discorre que, justamente por não se tratar de um conceito estático e não haver unanimidade entre os autores, a definição de dotação se torna uma tarefa permeada por inseguranças e controvérsias. Gagné (2009) destaca que, na literatura profissional sobre educação de dotados, grande parte dos autores sequer distingue os termos dotação e talento, tratando-os como se fossem um só. Guenther (2007)

ressaltou que, embora Gagné (1999) tenha definido ambos os conceitos de forma bastante clara, termos como *altas habilidades* e *superdotação*, utilizados nos documentos nacionais oficiais, parecem advir mais de interpretações situacionais que de estudos teóricos.

Kaufman e Sternberg (2008) associaram as mudanças conceituais ao avanço científico e dividiram as teorias em quatro momentos. No primeiro momento, estão as teorias que representam a dotação através de modelos de inteligência geral, em que a inteligência é entendida dentro de um caráter inatista, sendo possível mensurá-la através de escalas que produzem escores de QI. O segundo momento abrange modelos de domínio específico em que se acredita na existência de várias formas de dotação como, por exemplo, fluência e compreensão verbal, memória, velocidade perceptual, entre outros. O terceiro momento contempla modelos sistêmicos dentro dos quais a dotação é tida como uma confluência de processos psicológicos operando juntos. Por fim, o quarto momento trata dos modelos desenvolvimentais. Nesse último caso, a ênfase passa a ser a constante mudança proporcionada por fatores externos que, interagindo com os fatores internos ao indivíduo, produzem o comportamento dotado. É importante ressaltar que as teorias dos momentos subsequentes não excluíram as idéias primárias, embora tenha havido contribuições e influências entre modelos, o que proporcionou o surgimento de novos modelos. Os antigos não foram esquecidos, e continuam vigentes. Como não há uma resposta absoluta para o conceito de dotação, caberá a cada estudioso da área decidir por uma teoria que lhe parecer mais convincente (Kaufman & Sternberg, 2008).

### **1.1. O Modelo Diferencial de Dotação e Talento de F. Gagné**

Neste trabalho, optou-se por adotar o modelo teórico de Gagné (1999, 2003, 2005, 2009) como diretriz. A escolha é decorrente tanto da clareza de suas definições de dotação e

talento quanto do fato de se tratar de uma proposta abrangente, capaz de proporcionar uma visão sistêmica dos diversos fatores que se interrelacionam na determinação desse fenômeno. Dadas as contribuições de outros autores da área (p.ex. Guenther, 2000; Renzulli, 1986) e a relevância de considerar os estudos sobre dotação em âmbito nacional e internacional, estes, entre outros teóricos e suas idéias, também serão considerados.

Gagné (2005) propõe que dotação designa a posse e o uso de potencialidades naturais extraordinárias (dotes) em pelo menos um domínio de capacidade. Talento, por sua vez, nomeia o controle notável do desenvolvimento das habilidades e conhecimento em pelo menos um campo da atividade humana. Ambos proporcionam destacar alguns indivíduos entre os 10% superiores em relação aos seus pares da mesma idade. Dessa forma, pode-se perceber que se trata de dois conceitos normativos, uma vez que caracterizam pessoas que diferem da média da população, referem-se ao potencial humano e estão direcionados àqueles que se destacam por comportamentos notáveis.

Por se tratar de uma concepção fundamental da proposta de Gagné (2003), reitera-se que existe uma diferença da idéia de dote (que abrange somente o dom natural em termos de aptidão ou potencial) para a concepção de talento (que se volta para a questão do desenvolvimento dessa aptidão natural em habilidade e desempenho notável). A distinção está no contraponto entre capacidade (ou potencial) e realização, mas para que a realização seja possível é necessário o potencial. Nesse ponto é importante ressaltar que uma pessoa não se torna talentosa sem ser dotada (Gagné, 2005).

Z. C. Guenther (comunicado em aula 08 de junho, 2005) ressalta que o conceito de talento parece ser mais amplo que o de dotação, uma vez que aquele inclui aptidão e capacidade inata, além dos resultados de estimulação ambiental, genética, exercício e prática. Para esta autora, talento pode ser entendido como capacidade elevada que envolve todas as áreas de atributos e características humanas, valorizadas pela cultura, e momento histórico em

que a pessoa vive ou viveu. Outro teórico com elevada relevância para a área, Renzulli (1986), propõe, em sua *Teoria dos três anéis*, uma concepção de dotação percebida pela confluência de três fatores: capacidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. O autor acredita na possibilidade do desenvolvimento dos talentos e ressalta que o principal desafio educacional é criar condições que propiciem a transformação de potencial em desempenho.

No Brasil, o Ministério da Educação adotou os termos altas habilidades/superdotação. Estabeleceu que ambos se referem ao desempenho notável e/ou à elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo-produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes, capacidade psicomotora (MEC/Secretaria de Educação Especial de São Paulo [SEESP], 2007).

Enquanto conceito normativo, é necessário considerar, em termos de prevalência, a população alvo desta designação. Guenther (2000), ao se referir à pessoa talentosa, está fazendo menção a uma parcela de 3% a 5% da população que está acima da média em algumas características culturalmente valorizadas, de forma a sobressair em relação ao seu grupo de pares. Renzulli (1986) também buscou posicionar as pessoas talentosas em relação aos seus pares e estabeleceu que aproximadamente 15% a 20% da população fazem parte deste grupo. Gagné (2009) propôs que as pessoas que estão dentro da faixa de 10% superior do grupo de referência no que tange à capacidade natural podem ser consideradas dotadas e aquelas com desempenho superior, nesta mesma proporção, podem ser consideradas talentosas. Para o autor, existem níveis de dotação e talento progressivamente mais seletivos sendo: levemente (1:10); moderadamente (1:100); altamente (1:1.000); excepcionalmente (1:10.000) e extremamente (1:100.000).

Além das divergências quanto à dimensão desta parcela da sociedade que se destaca por elevada capacidade, que pode variar de 3%, na perspectiva mínima de Guenther (2000) a 20%, teto máximo para Renzulli (1986) se forem considerados somente os modelos teóricos mencionados na presente dissertação, os pesquisadores se deparam com um segundo desafio: não se trata de um grupo homogêneo. É possível classificar incontáveis subgrupos, seja pelo nível da dotação ou seja pelas diferentes potencialidades que podem ser desenvolvidas.

A cada momento, a pessoa pode expressar suas competências de formas diferentes. Enquanto alguns talentosos podem apresentar aptidão elevada em uma ampla diversidade de áreas, outros podem demonstrar capacidade excepcional em apenas uma área (Fleith, 2007). Além disso, a autora citada assevera que outros aspectos, que também podem aparecer de formas diversas, são as potencialidades cognitivas, atributos de personalidade e desempenho. Tratando-se de um universo tão variado de aspectos a ser considerado, é preciso entender como o processo de desenvolvimento do talento acontece para que ele possa ser estimulado.

Gagné (2005) propôs um modelo de como a dotação pode ser transformada em talento, considerando os múltiplos fatores que o determinam: Modelo Diferencial de Dotação e Talento (*Differentiated Model of Giftedness and Talent - DMGT*) (Figura 1). Posteriormente, entre 2007 e 2008, sofreu mudanças consideradas importantes pelo autor que passou a denominá-lo DMGT 2.0 (Gagné, 2009) (Figura 2).

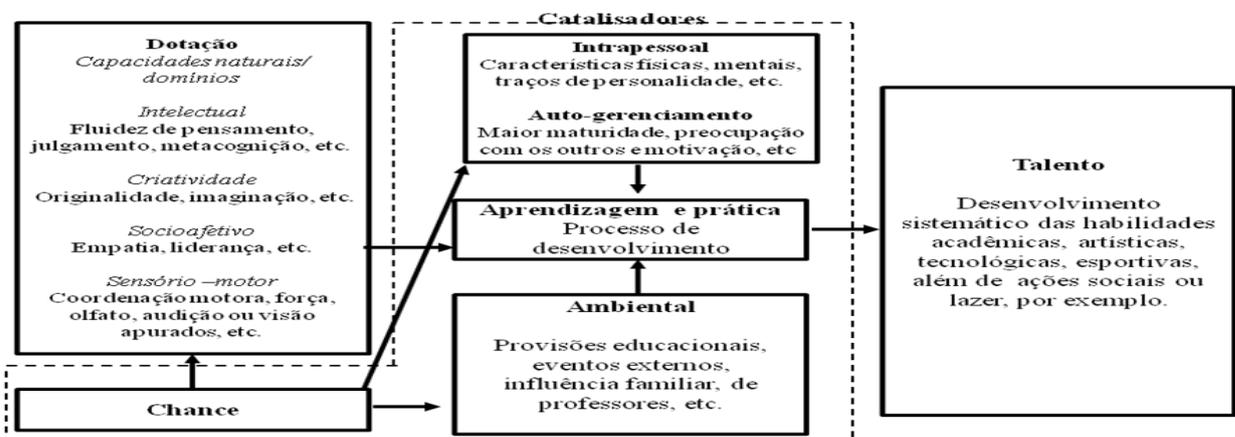


Figura 1 Modelo Diferencial de Dotação e Talento de Gagné (Adaptado de Gagné, 2005, p.100).

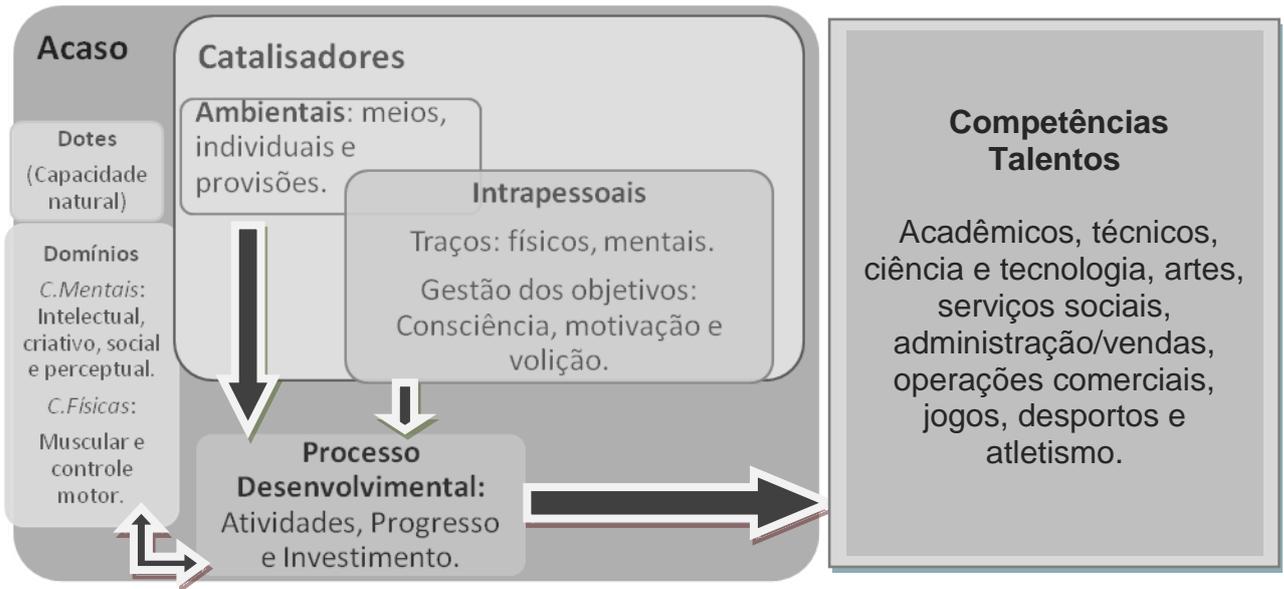


Figura 2 Novo Modelo Diferencial de Dotação e Talento 2.0 (Adaptado de Gagné, 2009, p.64).

Em sua primeira versão, o modelo apresenta uma divisão dos componentes envolvidos no desenvolvimento do talento em dois blocos de três fatores. O primeiro trio descreve o centro do processo de desenvolvimento, e o segundo (denominado catalisador) diz respeito aos fatores que facilitam ou inibem este desenvolvimento. Os componentes do primeiro bloco são dote, talento, além de aprendizagem e prática, enquanto no segundo têm-se catalisadores intrapessoais, ambientais e o fator acaso (chance). Já na versão posterior, DMGT 2.0, o trió-base de componentes (dotação, talento e processo de desenvolvimento) foi mantido enquanto apenas os catalisadores intrapessoais e ambientais completam a estrutura desta teoria. É importante notar, então, que o fator acaso, por ter tido seu papel redefinido, foi deslocado para o fundo dos componentes que ele influencia (Gagné, 2009).

Peculiar aos dois modelos é a interdependência dos componentes causais, ou seja, nenhum age isoladamente. O conhecimento do papel de cada fator, elemento dos dois blocos, propicia a compreensão de suas inter-relações na influência do desenvolvimento do talento. No primeiro fator, os quatro domínios de capacidade humana do modelo original (intelectual; criatividade; socioafetivo e sensório-motor) foram estendidos para seis sendo: intelectual,

criativo, social, perceptual, capacidade muscular e capacidades representantes dos reflexos e coordenação fina. Essas potencialidades são consideradas naturais e podem ser observadas nas várias tarefas realizadas pela criança durante seu desenvolvimento. Estão presentes em todas as crianças em graus variados, e o que diferencia uma pessoa bem dotada é o nível extraordinário de expressão. Nota-se que, neste ponto do texto, aparece a palavra criança. Isso ocorre porque, para fins educacionais, embora se saiba que o processo de desenvolvimento do talento deva desenrolar por toda vida, infância e adolescência são momentos importantes para a busca por sinais de desempenho notável, acima da média do grupo comparável, a fim de promover estimulação e orientação (Guenther, 2000). Segundo Gagné (2009), devido ao menor tempo de exposição às influências ambientais, é mais fácil a observação dos dotes na infância. Destaca, ainda, que as capacidades naturais não são inatas e se desenvolvem durante toda a vida de uma pessoa, embora, em grande parte, durante os primeiros anos.

O segundo componente do primeiro trio é o talento, que aparece de uma forma progressiva na transformação de altas capacidades, através do treino em desempenhos característicos de um campo da atividade humana. O nível desse desempenho pode variar ao longo do processo de aprendizagem. Um estudante que foi identificado como talentoso pode ter seu progresso desacelerado e, até mesmo, não constar entre os 10% de indivíduos com dotação esperados por Gagné (2005). Contudo, crianças com altas taxas de realização nos primeiros anos de desenvolvimento tendem a mantê-las durante os anos da escolarização formal (Gagné, 2005). Os campos de talento contemplados pelo primeiro modelo (acadêmico, artístico, ação social, esportes, tecnologia e lazer) foram reelaborados de forma que nove subcomponetes passaram a ser considerados. Seis correspondem à classificação de ocupações do Mundo do Trabalho da Universidade Americana de Testes, enquanto três adicionais correspondem aos jogos, esportes e matérias acadêmicas.

No terceiro fator – aprendizagem e prática –, vê-se que o desenvolvimento do talento reside na transformação de capacidades naturais de forma que definam um padrão de perícia em algum campo ocupacional. No DMGT, o desenvolvimento pode acontecer através da maturação (transformação biológica determinada quase totalmente pela genética), aprendizagem informal (conhecimento em habilidades adquiridas durante as atividades comuns do dia a dia), aprendizagem formal não institucionalizada (correspondente ao autodidatismo) e aprendizagem formal institucionalizada. Esta se refere a um tipo de aprendizagem com a qual alguém auxilia uma pessoa a atingir uma meta. Também pode estar relacionada ao conhecimento oficial proporcionado pelas diferentes instituições de ensino ou concedido por um técnico ou instrutor, por exemplo, (Gagné, 2003, 2005). Já no DMGT 2.0 (Gagné 2009), os componentes responsáveis pelo desenvolvimento do talento vão focar as atividades orientadas para o talento; o investimento, tanto em termos de dinheiro e tempo quanto em termos de energia psicológica, além do progresso, caracterizado pelos diferentes estágios desde o acesso inicial ao nível mais alto de desempenho.

No segundo trio, os fatores podem ser observados quanto à direção da influência, ou seja, se estão facilitando ou dificultando o desenvolvimento, ou quanto ao seu impacto causal. Têm-se, como primeiro fator, a catálise intrapessoal que está relacionada a características físicas, motivação, vontade, autogerenciamento e personalidade. O segundo fator, catálise ambiental, abrange quatro padrões de influência, estando o primeiro relacionado às interferências ambientais no nível macro e micro (questões demográficas, geográficas, sociológicas, tamanho da família, padrão socioeconômico, entre outras). Outros dois importantes padrões consideram o impacto que as pessoas causam umas sobre as outras e os eventos significativos que marcam o curso do desenvolvimento. Importante, também, é a questão das provisões disponibilizadas aos indivíduos como programas de enriquecimento, possibilidade de aceleração e de trabalho em grupo. Estes dois fatores foram mantidos tanto

no DMGT (Gagné, 2003, 2005) quanto no DMGT 2.0 (Gagné 2009). Já o fator chance, que anteriormente estava relacionado ao acaso e se referia, por exemplo, à probabilidade que o indivíduo tem de nascer parte de uma família com um padrão socioeconômico específico ou de sua escola possuir um programa de desenvolvimento de talentos, teve seu papel redefinido no segundo modelo. Enquanto no DMGT admitia-se que as probabilidades pertinentes ao acaso influenciavam todos os componentes causais do modelo, com exceção da aprendizagem e prática (Gagné, 2005), no DMGT 2.0 este fator passou a representar o grau de controle que um talentoso tem sobre as influências ambientais. Agora seu papel é de qualificador de qualquer influência causal, aliado à direção e intensidade. Devido à sua nova função, o fator acaso poderia, segundo o autor, ser retirado da representação visual do modelo DMGT (Gagné, 2005).

Embora Gagné (2009) tenha realizado tais modificações no DMGT (Gagné, 2005), Z. C. Guenther (comunicado em 25 de setembro de 2009) considera respeitar o modelo original. Seus componentes embasam o modelo C-GIPE, sendo que o C corresponde ao fator acaso, o G ao dote, I às características intrapessoais, P à prática e E ao ambiente (Gagné, 2003, 2005).

Z. C. Guenther (comunicado em 08 de junho de 2005) esclarece que o C-GIPE propõe uma hierarquia importante para orientar a ação educacional e que, dentro da hierarquia, os fatores citados são considerados como camadas que se sobrepõem. O fator primordial é o acaso, seguido pela dotação. No centro estão os componentes internos, menos acessíveis à interferência e à modificação voluntária, ou seja, as catálises intrapessoais, seguidas pela prática e, finalmente, pelas influências ambientais. A autora destaca o papel da educação como fonte de influência da personalidade ao proporcionar modelos, convivência com pessoas admiráveis ou convivência grupal, por exemplo, ou incentivar o cultivo de valores. O trabalho, realizado com os alunos por meio de tarefas de aprendizagem, instrução, exercício, experiência, prática, treino, pode ser provido pela educação considerando a necessidade de

investimento pessoal e a disponibilidade do discente para receber essas condições. O ambiente (família, escola etc.) também pode ser modificado para favorecer o desenvolvimento do talento.

Em resumo, respeitando o C-GIPE, a tarefa da educação reside na busca por condições para desenvolver as capacidades e talentos que estão no nosso meio (Z. C. Guenther, comunicado em aula 08 de junho, 2005). Uma vez que as interações destes componentes influenciam no processo de desenvolvimento do talento, há que se destacar que elas acontecem de diferentes formas, o que faz com que o processo ocorra por caminhos complexos, variando de pessoa para pessoa. Ao educador caberá perceber as capacidades latentes em cada aluno a fim de corresponder às diferentes demandas para o desenvolvimento dos talentos.

## **1.2. Identificar e desenvolver dotação e talento: um imperativo para a educação**

No Brasil, como foi ressaltado por Guenther (1994), a preocupação com o desenvolvimento dos talentos aparece, ao longo dos anos, representada por iniciativas isoladas como a Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência à Vocação dos Bem-Dotados [ADAV], criada h a mais de 30 anos por Helena Antipoff e o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento [CEDET], ambos em Minas Gerais. Em outros estados também   possível encontrar a oes como o Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado e Talentoso da Secretaria de Educa o do Distrito Federal, iniciado em 1975 e, posteriormente, reformulado com objetivos a saber: oferecer oportunidades para o desenvolvimento do potencial e habilidades dos alunos identificados; propiciar o seu desenvolvimento social e ajustamento escolar; prover experiências, materiais e informaçoes que estão além do currículo regular; e apresentar ao aluno conteúdos acad micos mais

avancados e desafiadores (Fleith, 2005). Outro exemplo é o Instituto Social Maria Telles [ISMART], criado em 1999 no Rio de Janeiro, que tem como objetivo o desenvolvimento integral de talentos e que posteriormente estendeu-se para outras regiões como São Paulo e Fortaleza (ISMART, 2005).

No âmbito nacional, o Ministério da Educação propõe ações que começaram a ser difundidas recentemente, como a tentativa de desenvolvimento de projetos que culminariam com a implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todo o país (MEC, 2007). Todavia, o número limitado de práticas relacionadas aos estudantes com dotação e talento parece indicar que as iniciativas do Ministério têm surtido pouco efeito. Há um desconhecimento geral tanto no que tange ao aluno talentoso quanto à forma de educá-lo.

A política educacional brasileira determina que a educação especial deva ser disponibilizada para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), incluindo, por certo, os alunos com dotação e talento, e também que a formação de professores para atender esta demanda seja prioritária. Na Lei Darcy Ribeiro (MEC, 1996), lei nº 9.394, de 20 de dezembro foi designado, no artigo 59, que

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: **I** - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; **II** - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; **III** - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; **IV** - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no

trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Segundo o Ministério da Educação, entre os anos de 2002 e 2007, houve um acréscimo das matrículas de alunos talentosos no sistema regular de ensino, de 1.110 para 2.988 discentes considerando as redes públicas e privadas (MEC, 2007). De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010), o número de alunos com a NEE – altas habilidades/superdotação matriculados em classes especiais, escolas especiais e classes comuns, do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos somava um total de 3.676 alunos, em 2008. Analisados de forma isolada, tais dados podem trazer algum alento para aqueles que estão envolvidos e interessados na propagação da educação para talentosos. O problema é que, ao considerar o total de estudantes matriculados, esta mudança passa a significar muito pouco. O censo 2008 traz, apenas na educação básica, 52.321.667 matrículas (INEP, 2010). Considerando que a parcela mínima de prováveis alunos identificáveis desta população é de 3% (Guenther, 2000), o valor estimado do número de talentosos identificados neste mesmo âmbito deveria superar um milhão e meio de estudantes.

Vê-se, então, que o aumento de matrículas observado é uma gota no oceano e, ainda, gera preocupação, uma vez que uma quantidade muito superior de discentes com dotação e talento é simplesmente ignorada. A intervenção faz-se necessária dada a possibilidade de que a capacidade natural permaneça simplesmente como um dote, não sendo traduzida em nenhum talento. Assim crianças que deveriam ser consideradas intelectualmente dotadas podem estar sendo subestimadas e inclusive apresentar sub-desempenho escolar (Gagné, 2009). Gagné (2007), ao descrever alguns imperativos para a área, alerta para a necessidade de intervir o mais cedo possível.

Pocinho (2009) destaca a importância do potencial ser identificado como meio de inclusão da criança ao proporcionar a atenção às suas necessidades educacionais específicas. As práticas educativas devem traduzir-se na implementação de estratégias que atuarão como fatores protetores de um desenvolvimento equilibrado (Pocinho, 2009). A não identificação destes alunos denota a necessidade de educação para professores a fim de que eles comecem a perceber os estudantes que vêm sendo negligenciados e furtados da possibilidade de desenvolverem apropriadamente suas habilidades.

Como destacado por Freeman e Guenther (2000), a excelência não é alcançada sem que haja assistência apropriada. As crianças talentosas precisam aprender e, para tal, faz-se necessário material e instrução adequados que tragam desafios capazes de impulsionar o aluno em direção ao desempenho notável. Estar atento à densidade, dificuldade, profundidade e diversidade do que é passado para o aluno, além de proporcionar um enriquecimento com relevância, são pontos fundamentais para Gagné (2007). Guenther (2000) também destaca a importância do desenvolvimento de uma prática mais consistente e significativa para a geração de estudos e produção de conhecimento. Alerta para os poucos programas, pequenas iniciativas e pouco conhecimento acerca da educação de talentosos no Brasil. Ressalta, também, o problema da inércia do sistema educacional que, sustentado por pesadas e impostas hierarquias, peca pela falta de sensibilidade às necessidades de seus alunos e professores (Guenther 2006).

Guenther (2008) ressalta que todo o material educativo, currículos, planos de aula, tudo aquilo que acontece antes do encontro professor-aluno constitui o ambiente educacional, mas não determina a educação. Para ela, a educação acontece quando o aluno consegue captar o sentido das informações, sendo agente participativo e, dessa forma, tem maior controle sobre o que é importante para sua vida. Para Freeman e Guenther (2000), um ambiente educacional enriquecido é fundamental para o desenvolvimento do que Renzulli (1995)

denominou *compromisso com a tarefa*, ou seja, desenvolvimento da vontade de aprender, da motivação e da curiosidade. Em contrapartida, Guenther (2006) ressaltou que o aluno que não possui tarefas adequadas para o seu desempenho pode não desenvolver a disciplina necessária para os hábitos de estudo, o que poderá lhe causar dificuldades em outros momentos. Por este motivo, faz-se necessária uma escola com olhar atento para o aluno talentoso, visto que em turmas homogêneas há o risco da perda do interesse e da escola como referencial de saber e fonte de crescimento.

Alencar (2007) esclarece que uma educação de qualidade para todos, como a que se busca atualmente, não significa uma proposta idêntica para todos os alunos. O professor que deseja atender satisfatoriamente seu público discente necessita considerar as diferenças individuais e encorajar o desenvolvimento de capacidades diferenciadas (Fleith, 2007).

A falta de interesse pelo que é fornecido pela escola pode não somente afetar o desempenho do aluno como ser fonte de desgosto. Freeman (1992) propôs que aprender a tolerar o tédio pode ser desmoralizante por baixar a energia geral e levar ao desencanto com a aprendizagem. O que ocorre muitas vezes é que a escola não estimula adequadamente a criança simplesmente por achar que ela não precisa. Existe, segundo Fleith (2007), uma idéia na sociedade de que o aluno talentoso já tem recursos suficientes para desenvolver suas habilidades e que, portanto, não necessita intervenção ambiental. Falsas crenças podem, além de prejudicar a educação, causar problemas de ordem afetiva. Virgolim (2003) relatou que muitos problemas emocionais que a criança dotada apresenta podem ser decorrentes de mitos a respeito dessa NEE, dado o desconhecimento na área. Esses mitos precisam ser esclarecidos para os professores a fim de que, no cotidiano escolar, o alunado talentoso seja bem compreendido. Barbosa, Pereira e Gonçalves (2008) afirmam que os mitos constituem o principal fator de influência na percepção de professores sobre os estudantes bem dotados,

constituindo barreiras para a elaboração de estratégias de identificação e de inclusão escolar desses alunos.

Com fins didáticos, Pérez (2008) classificou alguns dos mitos em sete categorias: a) mitos sobre constituição, que vinculam características e origens, investigando raízes das altas habilidades e características inatas dessas pessoas; b) mitos sobre distribuição, que conferem distribuições específicas aos talentosos como se as altas habilidades fossem mais incidentes, por exemplo, em pessoas do sexo masculino; c) mitos sobre identificação, que buscam omitir esta identidade ou justificar sua desnecessidade devido a crença de que, se o aluno for identificado, o rótulo talentoso possa acarretar vantagens ou desvantagens para o sujeito; d) mitos sobre níveis ou graus de inteligência, originados de equívocos sobre este conceito, como a falsa idéia de que a inteligência pode ser quantificada e traduzida em um número ou coeficiente; e) mitos sobre desempenho, que repassam expectativas e responsabilidades descabidas e irreais sobre o desempenho dos discentes; f) mitos sobre consequências, nos quais são feitas associações de características psicológicas ou da personalidade não vinculadas ao comportamento excepcional; e g) mitos sobre atendimento que, muitas vezes, são a causa da insuficiência ou ausência de serviços públicos eficientes para as pessoas com altas habilidades.

Como antídoto à resistência e à diminuta implementação de processos de identificação e desenvolvimento de dotes e talentos, Gagné (2007) propõe “advogar incansavelmente!”. Alencar (2007) ressaltou que ignorância, preconceito e tradição mantêm vivas as ideias que dificultam uma educação promotora de melhores recursos para o desenvolvimento de alunos com altas habilidades. Trata-se de atitudes a serem mudadas, pois, por exemplo, um professor ciente das necessidades educacionais de uma criança ou adolescente talentoso estará mais propenso a perceber as particularidades de seu alunado e pensar em estratégias adequadas ao contexto escolar.

### 1.3. O estudo das atitudes

Cavazza (2008), em *Psicologia das atitudes e das opiniões*, forneceu um quadro referencial dos principais aspectos do estudo das atitudes. Segundo a autora, o termo atitude foi utilizado pela primeira vez por Thomas e Znaniecki na segunda década do século passado e ainda hoje suscita muitas questões científicas, dado o interesse em entender o sujeito em suas relações com o ambiente. A psicologia reconheceu a importância deste conceito, através do trabalho de Gordon Allport, em seu primeiro manual de psicologia social em 1935. O autor demonstra a relevância do estudo das atitudes por contemplar disposições exploradas pela psicologia da personalidade. O fato de as atitudes abrangerem as orientações da pessoa relacionadas a vários aspectos ambientais, como os outros indivíduos, a cultura e a sociedade, fez com esse construto se tornasse um dos preferidos pela Psicologia Social em boa parte do século XX, processo análogo ao que ocorreu com o conceito de traço na Psicologia da Personalidade (Allport, 1966).

Allport relacionou duas características principais das atitudes: elas sempre têm um objeto de referência; fazem com que a pessoa se aproxime ou afaste-se de seu objeto, o que configura uma tonalidade motora ao conceito (Allport, 1966). Em 1975, Fishbein e Ajzen definiram atitude como uma predisposição para responder de uma maneira consistentemente favorável ou desfavorável a um dado objeto. Compreendidas dessa forma, as atitudes possuem três características básicas: são aprendidas, dispõem à ação e encerram ações resultantes, consistentemente favoráveis ou desfavoráveis, em relação ao objeto. Mais recentemente, Ajzen e Cote (2008) explicaram as disposições favoráveis ou não favoráveis em relação a um objeto como: gostar de alguns indivíduos ou grupos e não gostar de outros; apoiar algumas políticas e ser contrário a outras; preferir alguns produtos ou marcas a outros; ou ainda, aprovar algumas atividades e desaprovar outras. Os mesmos autores afirmaram que

há um consenso quanto ao fato de as atitudes serem adquiridas e não inatas. Ressaltaram, também, que as experiências sociais passadas e presentes modelam nossas disposições avaliativas.

Tentando responder a questão ‘por que avaliamos’, Fazio (2000) elucidou a formação das atitudes ressaltando a capacidade adaptativa do ser humano. Explicou que tal competência proporciona a aprendizagem pela experiência, de forma que as pessoas conseguem armazenar memórias destas experiências. No dia a dia é possível desenvolver e memorizar um conjunto de conhecimentos, relacionados aos atributos que caracterizam um determinado objeto, pessoas ou outros aspectos que fazem parte do ambiente. Esta aprendizagem pode ocorrer, direta ou indiretamente, através da observação ou informação provida por outras pessoas. O conhecimento acumulado embasa as escolhas que serão realizadas. Os indivíduos aplicam esses dados em informação sobre valores positivos e negativos atribuídos ao objeto. Os valores, por sua vez, são frutos da experiência passada com o objeto, ou evocada por ele, em uma situação passada. Esta experiência é, segundo o autor, a base para a formação das atitudes, e a função avaliativa em relação a um objeto pode ser considerada o aspecto primário no controle ou influência sobre uma atitude.

Atualmente, a definição mais compartilhada de atitude é a de que se trata de uma avaliação global de um objeto com certo grau de preferência ou desvantagem (Cavazza, 2008) mas, para uma compreensão mais ampla do constructo, definições anteriores devem ser consideradas, assim como a evolução do termo e as possíveis contradições teóricas surgidas ao longo deste processo.

Fishbein e Ajzen (1975) destacaram algumas diferenças conceituais no campo das atitudes que devem ser ponderadas. Uma importante distinção foi proposta a partir da trilogia do afeto, cognição e conação. Nesse modelo triádico, afeto diz respeito aos sentimentos pessoais e avaliação relacionados a algum objeto, pessoa ou evento; cognição representa

conhecimento, opiniões, crenças e pensamentos sobre o objeto, e conação refere-se às intenções comportamentais e às ações de uma pessoa a respeito ou na presença do objeto. Uma vez que no estudo das atitudes existe uma maior preocupação com predisposições para se comportar do que com o comportamento por si próprio, é desejável distinguir intenção comportamental de comportamento atual. Analisando tal dissensão, foi sugerido aos pesquisadores do campo das atitudes considerar quatro categorias: afeto (sentimentos e avaliações), cognição (opiniões e crenças), conação (intenção comportamental) e comportamento (ações observadas). Os autores supracitados relatam que, embora muitos teóricos das atitudes pareçam concordar com esta classificação, raramente a utilizam em seus estudos.

Já na visão de Fazio (2000), a tendência de avaliar todos os objetos de atitude, na ocasião do encontro com este objeto, está simplesmente relacionada à questão de sobrevivência, ou seja, ao contraponto ameaça x segurança. Discorrendo sobre esta relação frente ao objeto, Maio e Olson (2003) ressaltaram que nenhum modelo especifica, precisamente, como as atitudes organizam os aspectos positivos e negativos na memória. Duas perspectivas tentam explicar essa questão sendo: perspectiva unidirecional, em que as atitudes podem ser favoráveis, não favoráveis ou nenhuma das duas posições, não admitindo ambas as posições ao mesmo tempo e perspectiva bidirecional, rejeita a noção de que as atitudes existem num continuum avaliativo, do negativo para o positivo, ou seja, as atitudes podem ser favoráveis, não favoráveis, não adotar nenhuma das duas posições ou adotar as duas posições, simultaneamente, em relação ao objeto.

Ajzen (2001) declarou simplista a idéia de que as atitudes são disposições para avaliar objetos por ela parecer sugerir a existência de uma única atitude em direção a um dado objeto. Dessa forma, concorda com o modelo dual de atitudes que, segundo ele, permite uma atitude implícita ou habitual e outra explícita em relação ao objeto. Ressalta ainda que, de acordo

com este modelo, quando há mudança de atitude a nova atitude supera, mas não substitui a antiga. Diferentes avaliações do mesmo objeto em diferentes contextos podem ser consideradas evidências de múltiplas atitudes em relação ao mesmo objeto, ou atitudes em relação a diferentes objetos psicológicos.

Vê-se então que, enquanto alguns teóricos ressaltam a primazia da avaliação do objeto, como Fazio (2000), outros chamam atenção para variados aspectos determinantes das atitudes como Fishbein e Ajzen (1975). Mesmo que tais autores destaquem a distinção entre crenças, atitudes, intenções e comportamento, o maior interesse está na relação entre essas variáveis. Entendidas dessa forma, as atitudes serão fortemente influenciadas pelas crenças, cujo papel é fornecer suporte para tal estrutura. Através da observação direta, da informação recebida do meio externo ou por meio de processos inferenciais, a pessoa aprende ou forma um número de crenças sobre um objeto. Pode-se perceber que a atitude de uma pessoa em relação a um objeto é determinada por suas crenças de que o objeto possui certos atributos e da avaliação que a pessoa faz desses atributos. Algumas questões centrais foram levantadas pelos autores, naquela ocasião. Quais são os determinantes das crenças, atitudes, intenções e comportamento? Como estas variáveis se inter-relacionam e quais são os caminhos possíveis para modificá-las? Anos mais tarde, Maio e Olson (2000) relataram que o campo das atitudes parece trazer mais perguntas que respostas e, por isto, estimula novas teorias e pesquisas.

Respeitando a relação entre suas variáveis constituintes, fica mais fácil entender que o estudo das atitudes pode assumir diversas direções, dependendo do objeto alvo. Diferentes relações podem ajudar pesquisadores na compreensão das questões propostas, assim como da formação de determinadas atitudes compartilhadas por grupos como os estereótipos, preconceitos, discriminações, além das relações de atração, conformidade, comportamento pró-social, ou de outros como, por exemplo, o comportamento de voto ou a questão da persuasão (Fishbein & Ajzen, 1975).

As atitudes não podem ser consideradas os únicos prenunciadores dos comportamentos na coletividade, mas sua potencialidade para tal tem sido fonte de interesse tanto para psicólogos como sociólogos entre outros profissionais. Em suas vivências sociais, as pessoas estão sempre avaliando objetos, situações, eventos, grupos e outras pessoas, avaliações que influenciam a relação entre indivíduo e sociedade (Cavazza, 2008). Martins (2004) ressalta que, de uma forma geral, a formação de atitudes é uma construção que se dá na coletividade, socialmente.

Considerando as atitudes de forma mais ampla dentro da coletividade, a sua relação com o comportamento merece destaque. Aarts, Verplanken e Knippenberg (1998), estudando como alguns comportamentos podem ser previstos, perceberam que, quando o comportamento é emitido repetidamente e se torna habitual, é guiado por processos cognitivos automáticos, preferivelmente, que por processos de decisão mais elaborados (decisões baseadas em atitudes e intenções).

Na busca pela compreensão das influências da atitude no comportamento, vários modelos teóricos foram desenvolvidos, sendo que um modelo muito popular na América do Norte é o expectativa-valor (EV). O EV sustenta a idéia de que crenças embasam as nossas atitudes. Desse modo, nós constituímos crenças sobre um objeto através da associação com certos atributos, isto é, com outros objetos, características ou eventos. Como os atributos que acompanham os objetos são sempre valorizados de forma positiva ou negativa, automática e simultaneamente nós adquirimos uma atitude em relação a um objeto (Ajzen & Cote, 2008). O caráter espontâneo e automático da ativação das atitudes, neste modelo, assume que tal ativação é dada sem esforço consciente (Ajzen, 2001).

Dado o automatismo da ativação das atitudes, torna-se possível medi-las usando o tempo de latência da resposta. É importante ressaltar que fatores pessoais e contextuais combinam entre si para aumentar ou diminuir a acessibilidade de diferentes tipos de crenças

com desdobramentos potencialmente importantes para julgamentos e decisões comportamentais. Uma crítica a esse modelo é que a suposta interação crença/avaliação pode adulterar os processos cognitivos envolvidos na formação da atitude. Um exemplo desse problema pode ser ilustrado da seguinte forma: uma pessoa, com uma atitude fortemente negativa em relação a beber álcool, ao responder uma escala de atitudes, pode negar (marcar com alta discordância) a opção ‘beber faz você feliz’ e, ao mesmo tempo, atribuir uma avaliação negativa para ‘estar feliz’ (Ajzen, 2001).

Outra teoria surgiu como um modelo para a predição de intenções e foi denominada teoria da ação racional. Ela preconiza dois fatores determinantes das intenções comportamentais: o fator pessoal ou atitudinal, e o social ou normativo. Assim sendo, o peso desses dois fatores é determinante na intenção de se comportar de uma dada forma ou de outra. Propõe, ainda, que atitudes relacionadas a um comportamento específico são formadas em função das consequências em emitir ou não o comportamento e da avaliação de tais consequências (Fishbein & Ajzen, 1975).

Já a teoria do comportamento planejado (*Theory of Planned Behavior* - TPB) foi elaborada por Ajzen (1988) a fim de complementar a teoria da ação racional. Na TPB as ações humanas são influenciadas por três fatores: avaliação favorável ou desfavorável do comportamento (atitude em relação ao comportamento), percepção da pressão social para emitir o comportamento (normas subjetivas) e a percepção da capacidade de emitir o comportamento ou autoeficácia (Ajzen & Cote, 2008).

Em um estudo sobre as atitudes e o comportamento de consumo, Ajzen (2008) percebeu que, assim como em muitos outros domínios comportamentais, a teoria do comportamento planejado promove um quadro conceitual e metodológico bastante eficaz para o estudo desse tipo de comportamento. Outra utilidade deste modelo já havia sido proposta nos estudos do campo da saúde. Foi observado, numa pesquisa realizada respeitando a TPB,

que os dados obtidos não apenas permitiram prever as intenções e comportamentos de forma acurada, como também trouxeram informações importantes sobre comportamento e controle que influenciam a aderência ou a não aderência às práticas recomendadas de saúde (Ajzen & Manstead, 2007).

Outro modelo teórico, o *Motivation and opportunity as determinants* (MODE), admite duas classes de influência entre atitude e comportamento. Uma envolve escolha consciente entre as alternativas, enquanto a outra trata de uma reação espontânea frente a uma situação imediata. Este modelo tem demonstrado resultados positivos no estudo das atitudes em relação aos aspectos raciais. Segundo seus idealizadores, pesquisas confirmaram que tanto o processo automático quanto o controlado podem estar envolvidos em julgamentos relacionados a essas questões. Outro aspecto importante do MODE é o papel relevante da motivação e da oportunidade na formação de atitudes, implícito no nome do modelo (Fazio & Toweles-Schwen, 1999).

Pode-se perceber, nos modelos relatados, que os estudos sobre atitudes sugerem sua influência na percepção, na cognição e no comportamento. Visser, Bizer e Krosnick (2006) postularam que nem sempre esta influência acontece da mesma forma. Para esses autores, enquanto algumas atitudes exercem um poderoso impacto sobre o pensamento e o comportamento, outras não respeitam tal relação contingente. Similarmente, enquanto algumas atitudes são muito duradouras, resistentes à mudança frente ao apelo persuasivo, permanecendo estáveis por longos períodos de tempo, outras são altamente maleáveis e flutuantes ao longo do tempo.

Pelo fato de as atitudes não desenvolverem padrões estáveis de funcionamento, foi criado o termo força da atitude para assinalar essa distinção. Alguns atributos podem ser citados como fatores de influência neste aspecto, como conhecimento, elaboração, ambivalência, intensidade, consistência estrutural, entre outros. Ajzen (2001), ao escrever

sobre as características da força das atitudes, relatou a estabilidade ao longo do tempo, a resistência à persuasão e sua estabilidade para predizer comportamento manifesto. Por outro lado, ressaltou que ela parece correlacionar diferencialmente com educação, gênero e raça modificando a crença de que essa noção seja um constructo unitário.

Acessibilidade e extremismo, segundo Cavazza (2008), também são fatores tidos como fontes de influência na força das atitudes. Acessibilidade refere-se ao grau de dificuldade ou facilidade de evocar à memória o vínculo objeto-avaliação, quando o indivíduo se encontra frente ao objeto. A frequência é um fator que concorre para determinar o grau de acessibilidade de uma atitude.

Outros pontos de destaque no papel da acessibilidade na influência sobre as atitudes são: 1) Sendo acessível, a atitude atrairá a atenção para o objeto caso ele esteja presente no contexto; 2) Atitudes acessíveis orientarão a categorização dos estímulos, por exemplo, frente a um atributo acessível, o estímulo será categorizado de acordo com este atributo e não outro; 3) Atitudes acessíveis permitem a liberação de outros recursos cognitivos e orientam a tomada de decisão além de influenciar na qualidade da decisão adotada. Assim sendo, uma atitude abraçada de modo coerente a um sistema preexistente terá menor probabilidade de ser reposta em discussão de forma consecutiva (Cavazza, 2008).

De acordo com Krosnick e Smith (1994), o extremismo se relaciona com a força das atitudes de forma que atitudes extremas se tornam mais fortes em relação a outras menos extremas, uma vez que prenunciam comportamentos mais resistentes às possíveis tentativas de influência. Quanto mais extrema a atitude individual, mais distante da neutralidade ela está. Assim, atitudes extremas são operacionalizadas como o desvio da média da taxa de atitude individual em uma escala que varia de altamente favorável a altamente desfavorável. Para aqueles autores, a extremidade e a acessibilidade estão entre dez fatores que influenciam na força das atitudes sendo, portanto, necessário considerar os demais: intensidade, certeza,

importância, interesse na informação relevante para a atitude, conhecimento, experiência direta, grau de rejeição, além de consistência entre avaliação e cognição. Para uma melhor compreensão da força das atitudes, as várias dimensões devem ser vistas em suas diferentes combinações de forma a produzir efeitos independentes.

Intensidade está relacionada às respostas afetivas, ou seja, diz respeito à força dos sentimentos em relação ao objeto. Certeza diz respeito ao grau de confiança do indivíduo em que sua atitude está correta. Importância relaciona a consideração de algumas atitudes no âmbito pessoal, ou seja, as pessoas se envolvem mais em atitudes que são pessoalmente significativas. Interesse na informação relevante para a atitude está relacionado ao grau de informação e interesse pessoal a respeito de um determinado objeto. Conhecimento é medido, geralmente, pedindo para os respondentes listarem tudo que eles sabem sobre o objeto de atitude. Experiência direta inclui participações em atividades relacionadas ao objeto e contato específico com o mesmo objeto. Grau de rejeição inclui as declarações de atitudes tidas como inaceitáveis. Consistência entre avaliação e cognição determina que atitudes variam, gradualmente, de acordo com a consistência entre as avaliações de um objeto e como este mesmo objeto está relacionado ao alcance de uma meta valorizada (Krosnick & Smith, 1994).

A fim de captar uma ampla gama de aspectos como os supracitados em suas relações com as atitudes, foi necessário criar instrumentos capazes de operacionalizar o conceito, além de possibilitar o confronto das opiniões expressas pelas pessoas, traduzindo-as de forma quantitativa e qualitativa. O comportamento não verbal também pode ser utilizado como medida de atitude. Muitas medidas fisiológicas, como a resposta galvânica da pele, transpiração palmar, contração ou dilatação da pupila ou pressão arterial, podem ser empregadas e foram denominadas medidas indiretas. Outra forma de mensuração de atitudes é inferi-las dos sujeitos por meio de elementos que são eleitos como indicadores, por exemplo,

questionando o grau de acordo ou desacordo em relação a uma afirmação ou plano de ação de um candidato a cargo público (Cavazza, 2008).

Thurstone (1928), no artigo denominado *Attitudes can be Measured*, foi o primeiro a demonstrar a possibilidade de mensurar as atitudes por meio de uma medida escalar. Hoje em dia, de acordo com Teixeira (2005), escalas muito utilizadas para medir as atitudes são as do tipo ‘Likert’ que levam o nome de seu autor Rensis Likert. Nesse tipo de escala, itens são escolhidos com o intuito de possibilitar a representação da expressão das atitudes dos sujeitos por meio de posições favoráveis ou desfavoráveis. A cada item segue-se um formato de resposta, dividido em 5 ou 7 passos geralmente, que graduam o nível de concordância do sujeito em relação ao item. A cada passo na escala de resposta é atribuído um código a fim de traduzir a resposta dos entrevistados em pontos. O código mais alto indica o grau máximo em que o entrevistado é favorável ao objeto. A análise dos pontos da escala permite avaliar em qual localização do continuum avaliativo em relação ao objeto o indivíduo se encontra e comparar a posição deste indivíduo com outros respondentes (Teixeira, 2005).

Outro tipo de instrumento utilizado é o ‘diferencial semântico’, que consiste em uma lista de pares de adjetivos separados por cinco a sete passos, apresentados em ordem casual. Nesse caso também se atribui um código para cada passo após ordenar os pares de itens, se possível, na mesma direção. A análise das respostas busca por fatores, grupos de itens, embasados nas respostas dos entrevistados (Cavazza, 2008).

Uma vez mensuradas, as atitudes precisam ser compreendidas na sua relação com o comportamento. Ajzen e Fishbein (2005) discutiram o papel das atitudes no comportamento social. Utilizando como exemplo os atentados de 11 de setembro de 2001 ocorridos nos EUA, procuraram demonstrar como as pessoas agem conforme suas atitudes. Nesse episódio, de acordo com os autores, um terrorista jogou um avião repleto de pessoas contra um prédio por ter sido preparado para sacrificar sua vida em prol do fundamentalismo religioso e de uma

extremada ideologia política; por outro lado, muitos bombeiros também morreram ao tentar salvar a vida de pessoas em perigo, nos prédios em chamas. Este é apenas um dos exemplos do quadro geral dos ataques de 11 de setembro, que causaram um profundo impacto nas crenças e atitudes das pessoas e influenciaram o sentimento de orgulho em relação ao país, a solidariedade entre os cidadãos e uma variedade de outras expressões dentro do domínio comportamental.

Um passo importante a fim de entender melhor as atitudes humanas no comportamento social, como as descritas no exemplo de 11 de setembro, é a distinção de dois tipos de atitudes. O primeiro tipo diz das atitudes gerais em relação aos objetos físicos (um prédio, um parque, uma escola), raça, etnia ou outros grupos (negros, judeus, homossexuais), instituições (congresso nacional, igreja católica), políticas (regularização do aborto, controle de armas), eventos (11 de setembro) ou outros alvos gerais. O segundo tipo diz das atitudes em relação à emissão de comportamentos específicos com respeito a um objeto ou alvo (visitar um parque servindo uma pessoa negra), denominadas de atitudes em direção a um comportamento (Ajzen & Fishbein, 2005).

Dada a falibilidade de indicadores cognitivos, verbais e psicológicos, medidas de atitudes confiáveis frequentemente são avaliadas pelo exame de sua capacidade para prever comportamento observável relacionado ao objeto da atitude. Em uma extensa revisão de 102 estudos, Ajzen e Fishbein (1977) descobriram que 54 trabalhos haviam acessado atitudes globais com o intuito de prever ações específicas. Destes estudos, 25 obtiveram resultados não significativos e os demais raramente mostraram correlações maiores que 0,40. Posteriormente, Kraus (1995) revelou baixa correlação entre atitudes globais e comportamento específico.

Muitas pesquisas têm sido realizadas na busca pela relação atitude-comportamento. Revisando alguns estudos, Ajzen e Cote (2008) perceberam que a natureza do preconceito

provê uma explanação real da lacuna entre o baixo preconceito relatado e os altos níveis de discriminação. As altas taxas de discriminação encontradas sugerem que o preconceito estava presente nos respondentes, mas, devido sua sutileza ou, talvez, pelo fato de ser inconsciente, fez com que as escalas de atitude com medidas explícitas de estereótipos e preconceitos fossem incapazes de capturá-lo. O resultado denota a predição de que atitudes implícitas parecem ser automaticamente ativadas e guiam o comportamento através da ausência de controle; logo, algumas crenças e atitudes podem influenciar o comportamento sem o conhecimento da pessoa. Medidas de atitudes implícitas podem contornar esses problemas promovendo informação sobre crenças e atitudes não espontâneas ou que os indivíduos não são capazes de reportar.

Atitudes globais são simplesmente muito gerais para serem relevantes para a emissão de comportamento específico. Um importante princípio a ser considerado é a compatibilidade. Segundo ele, medidas de atitudes em relação a um comportamento, medidas que envolvem a mesma ação, alvo, contexto e elementos de tempo, como o comportamento por si próprio, são melhores preditoras de ações específicas que as atitudes globais. Outro aspecto importante é quanto à escolha do critério utilizado para medir as atitudes, em que o domínio do comportamento, alvo da pesquisa, precisa estar bem representado. Quando o critério comportamental representa amplamente o domínio comportamental, não sendo ele mais que uma ação arbitrariamente selecionada, são observadas fortes relações entre atitudes globais e comportamento (Ajzen & Cote, 2008).

Percebe-se, então, que as medidas de atitudes proporcionam um conhecimento mais abrangente de suas características em relação ao objeto pesquisado. Muitas vezes tem-se como resultado a constatação da manifestação de atitudes disfuncionais para a vida social saudável, como a presença de preconceito ou de mitos relacionados a determinados grupos. É

importante, assim, promover ações para a mudança de tais atitudes e, para tanto, conhecer suas fontes de mudança.

As atitudes podem ser modificadas, tanto em contextos de comunicação, quanto no curso da experiência, ou seja, ao se comportar ou ter contato com o comportamento das pessoas que o cercam, o indivíduo pode passar a adotar um comportamento diferente do costumeiro. Nos contextos comunicacionais, as atitudes se modificam como resultado da exposição a uma mensagem, que representa uma posição particular ou uma opinião ou mesmo uma oportunidade para que o sujeito se comporte de determinada forma (Cavazza, 2008).

Alguns modelos foram criados para melhor exemplificar essas possibilidades de mudança; entre eles, o que permanece mais influente é o modelo de processamento dual, considerado padrão no processo de modificação de atitude e, talvez, de comportamento. Neste tipo clássico de mudança de atitudes, a mensagem é apresentada, processada e, se bem sucedida, move a pessoa que a recebeu em direção à posição defendida. A atitude revista pode influenciar comportamentos subsequentes em condições apropriadas (Crano & Prislin, 2006).

Um exemplo de processamento dual é o modelo da probabilidade de elaboração (*The elaboration likelihood model of persuasion* - ELM). O ELM prevê que, diante de uma mensagem de conteúdo persuasivo, a atitude tem duas possibilidades de mudança (o que justifica o nome dual). A informação recebida pode ser processada por um percurso central (com reflexão acurada sobre as argumentações e informações contidas na mensagem) ou por um percurso periférico (não diretamente relacionado a argumentações, mas ao modo como são apresentadas, por exemplo, associação da mensagem com um evento prazeroso). Dois fatores importantes na probabilidade das pessoas chegarem a uma conclusão após terem avaliado atentamente as informações são a motivação e a habilidade cognitiva. Assim, segundo o ELM, quando a pessoa está motivada e apta a elaborar o conteúdo informativo da comunicação (utilizando o percurso central), a possível mudança atitudinal tende a persistir ao

longo do tempo, se apresentar como indício mais forte de determinado comportamento e possuir maior resistência à contra-persuasão (Cavazza, 2008). Fica claro que, para promover mudanças de atitude, faz-se necessário motivar os sujeitos envolvidos, além de propiciar informações relevantes às novas atitudes a serem assumidas.

Considerando todos os aspectos relacionados à formação de atitudes para uma atuação mais ampla e efetiva neste campo de conhecimento, parece importante conhecer as atitudes existentes em relação ao objeto alvo, perceber sua funcionalidade no contexto estudado e, caso seja necessário um processo de mudança, elaborar estratégias para motivar e informar os sujeitos a fim de fomentar novas atitudes mais funcionais, resistentes e duradouras.

#### **1.4. As atitudes de professores em relação aos talentosos e à sua educação**

Muitos estudos são realizados na busca pela compreensão das atitudes de professores em relação ao talento e à educação de estudantes talentosos (p.ex Matthews & Foster, 2005; Mc.Coach & Siegle, 2007; Morrissey, 2006). Os interesses desses trabalhos podem ser divididos em diferentes áreas como, por exemplo, as atitudes em relação às minorias (negros, estrangeiros, entre outros) e à consequente preocupação com a falta de representatividade destes grupos dentre os alunos identificados como talentosos; a influência das atitudes no conhecimento dos professores acerca do talento e como elas se relacionam com o desenvolvimento de alunos talentosos; e a formação de professores e sua relação com as atitudes.

Preocupados com a questão das minorias, Ford e Moore (2004), no estudo *Criando respostas culturais na sala de aula para talentosos – Entender a cultura é o primeiro passo*, alertam que a diversidade cultural dos alunos aumenta mais rapidamente que a dos professores. É importante, então, que os professores sejam sensíveis às diversidades. Para tal,

é necessário entender outras culturas, por exemplo, em termos do *self*, tempo, responsabilidade social x pessoal ou estilos de comunicação. Os professores precisam encontrar caminhos para melhorar o recrutamento e a permanência desses diferentes estudantes em programas de educação para talentosos.

Outro estudioso, Hertzog (2007), acompanhou a implantação de um projeto pedagógico para talentosos em um programa de escola pública na qual a maioria dos estudantes provinha de famílias de baixa renda. Professores do primeiro grau foram capazes de modificar suas práticas incluindo estratégias comuns de programas para talentosos como, por exemplo, tempestade de idéias e exercícios de criatividade. Observações em sala de aula indicaram que os estudantes tinham melhor comportamento quando trabalhando em pequenos grupos de atividades. Alguns desafios relatados pelos professores foram as barreiras para desenvolverem os projetos que haviam aprendido na sua formação, além de restrições quanto ao contexto escolar e crenças sobre os estudantes. Eles encontraram dificuldade em assumir o papel de facilitador e controlar a aprendizagem dos estudantes, mas ressaltaram que foram capazes de superar limitações internas e externas.

Quanto ao conhecimento de professores sobre as particularidades do talento, O'Connor (2005) encontrou percepções estereotipadas de estudantes talentosos quanto às áreas de funcionamento psicossocial e alertou para a necessidade de experiências voltadas para a mudança de crenças e estereótipos sobre tais alunos. Conhecer os alunos talentosos se torna muito importante, ao considerar o estudo no qual Kim (2008) revisa trabalhos e teorias que mostram a relevância de mentores, alta motivação, responsabilidade e liberdade na transformação do baixo desempenho em alta produtividade.

Um estudo alemão (Endepohls-Ulpe, 2008), com 386 professores descrevendo alunos talentosos, mostrou que professores que já haviam ensinado crianças talentosas fizeram descrições de crianças reais, enquanto professores que nunca tinham tido talentosos em suas

classes relataram a imagem que faziam dessas crianças. Os professores com experiência caracterizaram as crianças de forma mais positiva que os sem experiência. Embora os resultados não tenham mostrado evidências de estereótipos negativos nas duas subamostras, apontaram para o fato de que talentosos com baixo desempenho e meninas correm o risco de serem negligenciados.

Outra pesquisa, que destacou o problema dos professores subestimarem as habilidades que podem influenciar no desempenho e motivação dos alunos, foi realizada na Austrália por Hodge e Kemp (2006). Nesta, foram acompanhadas 14 crianças identificadas como potencialmente talentosas, durante seus três primeiros anos escolares e, considerando dados coletados de 26 professores, percebeu-se que mais da metade das crianças foi subestimada por pelo menos um professor, especialmente quando a habilidade não verbal era maior que a verbal. Potenciais de leitura foram mais facilmente reconhecidos que o potencial para soletração e matemática.

Já em Connecticut, Estados Unidos, em trabalho sobre as características dos estudantes que influenciam professores no processo de identificação, Siegle (2004) observou que o professor regular, ao contrário do especialista em talentosos, está mais propenso a perceber pontos fracos em seus alunos que pontos fortes. Em outro estudo, Simón e Martínez (2006) demonstraram que, embora o professor se apresente como bom identificador de alunos com altas capacidades, não consegue discriminar entre capacidades altas e muito altas e tende a generalizar a imagem acadêmica a outros campos não relacionados a ela.

No que tange à questão das atitudes e suas influências no desenvolvimento dos alunos, Olenchak e Renzulli (2004) examinaram a efetividade da aplicação de um modelo de enriquecimento escolar em 11 escolas, 1698 estudantes, 236 professores, 120 pais e 10 diretores. A análise dos dados revelou mudanças positivas nas atitudes de estudantes e professores. As produções criativas foram numerosas e excederam a norma de estudantes

típicos. Vale destacar a mudança nas atitudes em relação à educação de talentosos, em parte dos professores e dos estudantes em geral, além do grande aumento nas atividades de enriquecimento e trabalho relacionado ao interesse pessoal. Houve também grande cooperação entre os professores e especialistas em talentosos e atitudes mais favoráveis aos programas especiais por parte dos pais.

Pode-se perceber que programas como o supracitado fazem parte da realidade estrangeira, principalmente a norte-americana e, dada sua efetividade, muitos estudiosos têm se preocupado não somente com modelos para o desenvolvimento de alunos como para a formação de professores. Como exemplo, tem-se o trabalho da Universidade de Toronto que apresenta o '*Dynamic Scaffolding Model of Teacher Development*'. Este modelo foi proposto para promover o desenvolvimento do professor através da participação em *workshops* sobre talentosos, consultoria individual e da troca de experiências proporcionada por diferentes encontros profissionais (Matthews & Foster, 2005).

Na tentativa de avaliar a importância da formação do professor, Donerlson, em 2009, estudou atitudes e crenças de professores com e sem certificação para ensinar estudantes talentosos e encontrou diferenças significativas entre as respostas. As implicações para a mudança social indicam que, se os professores estão cientes de suas atitudes e crenças, é possível realizar mudanças no ambiente educacional. Em Columbia, uma pesquisa, que comparava um grupo de tratamento (que recebeu formação em educação para talentosos e sobre a importância de um currículo diferenciado) com um grupo controle, apontou mudança nas atitudes dos professores do grupo de tratamento. Um problema foi que a mudança não contemplou as atitudes em relação a um currículo diferenciado para os talentosos (Morrissey, 2006).

Mc.Coach e Siegle (2007) obtiveram um resultado diferente dos anteriormente relatados quando perceberam que professores, que receberam treinamento em educação para talentosos,

aumentaram a autopercepção enquanto talentosos, mas não modificaram suas atitudes em relação aos alunos. Resultados como este reafirmam a necessidade de outras pesquisas, como a de Tarver e Culross (2007). Nesse trabalho, também relacionado com a formação de professores, foram observadas as práticas em consultoria para educação de talentosos. Tais autores o realizaram de forma transdisciplinar, na Louisiana, e apontaram para a necessidade de outros estudos e para a importância do trabalho colaborativo entre os educadores de talentosos e o suporte do quadro de pessoal da escola (Tarver & Culross, 2007).

Além do foco na formação do professor, muitos trabalhos têm se voltado também para as atitudes em relação às estratégias de ação na educação para talentosos. Kane e Henning (2004) realizaram um estudo de caso que descreve como professores de matemática do 4º ano e coordenadores de programas para talentosos colaboraram para melhorar os serviços para os estudantes sem suporte da universidade e com recursos limitados. Os participantes coplanejaram as lições e utilizaram ensino colaborativo. Esse estudo pode servir de modelo para professores que desejem trabalhar com um currículo diferenciado. McGurk (2006) investigou o impacto da participação em um grupo de estudos, entre estudantes de pedagogia, nas atitudes, crenças e estratégias de instrução diferenciada. O resultado observado foi o acréscimo significativo nas atitudes positivas dos participantes do grupo experimental (que fizeram parte do grupo de estudos) em relação ao grupo controle. Observações dos planos de aula apontaram que nem sempre as atitudes positivas resultaram em diferentes estratégias de instrução, embora tenha sido notado um grande número de estratégias.

Em outro estudo, na Holanda, investigando atitudes de 334 professores acerca da aceleração e de estudantes acelerados, encontrou-se que a maioria dos professores considera recomendável uma abordagem especial para estudantes talentosos e a aceleração como uma intervenção proveitosa. As opiniões sobre a competência social, motivação escolar e desempenho, ou problemas emocionais e isolamento, dos estudantes acelerados, foram

relacionadas com a quantidade e qualidade da experiência prévia com esses estudantes. Professores que receberam informação presencialmente ou escrita expressaram opiniões mais positivas em relação aos alunos acelerados (Hoogeveen & Verhoeven, 2008).

Outra estratégia observada e que merece ser citada é a compactação curricular. Na zona rural do Alabama, uma pesquisa demonstrou como a compactação do currículo pode ser efetiva com estudantes talentosos. Foram coletados dados de pais, professores e alunos correspondentes às atitudes em relação a esta tática de ensino. Houve uma diferença significativa entre os grupos de tratamento (onde foi trabalhada a compactação curricular) e controle (Stamps, 2004).

Com o intuito de comparar diferentes estratégias entre países, foi realizado um estudo transcultural de práticas de ensino de professores em Cingapura e EUA. Foram comparadas práticas de ensino de matemática, ciências, estudos sociais, inglês e uma segunda língua, em classes para talentosos entre 67 professores de Cingapura e 33 dos EUA. Os professores de Cingapura demonstraram um nível mais alto de eficácia tanto em comportamentos quanto em diferentes estratégias de ensino. O nível de eficácia instrucional parece estar relacionado positivamente com o número de anos de experiência do professor e no treino de práticas diferenciadas para talentosos (Van Tassel-Baska *et al*, 2008).

Entre tantos diferentes interesses concernentes às atitudes de professores em relação aos talentosos e sua educação, encontrou-se, inclusive, um estudo qualitativo focado nas mensagens transmitidas às alunas talentosas sobre a escolha da carreira em pedagogia. Neste estudo, Willard-Holt, em 2008, percebeu que as mensagens de desencorajamento eram mais numerosas e mais enfáticas que as mensagens de encorajamento. A autora alertou pais, professores e conselhos quanto à importância de se informarem melhor sobre as opiniões de carreira, considerando mais os interesses e sonhos que noções preconcebidas de sucesso e prestígio.

Muitos estudos forneceram indícios da importância da formação de professores e de como ainda há muito a ser realizado. Por exemplo, Matthews e Foster (2005) relataram que, para a provisão de um programa apropriado para o desenvolvimento de professores de estudantes talentosos, é particularmente importante ter como alvo a atitude de professores e administradores escolares. Nesse mesmo sentido, Pierce e Adams (2009) criticaram os programas de educação de professores na medida em que reafirmam o passado e pouco estimulam mudanças no presente, enquanto Joan (2005) afirmou que os professores preferem não educar estudantes talentosos por sentirem-se pouco preparados. Na literatura sobre educação de talentosos não é difícil encontrar, trabalhos que ressaltam a falta de formação adequada para o professor; que a formação de professores parece ser uma das ferramentas principais na educação de alunos talentosos e que a informação recebida em cursos para professores afeta suas atitudes (Tourón, Fernandez & Reyeró, 2002).

Apesar da importância das atitudes dos docentes em relação aos estudantes dotados e talentosos, a produção científica sobre o tema é bastante reduzida, mesmo no contexto internacional. No Brasil essa produção é praticamente inexistente. O estudo realizado por Barbosa, Pereira e Gonçalves, no ano de 2008, é uma exceção. Neste foi realizada uma pesquisa quase-experimental, com intervenção, cujo objetivo era mudar as atitudes em relação à identificação e ao desenvolvimento de talentos. Os participantes foram 14 professores que passaram por um processo de capacitação e responderam ao instrumento (pré-teste e pós-teste) Escala Likert de Atitudes em relação à Identificação e ao Desenvolvimento de Talentos (ELAIDT). A pesquisa foi eficaz na mudança de atitudes, sendo as mais evidentes referentes à identificação, que passou a ser entendida como positiva e não vinculada à possibilidade de rotulação do aluno. Outro ponto satisfatório foi a percepção de que o desenvolvimento dos alunos pode ser realizado em sala de aula regular, não ficando limitado ao contexto das escolas ou classes especiais.

A relativa falta de estudos no campo das atitudes de professores acerca da educação para talentosos não parece ser o único desafio para as pessoas interessadas em trabalhar nesta área. Gagné e Nadeau (1985), em uma extensa revisão da literatura, demonstraram outro problema para os pesquisadores ao estudar os instrumentos de medida de atitudes utilizados até então nas frentes de pesquisa sobre o assunto. Encontraram cerca de 15 escalas de atitudes em relação a alunos bem dotados, em uma análise abrangendo 25 anos. Os autores buscavam um instrumento que atendesse quatro condições mínimas: 1) permitir medidas de direção e intensidade de atitudes gerais em relação aos bem dotados; 2) ser composto de declarações que são popularmente usadas nas discussões correntes e nos estereótipos, permitindo uma análise qualitativa das crenças; 3) permitir a identificação de diferentes dimensões ou fatores inerentes às atitudes gerais ou, caso fosse difícil uma identificação explícita, que tivesse extensão e diversidade suficientes para permitir a extração destas dimensões; 4) possibilitar análise psicométrica especialmente quanto à validade e fidedignidade de suas conclusões. Percebendo que nenhum dos instrumentos cobria os aspectos necessários, os pesquisadores decidiram construir uma escala que respondesse de forma mais adequada às suas necessidades.

Então, segundo os autores, para a construção da escala a população alvo foi constituída de professores de escola primária e secundária (168 respondentes) e pais de crianças da escola primária e secundária (165 respondentes). A escolha se deu por se considerar este grupo como representante das pessoas mais afetadas pelos programas implantados nas escolas. Através da distribuição randômica de duas formas (A e B) de questionários (escala Likert com 60 afirmações) para os respondentes, foi possível encontrar, com a análise dos dados, seis fatores distintos: suporte de serviços especiais; objeção de serviços especiais; oposição à aceleração; percepções de rejeição e isolamento; valorização social e oposição a grupos homogêneos. Estes fatores marcaram o primeiro passo para a construção de uma escala de atitudes válida e

consistente em relação aos estudantes bem dotados. Os autores explicaram a importância de se trabalhar com duas formas paralelas de instrumentos na construção de uma nova escala de atitudes pelo fato de permitir a identificação de itens com fraca estabilidade entre uma forma e outra. Expressaram ainda o desejo de experimentar, como um próximo passo deste estudo, uma segunda forma da escala com 50 itens (Gagné & Nadeau, 1985).

Fruto das revisões e pesquisas realizadas por Gagné e Nadeau (1985), foi elaborada a escala *Opinions about the gifted and their education* (Gagné & Nadeau, 1991). Trata-se de uma escala Likert com 34 itens que foram escolhidos por melhor representar os seis fatores identificados no estudo e que, por fim, ficaram determinados da seguinte forma: necessidade e suporte; resistência à objeção; valores sociais; rejeição; habilidade em grupo e aceleração escolar (Gagné, sem data).

Na tentativa de traçar planos para estudos futuros, Bégin e Gagné (1994a) revisaram mais de 30 trabalhos a respeito de preditores de atitudes em direção à educação de bem dotados. Foram examinadas aproximadamente 50 variáveis como fontes potenciais destas diferenças individuais. As análises dos resultados levaram os autores a concluir que não havia uma única variável consistentemente emergente da explanação de um fator. Na tentativa de explicar a falta de resultados significativos, quatro fontes de problemas metodológicos foram identificadas: a diversidade de questionários de atitudes utilizados; o tamanho, diversidade e não representatividade das amostras utilizadas; o pequeno número de preditores introduzidos assim como a diversidade de sua operacionalização. Propostas metodológicas concretas foram sugeridas para incrementar as chances de resultados significativos e generalizáveis em estudos futuros, sendo, por exemplo: escolher uma escala de atitude psicometricamente confiável; escolher um grande número de fatores potencialmente explicativos; medir as variáveis independentes e dependentes em termos de validade e fidedignidade, além de obter uma amostra grande o suficiente para minimizar erros.

Posteriormente, Bégin e Gagné (1994b) tentaram identificar preditores de atitudes gerais em relação à educação de estudantes talentosos. Revisando os trabalhos publicados nos 30 anos anteriores à pesquisa, os autores concluíram que não havia concordância entre os resultados dos levantamentos analisados, além da total ausência de consenso no que tange às atitudes em relação aos serviços de educação especial para estudantes bem dotados e talentosos. A realização de uma nova pesquisa foi impulsionada pela falta de resultados significativos encontrada nos estudos revisados, dada em grande parte, novamente, por questões metodológicas.

A pesquisa contou com uma amostra de 139 professores e 138 pais, que completaram a escala de atitudes formulada por Gagné e Nadeau, em 1985, e responderam dez questões sociodemográficas. Os resultados da primeira análise de regressão enfatizaram a importância de algumas variáveis individuais - nível educacional e renda familiar - como preditoras dos escores de atitudes. Em uma segunda análise de regressão, o status socioeconômico e o contato com os bem dotados explicaram 12% e 10%, respectivamente, da variância no escore de atitudes. Este resultado foi duas vezes maior que o encontrado no passado. Os autores justificaram os resultados mais significativos em relação aos demais estudos como devidos, provavelmente, ao fato de seguirem mais efetivamente os quatro critérios propostos por Bégin e Gagné (1994a). Primeiro, as variáveis dependentes foram cuidadosamente medidas, o instrumento escolhido foi comparado de forma favorável em relação à melhor escala de atitude encontrada na literatura passada. Posteriormente, as variáveis preditoras foram escolhidas e mensuradas através de dados numéricos para aquelas variáveis que estavam representadas dentro de um continuum, possibilitando uma análise mais sensível das respostas obtidas. Por fim, uma amostra por conveniência foi utilizada com o intuito de comparar em tamanho e características com os estudos anteriores; por exemplo, os 50% de taxa de resposta foram um pouco maior que a média para este tipo de levantamento por carta.

Foi proposto pelos autores da pesquisa que algumas variáveis, como valores políticos e culturais, além de crenças, sejam também avaliadas. A necessidade de replicação deste estudo com amostras comparáveis de sujeitos, assim como a generalização para outras populações em outros países e outros grupos étnicos, também foi sugerida (Bégin & Gagné 1994a).

No âmbito internacional, os trabalhos supracitados significaram um grande avanço no estudo das atitudes de professores em relação à educação de estudantes talentosos. No Brasil, frente às iniciativas isoladas de ações na educação deste público discente, uma outra publicação encontrada além da já citada (Barbosa *et al*, 2008) e que merece ser considerada diz da percepção de professores sobre alunos dotados, na qual foi possível retratar a idéia superficial dos professores da educação infantil e ensino fundamental, do Distrito Federal, em respeito ao conceito de ‘superdotação’. Maia-Pinto e Fleith (2002) perceberam neste estudo que, embora os professores, tanto de escolas públicas quanto de particulares considerassem importante a educação de talentosos, não adotavam medidas de identificação ou estratégias educacionais diferenciadas. Os resultados apontaram para a necessidade de clareza conceitual para a caracterização do aluno com esta NEE e a necessidade de suporte para o professor que acredita na possibilidade de, ao estar bem preparado, influenciar de forma positiva no desenvolvimento desses estudantes.

Enquanto as pesquisas internacionais parecem ressaltar a importância da ação do professor na coletividade da escola e de estar atento às diversidades tanto do ambiente escolar quanto das particularidades de seu alunado (Boyd, 2004; Delcourt, Cornell, & Goldberg, 2007; Tarver & Culross, 2007), no Brasil a preocupação ainda está voltada para a promoção de bases conceituais para a identificação dos alunos talentosos para, então, vislumbrar possibilidades de atenção às necessidades educacionais desses estudantes (Maia-Pinto & Fleith, 2002; Barbosa *et al*, 2008). Dada a limitação de estudos voltados para a formação de professores em educação para talentosos no Brasil, esta se apresenta como um campo amplo e

de grandes possibilidades de progresso no trabalho com professores, tanto no âmbito da psicologia como no da educação.

Guenther (2000) lembra que qualquer programa educacional terá melhores resultados se estiver, de fato, integrado ao trabalho da escola regular, não apenas como medida administrativa, mas pela inclusão efetiva do professor. Muitos estudos, como o de Hunsaker, Finley e Frank (1997) e Virgolin (2007), evidenciaram a importância da identificação do aluno bem dotado pelo professor e as influências do contexto sociocultural para o desempenho desses alunos. Fleith (2007) destacou que as aptidões e talentos, por mais excepcionais que se mostrem, não havendo atenção e motivação adequadas dificilmente atingirão seu nível de excelência. Dessa forma, ainda há muito para se estudar no País sobre as atitudes de professores quanto aos talentosos e à sua educação, a fim de propiciar bases mais sólidas para planejar, implantar e avaliar a capacitação docente. Conhecer essas características que são fortes preditoras do comportamento dos educadores facilitará o planejamento de programas de identificação e desenvolvimento voltados para tais estudantes, uma vez que será mais fácil diminuir as resistências e promover atitudes mais positivas em relação à dotação e ao talento (Bégin & Gagné, 1994a).

## **1.5. Objetivos**

### **1.5.1. Objetivo geral**

O objetivo geral do estudo é descrever atitudes de professores em relação aos estudantes talentosos e à sua educação.

### **1.5.2. Objetivos específicos**

Como objetivos específicos, propõe-se:

1. Estabelecer um perfil de formação e profissional dos professores participantes;
2. Caracterizar vivências pessoais dos docentes em relação à dotação e ao talento;
3. Comparar as atitudes em relação à dotação e ao talento de professores que já participaram de algum processo de identificação de talentosos e que nunca participaram;
4. Correlacionar essas atitudes com a formação geral e específica dos professores;
5. Associar experiência pessoal e profissional dos docentes com pessoas talentosas a tais atitudes;
6. Identificar indícios de validade da Escala Opiniões sobre o Dotado e sua Educação (EODE) e da Escala Likert de Atitudes em relação à Identificação e ao Desenvolvimento de Talentos (ELAIDT).

## CAPÍTULO 2: MÉTODO

O estudo aqui apresentado pode ser classificado como descritivo por buscar a estimativa de parâmetros da amostra estudada, caracterizando-os e estabelecendo relações. Possui delineamento correlacional, já que descreve o tipo (positiva ou negativa) e a magnitude (fraca, moderada, forte) das associações entre as variáveis pesquisadas.

### 2.1. Participantes

Participaram do presente estudo um psicólogo fluente em língua inglesa, quatro pesquisadores doutores que atuaram como juízes, 14 especialistas em dotação e talento e 217 professores da rede pública de ensino. Inicialmente, escolheu-se um profissional de psicologia fluente em inglês para efetuar a retrotradução da Escala *Opinions about the gifted and their education* (Gagné & Nadeau, 1991). Participaram, ainda nessa fase inicial, quatro juízes – doutores e especialistas em Educação para Talentosos - que analisaram a tradução e a adaptação efetuadas desse instrumento. Eles foram escolhidos intencionalmente a partir do currículo divulgado na Plataforma Lattes (CNPq, 2009).

Os especialistas em dotação e talento (mestrandos, mestres e profissionais com especialização na área etc.) (N = 14), dos quais são esperadas atitudes positivas em relação aos indivíduos talentosos e à sua educação, responderam os instrumentos Escala de Opiniões sobre o Dotado e sua Educação (EODE) e Escala Likert de Atitudes em Relação à Identificação e Desenvolvimento de Talentos (ELAIDT) que mensuram esse construto. Para esses casos, evidentemente, a amostra foi intencional.

Quanto aos docentes, a amostra foi composta por 217 deles dos ensinos fundamental e médio, de escolas públicas, de quatro cidades mineiras e do Distrito Federal. Em Minas Gerais foram: 63 (29%) professores de Juiz de Fora, 56 (25,8%) de Lavras, sete (3,2%) de

Três Corações e 42 (19,4%) de São Gonçalo do Sapucaí. Em Brasília – DF, contou-se com a participação de 49 (22,6%) professores.

Juiz de Fora, Lavras e Brasília foram eleitas pelo fato de haver nestas cidades propostas de identificação de estudantes com características de dotação e talento. Esse critério foi adotado para permitir atingir o objetivo de comparar as atitudes de professores com e sem experiência com esses alunos. Pelo fato de na cidade de Lavras todas as escolas serem assistidas por um projeto de identificação e desenvolvimento de talentos, a cidade de Três Corações foi escolhida por ser próxima à Lavras, além de possuir características demográficas semelhantes, permitindo a análise dos dados de professores sem experiência. Como em Três Corações foram devolvidos poucos instrumentos preenchidos, optou-se por coletar dados em outra cidade da região, ainda que o porte não fosse o mesmo. Por conveniência, foi escolhida São Gonçalo do Sapucaí.

Após autorização das escolas, todos os professores dos ensinos fundamental e médio foram convidados a participar do estudo, sendo excluídos aqueles que se recusaram a responder os instrumentos ou deixaram muitos itens sem resposta. Os docentes foram considerados colaboradores após ciência e aceite do termo de consentimento livre e esclarecido, tendo sido resguardado o seu livre arbítrio. Destaca-se que foram distribuídos aproximadamente 553 instrumentos e retornaram 230 (41,6%), sendo que 13 participantes foram excluídos por deixarem parte substancial da medida em branco ( $n = 9$ ), por serem profissionais que exercem outras atividades e não o magistério ( $n = 3$ ) e por não ter se identificado ( $n = 1$ ).

Dos 217 participantes, 181 (83,4%) são do sexo feminino. As idades dos docentes variaram de 19 a 69 anos sendo a idade média em anos de  $41,42 \pm 9,38$ . Quanto à cor/raça 159 (73,3%) participantes se intitularam brancos, seguidos de 43(19,8%) pardos, nove (4,1%) pretos, dois (0,9%) amarelos. Quatro (1,8%) professores não responderam essa questão.

Quanto ao nível econômico, respeitando o Critério Brasil 2008 (ABEP, 2007), 82 professores estão na classe B1 (37,8%) cuja renda familiar média é de 3.479,36 reais, 54 (24,9%) na classe B2 na qual a renda média é de 2.012,67 reais, 51 (23,5%) na classe A2 em que a renda média é de 6.563,73 reais, 16 (7,4%) na classe C1 com renda média de 1.194,53 reais, nove (4,1%) na classe A1 na qual a renda média é de 9.733,47 e um (0,5%) na C2 cuja renda média é de 726,26 reais. Não foi possível estabelecer a classe econômica de quatro docentes (1,8%) por não preenchimento deste item.

Os especialistas em dotação e talento são oriundos das cidades de Juiz de Fora (n=3, 21,4%) e Lavras (n=11, 78,6%) onde trabalham em projetos voltados para a educação de alunos com essa NEE. Doze profissionais (85,7%) são do sexo feminino e as idades variaram de 25 a 49 anos sendo a idade média em anos de  $37,21 \pm 7,41$ . Quanto à cor/raça nove se intitularam brancos (64,3%), três pardos (21,4%) e dois pretos (14,3%). No que tange ao nível econômico seis (42,9%) estão na classe B2, cinco (35,7%) na classe B1 e três (21,4%) na A2.

## 2.2. Materiais

Foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados:

a. Escala de Opiniões sobre o Dotado e sua Educação (EODE) – Trata-se da versão traduzida e adaptada da escala *Opinions about the gifted and their education* (Gagné & Nadeau, 1991). Escala Likert, de 34 itens, escolhidos por representarem seis fatores sendo: 1) Necessidade e suporte (Necessidades da criança talentosa e suporte de serviços especiais); 2) Objeções aos serviços especiais (Objeções baseadas em ideologias ou prioridades); 3) Valor social (A contribuição social do talentoso); 4) Rejeição (Isolamento do talentoso por outros do seu meio ambiente imediato); 5) Habilidade grupal (Atitudes relacionadas aos grupos homogêneos, classes e escolas); 6) Aceleração escolar (Atitudes em relação à aceleração).

Para o cômputo geral da EODE, a pontuação obtida nos itens 25 (seção 3); 6, 20 e 21 (seção 5) e 7, 10 e 29 (seção 6) foram invertidos, além do total da seção 2, para uma interpretação correta dos dados, como numa avaliação global contínua de atitudes positivas (máximo sendo o maior escore total) a atitudes negativas (mínimo sendo o menor escore total). O escore total pode variar de 34 (mínimo) a 170 (máximo). Os escores das seções têm correspondência mínima (1 x nº de itens) e máxima (5 x nº de itens). Todas as médias podem ter valores de 1,00 a 5,00. Para a interpretação é recomendado o uso das médias, ao invés dos totais, devida à relação direta com os descritores da escala Likert. Na ausência de normas, somente resultados gerais podem ser obtidos. Médias abaixo de 2,00 (acima de 4,00 no caso da seção 2) usualmente indicam uma atitude muito negativa, enquanto médias acima de 4,00 significam o oposto. Médias entre 2,75 e 3,25 podem ser interpretadas como atitudes ambivalentes. É importante lembrar que tais interpretações são válidas apenas para escores individuais e não para o grupo de escores que tem um desvio padrão muito pequeno (Anexo1).

b. Escala Likert de Atitudes em Relação à Identificação e Desenvolvimento de Talentos (ELAIDT).

Desenvolvida por Barbosa *et al.* (2008), apresenta 28 itens e quatro pontos de resposta: concordo totalmente (1); concordo parcialmente (2); discordo parcialmente (3) e discordo totalmente (4). São 15 itens com atitudes positivas, ou seja, que refletem sentimentos (dimensão afetiva), tendências de ação (dimensão denotativa) e conhecimentos e crenças (dimensão cognitiva) adequados sobre superdotação e 13 itens com atitudes negativas. Para o cálculo geral da ELAIDT, as afirmações positivas foram invertidas e a soma de todos os itens calculada. Os autores consideraram, arbitrariamente, que escores médios entre 28 e 56 representam atitudes desfavoráveis ou negativas e pontuações entre 84 e 112 indicam atitudes

favoráveis ou positivas em relação à identificação e ao desenvolvimento de talentos (Anexo 2).

c. Questionário (Anexo 3). Possui 17 questões fechadas, sendo 8 voltadas para aspectos sociodemográficos e 9 voltadas para o conhecimento e experiência em altas habilidades e superdotação.

d. Formulário para juízes. Trata-se, simplesmente, dos itens da EODE, em português e inglês, com um espaço na frente permitindo que os juízes expressassem sua concordância ou discordância em relação à tradução e adaptação (Anexo 4).

Além desses instrumentos, foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 6), elaborado de acordo com a Resolução 196/96 (Conselho Nacional de Saúde, 1996). Ele permitiu que os professores decidissem sobre a participação no estudo de forma consciente e autônoma. Ressalta-se que os participantes podem ser considerados de grupo vulnerável, porém o risco envolvido na participação da pesquisa é mínimo. Um termo de concordância com a pesquisa, específico para a direção das escolas, também foi utilizado (Anexo 7).

### **2.3. Procedimento**

Destaca-se que este projeto foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da UFJF (CAAE:0088.0.180.000-09) (Anexo 8). Para concretizar a investigação, foram cumpridas cinco etapas. A primeira constou da retrotradução por psicólogo fluente em inglês da escala EODE.

Na segunda etapa, quatro juízes, doutores, especialistas em Educação para Talentosos analisaram a tradução e a adaptação efetuadas no instrumento *Opinions about the gifted and their education* (Gagné & Nadeau, 1991).

Após aprovação dos juízes e consideração das alterações por eles sugeridas, a terceira etapa contou com o apoio de profissionais (com experiência em dotação e talento – mestrando e doutorando, profissionais com especialização na área, etc.) que responderam aos dois instrumentos (EODE e ELAIDT).

A quarta etapa constou de uma aplicação-piloto dos instrumentos – escalas e questionário - a fim de tentar minimizar qualquer problema de interpretação, entre outros, que pudesse ocorrer ao longo da aplicação desse material. Essa etapa foi realizada em uma das escolas de Juiz de Fora, participante da pesquisa, onde cerca de 10 professores responderam aos mesmos instrumentos. Não tendo sido constatado problema algum, o material continuou com o mesmo formato de aplicação.

A quinta etapa foi o contato com as escolas que, após permissão da diretoria, concedeu o direito de convidar os professores a participarem da pesquisa. Aqueles que aceitaram, após concordância com o TCLE, responderam aos instrumentos. Em algumas escolas, foi necessário que o pesquisador deixasse os instrumentos com os professores e retornasse em outra data agendada para a coleta do material respondido. Em outras escolas, os professores responderam no mesmo dia, em horário pré-determinado pela diretoria, permitindo que o pesquisador recolhesse as respostas de imediato.

Para analisar os dados, foram empregadas tanto estatística descritiva (média, desvio padrão, etc.) quanto provas inferenciais. Neste último caso, foi adotado um nível de significância de 0,05 por omissão. Quanto aos testes inferenciais específicos, foram usados testes de média (Teste t), ferramentas para redução de dados (análise fatorial exploratória de componentes principais, rotação Varimax, testes de Esfericidade de Bartlett e de Kaiser Meyer-Olkin), consistência interna com Alfa de Cronbach, coeficiente de correlação  $r$  de Pearson e outras provas não paramétricas que se fizeram necessárias (qui-quadrado, Phi e teste Kolmogorov-Smirnov).

## CAPÍTULO 3: RESULTADOS

### 3.1. Formação, vivências e opiniões dos professores relacionadas à dotação e ao talento

Analisando a formação dos professores, percebeu-se que a maioria ( $\chi^2 = 336,135$ ; gl = 5;  $p < 0,001$ ; n = 127; 59,1%), tem pós-graduação completa. Os demais possuem educação superior completa (n = 55; 25,6%); pós-graduação em curso (n = 23; 10,7%); educação superior não concluída (n = 8; 3,7%); um (0,5%), conclusão do ensino médio e um (0,5%), ensino médio não concluído. Houve, ainda, participantes que não declararam sua formação (n = 2).

Ressalta-se que, para atingir objetivos específicos relacionados à experiência dos professores com dotação e talento, a amostra foi dividida em dois subgrupos, considerando-se a variável experiência com processos de identificação de forma dicotômica (sim e não). Assim, compuseram-se dois conjuntos de professores: experientes (n = 82; 37,8%) e não experientes (n = 135; 62,2%). Foram considerados experientes todos os professores que já participaram ou atuam em algum processo de identificação de alunos dotados e talentosos, em Lavras (n = 55; 25,3%), em Brasília (n = 19; 8,8%) e em Juiz de Fora (n = 8; 3,7%).

Como apresentado na Tabela 1, entre os professores graduados (n = 205; 94,4%) a maioria (n = 143) não teve, durante o curso universitário, uma atividade ou disciplina relacionada à dotação e ao talento ( $\chi^2 = 34,931$ ; gl = 1;  $p < 0,001$ ). Entre as atividades curriculares proporcionadas aos professores houve equivalência entre os docentes que tiveram parte do conteúdo de uma disciplina relativa a essa NEE ( $\chi^2 = 0,017$ ; gl = 1;  $p = 0,896$ ). Dentre estes graduados, o maior número de respondentes teve a oportunidade de participar de alguma atividade, como palestras, etc. ( $\chi^2 = 6,119$ ; gl = 1;  $p < 0,05$ ). Já no que tange a ter

disciplina específica ( $\chi^2 = 44,085$ ; gl = 1;  $p < 0,001$ ), estágio ( $\chi^2 = 55,068$ ; gl = 1;  $p < 0,001$ ) ou outra atividade prática ( $\chi^2 = 51,271$ ; gl = 1;  $p < 0,001$ ), a maior parte estava entre os professores que não tiveram este tipo de oportunidade durante a graduação. Ao comparar os professores experientes e não experientes não houve diferença estatística entre os que tiveram atividade (Phi = 0,136;  $p = 0,297$ ), disciplina específica (Phi = 0,086;  $p = 0,509$ ), parte do conteúdo de uma disciplina (Phi = 0,014;  $p = 0,914$ ), estágio (Phi = 0,159;  $p = 0,233$ ) ou atividade prática (Phi = 0,036;  $p = 0,785$ ). Apesar de a maior parte dos professores não ter participado de alguma atividade extracurricular ( $\chi^2 = 71,161$ ; gl = 1;  $p < 0,001$ ), dentre os que o fizeram, a maioria ( $\chi^2 = 28,599$ ; gl = 1;  $p < 0,001$ ) está entre os experientes.

Tabela 1 *Atividades curriculares e extracurriculares relativas à dotação e talento dos docentes experientes e não experientes*

Atividades relativas à dotação e talento		Experiência					
		Não experientes		Experientes		Total	
		n	%	n	%	n	%
Teve atividade ou disciplina <sup>a</sup>	Sim	35	27,3	24	32,4	59	29,2
	Atividades (palestras etc)	25	71,4	14	58,3	39	66,1
	Uma disciplina específica	3	8,6	1	4,2	4	6,8
	Parte do conteúdo de disciplina	18	51,4	12	50,0	30	50,8
	Estágio	0	0,0	1	4,2	1	1,7
	Outra atividade prática	1	2,9	1	4,2	2	3,4
	Não	93	72,7	50	67,6	143	70,8
Já fez ou faz alguma atividade extracurricular <sup>b</sup>	Não	116	91,3	43	59,7	159	79,9
	Sim	11	8,7	29	40,3	40	20,1

<sup>a</sup>N = 202, três graduados não responderam esta questão. <sup>b</sup> N = 199, seis graduados não responderam esta questão.

A maior parte dos professores não se considera dotada ou talentosa (n = 190; 88,8%;  $\chi^2 = 128,766$ ; gl = 1;  $p < 0,001$ ). Foi possível notar que a porcentagem de professores experientes e que se intitularam talentosos ou dotados (n = 15; 18,8%) foi superior ( $\chi^2 =$

7,285;  $gl = 1$ ;  $p < 0,01$ ) à dos não experientes ( $n = 9$ ; 6,7%). Três participantes não responderam a questão.

De modo geral (Tabela 2), a maioria dos participantes não tem uma pessoa dotada na família ( $\chi^2 = 54,505$ ;  $gl = 1$ ;  $p < 0,001$ ), não tiveram contato próximo com esse tipo de pessoa ( $\chi^2 = 6,488$ ;  $gl = 1$ ;  $p < 0,05$ ) ou tiveram um colega com essa característica quando eram alunos ( $\chi^2 = 48,167$ ;  $gl = 1$ ;  $p < 0,001$ ).

Tabela 2. *Vivências com dotação e a experiência com identificação de alunos dotados.*

Vivências com dotação		Identificação de dotação				Total	
		Não experientes		Experientes		n	%
		N	%	n	%		
Familiar <sup>a</sup>	Não	111	82,8	50	62,5	161	75,2
	Sim	23	17,2	30	37,5	53	24,8
Contato próximo <sup>b</sup>	Não	88	66,2	36	46,2	124	58,8
	Sim	45	33,8	42	53,8	87	41,2
Colega de turma <sup>c</sup>	Não	107	79,3	52	64,2	159	73,6
	Sim	28	20,7	29	35,8	57	26,4
Aluno <sup>d</sup>	Sim	58	43,0	58	72,5	116	54,0
	Não	77	57,0	22	27,5	99	46,0
Conversar sobre <sup>a</sup>	Nunca	21	15,7	3	3,8	24	11,2
	Quase nunca	31	23,1	7	8,8	38	17,8
	Às vezes	58	43,3	39	48,8	97	45,3
	Quase sempre	8	6,0	10	12,5	18	8,4
	Sempre	16	11,9	21	26,3	37	17,3

<sup>a</sup>N = 214; três participantes não responderam. <sup>b</sup>N = 211; seis participantes não responderam. <sup>c</sup>N = 216; um participante não respondeu. <sup>d</sup>N = 215; dois participantes não responderam.

Foi identificada uma proporção equivalente de professores com e sem estudantes com dotação em suas salas de aula ( $\chi^2 = 1,344$ ;  $gl = 1$ ;  $p = 0,246$ ). A maioria dos docentes conversa às vezes sobre dotação e talento ( $\chi^2 = 92,598$ ;  $gl = 4$ ;  $p < 0,001$ ). Foi observada uma associação entre experiência com identificação e percepção de características de dotação

seja em um familiar ( $\chi_o^2 = 11,118$ , gl = 1,  $p < 0,001$ ), colega quando era aluno ( $\chi_o^2 = 5,912$ , gl = 1,  $p < 0,05$ ) ou pessoa do convívio ( $\chi_o^2 = 8,125$ , gl = 1,  $p < 0,01$ ). Essa mesma associação foi observada quanto ao fato de ter um aluno talentoso ( $\chi_o^2 = 17,640$ , gl = 1,  $p < 0,001$ ) e conversar sobre o assunto dotação e talento ( $\chi_o^2 = 20,988$ , gl = 4,  $p < 0,001$ )(Tabela 2).

Na Tabela 3 é possível perceber que a opinião dos professores experientes não foi estatisticamente diferente dos não experientes quando questionados sobre a relevância social da dotação e do talento ( $t(196) = 1,527$ ;  $p = 0,128$ ), e sobre a importância do ensino regular para alunos com essa NEE ( $t(197) = 1,561$ ;  $p = 0,120$ ).

No que diz respeito ao interesse pessoal ( $t(202) = 2,55$ ;  $p < 0,01$ ), ao nível de conhecimento do professor ( $t(199) = 3,277$ ;  $p < 0,001$ ), à necessidade de educação especial ( $t(194) = 2,603$ ;  $p < 0,01$ ), à viabilidade da inclusão escolar ( $t(197) = 2,095$ ;  $p < 0,05$ ), ao nível de conhecimento dos professores em geral ( $t(201) = 2,010$ ;  $p < 0,05$ ), à segurança para ensinar dos docentes ( $t(200) = 2,203$ ;  $p < 0,05$ ) e à segurança para ensinar do participante ( $t(202) = 3,735$ ;  $p < 0,001$ ) houve diferença entre os subgrupos. Em todas essas opiniões, os professores experientes se posicionaram de forma mais positiva que os não experientes (Tabela 3).

Ao parear as médias amostrais das opiniões dos professores, foi possível perceber que apenas seis pares não apresentaram diferença significativa (Anexo 9). Todos os demais ( $n = 30$ ) apresentaram diferenças significantes entre si. Assim, é possível afirmar que a opinião mais negativa expressada pelos professores foi concernente ao nível de conhecimento de docentes em geral ( $\bar{X} = 2,66$ ), enquanto a mais positiva diz respeito à importância do ensino regular para os alunos dotados e talentosos ( $\bar{X} = 4,06$ ) (Tabela 3).

Tabela 3 *Opiniões relativas à dotação e ao talento dos professores não experientes e experientes*

Opiniões relativas à dotação e ao talento	Identificação de dotação					
	Não experientes		Experientes		Total	
	$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP
Importância do ensino regular	3,98	0,86	4,18	0,82	4,06	0,85
Interesse pessoal	3,49	1,03	3,83	0,82	3,62	0,97
Necessidade de educação especial	3,48	1,13	3,87	0,95	3,62	1,08
Relevância social	3,46	0,93	3,67	0,90	3,54	0,92
Viabilidade da inclusão escolar	3,33	1,04	3,62	0,82	3,44	0,97
Sua segurança para ensinar	3,02	1,01	3,53	0,79	3,21	0,97
Seu nível de conhecimento	2,84	1,12	3,34	0,86	3,03	1,06
Segurança para ensinar dos professores	2,80	1,05	3,10	0,85	2,91	0,99
Nível de conhecimento dos professores	2,55	1,12	2,85	0,96	2,66	1,07

Foram utilizados os Testes de Esfericidade de Bartlett e de Kaiser Meyer-Olkin (KMO) que comprovaram a adequação da análise fatorial para correlacionar as opiniões supracitadas ( $\chi^2$  [N = 203] = 528,364; gl = 36;  $p < 0,001$ ) e KMO = 0,767. Desta forma, a partir de uma análise fatorial de Componentes Principais com rotação Varimax, foi possível agrupar as médias dos nove itens que mediram as opiniões sobre dotação e talento dos professores em dois fatores denominados Preparação & Segurança e Relevância & Educação (Tabela 4). A média do segundo fator ( $\bar{X} = 3,653$ ) foi mais positiva ( $t(203) = 11,382$ ,  $p < 0,001$ ) que a do primeiro ( $\bar{X} = 2,949$ ). Foi possível observar que essas opiniões relativas à D&T divididas entre

os fatores Preparação & Segurança e Relevância & Educação correlacionaram-se fracamente ( $n = 217, r = 0,35, p < 0,01$ ).

Tabela 4. *Distribuição dos Itens por Fator com a Respectiva Carga Fatorial e Variância*

Fator	Itens	Carga-fatorial	Variância Explicada
Preparação & Segurança	Segurança para ensinar dos professores	0,876	32,28%
	Sua segurança para ensinar	0,797	
	Nível de conhecimento dos professores	0,795	
	Seu nível de conhecimento	0,746	
Relevância & Educação	Relevância social	0,739	23,46%
	Importância do ensino regular	0,723	
	Viabilidade da inclusão escolar	0,585	
	Necessidade de educação especial	0,566	
	Interesse pessoal	0,548	

### 3.2. Evidências de validade das escalas EODE e ELAIDT

#### 3.2.1. Evidências baseadas na consistência interna e na estrutura fatorial

Reitera-se que a análise por juízes foi adotada como uma das formas de se obter evidências de validade da EODE. Quatro juízes analisaram a tradução da escala *Opinions about the gifted and their education* (Gagné & Nadeau, 1991). Foram considerados tanto a adequação da tradução de cada item quanto a sua representação de uma atitude positiva ou negativa em relação à dotação e ao talento.

O Anexo 5 apresenta os resultados obtidos nessa etapa, descrevendo a versão final dos itens e a natureza – positiva ou negativa – deles. Embora dois juízes tenham relatado preferirem os termos altas habilidades/superdotação por serem adotados pela legislação educacional mais recente (MEC, 2007), os termos dotação e talentos foram mantidos por estarem mais adequados às bases teóricas da escala. Dois juízes concordaram com esta decisão. Outras pequenas modificações foram efetuadas como a substituição de algum termo por outro equivalente a fim de proporcionar melhor entendimento do item ou a colocação de

artigos e preposições. Os quatro juízes concordaram que a adaptação foi realizada de forma correta, salvo as pequenas modificações já mencionadas, e a versão final é apresentada no Anexo 1.

A fim de estimar a consistência interna da primeira escala utilizada (EODE), foi efetuada a análise do *Alpha de Cronbach* para a amostra total (N = 217). Segundo Prieto e Muñiz (2010), o valor obtido ( $\alpha = 0,71$ ) pode ser considerado adequado.

Para verificar a possibilidade e adequação do método de análise fatorial para o tratamento dos dados, foram utilizados os Testes de Esfericidade de Bartlett e de Kaiser Meyer-Olkin (KMO). Os resultados mostraram que existe probabilidade adequada para a correlação entre itens ( $\chi^2 [N = 217] = 1787,603$ ; gl = 561;  $p < 0,001$ ) e KMO = 0,722 permitindo, portanto, a utilização do método (SPSS, 1999; Pereira, 2001).

Foi utilizada, então, a análise dos componentes principais, critério de Kaiser (autovalor inicial superior a um) e a rotação Varimax. A matriz rotacionada foi obtida com cargas fatoriais superiores a 0,30 para decidir quais itens seriam utilizados tanto na nomeação quanto na interpretação dos fatores.

Embora a análise dos componentes principais tenha gerado, primeiramente, uma estrutura de 11 fatores para EODE, considerou-se o fato de a escala *Opinions About the Gifted and their Education* (Gagné & Nadeau, 1991), ter sido estruturada com seis fatores. Por isso, foi realizada uma nova análise, da mesma forma acima descrita, exceto pela opção por seis fatores. Para tanto, o autovalor inicial passou a ser 1,4. Tendo em vista que a estrutura produzida demonstrou um agrupamento mais coerente dos itens, optou-se por priorizá-la (Anexo 10). Os seis fatores juntos permitiram que 44,8% da variabilidade da escala fossem explicados, porcentagem superior aos 35,5% encontrados com a utilização da escala canadense por Gagné e Nadeau (1985).

Considerando a organização obtida, quatro itens foram realocados pelo fato de estarem mais relacionados aos fatores de destino, embora suas maiores cargas estivessem na posição sugerida pela matriz rotacionada. O item 12 foi deslocado do fator cinco para o seis, os itens 21 (a princípio no sexto fator) e 26 (a princípio no quarto fator) foram deslocados para o primeiro fator e o item 33 foi deslocado do terceiro para o quarto fator.

O primeiro fator foi denominado Elitismo, uma vez que seus itens relacionam a educação para talentosos com privilégio, sendo, inclusive, motivo de vaidade para o estudante. Tal fator foi composto por seis itens (4, 5, 6, 21, 26 e 28) ao invés dos quatro propostos pela matriz rotacionada, com saturação variando entre 0,34 e 0,77, autovalor inicial de 4,41, explicando 8,11% da variância total (Tabela 5).

Tabela 5 *Primeiro fator da EODE, seus itens com a respectiva carga fatorial e Alpha se o item for deletado.*

Fator	Itens	Carga fatorial	Alpha se o item for deletado
Elitismo	4. Programas especiais para talentosos têm a desvantagem de criar elitismo.	0,770	0,679
	5. Serviços de educação para talentosos denotam privilégio.	0,688	0,673
	6. Quando o talentoso é colocado em classe especial, as outras crianças se sentem desvalorizadas.	0,717	0,693
	21. Ao separar estudantes talentosos e outros grupos, aumentamos o rótulo de crianças como forte-fraca; melhor-pior.	0,335	0,702
	26. Dinheiro público não deve ser gasto em educação para talentosos, uma vez que fazem parte de uma minoria	0,357	0,689
	28. Talentosos ficarão vaidosos ou egocêntricos se receberem educação diferenciada.	0,481	0,681

Inadequação do Ensino Regular e Rejeição – segundo fator – tem parte dos seus itens questionando o aproveitamento do estudante talentoso matriculado no ensino regular

enquanto a outra parte está voltada para as possíveis complicações envolvidas no rótulo talentoso como, por exemplo, ser visto com inveja ou como uma ameaça. Esse fator foi composto por oito itens (8, 9, 11, 14, 19, 22, 31, 32), com saturação variando de 0,41 a 0,67, autovalor de 3,44, explicando 7,99% da variância (Tabela 6).

Tabela 6 Segundo fator da EODE, seus itens com a respectiva carga fatorial e Alpha se o item for deletado.

Fator	Itens	Carga fatorial	Alpha se o item for deletado
Inadequação do ensino regular e rejeição	8. É mais danoso ao estudante talentoso gastar tempo na aula que ser acelerado.	0,467	0,706
	9. Estudantes talentosos ficam entediados frequentemente na escola	0,602	0,707
	11. O talentoso perde tempo na sala de aula regular.	-0,668	0,710
	14. As necessidades educacionais específicas do talentoso são frequentemente ignoradas em nossas escolas.	0,412	0,695
	19. Um aluno identificado como talentoso tem mais dificuldade em fazer amigos.	-0,464	0,703
	22. Alguns professores sentem sua autoridade ameaçada pelos talentosos.	0,434	0,706
	31. Os talentosos são frequentemente rejeitados por motivo de inveja alheia.	-0,463	0,712
	32. Os programas de escolas regulares sufocam a curiosidade intelectual dos talentosos.	0,557	0,703

Por ter seus itens voltados para a oferta de recursos no ensino regular e suas implicações futuras, o terceiro fator foi denominado Benefícios do Ensino Regular e Investimento Futuro. Sua composição final manteve quatro (16, 23, 25 e, 27) dos cinco itens sugeridos pela matriz rotacionada com saturação entre 0,44 e 0,66, autovalor de 2,29, explicando 7,74% da variância (Tabela 7).

O quarto fator, Talento como *Commodity* Social, mostra o valor do aluno talentoso para a sociedade. Foi composto por seis (1, 13, 15, 17, 24, 30) dos sete itens sugeridos pela matriz

rotacionada e pelo item 33, cujo conteúdo é mais coerente a esse fator. Apresentou saturação variando entre 0,31 e 0,67, autovalor de 2,03, explicando 7,72% da variância (Tabela 8).

Tabela 7 Terceiro fator da EODE, seus itens com a respectiva carga fatorial e Alpha se o item for deletado

Fator	Itens	Carga fatorial	Alpha se o item for deletado
Benefícios do ensino regular e investimento futuro	16. Nossas escolas já estão adequadas para atender as necessidades dos talentosos.	0,439	0,699
	23. Os talentosos já são favorecidos em nossas escolas.	0,568	0,696
	25. Ao oferecer educação para talentosos, preparamos os futuros membros da classe dominante.	0,660	0,698
	27. Estudantes com inteligência acima da média constituem um importante recurso social e, por isso, devem ser foco de atenção.	0,540	0,686

Tabela 8 Quarto fator da EODE, seus itens com a respectiva carga fatorial e Alpha se o item for deletado

Fator	Itens	Carga fatorial	Alpha se o item for deletado
Talento como commodity social	1. Nossas escolas deveriam estar preparadas para educar alunos talentosos.	0,476	0,692
	13. Talentosos constituem um recurso valioso para nossa sociedade.	0,671	0,698
	15. O talentoso necessita atenção especial para desenvolver completamente seus talentos.	0,606	0,696
	17. Eu ficaria muito satisfeito em ser considerado talentoso	0,366	0,714
	24. A favor do progresso, a sociedade deve promover o desenvolvimento do talento ao máximo.	0,631	0,704
	30. Visto que investimos verbas públicas para estudantes com dificuldades deveríamos fazer o mesmo para os talentosos.	0,478	0,724
	33. Os líderes da sociedade futura serão, muitas vezes, os talentosos de hoje.	0,314	0,705

Denominado Aceleração, o quinto fator abrange itens voltados para as implicações do processo de aceleração escolar que envolve o discente talentoso. Foi composto por quatro (7, 10, 29 e 34) dos cinco itens sugeridos pela matriz rotacionada, com saturação entre 0,49 e 0,65, autovalor de 1,63, explicando 6,73% da variância (Tabela 9).

Tabela 9 Quinto fator da EODE, seus itens com a respectiva carga fatorial e Alpha se o item for deletado

Fator	Itens	Carga fatorial	Alpha se o item for deletado
Aceleração	7. A maioria dos estudantes acelerados encontra dificuldades de ajustamento social no grupo de estudantes mais velhos.	0,539	0,688
	10. Estudantes são acelerados por sofrerem pressão dos pais para fazê-lo.	0,646	0,700
	29. Quando são acelerados, os talentosos queimam etapas importantes.	0,546	0,679
	34. A aceleração deve ser permitida para um grande número de talentosos.	-0,493	0,695

Por fim, o sexto fator, recebeu o nome de Educação Especial X Ensino Regular e Responsabilidade Parental por seus itens, ora priorizarem o atendimento especializado para os estudantes dotados, ora priorizarem o ensino regular. Além disso, um dos itens está relacionado à responsabilidade atribuída aos pais para o desenvolvimento do talento. Foi constituído por cinco itens (2, 3, 12, 18 e 20), com saturação entre 0,35 e 0,67, autovalor de 1,42, explicando 6,47% da variância (Tabela 10).

Não foi constatada a necessidade de eliminação de nenhum item do instrumento, uma vez que a consistência interna não aumentaria de forma significativa, caso algum deles fosse excluído (Tabelas 5 a 10). A afirmação anterior considerou, também, os resultados da análise fatorial, uma vez que todos os itens apresentaram carga fatorial satisfatória e foram inseridos em fatores de forma congruente.

Tabela 10 Sexto fator da EODE, seus itens com a respectiva carga fatorial e Alpha se o item for deletado

Fator	Itens	Carga fatorial	Alpha se o item for deletado
Educação especial X Ensino regular e responsabilidade parental	2. O melhor caminho para atender as necessidades dos talentosos é colocá-los em salas especiais.	0,669	0,709
	3. Estudantes com dificuldades necessitam mais suporte por parte de serviços educacionais especiais	0,663	0,691
	12. Nós temos maior responsabilidade moral em fornecer serviços especiais para alunos com dificuldades que para alunos talentosos	0,315	0,686
	18. Cabe aos pais a maior responsabilidade em ajudar os talentosos a desenvolverem seus talentos.	0,328	0,701
	20. Os talentosos devem ser mantidos na classe regular uma vez que representam um estímulo intelectual aos colegas.	0,414	0,713

Ao verificar a consistência interna da segunda escala (ELAIDT), buscou-se utilizar os mesmos critérios descritos para exame da EODE. Foi efetuada a análise do *Alpha de Cronbach* para a amostra total (N = 217). Verificou-se que o valor de  $\alpha = 0,65$ , segundo Prieto e Muñiz (2000), também é considerado adequado, mas com algumas carências. Mais uma vez não foi justificada a eliminação de nenhum item do instrumento visto que a consistência interna não aumentaria de forma significativa (Tabela 11).

Quanto à adequação da análise fatorial para o tratamento dos dados, os Testes de Esfericidade de Bartlett e de Kaiser Meyer-Olkin (KMO) mostraram que existe probabilidade adequada para a correlação entre itens ( $\chi^2$  [N = 217] = 1026,264; gl = 378;  $p < 0,001$ ) e KMO = 0,618 permitindo, portanto, a utilização do método (SPSS, 1999; Pereira, 2001). Foi realizada, então, a Análise de Componentes Principais com autovalor inicial superior a um, rotação Varimax e critério de exclusão de fatores para aqueles com cargas inferiores a 0,30.

Foi obtida uma organização composta por nove fatores (Anexo 11). Da distribuição total dos itens ( $N = 28$ ), cinco foram realocados porque seus conteúdos são mais coerentes aos fatores de destino. O item dois foi deslocado do sétimo para o terceiro fator, o quatro foi deslocado do quinto para o segundo fator, os itens oito (com maior carga no oitavo fator) e 28 (com maior carga no quarto fator) foram deslocados para o quinto fator e o item 24 foi deslocado do segundo para o sétimo fator (Tabela 11).

O primeiro fator foi denominado Ensino Regular X Educação Especial, uma vez que seus itens oscilam entre considerar e não considerar a possibilidade de desenvolvimento de talentos e seus benefícios através do ensino regular. Foi composto por três itens (10, 11 e 13), com saturação variando entre 0,50 e 0,75, autovalor inicial de 3,30, explicando 6,98% da variância total.

Professores, Pais e a Identificação de Estudantes Dotados e Talentosos – segundo fator – recebeu este nome por abranger a capacidade de os professores em identificar tais alunos e suas implicações além do direito dos pais de serem informados se seus filhos compõem ou não esse grupo de discentes. Foi composto por quatro itens (4, 20, 23 e 25), com saturação variando entre 0,42 e 0,70, autovalor inicial de 2,59, explicando 6,79% da variância total.

Por ter seus itens relacionados tanto aos aspectos do comportamento do aluno talentoso quanto à possibilidade de o aluno tornar-se arrogante ou achar-se melhor que os outros devido ao “rótulo talentoso”, o terceiro fator foi denominado Comportamento e Rotulação. Composto pelos itens 2, 15 e 16, com saturação 0,50; 0,82 e 0,66 respectivamente, autovalor inicial de 1,78, explicando 6,55% da variância total.

Por possuir itens que consideram quem pode ser talentoso, de que meio provém e o processo de identificação, o quarto fator foi denominado Origem da Dotação e do Talento. Foi composto por três itens (3, 22 e 27), com saturação variando entre 0,52 e 0,62, autovalor inicial de 1,62, explicando 6,36% da variância total.

Tabela 11 *Fatores da ELAIDT e seus itens com a respectiva carga fatorial e Alpha se o item for deletado*

Fatores	Itens	Carga fatorial	Alpha se o item for deletado
Fator 1	10. É possível em sala de aula comum realizar um programa de desenvolvimento para alunos superdotados.	0,746	0,635
	11. A inclusão escolar do estudante superdotado melhora o ensino para todos os alunos.	0,727	0,623
	13. Identificar os alunos com altas habilidades não traz nenhum benefício para a escola.	0,497	0,627
Fator 2	4. A participação dos professores no processo de identificação de alunos superdotados é fundamental.	0,424	0,633
	20. O professor não é capaz de identificar os alunos superdotados.	0,705	0,648
	23. Os pais têm o direito de saber que o filho é superdotado.	0,564	0,640
	25. Ter um aluno superdotado fará com que o professor se aprimore.	0,473	0,642
Fator 3	2. A identificação de alunos superdotados promove a rotulação.	0,500	0,625
	15. O aluno superdotado apresenta mais problemas de comportamento.	0,817	0,635
	16. O aluno que sabe que é superdotado fica arrogante, achando que é melhor que os outros.	0,655	0,622
Fator 4	3. A maioria dos alunos superdotados provém de classes sócio-econômicas privilegiadas.	0,624	0,630
	22. É possível identificar alunos superdotados sem o uso de testes de inteligência.	0,522	0,645
	27. Todos podem desenvolver altas habilidades.	0,565	0,655
Fator 5	1. O aluno superdotado precisa participar de programas educacionais para se desenvolver.	0,621	0,637
	8. As pessoas já nascem superdotadas.	0,397	0,645
	17. O aluno superdotado se desenvolve sozinho	0,649	0,639
	28. Um programa para crianças com altas habilidades só desenvolverá seu lado intelectual.	0,324	0,613
Fator 6	12. Existem mais homens do que mulheres superdotados.	0,609	0,651
	19. Ter um filho superdotado sobrecarrega os pais por exigir uma participação excessiva nas atividades educativas.	0,518	0,652
	21. Um programa para superdotados deve desenvolver o indivíduo globalmente.	-0,568	0,634
Fator 7	5. Alunos superdotados devem ir para escolas especiais.	-0,547	0,649
	18. O método de ensino tradicional não é eficaz para o aluno superdotado.	0,599	0,644
	24. Pessoas superdotadas apresentam elevado envolvimento com tarefas de seu interesse.	0,310	0,632
Fator 8	6. A superdotação pode ocorrer em várias áreas do conhecimento humano (intelectual, social, artístico etc.).	0,719	0,637
	9. As pessoas superdotadas percebem que são diferentes.	0,751	0,663
Fator 9	7. Os estudantes superdotados são criativos	-0,407	0,651
	14. Não existe um padrão de personalidade para as pessoas superdotadas	0,692	0,652
	26. Todo superdotado é um gênio	0,476	0,637

Desenvolvimento de Dotação e Talento - quinto fator – foi assim denominado porque seus itens questionam o que é necessário para que tal desenvolvimento aconteça. Composto por quatro itens (1, 8, 17 e 28), com saturação entre 0,32 e 0,65, autovalor inicial de 1,5, explicando 6,35% da variância total.

O sexto fator - Gênero, Desenvolvimento Global e Parentalidade – foi composto por três itens (12,19 e 21) que abordam, cada qual, um destes temas, com saturação variando de 0,52 a 0,61, autovalor inicial de 1,35, explicando 6,14% da variância total.

Por ter seus itens voltados para o tipo de serviço destinado à pessoa dotada e à motivação inerente a essa, o sétimo fator foi denominado Atendimento do Indivíduo com Dotação e Talento e Motivação. Formado por três itens (5, 18 e 24), apresentou saturação entre 0,31 e 0,60, autovalor inicial de 1,26, explicando 5,79% da variância total.

Diversidade da Dotação e do Talento, o oitavo fator, tem itens que remetem tanto às diferentes áreas do conhecimento humano, dentro das quais o talento pode ser desenvolvido, quanto às diferenças atribuídas às pessoas dotadas enquanto grupo. Formado pelos itens seis e nove com saturação 0,72 e 0,75, respectivamente, autovalor inicial de 1,23, explicando 5,64% da variância.

O nono fator foi denominado Características do Indivíduo com Dotação e Talento tanto por ter itens mais pontuais, ao aferir aspectos como criatividade ou genialidade à pessoa dotada e talentosa, como por questionar aspectos mais gerais, como padrões de personalidade. Foi composto por três itens (7, 14 e 26), com saturação variando de -0,41 a 0,69, autovalor inicial de 1,09, explicando 5,49% da variância total.

### **3.2.2. Evidências baseadas na comparação entre professores e especialistas**

Como esperado, as atitudes de professores e especialistas medidas pela EODE apresentaram diferenças significantes ( $t(231) = -17,735; p < 0,001$ ). Os especialistas

demonstraram atitudes mais positivas ( $\bar{X}(14) = 4,158$ ,  $DP = 0,159$ ) que os professores ( $\bar{X}(217) = 3,268$ ,  $DP = 0,392$ ) (Figura 3).

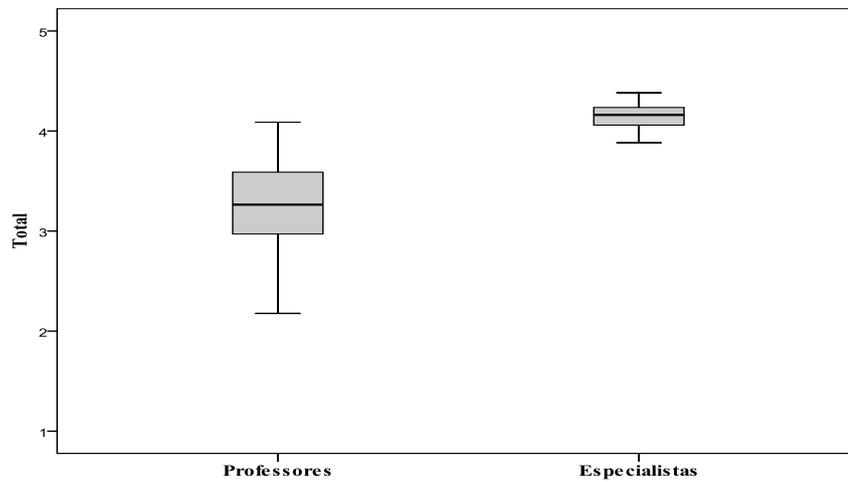


Figura 3 *Boxplot das Atitudes em relação à dotação e talento medidas pela EODE.*

Houve diferença significativa, também, em cinco dos seis fatores dessa mesma escala. Nesses casos, as médias do grupo de especialistas também foram maiores que as do grupo de professores. Apenas no fator 3 – Benefícios do ensino regular e investimento futuro – não houve diferença entre os grupos (Tabela 12).

Tabela 12 *Média em ordem crescente, Desvio Padrão e Resultados dos Testes de Médias dos fatores da EODE*

EODE	Professores N = 217		Especialistas N = 14		Teste de Médias N = 231
	$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP	
Fator 5	2,791	0,867	4,393	0,487	$t = -11,203, p < 0,001$
Fator 6	3,108	0,812	4,357	0,657	$t = -5,636, p < 0,001$
Fator 4	3,219	0,587	4,010	0,439	$t = -4,953, p < 0,001$
Fator 2	3,290	0,432	3,830	0,378	$t = -4,570, p < 0,001$
Fator 1	3,341	0,873	4,464	0,481	$t = -7,933, p < 0,001$
Fator 3	3,883	0,774	4,125	0,507	$t = -1,151, p = 0,251$

A Figura 4 evidencia o quanto os especialistas têm atitudes mais favoráveis que os professores. Em todos os fatores, as atitudes deles se posicionaram acima do escore três – uma espécie de ponto médio arbitrário da EODE. Em todos eles, também, mais de 75% dos especialistas ficaram acima da mediana dos professores. Há, dessa forma, evidências de validade discriminante da medida.

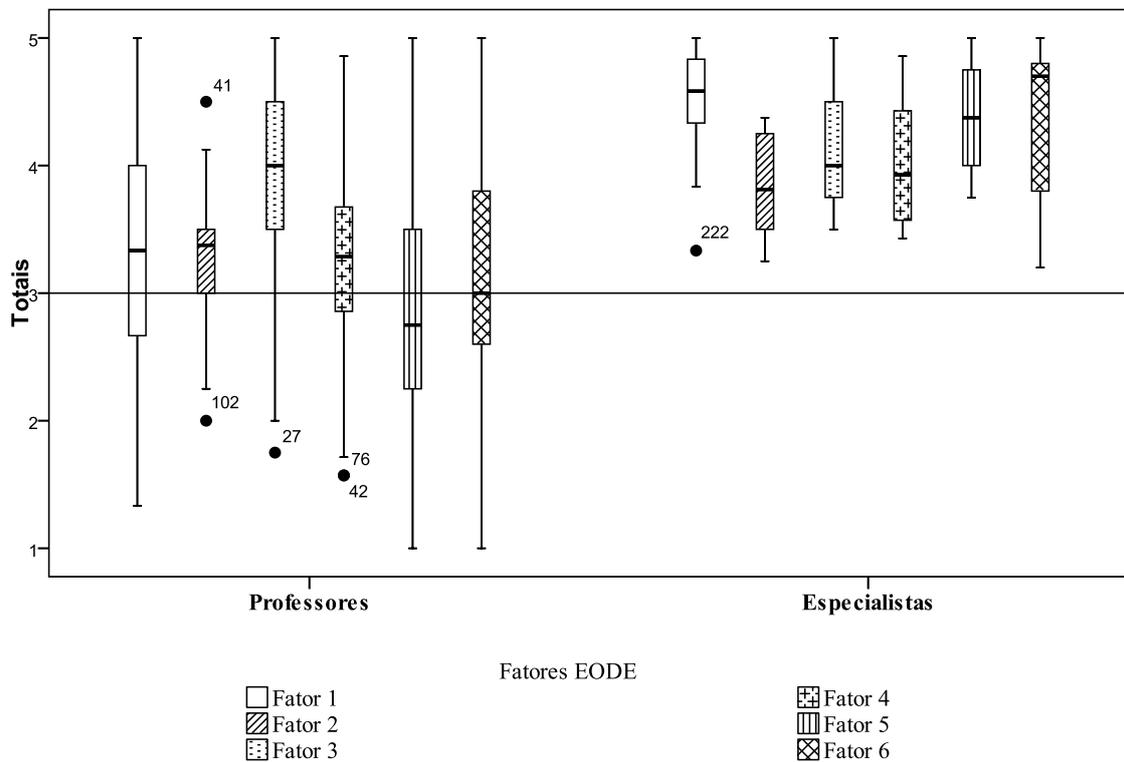


Figura 4 Boxplot das atitudes medidas pela EODE em cada fator

As medidas da ELAIDT também diferiram entre os grupos ( $t(231) = -3,663, p < 0,001$ ), com os especialistas apresentando atitudes mais favoráveis ( $\bar{X}(14) = 3,311, DP = 0,316$ ) que os professores ( $\bar{X}(217) = 3,048, DP = 0,257$ ) (Figura 5). Contudo, no caso dos fatores dessa escala, houve diferença entre o grupo de especialistas e professores em apenas quatro deles (fatores 3, 5, 6 e 7) (Tabela 13).

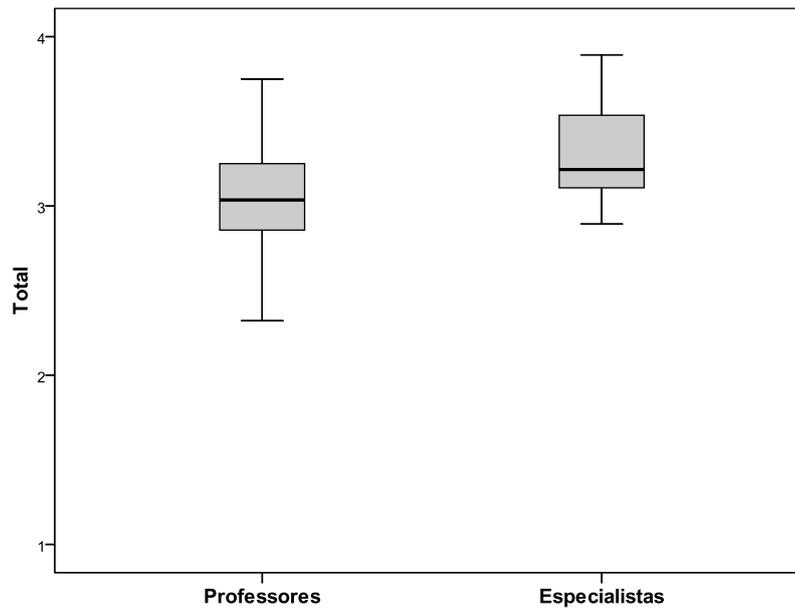


Figura 5 Boxplot das atitudes em relação à dotação e talento medidas pela ELAIDT

Tabela 13 Média em ordem crescente, Desvio Padrão e Resultados dos Testes de Médias dos fatores da ELAIDT

ELAIDT	Professores N = 217		Especialistas N = 14		Teste de Médias N = 231
	$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP	
Fator 4	2,725	0,579	2,929	0,997	t = -0,755, p = 0,463
Fator 3	2,799	0,639	3,524	0,748	t = -4,068, p < 0,001
Fator 5	2,816	0,525	3,250	0,340	t = -4,452, p < 0,001
Fator 9	3,008	0,492	3,143	0,448	t = -0,997, p = 0,320
Fator 6	3,040	0,502	3,619	0,450	t = -4,202, p < 0,001
Fator 1	3,044	0,650	3,095	0,591	t = -0,289, p = 0,773
Fator 7	3,143	0,477	3,500	0,502	t = -2,707, p < 0,001
Fator 2	3,464	0,414	3,250	0,519	t = -1,846, p = 0,066
Fator 8	3,468	0,512	3,643	0,234	t = -1,266, p = 0,207

A Figura 6 revela que as evidências de validade discriminante da ELAIDT não são tão fortes quanto as observadas para a EODE. Isso ocorre até mesmo nos fatores (3, 5, 6 e 7) em que professores e especialistas diferiram significativamente.

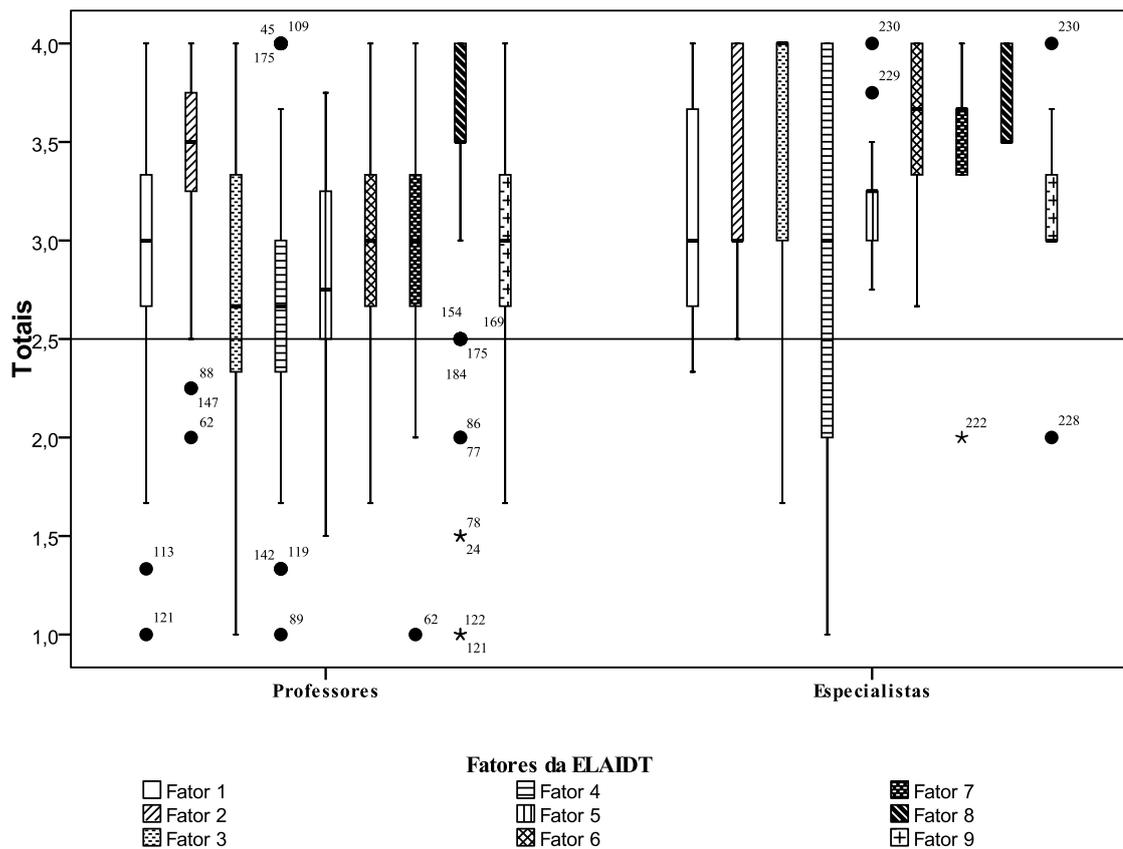


Figura 6 *Boxplot das atitudes medidas pela ELAIDT em cada fator*

### 3.3. Atitudes de Professores em relação aos Estudantes Talentosos e à sua Educação

Uma vez constatado que as medidas de atitudes em relação aos estudantes talentosos e à sua educação possuem evidências de validade razoáveis, foram efetuadas análises que investigaram a associação desse construto com variáveis chaves para a prática profissional dos professores, bem como com vivências extraprofissionais que os participantes tiveram com pessoas com D&T (dotação e talento). Os resultados foram, dessa forma, agrupados em dois subtítulos: Atitudes em relação aos Estudantes Talentosos e à sua Educação: Associações com Experiências Pessoais; e Atitudes em relação aos Estudantes Talentosos e à sua Educação: Associações com Experiência Profissional.

Antes de apresentar esses resultados, é importante destacar que as atitudes dos participantes em relação aos estudantes talentosos e à sua educação tendem a ser ambivalentes

(Tabela 14). Essa afirmação está embasada no fato de que, ao classificar os escores gerais das duas escalas, em atitudes positivas, atitudes negativas ou atitudes ambivalentes, prevaleceu o último tipo tanto para a EODE ( $\chi^2 = 90,494$ ;  $gl = 2$ ;  $p < 0,001$ ) quanto para a ELAIDT ( $\chi^2 = 90,104$ ;  $gl = 2$ ;  $p < 0,001$ ). Essa tendência se confirma ao constatar que os totais das escalas EODE e ELAIDT se correlacionam positiva e moderadamente ( $r = 0,59$ ;  $p < 0,01$ ).

Tabela 14 *Posição das atitudes dos professores medidas pelas escalas*

	EODE		ELAIDT	
	n	%	n	%
Atitude negativa	39	16,88	44	19,05
Atitude ambivalente	145	62,77	145	62,77
Atitude positiva	47	20,35	42	18,18

Para compor os grupos, considerou-se atitude ambivalente os valores compreendidos no intervalo referente à média mais ou menos de um desvio padrão. Para ser classificado como atitude positiva, foi necessário estar acima desse intervalo e, conseqüentemente, casos abaixo do intervalo foram considerados como atitude negativa.

Ao comparar as médias dos fatores da EODE (Tabela 12) com o Teste t para amostras pareadas (Anexo 12), verificou-se que as atitudes dos participantes são mais positivas quando se trata dos benefícios do ensino regular e investimento futuro (fator 3) e são mais negativas no caso da aceleração (fator 5). Procedendo da mesma forma com a ELAIDT, a comparação entre médias (Tabela 13) com o Teste t (Anexo 12) possibilitou a constatação de que o fator 8 (Diversidade da D&T) e o fator 2 (Professores, pais e a identificação de D&T) constituem os fatores em que as atitudes dos professores são mais positivas. Os fatores 4 (Origem da D&T), 3 (Comportamento e rotulação) e 5 (Desenvolvimento de D&T) compõem um conjunto de fatores em que as atitudes são mais negativas.

### 3.3.1. Atitudes em relação aos Estudantes Talentosos e à sua Educação: Associações com Experiências Pessoais

Ao considerar a associação entre as diferentes formas de contato com D&T e as atitudes mensuradas pela EODE (Tabela 15), foi possível constatar que os participantes que têm algum familiar talentoso apresentaram atitudes mais positivas que aqueles que não têm tanto no total ( $t(214) = -2,484, p < 0,01$ ) ( $\bar{X}_{(tem)} = 3,383 \pm 0,384 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,229 \pm 0,391$ ), quanto nos fatores 2 - Inadequação do Ensino Regular e Rejeição ( $t(214) = -1,936, p < 0,05$ ) ( $\bar{X}_{(tem)} = 3,390 \pm 0,455 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,257 \pm 0,424$ ) e 4 - Talento como *Commodity Social* ( $t(217) = -4,485, p < 0,001$ ) ( $\bar{X}_{(tem)} = 3,521 \pm 0,509 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,121 \pm 0,579$ ). Houve diferença, também, no total dessa escala quando a variável analisada foi - Ter contato próximo ( $t(211) = -4,024, p < 0,001$ ), sendo que os participantes que tiveram ‘contato’ possuíam atitudes mais positivas ( $\bar{X}_{(com\ contato)} = 3,397 \pm 0,366 > \bar{X}_{(sem\ contato)} = 3,184 \pm 0,389$ ). O mesmo aconteceu nos fatores 2 - Inadequação do Ensino Regular e Rejeição ( $t(211) = -3,025, p < 0,01$ ) ( $\bar{X}_{(com\ contato)} = 3,400 \pm 0,394 > \bar{X}_{(sem\ contato)} = 3,222 \pm 0,439$ ), 4 - Talento como *Commodity Social* ( $t(211) = -3,118, p < 0,01$ ) ( $\bar{X}_{(com\ contato)} = 3,370 \pm 0,535 > \bar{X}_{(sem\ contato)} = 3,119 \pm 0,601$ ), 1 - Elitismo ( $t(211) = -3,368, p < 0,001$ ) ( $\bar{X}_{(com\ contato)} = 3,577 \pm 0,823 > \bar{X}_{(sem\ contato)} = 3,177 \pm 0,870$ ) e 5 - Aceleração ( $t(211) = -2,359, p < 0,05$ ) ( $\bar{X}_{(com\ contato)} = 2,954 \pm 0,830 > \bar{X}_{(sem\ contato)} = 2,671 \pm 0,876$ ).

Ter em sala de aula um ou mais colegas talentosos quando era aluno foi uma variável que apresentou diferença significativa apenas no fator 4 - Talento como *Commodity Social* ( $t(215) = -2,712, p < 0,01$ ). O docente que teve um colega de sala talentoso, durante sua vida escolar, apresentou atitudes mais positivas ( $\bar{X} = 3,396 \pm 0,530$ ) que o docente que não teve ( $\bar{X} = 3,154 \pm 0,595$ ).

Quando a questão envolveu o participante se intitular, ou não, uma pessoa talentosa, três fatores tiveram resultados significativamente diferentes: 3 - Benefícios do Ensino Regular e Investimento Futuro ( $t(214) = 2,470, p < 0,01$ ), 5 - Aceleração ( $t(214) = 3,557, p < 0,001$ ) e 4 - Talento como Commodity Social ( $t(214) = -2,310, p < 0,05$ ). Enquanto as atitudes dos professores que não se intitularam talentosos foram mais positivas nos dois primeiros fatores (Benefícios:  $\bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,938 \pm 0,762 > \bar{X}_{(sim)} = 3,531 \pm 0,738$  e Aceleração:  $\bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,844 \pm 0,889 > \bar{X}_{(sim)} = 2,365 \pm 0,580$ ), no último fator aconteceu o oposto, ou seja, aqueles que se consideram talentosos demonstraram atitudes mais positivas ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,470 \pm 0,503 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,180 \pm 0,589$ ).

Ao analisar as vivências dos professores e suas associações com a ELAIDT (Tabela 15), foi possível perceber que ter alguém na família com características de D&T se associou aos fatores 5 - Desenvolvimento de D&T ( $t(214) = -2,295, p < 0,05$ ) e 8 - Diversidade da D&T ( $t(214) = -2,122, p < 0,05$ ). As médias dos participantes foram mais positivas para o subgrupo com familiar com D&T ( $\bar{X}_{desenvolvimento} = 2,953 \pm 0,496, \bar{X}_{diversidade} = 3,594 \pm 0,450$ ), que sem familiar com D&T ( $\bar{X}_{desenvolvimento} = 2,764 \pm 0,529, \bar{X}_{diversidade} = 3,423 \pm 0,529$ ), nos dois fatores.

Ter contato próximo com pessoas com essas características se associou tanto com o total da escala ( $t(211) = -3,796, p < 0,001$ ) quanto com os fatores 1 - Educação Especial X Ensino Regular ( $t(211) = -3,234, p < 0,001$ ), 2 - Professores, Pais e a Identificação de D&T ( $t(211) = -2,359, p < 0,05$ ), 4 - Origem da D&T ( $t(211) = -2,563, p < 0,01$ ) e 5 - Desenvolvimento de D&T ( $t(211) = -2,873, p < 0,005$ ). Em todos esses casos, o contato próximo dos docentes com essas pessoas mostrou-se associado a atitudes mais positivas: total ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,129 \pm 0,226 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,996 \pm 0,265$ ); Fator 1 ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,207 \pm 0,543 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,928 \pm 0,706$ );

Fator 2 ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,542 \pm 0,395 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,405 \pm 0,427$ ); Fator 4 ( $\bar{X}_{(sim)} = 2,847 \pm 0,552 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,643 \pm 0,581$ ); e Fator 5 ( $\bar{X}_{(sim)} = 2,941 \pm 0,506 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,735 \pm 0,513$ ).

Ter um colega com D&T quando era estudante só se associou significativamente com o fator 7 - Atendimento do Indivíduo com D&T e Motivação ( $t(216) = -2,015, p < 0,05$ ). Os professores que foram colegas de estudantes com essas características tiveram atitudes mais positivas que os que não foram ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,251 \pm 0,446 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,103 \pm 0,484$ ). Perceber-se como alguém talentoso, por sua vez, associou-se ( $t(214) = -2,933, p < 0,01$ ) a atitudes mais positivas ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,625 \pm 0,221 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,450 \pm 0,536$ ) no fator 8 - Diversidade da D&T.

Tabela 15 *Associações entre as vivências dos docentes e os fatores das escalas*

Escalas	Familiar com D&T		Contato próximo com D&T		Colega quando era aluno		Possuir D&T	
	$t_o$	$p$	$t_o$	$p$	$t_o$	$p$	$t_o$	$p$
EODE - Total	-2,484	0,014	-4,024	0,000	-0,138	0,890	1,203	0,230
Fator 1	-0,825	0,410	-3,368	0,001	1,322	0,188	1,442	0,151
Fator 2	-1,936	0,054	-3,025	0,003	0,451	0,653	0,665	0,507
Fator 3	-0,093	0,926	-0,056	0,956	-0,644	0,520	2,470	0,014
Fator 4	-4,485	0,000	-3,118	0,002	-2,712	0,007	-2,310	0,022
Fator 5	-0,005	0,996	-2,359	0,019	0,797	0,426	3,557	0,001
Fator 6	-0,962	0,337	-0,924	0,357	-0,030	0,976	-0,240	0,812
ELAIDT - Total	-1,566	0,119	-3,796	0,000	-1,540	0,125	-0,479	0,633
Fator 1	-1,930	0,056	-3,234	0,001	-1,605	0,110	-0,669	0,504
Fator 2	-1,693	0,093	-2,359	0,019	-0,918	0,360	-0,992	0,327
Fator 3	1,803	0,073	-0,706	0,481	0,626	0,532	0,179	0,858
Fator 4	-0,724	0,470	-2,563	0,011	-1,097	0,274	0,722	0,471
Fator 5	-2,295	0,023	-2,873	0,004	-0,851	0,396	-0,644	0,520
Fator 6	0,646	0,519	0,296	0,767	0,565	0,573	-0,057	0,955
Fator 7	-0,093	0,926	-1,800	0,073	-2,015	0,045	-0,133	0,895
Fator 8	-2,122	0,035	-0,422	0,673	-0,892	0,373	-2,933	0,005
Fator 9	-1,032	0,303	-1,716	0,088	-0,796	0,427	0,449	0,654

### 3.3.2 Atitudes em relação aos Estudantes Talentosos e à sua Educação: Associações com Experiência Profissional

Ao analisar as associações relativas à experiência profissional e às atitudes docentes, mensuradas pela EODE (Tabelas 16 e 17), foi possível perceber que professores que tinham ou tiveram um aluno talentoso demonstraram atitudes mais positivas ( $t(215) = -3,531, p < 0,001$ ) que aqueles que não tinham ou tiveram um estudante com essa característica no fator 4 - Talento como *Commodity Social* ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,344 \pm 0,526 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,067 \pm 0,622$ ).

Tabela 16 Associações entre experiência profissional dos docentes e os fatores das escalas

Escalas	Teve um aluno com D&T		Fez alguma atividade extracurricular		Teve atividade e/ou disciplina		Atividade: palestra etc. sobre D&T	
	$t_o$	$p$	$t_o$	$p$	$t_o$	$p$	$t_o$	$p$
EODE - Total	-1,748	0,082	-4,379	0,000	0,434	0,665	0,002	0,998
Fator 1	-0,926	0,356	-4,530	0,000	0,696	0,487	-0,471	0,638
Fator 2	-0,676	0,500	-2,473	0,014	-0,677	0,500	0,377	0,706
Fator 3	-0,410	0,682	-0,625	0,532	0,377	0,707	0,665	0,507
Fator 4	-3,531	0,001	-3,301	0,001	1,578	0,116	-1,470	0,143
Fator 5	0,240	0,811	-2,513	0,013	-0,259	0,796	1,053	0,294
Fator 6	-0,375	0,708	-0,394	0,694	-0,511	0,610	0,370	0,712
ELAIDT - Total	-2,960	0,003	-2,685	0,008	0,767	0,444	-0,593	0,554
Fator 1	-2,874	0,005	-2,324	0,022	2,630	0,009	-2,650	0,009
Fator 2	-1,706	0,090	-0,074	0,941	0,698	0,486	-1,133	0,258
Fator 3	-0,292	0,771	-2,197	0,029	-0,813	0,417	1,063	0,289
Fator 4	-1,137	0,257	-0,979	0,329	0,394	0,694	0,492	0,623
Fator 5	-2,354	0,019	-3,221	0,001	0,131	0,896	-0,230	0,819
Fator 6	-0,086	0,932	0,437	0,662	-1,376	0,170	1,311	0,196
Fator 7	-0,830	0,408	0,081	0,936	1,866	0,063	-1,873	0,062
Fator 8	-0,802	0,423	0,172	0,863	-0,256	0,799	-0,085	0,932
Fator 9	-2,023	0,044	-2,660	0,008	-0,278	0,781	-0,085	0,932

Ter feito uma atividade extracurricular apresentou associação significativa tanto com o total da escala ( $t(211) = -4,379, p < 0,001$ ), quanto com os fatores 2 - Inadequação do Ensino Regular e Rejeição ( $t(211) = -2,473, p < 0,01$ ), 1 - Elitismo ( $t(211) = -4,530, p < 0,001$ ), 4 -

Talento como *Commodity Social* ( $t(211) = -3,301, p < 0,001$ ) e 5 - Aceleração ( $t(211) = -2,513, p < 0,01$ ). Em todos esses casos, as atitudes dos professores que fizeram atividade extracurricular foram mais positivas dos que aqueles que não fizeram: Total ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,497 \pm 0,356 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,210 \pm 0,386$ ), Inadequação do Ensino Regular e Rejeição ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,433 \pm 0,395 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,250 \pm 0,437$ ), Elitismo ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,869 \pm 0,758 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,216 \pm 0,854$ ), Talento como *Commodity Social* ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,480 \pm 0,587 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,154 \pm 0,569$ ) e Aceleração ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,092 \pm 0,719 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,718 \pm 0,895$ ).

Tabela 17 *Continuação das associações entre experiência profissional dos docentes e os fatores das escalas*

Escalas	Disciplina sobre D&T		Parte do conteúdo de uma disciplina sobre D&T		Estágio relacionado à D&T		Outra atividade prática/D&T	
	$t_0$	$p$	$t_0$	$p$	$t_0$	$p$	$t_0$	$p$
EODE - Total	-0,546	0,586	-1,600	0,111	-0,411	0,682	-0,599	0,550
Fator 1	0,402	0,688	-1,534	0,127	-0,123	0,902	-0,983	0,327
Fator 2	-0,398	0,691	-0,826	0,410	0,131	0,896	0,805	0,422
Fator 3	0,022	0,983	-0,974	0,331	2,096	0,037	0,675	0,500
Fator 4	-1,837	0,068	-2,296	0,025	-1,726	0,086	-2,199	0,029
Fator 5	-0,485	0,628	0,213	0,831	-0,751	0,453	-0,923	0,357
Fator 6	0,268	0,789	-0,302	0,763	-0,510	0,610	1,092	0,276
ELAIDT - Total	0,192	0,848	-1,174	0,242	0,361	0,718	0,403	0,687
Fator 1	-1,159	0,248	-2,333	0,021	-0,632	0,528	0,712	0,477
Fator 2	0,629	0,530	-0,960	0,338	-0,123	0,902	-0,502	0,616
Fator 3	0,682	0,496	0,214	0,830	-0,445	0,657	-0,547	0,585
Fator 4	-0,376	0,707	-0,646	0,519	-0,265	0,792	-0,158	0,875
Fator 5	0,435	0,664	0,019	0,985	1,537	0,126	0,251	0,825
Fator 6	0,161	0,873	0,586	0,558	-0,357	0,721	0,910	0,364
Fator 7	-0,452	0,652	-1,230	0,220	0,923	0,357	4,424	0,000
Fator 8	0,366	0,715	0,137	0,891	-0,088	0,930	0,964	0,436
Fator 9	0,718	0,474	-0,640	0,523	0,987	0,325	-1,153	0,250

Ter ou não atividades e/ou disciplinas não se associou significativamente com as atitudes mensuradas pela EODE. Quando se consideram as especificidades das atividades ou disciplinas, ter parte do conteúdo de uma disciplina relacionado à D&T se associou ( $t(217) = -2,296, p < 0,05$ ) a atitudes mais positivas no fator 4 - Talento como *Commodity Social* ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,372 \pm 0,384 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,190 \pm 0,614$ ). No caso dos professores, que fizeram estágio relacionado à D&T, ocorreu o contrário; as atitudes dos que não fizeram foram mais positivas do que as atitudes dos que o fizeram ( $\bar{X}_{(sim)} = 2,750 \pm 0,707 < \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,894 \pm 0,768$ ), no fator 3 - Benefícios do Ensino Regular e Investimento Futuro ( $t(217) = 2,096, p < 0,05$ ). Ter outra atividade prática associou-se ( $t(217) = -2,199, p < 0,05$ ) a atitudes mais positivas dos professores que a tiveram ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,952 \pm 0,412 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,209 \pm 0,583$ ), no fator 4 - Talento como *Commodity Social*.

Ao analisar essas mesmas associações, tendo como instrumento a ELAIDT (Tabelas 16 e 17), foi observado que ter um aluno com D&T apresentou associação significativa com o total da escala ( $t(215) = -2,960, p < 0,005$ ) e com os fatores 1 - Ensino Regular X Educação Especial ( $t(215) = -2,874, p < 0,005$ ), 5 - Desenvolvimento de D&T ( $t(215) = -2,354, p < 0,05$ ) e 9 - Características do Indivíduo com D&T ( $t(215) = -2,023, p < 0,05$ ). Nesses fatores os professores que tiveram um aluno com características de D&T demonstraram atitudes mais positivas que os que não tiveram: Total ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,093 \pm 0,231 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,990 \pm 0,276$ ), Ensino Regular X Educação Especial ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,161 \pm 0,565 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,904 \pm 0,721$ ); Desenvolvimento de D&T ( $\bar{X}_{(sim)} = 2,891 \pm 0,504 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,724 \pm 0,530$ ) e Características do Indivíduo com D&T ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,075 \pm 0,478 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,940 \pm 0,495$ ).

Ter feito alguma atividade extracurricular relacionada à D&T apresentou associações estatisticamente significativas com o total da escala ( $t(211) = -2,685, p < 0,01$ ) e com os fatores 1 - Ensino Regular X Educação Especial ( $t(211) = -2,324, p < 0,05$ ), 3 - Comportamento e Rotulação ( $t(211) = -2,197, p < 0,05$ ), 5 - Desenvolvimento de D&T ( $t$

(211) = -3,221,  $p < 0,001$ ) e 9 - Características do Indivíduo com D&T ( $t(211) = -2,660$ ,  $p < 0,01$ ). No total, e em todos esses fatores, os docentes que fizeram alguma atividade extracurricular relativa à D&T demonstraram atitudes mais positivas que os que não tiveram essa experiência: Total ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,139 \pm 0,237 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,022 \pm 0,258$ ), Ensino Regular X Educação Especial ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,210 \pm 0,464 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,004 \pm 0,684$ ), Comportamento e Rotulação ( $\bar{X}_{(sim)} = 2,992 \pm 0,648 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,754 \pm 0,623$ ), Desenvolvimento de D&T ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,043 \pm 0,524 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,756 \pm 0,515$ ), e Características do Indivíduo com D&T ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,182 \pm 0,437 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,961 \pm 0,493$ ).

No fator 1 - Ensino Regular X Educação Especial houve diferença significativa ( $t(217) = 2,630$ ,  $p < 0,01$ ) entre professores que tiveram e não tiveram atividade ou disciplina relacionada à D&T. Os componentes do primeiro subgrupo tiveram atitudes mais positivas que os do segundo ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,217 \pm 0,674 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,968 \pm 0,559$ ).

O docente que teve uma atividade, palestra e outros, durante o seu curso de graduação apresentou atitudes mais positivas ( $t(217) = -2,650$ ,  $p < 0,01$ ) que os que não tiveram ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,290 \pm 0,537 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,990 \pm 0,662$ ), no fator 1 - Ensino Regular X Educação Especial. O professor que teve parte do conteúdo de uma disciplina apresentou, também, atitudes mais positivas ( $t(217) = -2,333$ ,  $p < 0,05$ ) que aquele que não teve ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,276 \pm 0,557 > \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 2,999 \pm 0,659$ ) no fator 1 - Ensino Regular X Educação Especial. Diferença essa que também foi encontrada no fator 7 - Atendimento do Indivíduo com D&T e Motivação ( $t(217) = 4,424$ ,  $p < 0,001$ ) quando a variável foi ter outra atividade prática. Nesse caso, os professores que não fizeram atividade evidenciaram atitudes mais positivas que os que fizeram ( $\bar{X}_{(sim)} = 3,000 \pm 0,000 < \bar{X}_{(n\tilde{a}o)} = 3,145 \pm 0,480$ ).

Conversar sobre educação de alunos com D&T com outros professores apresentou correlação fraca (Tabela 18) com o total da EODE ( $n = 214$ ,  $r = 0,18$ ,  $p < 0,01$ ) e com os

fatores 1 - Elitismo ( $n = 214$ ,  $r = 0,20$ ,  $p < 0,01$ ) e 4 - Talento como *Commodity Social* ( $n = 214$ ,  $r = 0,23$ ,  $p < 0,01$ ), não apresentando correlação com os demais fatores. Ao analisar a ELAIDT, percebeu-se, também, uma correlação fraca dessa variável com o total da escala ( $n = 214$ ,  $r = 0,22$ ,  $p < 0,01$ ) e com os fatores 1 - Ensino Regular X Educação Especial ( $n = 214$ ,  $r = 0,23$ ,  $p < 0,01$ ), 5 - Desenvolvimento de D&T ( $n = 214$ ,  $r = 0,19$ ,  $p < 0,01$ ) e 7 - Atendimento do Indivíduo com D&T e Motivação ( $n = 214$ ,  $r = 0,14$ ,  $p < 0,05$ ), não apresentando correlação com os outros seis fatores.

Tabela 18 *Correlações entre o nível de escolaridade e conversar sobre educação de estudantes com características de D&T com as escalas e seus fatores*

Escalas	Nível de Escolaridade N = 215		Conversar sobre educação de D&T N = 214	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
EODE - Total	0,206**	0,002	0,182**	0,007
Fator 1	0,233**	0,001	0,205**	0,003
Fator 2	0,056	0,411	0,044	0,523
Fator 3	0,083	0,225	0,058	0,401
Fator 4	0,028	0,680	0,233**	0,001
Fator 5	0,112	0,100	0,012	0,863
Fator 6	0,144*	0,035	0,014	0,844
ELAIDT - Total	0,149*	0,029	0,223**	0,001
Fator 1	0,069	0,317	0,226**	0,001
Fator 2	-0,076	0,265	0,101	0,142
Fator 3	0,139*	0,042	0,067	0,331
Fator 4	0,050	0,462	0,117	0,088
Fator 5	0,140*	0,040	0,189**	0,006
Fator 6	0,074	0,279	-0,092	0,181
Fator 7	0,123	0,071	0,139*	0,042
Fator 8	-0,069	0,313	0,028	0,682
Fator 9	0,140*	0,040	0,130	0,058

\* $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

O nível de escolaridade do professor também apresentou correlação fraca (Tabela 18) com o total da EODE ( $n = 215$ ,  $r = 0,21$ ,  $p < 0,01$ ) e com os fatores 1 - Elitismo ( $n = 215$ ,  $r = 0,23$ ,  $p < 0,01$ ) e 6 - Educação Especial X Ensino Regular e Responsabilidade Parental ( $n =$

215,  $r = 0,14$ ,  $p < 0,05$ ), não estando correlacionado aos outros quatro fatores. No que tange à ELAIDT, essa variável apresentou correlação fraca com o total da escala ( $n = 215$ ,  $r = 0,15$ ,  $p < 0,05$ ) e com os fatores 3 - Comportamento e Rotulação ( $n = 215$ ,  $r = 0,14$ ,  $p < 0,05$ ), 5 - Desenvolvimento de D&T ( $n = 215$ ,  $r = 0,14$ ,  $p < 0,05$ ) e 9 - Características do Indivíduo com D&T ( $n = 215$ ,  $r = 0,14$ ,  $p < 0,05$ ), não estando, significativamente, a variável correlacionada aos demais fatores.

Ao comparar as atitudes de professores experientes e não experientes não foram identificadas diferenças significantes entre eles para o total das duas escalas utilizadas (Tabela 19).

Tabela 19 *Média, Desvio Padrão e Testes de Médias dos professores nas escalas*

Totais	Experientes N = 135		Não Experientes N = 82		Teste de Médias N = 217
	$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP	
EODE	3,293	0,390	3,254	0,394	$t = -0,710$ , $p = 0,479$
Fator 1	3,368	0,843	3,325	0,894	$t = -0,351$ , $p = 0,726$
Fator 2	3,288	0,421	3,291	0,439	$t = 0,042$ , $p = 0,966$
Fator 3	3,766	0,756	3,955	0,779	$t = 1,754$ , $p = 0,081$
Fator 4	3,368	0,585	3,129	0,571	$t = -2,973$ , $p < 0,01$
Fator 5	2,828	0,852	2,768	0,879	$t = -0,493$ , $p = 0,622$
Fator 6	3,099	0,730	3,113	0,860	$t = 0,127$ , $p = 0,899$
ELAIDT	3,061	0,279	3,039	0,244	$t = -0,604$ , $p = 0,546$
Fator 1	3,087	0,652	3,017	0,651	$t = -0,768$ , $p = 0,443$
Fator 2	3,427	0,434	3,486	0,401	$t = 1,013$ , $p = 0,312$
Fator 3	2,850	0,633	2,769	0,643	$t = -0,902$ , $p = 0,368$
Fator 4	2,676	0,576	2,755	0,582	$t = 0,979$ , $p = 0,329$
Fator 5	2,904	0,559	2,762	0,497	$t = -1,932$ , $p = 0,055$
Fator 6	3,032	0,518	3,045	0,495	$t = 0,189$ , $p = 0,851$
Fator 7	3,092	0,460	3,174	0,486	$t = 1,235$ , $p = 0,218$
Fator 8	3,439	0,541	3,486	0,496	$t = 0,649$ , $p = 0,517$
Fator 9	3,101	0,465	2,952	0,501	$t = -2,184$ , $p < 0,05$

Quando foram considerados os fatores de cada escala, obteve-se associação significativa ( $t(215) = -2,973, p < 0,005$ ) entre experiência em identificação de estudantes com D&T e o fator quatro – Talento como *Commodity Social* - da EODE. O subgrupo experiente apresentou atitudes mais positivas que o não experiente ( $\bar{X}(82)_{\text{(experiente)}} = 3,368 \pm 0,585 > \bar{X}(135)_{\text{(não experiente)}} = 3,129 \pm 0,571$ ).

Na ELAIDT, houve diferença significativa entre os subgrupos no fator nove - Características do Indivíduo com D&T ( $t(215) = -2,184, p < 0,05$ ). Nesse fator, os docentes experientes tiveram atitudes mais positivas que os não experientes ( $\bar{X}(82)_{\text{(experiente)}} = 3,101 \pm 0,465 > \bar{X}(135)_{\text{(não experiente)}} = 2,952 \pm 0,501$ ).

## CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO

Constatou-se que a maioria dos participantes possui pós-graduação. Esse pode ser considerado um resultado satisfatório, uma vez que Bégin e Gagné (1994b) destacaram o nível educacional como preditor de escores de atitudes. Mais recentemente, Donerlson (2009) também encontrou diferenças entre as atitudes e crenças de professores com e sem certificação em educação de estudantes com D&T.

Embora o nível de escolaridade encontrado seja um fator positivo, verificou-se carência de preparação sobre D&T tanto na formação inicial quanto na formação continuada. No âmbito internacional, a necessidade de formar professores, especificamente para a educação de talentosos, foi destacada por Morrissey (2006). No Brasil, há escassez de trabalhos a esse respeito, sendo que, há quase uma década, Maia-Pinto e Fleith (2002) alertavam para a necessidade de preparar os educadores para atender estudantes com essa NEE, uma vez que observaram preparação insuficiente para tanto, sendo isso corroborado pelos resultados da presente dissertação.

A falta de formação específica sobre D&T dos professores participantes ficou muito evidente, pois, quando ela existe, está associada a atividades extracurriculares e/ou a eventos formativos isolados (p.ex. palestras). Há que se destacar, ainda, que a maior parte dos professores que fizeram atividades extracurriculares faz parte do subgrupo com experiência em identificação de D&T.

A maior parte dos respondentes não se considerou dotada. Entre aqueles que se consideraram a maior parcela está entre os professores que possuem experiência em processos de identificação. Esse achado remete ao estudo de Mc.Coach e Siegle (2007) no qual professores que receberam treinamento em educação para talentosos aumentaram a autopercepção enquanto talentosos. Isso posto, supõe-se que, estando mais aptos a entender o

processo de identificação de D&T, os docentes passam a perceber também suas capacidades além das dos demais. Embora tenha sido identificada uma proporção equivalente de professores com e sem estudantes com D&T, nota-se que a experiência também foi associada à capacidade de perceber um aluno talentoso além de perceber características de dotação, seja em um familiar, seja em um colega quando era aluno ou pessoa do convívio. Esses resultados se tornam preocupantes quando se considera a grande falta de informação sobre D&T existente no país. A preocupação aumenta ainda mais quando se considera, já discutida, a ausência de formação específica na área daqueles que têm um papel ímpar na identificação e no desenvolvimento de talentos, isto é, os professores. Guenther (2000), há mais de uma década, alertou para a escassez de conhecimento acerca de educação de talentosos no Brasil e para as poucas iniciativas de trabalho na área.

Uma vez que a maioria dos participantes não se considerou dotada; relatou que não há pessoa dotada na família; não teve contato próximo com pessoas com essa NEE ou teve um colega com D&T; e há uma quantidade elevada de professores que não têm alunos com essa NEE em suas salas de aula, é necessário questionar se esses resultados não se devem, também, ao desconhecimento e à falta de experiência com pessoas com características de D&T. Ressalta-se que a experiência foi associada, inclusive, com a variável conversar sobre D&T, embora a maioria dos docentes converse pouco sobre esse assunto.

Quando investigadas as opiniões dos professores referentes à D&T, num total de nove variáveis pesquisadas, em sete (interesse pessoal, nível de conhecimento do respondente e dos professores em geral, viabilidade da inclusão escolar, necessidade de educação especial, segurança do participante e dos professores em geral para ensinar) foram encontradas diferenças significativas entre os professores experientes e não experientes. Em todas, as opiniões dos professores experientes foram mais positivas que as dos não experientes. A opinião dos professores só não diferiu estatisticamente entre os subgrupos nas variáveis -

Relevância social da D&T e Importância do ensino regular para alunos com essa NEE. Fazio (2000) ressaltou a importância da experiência, de forma geral, na medida em que ela proporciona um conjunto de informações acerca de pessoas ou objetos, embasando a formação de atitudes. Dada essa importância, é possível compreender a diferença encontrada entre os subgrupos na maioria das opiniões. Quando foram agrupadas as médias das nove variáveis que mediram as opiniões em dois fatores – Preparação & Segurança e Relevância & Educação, a média do segundo fator foi mais positiva que a do primeiro. Isso pode denotar que, embora os professores considerem relevante a educação para talentosos, sentem-se despreparados e inseguros para ensinar alunos com essa NEE. Joan (2005) já havia afirmado que os professores sentem-se pouco preparados para educar estudantes talentosos. Essa idéia é ratificada pelo fato de que, dentre as opiniões estudadas, a mais negativa está relacionada ao nível de conhecimento dos professores em geral, enquanto a mais positiva diz da importância do ensino regular.

A falta de conhecimento e preparo dos professores não são os únicos problemas da área da D&T. Bégin e Gagné (1994a) relacionaram a falta de resultados significativos das pesquisas das atitudes de professores relativas aos estudantes com D&T com quatro problemas metodológicos sendo, dois deles, a diversidade de questionários de atitudes utilizados pelos pesquisadores e a inadequação dos procedimentos estatísticos empregados na análise dos dados. Na tentativa de mitigar essas limitações metodológicas, o primeiro passo foi adotar para o presente estudo um questionário de atitudes já existente pautado em pesquisas consistentes. Optou-se por adaptar a escala *Opinions About the Gifted and their Education* (Gagné & Nadeau, 1991) para o contexto nacional. A única escala brasileira de atitudes de professores relativas à D&T e à educação de estudantes com essas características – ELAIDT - (Barbosa *et al*, 2008) até então não possuía estudos que investigassem sua validade. Dessa forma, o mais indicado foi buscar uma escala com indícios de validade que

pudesse ser comparada com o instrumento nacional. Bégin e Gagné (1994b) visaram aumentar o poder preditivo dos estudos das atitudes ao controlar os quatro critérios mencionados em Bégin e Gagné (1994a) e elegeram o já citado instrumento canadense como a melhor opção de escala para predição de atitudes docentes relativas à D&T após demonstrarem seus indícios de validade (Gagné & Nadeau, 1985; Bégin & Gagné, 1994a; Bégin e Gagné, 1994b). Sua adaptação para o contexto nacional (Escala de Opiniões sobre o Dotado e sua Educação - EODE) teve como primeiro indício de validade (validade de conteúdo) a concordância entre quatro juízes (doutores, pesquisadores da área) quanto às modificações efetuadas no instrumento.

Outra evidência de validade foi obtida ao considerar a consistência interna mediante o cálculo do *Alpha de Cronbach*, uma vez que o valor para a EODE na amostra total foi considerado adequado por Prieto e Muñiz (2010). A análise de fatorabilidade pode ser considerada mais uma dessas evidências, já que revelou a suscetibilidade dos dados da amostra à análise fatorial (SPSS, 1999; Pereira, 2001). Embora a análise dos componentes principais e a rotação Varimax, obtida com cargas superiores a 0,30, tenham gerado uma estrutura com 11 fatores, optou-se por realizar uma análise posterior seguindo os mesmos critérios exceto pela opção por seis fatores. Essa escolha foi baseada na composição da escala canadense (Gagné & Nadeau, 1991), estruturada em seis fatores. A estrutura produzida foi priorizada tanto pela coerência teórica (Gagné & Nadeau, 1991) quanto por apresentar um agrupamento mais lógico dos itens; todos apresentaram carga fatorial satisfatória e demonstraram-se inseridos nos fatores de forma congruente. Visto que a consistência interna do instrumento não aumentaria, caso algum dos fatores fosse excluído, não se constatou a necessidade de eliminação de nenhum deles. É importante destacar que nos estudos de Gagné e Nadeau (1985), em que esses autores compararam duas formas paralelas da escala canadense, a variância explicada pela forma A, com cinco fatores, foi de 33,5% e na forma B,

com seis fatores, foi de 35,5%. A adaptação nacional obteve uma variância explicada pelos seis fatores de 44,7%. Pode ser encontrado na literatura que uma boa prática deve tentar manter pelo menos 75% da variância explicada pelos fatores (Dancey & Reidy, 2004). Embora o valor de 44,7% esteja abaixo do sugerido, ainda assim foi superior ao encontrado pelos pesquisadores/idealizadores da escala canadense (Gagné e Nadeau, 1985). Frente a esses resultados, pode-se considerar que a escala *Opinions about the gifted and their education* (Gagné e Nadeau, 1991), ao ser traduzida e adaptada para a realização do presente trabalho, demonstrou indícios de validade do seu potencial de medida de atitudes docentes relativas aos estudantes com D&T e à sua educação no Brasil.

A busca por indícios de validade da ELAIDT culminou em resultados menos satisfatórios que os encontrados para a EODE. Os dados coletados pela escala nacional (ELAIDT), permitiram observar um índice de consistência interna para a amostra total, adequado mas com algumas carências, segundo Prieto e Muñis (2000). Os Testes realizados a fim de observar a análise de fatorabilidade, revelaram a adequação desse método (SPSS, 1999; Pereira, 2001). A análise dos componentes principais, com autovalor inicial superior a um, rotação Varimax e critério de inclusão de fatores para cargas superiores a 0,30, gerou uma estrutura com nove fatores que juntos explicam 56,1% da variância. Nota-se que, nessa escala, a variância explicada pelos fatores foi superior à encontrada na EODE, mas a organização dos fatores não apresentou tanta congruência quanto à alcançada por essa. Os nomes dos fatores podem demonstrar essa menor congruência visto que, na ELAIDT, muitos deles possuem itens relacionados com mais de uma variável relativa à D&T. Todos os fatores apresentaram carga satisfatória e, uma vez que a consistência interna do instrumento não aumentaria caso algum dos fatores fosse excluído, não foi constatada a necessidade de eliminar nenhum deles.

Em resumo, as fragilidades de precisão das escalas (EODE e ELAIDT) dizem respeito principalmente ao valor alfa, ao número de fatores, à baixa congruência entre itens de alguns

fatores e ao baixo valor de variância explicada pelos fatores. Esses resultados permitem recomendar estudos futuros com amostras maiores e mais representativas.

Dada a ausência de outros instrumentos para mensuração dessas atitudes no âmbito nacional, a validade de critério fica comprometida tendo em vista a inviabilidade da correlação dos dados obtidos com o emprego dessas escalas com dados obtidos por outros instrumentos nacionais que meçam constructos próximos, como costumeiramente é feito no meio científico. Dessa forma, pode-se considerar esse estudo como um primeiro passo na busca de evidências de validade de dois instrumentos de medida de atitudes de professores relativas à D&T e à educação de estudantes com essas NEE no Brasil.

Outra evidência de validade encontrada nas escalas foi a diferença significativa entre os resultados de especialistas em educação de D&T e de professores. Essa validade discriminante foi mais forte na EODE que na ELAIDT. Na primeira (EODE), mais de 75% dos especialistas ficaram acima da mediana dos professores, além de se posicionarem acima do escore três – uma espécie de ponto médio arbitrário dessa escala - em todos os fatores, apresentando atitudes mais favoráveis que os docentes. Na segunda (ELAIDT), embora os especialistas também tenham apresentado atitudes mais positivas que os professores, houve diferença entre o grupo de especialistas e professores em apenas quatro fatores (3, 5, 6 e 7). Essa diferença de validade discriminante entre os instrumentos vem coroar a ressalva de cautela no uso dos resultados da ELAIDT.

Embora ainda sejam necessárias alterações nos instrumentos na busca por parâmetros mais consistentes para a mensuração das atitudes, as evidências de validade supracitadas permitiram a investigação de associações entre variáveis relativas à prática profissional e D&T, além de vivências extraprofissionais e D&T com as atitudes docentes. De forma geral, não foram encontradas atitudes extremas, sendo que a maior parte dos professores não se posicionou positiva ou negativamente frente aos estudantes talentosos e à sua educação,

prevalecendo, no total, posições ambivalentes tanto na EODE quanto na ELAIDT. Reitera-se que atitude pode ser definida como predisposição para responder a um dado objeto de forma favorável ou desfavorável (Fishbein & Ajzen, 1975) e são adquiridas e modeladas tanto por experiência passada quanto presente (Ajzen & Cote, 2008). Ao se considerar, portanto, a carência de experiências, sejam elas formais (formação básica e continuada, estágios etc.) ou sejam informais (conhecer alguém com essa NEE etc.), dos docentes relativas à D&T – já discutidas –, a ambivalência das atitudes encontradas parece um resultado bastante coerente.

No caso da EODE, foi possível perceber que as atitudes mais positivas dizem respeito aos benefícios do ensino regular e investimento futuro. Dessa forma, há evidências de que os professores acreditam que os estudantes talentosos podem se beneficiar do ensino regular, não cabendo a educação desses alunos apenas às escolas ou classes especiais. A importância de um contexto escolar capaz de atender o aluno com essa NEE é ainda maior quando se admite que, ao investir no sujeito, investe-se também no futuro. Maia-Pinto e Fleith (2002) encontraram posição semelhante ao estudarem atitudes de professores de escolas públicas e particulares. Nesse estudo, puderam perceber que os docentes, desses dois contextos, consideram importante o papel da escola na educação do aluno com D&T e acreditam que, estando bem preparada para atender esse alunado, ela possa influenciar positivamente o seu desenvolvimento.

Já no que tange às atitudes mais negativas encontradas no presente estudo, elas foram referentes à aceleração. Gagné e Nadeau (1985) alertaram que a escala por eles idealizada, na ocasião, foi a primeira a conter itens referentes a essa provisão educacional, o que caracterizava a necessidade de estudos mais abrangentes sobre o tema. A aceleração aparece na literatura como a provisão mais barata, fácil e comumente utilizada na atenção aos alunos com D&T, embora, considerando diferentes culturas, não exista acordo quanto a manter ou não os alunos com seus pares etários, sendo que seus resultados, a longo prazo, são um pouco

duvidosos (Freeman & Guenther, 2000). Não obstante, Pocinho (2009) considera a aceleração como fator protetor de um desenvolvimento equilibrado.

Em um estudo espanhol, utilizando a escala de Gagné e Nadeau (1991), a mesma da qual foi derivada a EODE, estudantes de pedagogia que tiveram formação em D&T se mostraram mais favoráveis à aceleração ainda que considerassem necessária uma avaliação global do aluno, abrangendo questões acadêmicas, pessoais e familiares antes de ser tomada a decisão por acelerar (Tourón *et al*, 2002). Ao serem estudadas as atitudes de professores na Holanda, verificou-se que os docentes que receberam informações sobre aceleração tinham opiniões mais favoráveis em relação a esse processo (Hoogeveen & Verhoeven, 2008).

Ao considerar os estudos supracitados e a necessidade de preparo especial para que os professores possam lidar com a situação de aceleração destacada por Freeman e Guenther (2000), pode-se considerar que as atitudes negativas encontradas no presente estudo podem tanto estar relacionadas às dúvidas que ainda existem acerca dos benefícios a longo prazo dessa prática educacional quanto à falta de preparo, já destacada anteriormente, para lidar com o alunado com D&T. Há, desse modo, evidências de que a formação de docentes brasileiros nesse âmbito deve ter a aceleração como uma de suas prioridades.

Na ELAIDT, as atitudes mais positivas voltaram-se para a diversidade da D&T, para o esclarecimento dos pais, caso essas características sejam identificadas em seus filhos, e para aspectos da identificação de D&T relacionados aos professores. Essas atitudes demonstram que os professores estão reconhecendo que há diferença entre os estudantes com D&T e os pares; o que pode ser observado pela expressão de desempenho superior em várias áreas do conhecimento humano. Ainda que se sintam pouco preparados para identificar características de D&T em seus alunos, acreditam que ter um estudante com essa NEE fará com que eles se aprimorem. Além disso, concordam que os pais estejam cientes da identificação de D&T em seus filhos. Hertzog (2007), ao acompanhar a implantação de um projeto pedagógico para

talentosos, percebeu que os professores foram capazes de superar limitações tanto internas quanto externas, apesar de, em princípio, terem encontrado dificuldade em assumir o papel de facilitadores e ensinar por meio de práticas diferenciadas, comuns em programas para talentosos. Entende-se, então, que superado o medo inicial, educar um estudante talentoso traz benefícios para os professores e os resultados dos estudos (p.ex. Olenchak e Renzulli, 2004, Matthews & Foster, 2005) mostram que eles parecem estar cientes disso. Tendo em vista que o trabalho escolar é enriquecido quando encontra suporte na família, fica clara a importância de que os pais estejam cientes das características de D&T identificadas em seus filhos. Olenchak e Renzulli (2004), ao examinarem a efetividade da aplicação de um modelo de enriquecimento escolar, encontraram como resultado atitudes também dos pais mais favoráveis.

No que diz respeito às atitudes mais negativas medidas pela ELAIDT, elas foram relativas à origem da D&T, comportamento e rotulação e desenvolvimento de D&T. Ressalta-se, contudo, que elas não podem ser consideradas efetivamente negativas devido à ausência de ponto de corte, porém, reitera-se, elas compõem o fator com menor escore. Mais uma vez, os professores evidenciam que, embora reconheçam a NEE de um aluno com D&T, desconhecem ao certo a natureza da capacidade superior, além de algumas particularidades voltadas para o comportamento e desenvolvimento do discente talentoso. Esse resultado, de certo modo, corrobora o encontrado por O'Connor (2005), ou seja, que os professores podem desenvolver falsas crenças em relação ao funcionamento psicossocial dos estudantes com características de D&T.

Ao considerar a experiência pessoal dos respondentes, as duas escalas mensuraram atitudes mais positivas entre os que têm ou tiveram contato próximo com pessoas com D&T. No caso da EODE, essa associação foi observada tanto no total da escala quanto nos fatores Inadequação do Ensino Regular e Rejeição; Talento como *Commodity* Social; Elitismo e

Aceleração. Na ELAIDT, a associação foi observada também no total e nos fatores Educação Especial X Ensino Regular; Professores, Pais e a Identificação de D&T; Origem da D&T e Desenvolvimento de D&T. Esses resultados confirmam os estudos sobre variáveis preditoras de atitudes de Bégin e Gagné (1994b). Esses autores nomearam de contato com dotados um dos fatores resultantes da análise das variáveis compostos por três itens – perceber uma criança talentosa, perceber-se como talentoso e conhecer pessoa talentosa. Os autores lembram ainda que o contato com dotados pode ser referente a contato com parente ou pessoa conhecida, assim como estar relacionado à autoavaliação como dotado. Reafirmando o estudo supracitado, na EODE, ter um familiar talentoso também foi associado a atitudes mais positivas tanto no total da escala quanto em alguns fatores (Inadequação do Ensino Regular e Rejeição e Talento como *Commodity Social*). Na ELAIDT, essa associação foi observada nos fatores Desenvolvimento de D&T e Diversidade da D&T. Ter um colega em sala de aula com características de D&T associou-se com o fator Talento como *Commodity Social* da EODE e, na ELAIDT, com o fator Atendimento do Indivíduo com D&T. Verificou-se, também, que professores que se intitularam talentosos apresentaram atitudes mais positivas no fator Talento como *Commodity Social* da EODE.

Todavia, para os fatores Benefícios do Ensino Regular e Investimento Futuro e Aceleração da EODE, autodesignar-se como talentoso não predisser atitudes mais favoráveis por parte dos professores. Nesses casos, há, até certo ponto, uma ruptura com a proposta de Bégin e Gagné (1994b). Esse resultado parece ter pontos comuns com o trabalho de Mc. Coach e Siegle (2007). Esses autores perceberam que o treino em educação para talentosos propiciou a autopercepção enquanto talentoso, mas não promoveu mudanças de atitudes em relação aos alunos. Isso pode explicar as atitudes mais positivas no fator Talento como *Commodity Social* dos professores que se perceberam talentosos, ou seja, são capazes de reconhecerem-se enquanto talentosos e a importância do talento, mas não estão,

necessariamente, dispostos a mudarem suas estratégias de atuação em sala de aula. Dessa forma, tornam-se compreensíveis as atitudes mais positivas entre os professores que não se intitularam talentosos nos fatores Benefícios do Ensino Regular em Investimento Futuro e Aceleração, que são mais voltados para estratégias de ação relativas à D&T.

Na ELAIDT, perceber-se como talentoso associou-se a atitudes mais positivas no fator Diversidade da D&T. Esse resultado é semelhante ao encontrado na EODE, uma vez que esse fator está mais relacionado ao conhecimento relativo à dotação e ao talento que às estratégias de ação em educação de talentosos.

Parece que os professores tendem a ter atitudes positivas em relação a essa NEE – talvez, por ser politicamente correto na atualidade não excluir alunos das salas de aula comuns -, mas não estão dispostos a mudarem suas práticas de ensino para efetivamente acolher, manter e promover o sucesso acadêmico dos estudantes com D&T.

No que tange às atitudes dos docentes e às possíveis influências da experiência profissional, quem teve um aluno talentoso apresentou atitudes mais positivas no fator Talento como Commodity Social da EODE. O mesmo ocorreu com o professor que teve parte do conteúdo de uma disciplina ou uma atividade prática diferente de estágio. Esse é um resultado positivo, uma vez que tanto a informação recebida quanto a prática parecem ter sido relevantes. Além disso, os professores que possuem alunos com essa NEE demonstraram, novamente, compreender o valor da sua educação. Na ELAIDT, ter um aluno com D&T foi associado a atitudes mais positivas tanto no total da escala quanto nos fatores Educação Especial X Ensino Regular, Desenvolvimento de D&T e Características do Indivíduo com D&T. Os respondentes que fizeram alguma disciplina relativa à D&T durante a graduação, parte do conteúdo de uma disciplina e/ou tiveram uma atividade, palestra etc. apresentaram atitudes mais positivas no fator Ensino Regular X Educação Especial. Esses resultados reafirmam a importância da prática e da informação.

Paradoxalmente, os docentes que não fizeram outra atividade prática diferente de estágio relacionada à D&T demonstraram atitudes mais positivas no fator Atendimento do indivíduo com D&T e motivação. Como não foram investigadas quais são exatamente essas práticas, torna-se difícil elaborar explicações a respeito desse resultado. Parece no entanto, que ter práticas rápidas e/ou superficiais pode, até mesmo, promover atitudes mais negativas em certos âmbitos.

Quando a variável foi ter feito atividades extracurriculares, as atitudes mensuradas pela EODE também foram mais positivas entre os professores que as fizeram tanto no total da escala quanto nos fatores Inadequação do Ensino Regular e Rejeição, Elitismo, Talento como Commodity Social e Aceleração. Na ELAIDT, a atividade extracurricular relacionada à D&T também foi associada a atitudes mais positivas tanto no total da escala quanto nos fatores Educação Especial X Ensino Regular, Desenvolvimento de D&T, Características do Indivíduo com D&T, assim como também no fator Comportamento e Rotulação. Assim, é recomendável que as instituições que atendem pessoas com D&T permitam a realização de atividades extracurriculares em suas dependências como uma forma de promover atitudes mais positivas em relação a esses indivíduos. É necessário, ainda, que os cursos de formação inicial de docentes incentivem seus alunos a fazerem visitas e vivências nessas instituições, bem como fomentem a participação discente em congressos, simpósios e outros, relacionados a essa NEE.

Quando a variável estudada foi ter feito estágio, os professores que não o fizeram demonstraram atitudes mais positivas no fator Benefício do Ensino Regular e Investimento Futuro. Esse resultado pode ser compreendido ao considerar que o atendimento aos estudantes com D&T no Brasil tende a ser realizado fora do contexto escolar comum, geralmente no contra-turno letivo, em ONGs, salas de recursos, NAAHS etc.. Dessa maneira, os professores

que já estagiaram podem estar mais propensos a crer na efetividade desse tipo de atendimento que em estratégias educativas realizadas dentro da sala de aula regular.

Conversar sobre educação de alunos com D&T com outros professores apresentou correlação fraca com o total da EODE e com dois de seus fatores Elitismo e Talento como *Commodity Social*. Na ELAIDT, também se apresentou fracamente correlacionado tanto com o total da escala quanto com os fatores Comportamento e Rotulação, Desenvolvimento da D&T e Características do indivíduo com D&T. Como a maioria dos professores conversa às vezes sobre o assunto, é possível perceber que, embora os professores entendam a importância da educação voltada para os discentes com D&T, trata-se de um assunto pouco discutido e que deveria ser incentivado no contexto escolar uma vez que aqueles que possuem tal oportunidade demonstram atitudes mais positivas quanto à educação dos estudantes com essa NEE.

O nível de escolaridade dos professores se correlacionou, ainda que a magnitude seja fraca, com o total da EODE e com os fatores Elitismo e Educação Especial X Ensino Regular e Responsabilidade Parental. Na ELAIDT, essa mesma variável também apresentou correlação fraca com o total da escala e com os fatores Comportamento e Rotulação, Desenvolvimento de D&T e Características do Indivíduo com D&T. Desse modo, há evidências, ainda que fracas, que o nível escolar seja um preditor de escores de atitudes, como proposto por Bégin e Gagné (1994b). No entanto, esperava-se uma associação mais forte entre atitudes e escolarização. A baixa qualidade da educação brasileira em todos os níveis, e a ausência de conteúdos sobre D&T nos currículos de formação de professores constituem hipóteses bastante fortes para explicar esse resultado.

De um modo geral, as atitudes de professores experientes e não experientes apresentaram poucas diferenças nas duas escalas. Foram obtidas diferenças somente em dois fatores. Na EODE, a experiência em identificação de estudantes talentosos foi associada positivamente ao

fator Talento como *Commodity Social* e, na ELAIDT, ao fator Características do Indivíduo com D&T. O já mencionando despreparo dos docentes, mesmo os ditos experientes, é a melhor hipótese para justificar esse resultado. Há que se reafirmar que, em outro contexto, Holanda – Hoogeveen e Verhoeven (2008) encontraram relação entre opiniões de professores com a quantidade e qualidade da experiência prévia com estudantes talentosos. Cumpre reiterar que foram considerados experientes os participantes que tinham colaborado de alguma forma no processo de identificação de estudantes talentosos, geralmente na forma de nomeação por docentes. É evidente que essa ‘experiência’ não assegura, necessariamente, uma proficiência elevada em relação às características de desenvolvimento dessa NEE nem tampouco no que diz respeito à sua identificação e ao seu desenvolvimento.

## CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela compreensão das relações sujeito-ambiente fomentou o estudo das atitudes. O estado atual da arte na área (p.ex. Ajzen & Fishbein, 1977; Ajzen & Cote, 2008; Cavazza, 2008) permite afirmar que medidas de atitudes proporcionam um conhecimento de suas características em relação ao objeto pesquisado e que elas podem ser modificadas tanto em contextos de comunicação quanto no curso da experiência.

No âmbito educacional, dada a importância de desenvolver capacidades e talentos em alunos com potencial superior, pesquisas têm sido conduzidas com o intuito de compreender as atitudes docentes em relação a esses alunos (p.ex. Matthews & Foster, 2005; McCoach & Siegle, 2007; Morrissey, 2006). Para que a educação aconteça, Guenther (2009) salienta a importância de um ambiente intencional, no qual o professor é peça fundamental e, para tanto, precisa estar preparado.

Dada a relevância de compreender as atitudes docentes em relação aos estudantes talentosos e à sua educação foi desenvolvido o presente estudo que possui algumas limitações, especialmente quanto à validade externa. A amostra do estudo é limitada tanto no que se refere à dimensão quanto no que diz respeito ao tipo, isto é, não probabilística. Além disso, mas agora no que concerne à validade interna, é preciso ressaltar que os instrumentos utilizados carecem de evidências de validade para o contexto brasileiro. O trabalho aqui descrito corresponde apenas a um primeiro passo na busca por essas evidências.

Embora esta dissertação apresente algumas limitações, ela representa uma contribuição importante para o meio científico e social, pois, dada a falta de estudos representativos das atitudes docentes no âmbito nacional, permite delinear avenidas de ação para outros pesquisadores interessados em incrementar o conhecimento e a prática relativos às atitudes docentes voltadas para estudantes com D&T. Ainda que cautelosamente, há uma série de

resultados que devem ser alvo da atenção dos pesquisadores e daqueles que formulam políticas públicas de educação. Em síntese, constatou-se que:

1. O grupo de respondentes é constituído, em sua maioria, de professores pós-graduados, que não se considera dotada ou talentosa, não possui um familiar ou contato próximo com pessoas com essas características e, quando era aluno, não teve colega com D&T. A maioria também não teve, durante o curso de graduação, atividade ou disciplina relacionada a essa NEE e mantém às vezes conversas sobre o assunto D&T.
2. A experiência com identificação de D&T se associa com o fato de perceber essas características de capacidade superior em familiares, pessoas do convívio e alunos, assim como em conversar sobre essa NEE.
3. As opiniões mais negativas expressadas pelos professores foram concernentes ao nível de conhecimento dos docentes, em geral, sobre D&T. As mais positivas se voltaram para a importância do ensino regular para alunos com essa NEE.
4. Ao serem divididas em dois fatores, as opiniões dos respondentes foram mais positivas para o fator relevância da educação aos estudantes dotados e talentosos do que para o fator preparação e segurança dos professores para ensinar.
5. Os instrumentos utilizados para a mensuração das atitudes docentes apresentaram evidências de validade satisfatórias, ainda que alterações para aprimorá-los sejam necessárias.
6. A organização fatorial da EODE diferiu da originalmente adotada para o contexto canadense, sendo extraídos inicialmente 11 fatores. Uma segunda análise permitiu a organização em seis fatores, mais coerente e similar à canadense.
7. A ELAIDT demanda maior cuidado quando se trata do uso de seus resultados, pois apresentou fatores e consistência interna menos satisfatórios.

8. A comparação entre professores e especialistas permitiu verificar evidências de validade discriminante tanto na EODE quanto na ELAIDT, sendo mais fortes na primeira.
9. As atitudes em relação aos estudantes talentosos e à sua educação expressadas pelos participantes, em ambos os instrumentos, tendem à ambivalência.
10. As atitudes mais positivas mensuradas pela EODE foram relativas aos benefícios do ensino regular e investimento futuro, e as mais negativas foram quanto à aceleração. Na ELAIDT, as atitudes mais positivas foram referentes à diversidade e aos aspectos mensurados pelo fator 2 (Professores, pais e a identificação de D&T). As mais negativas foram quanto à origem e desenvolvimento de D&T e também se voltaram para os aspectos do comportamento e rotulação de estudantes com essa NEE.
11. O participante que tem ou teve contato próximo com pessoas com D&T, apresentou atitudes mais positivas que aquele que não o tem ou o teve no que tange à experiência pessoal nas medidas obtidas pelas duas escalas. Na EODE, o professor que tem um familiar talentoso também demonstrou atitudes mais positivas. Foi possível observar, também, associações específicas entre algumas variáveis relativas à experiência pessoal e os fatores dos instrumentos.
12. Ter feito uma atividade extracurricular apresentou associação com atitudes positivas ao considerar os totais da EODE e ELAIDT. Já no que toca a ter um aluno com D&T, essas atitudes foram associadas apenas com o total da ELAIDT. Outras associações também foram observadas, em ambas as escalas, entre variáveis relacionadas à experiência profissional e fatores específicos dos instrumentos.
13. O nível de escolaridade apresentou correlação fraca com o resultado total das duas escalas e também com alguns fatores.

14. Nos dois instrumentos, ao analisar os valores totais, não houve diferença entre as atitudes de professores com e sem experiência em identificação de D&T embora, ao considerar os fatores de forma isolada, tenham sido encontradas algumas diferenças significantes.
15. Há correlações entre os totais das escalas. O total da ELAIDT apresentou correlação com todos os fatores da EODE enquanto o total da EODE apresentou correlação com sete dos nove fatores da ELAIDT. Nesse ponto, é importante ressaltar que não é possível considerar essa correlação como um indício de validade pelo fato das duas escalas ainda não terem passado por um processo rigoroso de validação. Dessa forma, esse resultado pode sugerir a tendência de ambas medirem o mesmo constructo ou, ao menos, constructos análogos.

Quanto aos resultados supracitados, um primeiro ponto importante a ser ressaltado é que, atualmente, não causa espanto encontrar atitudes ambivalentes entre os professores participantes. A pessoa precisa sentir-se apta e motivada para elaborar o conteúdo informativo da comunicação e, assim, emitir comportamentos mais resistentes à contra persuasão (Cavazza, 2008). Assim, somente professores bem informados e motivados serão capazes de se posicionar frente às discussões demandadas pela educação de alunos com D&T e demonstrar atitudes mais fortes voltadas tanto para a viabilidade e importância de sua inserção no cotidiano escolar quanto, de forma mais pontual, para as variadas estratégias de ação que envolvem a educação para alunos com essa NEE.

Importante também, para melhor compreensão dos resultados, é considerar as fontes de informação das quais as atitudes são derivadas. Adotando a trilogia afeto – cognição – conação (Fishbein & Ajzen, 1975), fica mais fácil entendê-los. No que tange ao afeto, evidenciou-se a relevância da experiência pessoal, familiar como preditora de atitudes mais positivas, uma vez que sentimentos e avaliações acerca do objeto embasam a sua formação.

Quanto à cognição, notou-se a influência tanto da formação quanto da experiência profissional enquanto fontes de informação para a formação de opiniões e crenças que embasam as atitudes estudadas. Por fim, a conação, por se tratar de intenção comportamental, manifesta-se, por exemplo, em atitudes relacionadas às estratégias de ação, que, infelizmente, na presente investigação foram mais negativas. Desse modo, embora os respondentes tenham demonstrado concordarem com a educação para o alunado com essa NEE, não foram tão positivos quando o alvo era a ação, especialmente, se for necessário repensar e alterar estratégias de ensino.

Quando se considera que comportamento observado é diferente de intenção comportamental, essa dissonância se torna ainda mais clara. Pois, apesar de valorizarem de modo geral os estudantes com D&T e sua educação – dimensão afetiva –, de possuírem crenças favoráveis a eles – dimensão cognitiva – e de tenderem, ainda que de forma ambivalente, a assumirem ações educacionais voltadas para essa NEE, poucos comportamentos manifestos se mostraram presentes na amostra pesquisada. Pouco conversam sobre o tema, não têm (ou não identificam?) esses alunos em suas salas etc.

Desse modo, é importante reiterar a relevância da formação docente como forma de suprir lacunas de conhecimento, levando-os não somente a entender a relevância da educação para alunos com D&T como também percebê-la como algo viável, sentindo-se capazes de executá-la de forma plena. Assim, trata-se de um processo educacional que também muda atitudes.

No único estudo brasileiro encontrado, que trata das atitudes docentes em relação a esse alunado, Maia-Pinto e Fleith (2002) destacam a importância de instrumentalizar os docentes. Apenas um professor bem preparado será capaz de entender as diferenças educacionais demandadas por seu alunado, demonstrar atitudes mais coerentes e, atento ao próprio

trabalho, como ressalta Guenther (2009), reconhecer que um ponto de partida promissor para a educação é o aluno.

Como as atitudes são construídas social e coletivamente (Martins, 2004), uma formação docente que promove atitudes mais positivas em relação à D&T não basta. Há que se promover uma conscientização sobre os determinantes históricos e sociais que levaram o sistema educacional brasileiro a negligenciar essa NEE para toda a população. Como consequência da ampliação do conhecimento social sobre as características de desenvolvimento das pessoas com D&T e sobre como identificá-las e desenvolvê-las, formar-se-ão, provavelmente, atitudes mais positivas em relação a essas pessoas por parte da sociedade. Isso pode ter consequências na escola e, mais especificamente, nas atitudes dos docentes. Para a teoria do comportamento planejado, as atitudes são influenciadas pelas avaliações do comportamento, pela percepção da pressão social para emití-lo e pela noção de autoeficácia (Ajzen & Cote, 2008). Como consequência de atitudes em relação à D&T mais positivas por parte da sociedade, é possível que ocorra, por exemplo, uma pressão por parte da comunidade para que a escola identifique e desenvolva esses alunos.

Desmistificados, contemplados com uma educação que atenda suas NEE, educados por professores bem preparados e apoiados pela comunidade, o alunado com D&T poderá demonstrar sua capacidade superior através de ações relevantes tanto para si quanto para a sociedade. O talento é, indubitavelmente, a maior *commodity* social que uma nação pode ter e, conseqüentemente, não pode desperdiçá-la como o Brasil tem feito.

## REFERÊNCIAS

- Aarts, H., Verplanken, B., & Van Knippenberg, A. (1998). Predicting behavior from actions in the past: repeated decision making or a matter of habit? *Journal of Applied Social Psychology*, 28(15), 1355-1374.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. In Fleith, D. de S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol. 1, Cap.1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Allport, G. W. (1966). *Personalidade – Padrões e Desenvolvimento*. São Paulo: Herder.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. [Versão Eletrônica], *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Ajzen, I. (2008). Consumer attitudes and behavior. In C. P. Haugtvedt, P. M. Herr & F. R. Cardes (Eds.). *Handbook of Consumer Psychology* (pp. 525- 548). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ajzen, I., & Cote, G. N. (2008). Attitudes and the prediction of behavior. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.). *Attitudes and attitude change* (pp. 289-311). New York: Psychology Press.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.). *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ajzen, I., & Manstead, A. S. R. (2007). Changing health-related behaviors: An approach based on the theory of planned behavior. In K. van den Bos, M. Hewstone, J. de Wit, H. Schut & M. Stroebe (Eds.). *The scope of social psychology: Theory and applications* (pp. 43-63). New York: Psychology Press.
- Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP (2007). Recuperado em 19 de abril de 2010 de <http://www.slideshare.net/confirm/MjUyMjE2Mjg7dGFyaXQ=/94573-78178143c0c6481495dbadf4a600f4f2f9db3601-slideshow>
- Barbosa, A. J. G., Pereira, C. E. S., & Gonçalves, F. C. (2008). Identificar e desenvolver talentos: uma pesquisa com intervenção sobre as atitudes de educadores. *Sobredotação*, 9, 47-61. Braga. Portugal: ANEIS.
- Bégin, J., & Gagné, F. (1994a). Predictors of Attitudes toward Gifted Education: A Review of the Literature and a Blueprint for Future Research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 161-179.

- Bégin, J., & Gagné, F. (1994b). Predictors of a General Attitude Toward Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 74-86.
- Boyd, T. E. (2004). *Investigating teachers' capacity to develop and demonstrate multicultural competency in classrooms*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 64(8-A), 2004, pp. 2776. ISSN 0419-4209. U Connecticut, US.
- Cavazza, N. (2008). *Psicologia das atitudes e das opiniões*. São Paulo: Edições Loyola.
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. (2009). Plataforma Lattes. Documento recuperado em 30 de setembro de 2009 de [lattes.cnpq.br/conteudo/aplataforma.htm](http://lattes.cnpq.br/conteudo/aplataforma.htm)
- Crano, W. D., & Prislin, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annu. Rev. Psychol.*, 57, 345-374.
- Dancey, C.P., & Reidy, J. (2004). Estatística sem matemática para psicologia – Usando SPSS para Windows. Porto Alegre. Artmed.
- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and Affective Learning Outcomes of Gifted Elementary School Students. [Versão Eletrônica], *Gifted Child Quarterly*, Fall, 51(4), 359-381.
- Donerlson, E. (2009). *Elementary school teachers' attitudes and beliefs toward teaching gifted students in heterogeneous classrooms*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 69(8-A), pp. 3037. ISSN 0419-4209. Walden U., US.
- Endepohls-Ulpe, M. (2008). Primary School Teachers' Images of a Gifted Pupil - Effects of Personal Experience in Teaching Gifted Children. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51(2), pp 126-135.
- Fazio, R. H. (2000). Accessible Attitudes as Tools for Object Appraisal: Their Costs and Benefits. In Maio, G. R. & Olson, J.M. *Why we evaluate – Functions of attitudes* (Cap.1, pp. 1 - 36). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fazio, R. H., & Towles-Schwen, T. (1999). The MODE Model of Attitude-Behavior Processes. In Shelly Chaiken and Yaacov Trope (Eds). *Dual process Theories in social psychology* (Cap.5, pp. 97 - 116). New York: Guilford Press.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fleith, D. S.(2005). *Atendimento e acompanhamento ao superdotado e sua família: a experiência do distrito federal*. Recuperado de [http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF\\_SIMP/textos/denisefleith.htm](http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/denisefleith.htm)
- Fleith, D. S. (org.). (2007). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol. 1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

- Freeman, J. (1992). Boredom, high ability and underachievement. In V. Varma (Ed.) *How and Why Children Fail*. London: Jessica Kingsley.
- Freeman, J., & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes. Idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Ford, D. Y., & Moore, I. J. L. (2004). Creating Culturally Responsive Gifted Education Classrooms: Understanding "Culture" is the First Step. *Gifted Child Today*, 27(4), 34-39.
- Gagné, F. (sem data). *Brief presentation of Gagné & Ndeau's Attitude Scale "Opinions about the gifted and their education."* [Cedido pelo autor]. Montréal: Canada.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, Winter, 22, 109-136. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ591190).
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 60-74). Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents – The DMGT as a Developmental Model. In Sternberg. R. J., & Davidson. J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness* (pp. 98-119). US: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93-118.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F., & Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes towards giftedness. In A. H. Rldan (Ed.). *Gifted and talented children, youth, and adults: Their social perspectives and cultures* (pp.148-170). Manila: Reading.
- Gagné, F., & Nadeau, L. (1991). Opinions about the gifted and their education. [Fornecido pelo autor]. Montreal: GIREDT.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: Macmillan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guenther, Z. C.(1994, maio). A educação do bem dotado no mundo atual: Panorama geral e perspectivas. *ANAIS do primeiro encontro nacional sobre educação de bem dotados*. (pp.6-12). Lavras: CEDET.
- Guenther, Z. C.(2000). *Desenvolver capacidades e talentos – Um conceito de inclusão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Guenther, Z. C. (2006). *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU.

- Guenther, Z. C. (2007). Tema em debate CEDET – Um programa de sucesso na educação de dotados e talentosos. Entrevista com a Profª Dra. Zenita Cunha Guenther. *Psicologia em Pesquisa* 1(2), 96-106.
- Guenther, Z. C. (2008). Educação Humanista Princípios e Bases. In Z. Guenther. *CEDET – 15 anos. Coleção “Debutante”* (Vol.1, pp. 21-32). Lavras- MG: CEDET.
- Guenther, Z. C. (2009). Nova Psicologia para a Educação: Educando o Ser Humano. Bauru: Canal6.
- Hertzog, N. B. (2007). Transporting Pedagogy: Implementing the Project Approach in Two First-Grade Classrooms. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 530-564.
- Hodge, K. A., & Kemp. C. R. (2006). Recognition of Giftedness in the Early Years of School: Perspectives of Teachers, Parents, and Children. *Journal for the Education of the Gifted*, Winter, 30(2), 164-204.
- Hoogeveen, L. Van. H., & Verhoeven, L. (2008). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, Fall, 29(1), 30-59.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253–270.
- Hunsaker, S. L., Finley, V. S., & Frank, E. L. (1997). An Analysis of Teacher Nominations and Student Performance in Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 19-24.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2010). *Sinopse estatística da educação básica 2008*. Recuperado em 15 de março de 2010 de <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>
- Instituto Social Maria Telles - ISMART. (2005). *Histórico*. Recuperado de <http://www.ismart.org.br/institucional/historico.asp> em 08 de agosto de 2009.
- Joan, C. (2005). Preservice teachers' attitudes toward gifted students and gifted education. *Dissertation Abstracts International*, 66(05), section: A, p.1612. (No. 3175682).
- Kane, J., & Henning, J. E. (2004). A Case Study of the Collaboration in Mathematics Between a Fourth-Grade Teacher and a Talented and Gifted Coordinator. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(4), 243-266.
- Kaufman. S. B., & Sternberg. R. J. (2008). Conceptions of Giftedness. In Pfeiffer, I. S., *Handbook of Giftedness in Children - Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp.71-91). US: Springer.
- Kim, K. H. (2008). Underachievement and Creativity: Are Gifted Underachievers Highly Creative? *Creativity Research Journal*, 20(2), 234-242.
- Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 21, 58-75. US: SAGE.

- Krosnick, J. A., & Smith, W. R. (1994). Attitude Strength. *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 1, pp. 279 – 289). Stanford: Academic Press. Inc.
- Lee, S. Y., Cramond, B., & Lee, J. (2004). Korean Teacher's Attitudes Toward Academic Brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48, 42-48.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação* - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Artigo No.59. Ministério da Educação. Brasília, Sub-chefia para Assuntos Jurídicos da Presidência da República.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2002). Percepção de Professores sobre Alunos Superdotados. *Revista Estudos de Psicologia*, 19 (1), 78-90.
- Maio, G. R., & Olson, J. M. (2000). Emergent Themes and Potential Approaches to Attitude Function: The Function-Structure. In *Why we evaluate – Functions of attitudes* (Cap.15, pp. 395- 417). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Maio, G. R., & Olson, J. M. (2003). Attitudes in Social Behavior. In Weiner, I. B. *Personality and Social Psychology* (Vol.5, Cap. 13, pp. 299-326). Hoboken, NJ: Wiley.
- Martins, J. C. V.(2004). *A formação de atitudes e o comportamento público do Brasileiro em relação ao 'lixo' que produz* (Vol.48, ano 20). RN: Holos.
- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). A Dynamic Scaffolding Model of Teacher Development: The Gifted Education Consultant as Catalyst for change. *Gifted Child Quarterly*, 49 (3), 222-230.
- McCoach, D.B., & Del Siegle. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, Summer, 51(3), 246-254.
- McGurk, E. K. (2006). *Effects of Study Group Participation in the Development of Student Teachers' Attitudes, Beliefs, and Skills Related to Differentiating Instruction*. (June 5, ID CODE 301) Dissertation, Department of Educational Leadership, Central Connecticut State University.
- Ministério da Educação. (2007). *Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação*. Secretaria de Educação Especial/MEC. Documento recuperado em 08 de agosto de 2009 de [www.senado.gov.br/sf/comissoes/CE/AP/AP20080626\\_superdotados\\_C1%C3%A1udiaGriboski.pdf](http://www.senado.gov.br/sf/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_C1%C3%A1udiaGriboski.pdf)
- Ministério da Educação/SEESP. (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.
- Morrissey, L. M. M. (2006). *Intervention training with a focus on differentiated curriculum and teachers' attitudes toward the gifted in regular elementary school classrooms*. Dissertation Abstracts International, 67 (02), 448. (No. 3205344).

- O'Connor, K. J. (2005). *Stereotypes and Beliefs Regarding Intellectually Gifted Students: Perceptions of Pre-Service School Counselors*. [Dissertation Submitted in partial fulfillment of the Requirements for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Connecticut]
- Olenchak, F. R., & Renzulli, J.S. (2004). The Effectiveness of the Schoolwide Enrichment Model on Selected Aspects of Elementary School Change. In Tomlinson, Carol Ann (Ed); Reis, Sally M. *Differentiation for gifted and talented students. Essential readings in gifted education* (pp.17-37). Thousand Oaks CA, US: Corwin Press.
- Pereira, J. C. R. (2001). *Análise de dados qualitativos: Estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais*. São Paulo: EDUSP.
- Pérez, S. G. B. (2008). Mitos crenças sobre as pessoas com altas habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista da APAHSD - Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação* (Ano I - 1ª Edição - Janeiro de 2008). Recuperado em 18 de agosto de 2009 de <http://www.apahsd.org.br/revista>
- Pierce, R. L., & Adams, C.M. (2009). *Attitudes of Preservice and Experienced Teachers Toward Gifted Learners. An Expanded Abstract*. Recuperado em 27 de abril de 2009 de [http://www.hiceducation.org/Edu\\_Proceedings/Rebecca%20L.%20Pierce.pdf](http://www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Rebecca%20L.%20Pierce.pdf)
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1),3-14.
- Prieto, G.& Muñiz, J. *Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España*. Recuperado em 25 de maio de 2010 de <http://www.cop.es/tests/modelo.htm>
- Primi, R. (2003). Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medidas. *Rev. Avaliação Psicológica*, 1 (2), pp.67-77.
- Pyryt, M. (2004). Pegnato Revisited:Using Discriminant Analysis to Identify Gifted Children. *Psychology Science*, 46(3), 342-347.
- Rebecca, L. P., & Adams, C.M. (2009). *Attitudes of Preservice and Experienced Teachers Toward Gifted Learners. An Expanded Abstract*. Recuperado em 27 de abril de 2009 de [http://www.hiceducation.org/Edu\\_Proceedings/Rebecca%20L.%20Pierce.pdf](http://www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Rebecca%20L.%20Pierce.pdf)
- Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1995). New directions for the schoolwide enrichment model. In M.W. Katzko & F. J. Monks (Eds.). *Nurturing Talent; Individual Needs and Social Ability*. Assen, NL: Van Gorcum.
- Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001*(2001). Que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf) em 09 de agosto de 2009.

- Siegle, Del. P. (2004). Exploring Teacher Biases When Nominating Students for Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 48 (1), 21-29.
- Simón, J. A., & Martínez, M. P. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faísca*, 11(13), 23-47.
- SPSS (1999). *Statistical Package for the Social Sciences. Base 10.0 User's Guide*. Chicago: SPSS.
- Stamps, L. S. (2004). The Effectiveness of Curriculum Compacting in First Grade Classrooms. *Roeper Review*, Fall. 27(1), 31-42. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ698654).
- Tarver, E. T., & Culross, R. R. (2007). Cross-Disciplinary Perspectives on Consultation in Gifted Education: Focusing on Practice Issues. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(4), 369-374. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ784208).
- Teixeira, G. (2005). *Conheça o que são escalas de medida*. Site Ser professor universitário. Acessado em 17 de julho de 2009 de <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=21&texto=1304>
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tourón, J., Fernández, R., & Reyero, M. (2002). Actitudes Del Profesorado Hacia La Superdotación. Implicaciones Para El Desarrollo De Programas De Formación. *Faisca*, 9, 95-110.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes Can Be Measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.
- Van Tassel-Baska., Joyce, F. A., MacF. B., Heng, M. A., Teo, C. T., Wong, M. L., Quek, C. G., & Khong, B. C. (2008). A Cross-Cultural Study of Teachers' Instructional Practices in Singapore and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, Spring, 31(3), 338-363.
- Virgolim, M. R. (2003). A criança superdotada e a questão da diferença: Um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. *Linhas Críticas UnB*, 09(16), 13-31.
- Virgolim, M. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Visser, P. S., Bizer, G. Y., & Krosnick, J. A. (2006). *The Structure of Strangth-related Attitude Attributes* in Advances in Experimental Social Psychology (Vol.38). Elsevier Inc.
- Willard-Holt, C. (2008). "You Could Be Doing Brain Surgery": Gifted Girls Becoming Teachers. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 313-325.

## ANEXOS

**Anexo 1: Escala de Opiniões sobre o Dotado e sua Educação (EODE)<sup>1</sup>**

As sentenças seguintes dizem respeito aos estudantes talentosos e sua educação; elas foram retiradas de artigos de jornais, livros, entre outros. Nós gostaríamos de saber a extensão em que você concorda ou discorda de cada uma delas. Não há resposta correta ou incorreta. Por favor, sinta-se livre para expressar sua opinião.

- 1) Use a escala abaixo para dar sua opinião.
- 2) Circule o número que melhor representa sua opinião, para cada afirmativa.
- 3) Responda o mais espontaneamente possível.
- 4) Por favor responda todas as questões.
- 5) Use a resposta 3 o mínimo possível.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indeciso	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
<b>01. Nossas escolas deveriam estar preparadas para educar alunos talentosos.</b>	1	2	3	4	5
<b>02. O melhor caminho para atender as necessidades dos talentosos é colocá-los em salas especiais.</b>	1	2	3	4	5
<b>03. Estudantes com dificuldades necessitam mais suporte por parte de serviços educacionais especiais.</b>	1	2	3	4	5
<b>04. Programas especiais para talentosos têm a desvantagem de criar elitismo.</b>	1	2	3	4	5
<b>05. Serviços de educação para talentosos denotam privilégio.</b>	1	2	3	4	5
<b>06. Quando o talentoso é colocado em classe especial, as outras crianças se sentem desvalorizadas.</b>	1	2	3	4	5
<b>07. A maioria dos estudantes acelerados encontra dificuldades de ajustamento social no grupo de estudantes mais velhos.</b>	1	2	3	4	5
<b>08. É mais danoso ao estudante talentoso gastar tempo na aula que ser acelerado.</b>	1	2	3	4	5
<b>09. Estudantes talentosos ficam entediados frequentemente na escola</b>	1	2	3	4	5
<b>10. Estudantes são acelerados por sofrerem pressão dos pais para fazê-lo.</b>	1	2	3	4	5
<b>11. O talentoso perde tempo na sala de aula regular.</b>	1	2	3	4	5
<b>12. Nós temos maior responsabilidade moral em fornecer serviços especiais para alunos com dificuldades que para alunos talentosos.</b>	1	2	3	4	5
<b>13. Talentosos constituem um recurso valioso para nossa sociedade.</b>	1	2	3	4	5

<sup>1</sup> Escala traduzida e adaptada de *Opinions about the gifted and their education* (Gagné & Nadeau, 1991). Copyright, GIREDT, Université du Québec a Montreal, 1991.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indeciso	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
14. As necessidades educacionais específicas do talentoso são frequentemente ignoradas em nossas escolas.	1	2	3	4	5
15. O talentoso necessita atenção especial para desenvolver completamente seus talentos.	1	2	3	4	5
16. Nossas escolas já estão adequadas para atender as necessidades dos talentosos.	1	2	3	4	5
17. Eu ficaria muito satisfeito em ser considerado talentoso.	1	2	3	4	5
18. Cabe aos pais a maior responsabilidade em ajudar os talentosos a desenvolverem seus talentos.	1	2	3	4	5
19. Um aluno identificado como talentoso tem mais dificuldade em fazer amigos.	1	2	3	4	5
20. Os talentosos devem ser mantidos na classe regular uma vez que representam um estímulo intelectual aos colegas.	1	2	3	4	5
21. Ao separar estudantes talentosos e outros grupos, aumentamos o rótulo de crianças como forte-fraca; melhor-pior.	1	2	3	4	5
22. Alguns professores sentem sua autoridade ameaçada pelos talentosos.	1	2	3	4	5
23. Os talentosos já são favorecidos em nossas escolas.	1	2	3	4	5
24. A favor do progresso, a sociedade deve promover o desenvolvimento do talento ao máximo.	1	2	3	4	5
25. Ao oferecer educação para talentosos, preparamos os futuros membros da classe dominante.	1	2	3	4	5
26. Dinheiro público não deve ser gasto em educação para talentosos, uma vez que fazem parte de uma minoria	1	2	3	4	5
27. Estudantes com inteligência acima da média constituem um importante recurso social e, por isso, devem ser foco de atenção.	1	2	3	4	5
28. Talentosos ficarão vaidosos ou egocêntricos se receberem educação diferenciada.	1	2	3	4	5
29. Quando são acelerados, os talentosos queimam etapas importantes.	1	2	3	4	5
30. Visto que investimos verbas públicas para estudantes com dificuldades deveríamos fazer o mesmo para os talentosos.	1	2	3	4	5
31. Os talentosos são frequentemente rejeitados por motivo de inveja alheia.	1	2	3	4	5
32. Os programas de escolas regulares sufocam a curiosidade intelectual dos talentosos.	1	2	3	4	5
33. Os líderes da sociedade futura serão, muitas vezes, os talentosos de hoje.	1	2	3	4	5
34. A aceleração deve ser permitida para um grande número de talentosos.	1	2	3	4	5

## Anexo 2: Escala Likert de Atitudes em relação à Identificação e ao Desenvolvimento de Talentos – ELAIDT

Você encontra abaixo uma série de afirmações sobre pessoas, especialmente estudantes, com características de dotação e talento, também denominados como superdotados. Cada frase representa concepções que se tem sobre esses indivíduos. Expresse sua opinião indicando o quanto você concorda com cada uma delas. Ao responder, considere as seguintes instruções:

- 1) Assinale somente um número para cada item (frase);
- 2) Não há respostas certas ou erradas, pois o que é importante é a sua opinião;
- 3) Não deixe nenhuma frase sem resposta;
- 4) Se desejar, coloque seus comentários no final da escala.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
1. O aluno superdotado precisa participar de programas educacionais para se desenvolver.	1	2	3	4
2. A identificação de alunos superdotados promove a rotulação.	1	2	3	4
3. A maioria dos alunos superdotados provém de classes sócio-econômicas privilegiadas.	1	2	3	4
4. A participação dos professores no processo de identificação de alunos superdotados é fundamental.	1	2	3	4
5. Alunos superdotados devem ir para escolas especiais.	1	2	3	4
6. A superdotação pode ocorrer em várias áreas do conhecimento humano (intelectual, social, artístico etc.).	1	2	3	4
7. Os estudantes superdotados são criativos.	1	2	3	4
8. As pessoas já nascem superdotadas.	1	2	3	4
9. As pessoas superdotadas percebem que são diferentes.	1	2	3	4
10. É possível em sala de aula comum realizar um programa de desenvolvimento para alunos superdotados.	1	2	3	4
11. A inclusão escolar do estudante superdotado melhora o ensino para todos os alunos.	1	2	3	4
12. Existem mais homens do que mulheres superdotados.	1	2	3	4
13. Identificar os alunos com altas habilidades não traz nenhum benefício para a escola.	1	2	3	4
14. Não existe um padrão de personalidade para as pessoas superdotadas.	1	2	3	4
15. O aluno superdotado apresenta mais problemas de comportamento.	1	2	3	4

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
16. O aluno que sabe que é superdotado fica arrogante, achando que é melhor que os outros.	1	2	3	4
17. O aluno superdotado se desenvolve sozinho.	1	2	3	4
18. O método de ensino tradicional não é eficaz para o aluno superdotado.	1	2	3	4
19. Ter um filho superdotado sobrecarrega os pais por exigir uma participação excessiva nas atividades educativas.	1	2	3	4
20. O professor não é capaz de identificar os alunos superdotados.	1	2	3	4
21. Um programa para superdotados deve desenvolver o indivíduo globalmente.	1	2	3	4
22. É possível identificar alunos superdotados sem o uso de testes de inteligência.	1	2	3	4
23. Os pais têm o direito de saber que o filho é superdotado.	1	2	3	4
24. Pessoas superdotadas apresentam elevado envolvimento com tarefas de seu interesse.	1	2	3	4
25. Ter um aluno superdotado fará com que o professor se aprimore.	1	2	3	4
26. Todo superdotado é um gênio.	1	2	3	4
27. Todos podem desenvolver altas habilidades.	1	2	3	4
28. Um programa para crianças com altas habilidades só desenvolverá seu lado intelectual.	1	2	3	4

Se desejar, escreva aqui seus comentários sobre a identificação e o desenvolvimento de estudantes talentosos.

---



---



---



---

### Anexo 3: Questionário

1. Qual é o seu sexo?
  - (1) Masculino.
  - (2) Feminino.
2. Qual é a sua cor/raça?
  - (1) Branca.
  - (2) Preta.
  - (3) Parda.
  - (4) Amarela.
  - (5) Indígena.
3. Idade: \_\_\_ anos.
4. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_
5. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você? \_\_\_\_\_.
6. Quantos irmãos você tem? \_\_\_\_\_.
7. Qual o seu nível de escolaridade?
  - (1) Ensino médio incompleto.
  - (2) Ensino médio completo.
  - (3) Educação superior (graduação) incompleta.
  - (4) Educação superior (graduação) completa.
  - (5) Pós graduação incompleta. Qual? \_\_\_\_\_
  - (6) Pós graduação completa. Qual? \_\_\_\_\_

8. Em sua casa existem:

a) Quantas televisões em cores?	
b) Quantos rádios?	
c) Quantos banheiros?	
d) Quantos automóveis?	
e) Quantas empregadas mensalistas?	
f) Quantos aspiradores de pó?	
g) Quantas máquinas de lavar?	
h) Quantos videocassetes ou aparelhos de DVD?	
i) Quantas geladeiras?	
j) Quantos freezers (independente da geladeira ou como duplex)?	

9. Há alguém na sua família que tem altas habilidades/superdotação? Se houver, indique o tipo e o grau de parentesco (irmão, prima, tio etc.).
  - (1) Não.
  - (2) Sim. Quem? \_\_\_\_\_. De que tipo? \_\_\_\_\_
10. Você já teve “contato próximo” (amizade, trabalhar junto, vizinhança etc.) com pessoas com altas habilidades/superdotação?
  - (1) Não.
  - (2) Sim. Quem? \_\_\_\_\_. De que tipo? \_\_\_\_\_
11. Quando você era aluno, você teve em sua sala de aula um ou mais colegas com altas habilidades/superdotação?
  - (1) Não.
  - (2) Sim. De que tipo? \_\_\_\_\_

12. Como professor (a), você já teve em sua sala de aula um ou mais alunos com altas habilidades/superdotação?

- (1) Não.  
(2) Sim. De que tipo? \_\_\_\_\_

13. Você costuma conversar sobre a educação de alunos com altas habilidades/superdotação com os outros professores da escola?

- (1) Nunca.  
(2) Quase nunca.  
(3) Às vezes.  
(4) Quase sempre.  
(5) Sempre.

14. No seu curso de graduação, você: (Se necessário, assinale mais de uma alternativa.)

- (1) Não teve atividades e/ou disciplinas sobre altas habilidades/superdotação.  
(2) Teve atividades (palestras etc. sobre altas habilidades/superdotação.  
(3) Teve uma disciplina específica sobre altas habilidades/superdotação.  
(4) Teve parte do conteúdo de uma disciplina que abordou altas habilidades/superdotação.  
(5) Teve estágio sobre altas habilidades/superdotação.  
(6) Teve outra atividade prática (vivências etc.) sobre altas habilidades/superdotação.  
Qual? \_\_\_\_\_

15. Você já fez ou faz alguma atividade extracurricular relacionada às altas habilidades/superdotação?

- (1) Não.  
(2) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

16. Expresse sua opinião no que se refere às altas habilidades/superdotação em cada item abaixo.

	Muito alto(a)	Alto(a)	Médio(a)	Baixo(a)	Muito baixo(a)
A. Interesse pessoal.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
B. Relevância social.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
C. Relevância pessoal.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
D. Viabilidade da inclusão escolar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
E. Necessidade de educação especial.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
F. Nível de conhecimento do prof(a).	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
G. Segurança para ensinar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
H. Importância do ensino regular.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

17. Você possui altas habilidades/superdotação?

- (1) Não.  
(2) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

**Anexo 4: Ficha para Análise de Juízes quanto à Tradução da escala “Opinions about the gifted and their education” (Gagné & Nadeau, 1991).**

Por favor, avalie se a tradução e/ou adaptação efetuada está adequada e se o item expressa uma atitude positiva ou negativa em relação aos estudantes dotados e à sua educação. Destaca-se que a palavra criança foi substituída por estudante (aluno etc.), pois a escala também será aplicada em professores de adolescentes. Obrigada.

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	Trata-se de um item associado a uma atitude:
01. Our schools should offer special educational services for the gifted.	01. Nossas escolas deveriam oferecer serviços educacionais especiais para alunos dotados.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
02. The best way to meet the needs of the gifted is to put them in special classes.	02. O melhor caminho para atender as necessidades dos estudantes dotados é colocá-los em salas especiais.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
03. Children with difficulties have the most need of special educational services.	03. Estudantes com dificuldades necessitam mais suporte por parte de serviços educacionais especiais.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
04. Special programs for gifted children have the drawback of creating elitism.	04. Programas especiais para estudantes dotados têm a desvantagem de criar elitismo.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
05. Special educational services for the gifted are a mark of privilege.	05. Serviços educacionais especiais para alunos dotados denotam privilégio.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
06. When the gifted are put in special classes, the other children feel devalued.	06. Quando o aluno dotado é colocado em classe especial, as outras crianças se sentem desvalorizadas.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
07. Most gifted children who skip a grade have difficulties in their social adjustment to a group of older students.	07. A maioria dos estudantes que saltam séries encontra dificuldades de ajustamento social no grupo de estudantes mais velhos.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
08. It is more damaging for a gifted child to waste time in class than to adapt to skipping a grade.	08. É mais prejudicial ao aluno dotado desperdiçar tempo na sala de aula que se adaptar a saltar uma série.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	Trata-se de um item associado a uma atitude:
09. Gifted children are often bored in school.	09. Estudantes dotados ficam entediados frequentemente na escola.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
10. Children who skip a grade are usually pressured to do so by their parents.	10. Estudantes que saltam série são geralmente pressionados a isso por seus pais.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
11. The gifted waste their time in regular classes.	11. O aluno dotado desperdiça tempo na sala de aula regular.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
12. We have a greater moral responsibility to give special help to children with difficulties than to gifted children.	12. Nós temos maior responsabilidade moral em fornecer serviços especiais para alunos com dificuldades que para alunos dotados.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
13. Gifted persons are a valuable resource for our society.	13. Pessoas dotadas constituem um recurso valioso para nossa sociedade.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
14. The specific educational needs of the gifted are too often ignored in our schools.	14. As necessidades educacionais específicas do aluno dotado são frequentemente ignoradas em nossas escolas.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
15. The gifted need special attention in order to fully develop their talents.	15. O aluno dotado necessita atenção especial para desenvolver completamente seus talentos.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
16. Our schools are already adequate in meeting the needs of the gifted.	16. Nossas escolas já estão adequadas para atender as necessidades dos estudantes dotados.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
17. I would very much like to be considered a gifted person.	17. Eu gostaria muito de ser considerada uma pessoa dotada.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
18. It is parents who have the major responsibility for helping gifted children develop their talents.	18. É dos pais a maior responsabilidade em ajudar as crianças dotadas a desenvolverem seus talentos.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
19. A child who has been identified as gifted has more difficulty in making friends.	19. Um aluno identificado como dotado tem mais dificuldade em fazer amigos.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____	(1) Positiva. (2) Negativa.

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	Trata-se de um item associado a uma atitude:
20. Gifted children should be left in regular classes, since they serve as an intellectual stimulant for the other children.	20. Estudantes dotados devem ser mantidos na classe regular uma vez que representam um estímulo intelectual aos colegas.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
21. By separating students into gifted and other groups, we increase the labelling of children as strong-weak, good-less good, etc.	21. Ao separar estudantes dotados e outros grupos, aumentamos a rotulação de crianças como forte-fraca; melhor - pior.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
22. Some teachers feel their authority threatened by gifted children.	22. Alguns professores sentem sua autoridade ameaçada pelos alunos dotados.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
23. The gifted are already favoured in our schools.	23. Os estudantes dotados já são favorecidos em nossas escolas.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
24. In order to progress, a society must develop the talents of gifted individuals to a maximum.	24. Para haver progresso, a sociedade deve promover ao máximo o desenvolvimento dos talentos dos indivíduos dotados.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
25. By offering special educational services to the gifted we prepare the future members of a dominant class.	25. Ao oferecer serviços educacionais especiais para alunos dotados, preparamos os futuros membros da classe dominante.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
26. Tax-payers should not have to pay for special education for the minority of children who are gifted.	26. Dinheiro público não deve ser gasto em serviços educacionais especiais para alunos dotados, uma vez que fazem parte de uma minoria.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
27. Average children are the major resource of our society; so, they should be the focus of our attention.	27. As crianças médias são o maior recurso da nossa sociedade por isso devem ser o foco de nossa atenção.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
28. Gifted children might become vain or egotistical if they are given special attention.	28. Alunos dotados ficarão vaidosos ou egocêntricos se receberem atenção diferenciada.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
29. When skipping a grade, gifted students miss important ideas (they have "holes" in their knowledge).	29. Quando saltam séries, os alunos dotados queimam etapas importantes.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	Trata-se de um item associado a uma atitude:
30. Since we invest supplementary funds for children with difficulties, we should do the same for the gifted.	30. Uma vez que investimos verbas públicas para estudantes com dificuldades deveríamos fazer o mesmo para os dotados.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
31. Often, gifted children are rejected because people are envious of them.	31. Os alunos dotados são frequentemente rejeitados por motivo de inveja alheia.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
32. The regular school program stifles the intellectual curiosity of gifted children.	32. Os programas de escolas regulares sufocam a curiosidade intelectual dos alunos dotados.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
33. The leaders of tomorrow's society will come mostly from the gifted of today.	33. Os líderes da sociedade futura virão, na maioria das vezes dos alunos dotados de hoje.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.
34. A greater number of gifted children should be allowed to skip a grade.	34. Saltar séries deve ser permitido para um grande número de estudantes dotados.	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Positiva. (2) Negativa.

**Anexo 5 Análise dos Juízes quanto à característica da expressão, de cada item da escala, como uma atitude positiva ou negativa.**

<b>Item da escala</b>	<b>Juiz 1</b>	<b>Juiz 2</b>	<b>Juiz 3</b>	<b>Juiz 4</b>	<b>Trata-se de um item associado a uma atitude:</b>
01. Nossas escolas deveriam oferecer serviços educacionais especiais para alunos dotados.	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva
02. O melhor caminho para atender as necessidades dos estudantes dotados é colocá-los em salas especiais.	Negativa	Positiva	Negativa	Positiva	Negativa
03. Estudantes com dificuldades são os que mais necessitam de serviços educacionais especiais.	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
04. Programas especiais para estudantes dotados têm a desvantagem de criar elitismo.	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
05. Serviços educacionais especiais para alunos dotados denotam privilégio.	Negativa	Negativa	Negativa	Dúvida	Negativa
06. Quando o aluno dotado é colocado em classe especial, as outras crianças se sentem desvalorizadas.	Negativa	Positiva	Negativa	Negativa	Negativa
07. A maioria dos estudantes que saltam séries encontra dificuldades de ajustamento social no grupo de estudantes mais velhos.	Negativa	Negativa	Dúvida	Negativa	Negativa
08. É mais prejudicial ao aluno dotado desperdiçar tempo na sala de aula do que saltar uma série.	Positiva	Positiva	Dúvida	Negativa	Positiva
09. Estudantes dotados frequentemente ficam entediados na escola.	Negativa	Positiva	Positiva	Negativa	Positiva
10. Estudantes que saltam série são geralmente pressionados a isso por seus pais.	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
11. O aluno dotado desperdiça tempo na sala de aula regular.	Negativa	Positiva	Negativa	Negativa	Negativa
12. Nós temos maior responsabilidade moral em fornecer serviços especiais para alunos com dificuldades que para alunos dotados.	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
13. Pessoas dotadas constituem um recurso valioso para nossa sociedade.	Positiva	Positiva	Negativa	Positiva	Positiva
14. As necessidades educacionais específicas do aluno dotado são frequentemente ignoradas em nossas escolas.	Positiva	Positiva	Positiva	Negativa	Positiva
15. O aluno dotado necessita atenção especial para desenvolver completamente seus talentos.	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva
16. Nossas escolas já são adequadas para atender as necessidades dos estudantes dotados.	Negativa	Negativa	Negativa	Positiva	Negativa
17. Eu gostaria muito de ser considerada uma pessoa dotada.	Positiva	Positiva	Negativa	Positiva	Positiva
18. É dos pais a maior responsabilidade em ajudar as crianças dotadas a desenvolverem seus talentos.	Negativa	Negativa	Negativa	Positiva	Negativa

<b>Item da escala</b>	<b>Juiz 1</b>	<b>Juiz 2</b>	<b>Juiz 3</b>	<b>Juiz 4</b>	<b>Trata-se de um item associado a uma atitude:</b>
19. Um aluno identificado como dotado tem mais dificuldade em fazer amigos.	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
20. Estudantes dotados devem ser mantidos na classe regular uma vez que representam um estímulo intelectual aos colegas.	Positiva	Positiva	Negativa	Positiva	Positiva
21. Ao separar estudantes dotados e outros grupos, encorajamos a rotulação de crianças como forte-fraca; melhor - pior.	Negativa	Positiva	Negativa	Negativa	Negativa
22. Alguns professores sentem sua autoridade ameaçada pelos alunos dotados.	Positiva	Positiva	Positiva	Negativa	Positiva
23. Os estudantes dotados já são favorecidos em nossas escolas.	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
24. Para haver progresso, a sociedade deve promover ao máximo o desenvolvimento dos talentos dos indivíduos dotados.	Positiva	Positiva	Negativa	Positiva	Positiva
25. Ao oferecer serviços educacionais especiais para alunos dotados, preparamos os futuros membros da classe dominante.	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
26. Dinheiro público não deve ser gasto em serviços educacionais especiais para uma minoria de alunos que são dotados.	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
27. As crianças com desempenho médio são o maior recurso da nossa sociedade por isso devem ser o foco de nossa atenção.	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
28. Alunos dotados podem ficar vaidosos ou egoístas se receberem atenção diferenciada.	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
29. Quando saltam séries, estudantes dotados deixam de aprender conteúdos importantes.	Negativa	Negativa	Positiva	Negativa	Negativa
30. Uma vez que investimos verbas públicas suplementares para estudantes com dificuldades deveríamos fazer o mesmo para os dotados.	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva
31. Os alunos dotados são frequentemente rejeitados porque os outros têm inveja deles.	Negativa	Positiva	Positiva	Negativa	Negativa
32. Os programas de escolas regulares sufocam a curiosidade intelectual dos alunos dotados.	Positiva	Positiva	Positiva	Negativa	Positiva
33. Os líderes de amanhã serão provavelmente os dotados de hoje.	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva
34. Saltar série deve ser permitido a um número maior de alunos dotados.	Positiva	Positiva	Negativa	Positiva	Positiva

### Anexo 6: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Atitudes de professores na educação para talentosos.

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da psicóloga Tarita Machado Brandão, aluna de mestrado da psicologia da UFJF, e do Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, orientador do projeto.

Ao assinar este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

O objetivo da pesquisa é descrever atitudes de professores em relação a pessoas talentosas e sua educação.

A realização deste estudo é fundamental para elaboração de políticas públicas de capacitação para docentes, voltadas para o desenvolvimento de talentos, além da possibilidade da promoção de atitudes relevantes para o desenvolvimento de alunos com esta NEE.

1. Durante o estudo será necessário que eu participe preenchendo questionários e escalas.
2. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc.
3. Caso eu sinta qualquer desconforto em relação ao questionário e/ou as escalas, minha participação poderá ser interrompida e só será continuada se for de minha vontade e se estiver me sentindo melhor.
4. Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, comunicarei os pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.
5. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa.
6. Minha participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberei qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.
7. Tenho o direito de ser indenizado por danos que sejam comprovadamente decorrentes do estudo.
8. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos dos trabalhos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
9. Os resultados gerais da pesquisa serão enviados para a instituição que os disponibilizará aos usuários/atendidos que participarem da pesquisa, e apresentados no formato de artigo científico em revista especializada na área.
10. Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Tarita Silva Machado, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 21023103 ou no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, na Universidade Federal de Juiz de Fora, ICH, Campus Universitário – bairro Martelos, e-mail: PPGPSI@gmail.com.
11. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, Cep 36036-330 – Juiz de Fora – MG, telefone (32) 32293788, e-mail: cep.ufjf@gmail.com, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.
12. Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.
13. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) voluntário (a).

\_\_\_\_\_  
Tarita Silva Machado  
RG M- 4.598.238

\_\_\_\_\_  
Altemir José Gonçalves Barbosa  
RG 20.087.706-9

**Anexo 7: Termo de Concordância com a Pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, diretor da Escola \_\_\_\_\_, declaro que conheço a resolução 196/96-CONEP e que estou de acordo com a realização do projeto de pesquisa “Atitudes de professores na educação para talentosos” nessa instituição.

---

Assinatura e Carimbo

**Anexo 8: Aprovação do Comitê de Ética**

**Anexo 9: Pares de opiniões formados pelo teste de amostras pareadas**

Pares formados pelo teste das amostras pareadas	t	gl
Interesse pessoal - Necessidade de educação especial <sup>a</sup>	-0,158	192
Interesse pessoal - Relevância social <sup>a</sup>	0,848	194
Relevância social - Necessidade de educação especial <sup>a</sup>	-1,013	187
Relevância social - Viabilidade da inclusão escolar <sup>a</sup>	1,281	191
Seu nível de conhecimento - Segurança para ensinar dos professores <sup>a</sup>	1,721	197
Viabilidade da inclusão escolar - Necessidade de educação especial <sup>a</sup>	-1,782	189
Interesse pessoal - Viabilidade da inclusão escolar <sup>b</sup>	2,382	195
Viabilidade da inclusão escolar - Sua segurança para ensinar <sup>b</sup>	2,721	195
Seu nível de conhecimento - Sua segurança para ensinar <sup>b</sup>	-2,972	197
Relevância social - Nível de conhecimento dos professores <sup>c</sup>	9,687	194
Relevância social - Segurança para ensinar dos professores <sup>c</sup>	7,379	193
Relevância social - Sua segurança para ensinar <sup>c</sup>	3,681	194
Relevância social - Importância do ensino regular <sup>c</sup>	-6,990	190
Seu nível de conhecimento - Viabilidade da inclusão escolar <sup>c</sup>	-4,332	194
Seu nível de conhecimento - Necessidade de educação especial <sup>c</sup>	-5,309	192
Seu nível de conhecimento - Nível de conhecimento dos professores <sup>c</sup>	4,679	198
Interesse pessoal - Seu nível de conhecimento <sup>c</sup>	7,558	197
Seu nível de conhecimento - Importância do ensino regular <sup>c</sup>	-11,442	193
Viabilidade da inclusão escolar - Nível de conhecimento dos professores <sup>c</sup>	9,877	196
Viabilidade da inclusão escolar - Segurança para ensinar dos professores <sup>c</sup>	7,065	195
Viabilidade da inclusão escolar - Importância do ensino regular <sup>c</sup>	-7,946	191
Necessidade de educação especial - Nível de conhecimento dos professores <sup>c</sup>	9,035	193
Necessidade de educação especial - Segurança para ensinar dos professores <sup>c</sup>	6,747	192
Necessidade de educação especial - Sua segurança para ensinar <sup>c</sup>	3,911	192
Necessidade de educação especial - Importância do ensino regular <sup>c</sup>	-5,352	188
Nível de conhecimento dos professores - Segurança para ensinar dos professores <sup>c</sup>	-4,682	199
Nível de conhecimento dos professores - Sua segurança para ensinar <sup>c</sup>	-7,908	199
Nível de conhecimento dos professores - Importância do ensino regular <sup>c</sup>	-16,078	195
Segurança para ensinar dos professores - Sua segurança para ensinar <sup>c</sup>	-5,495	198
Segurança para ensinar dos professores - Importância do ensino regular <sup>c</sup>	-13,805	194
Sua segurança para ensinar - Importância do ensino regular <sup>c</sup>	-10,637	196
Interesse pessoal - Nível de conhecimento dos professores <sup>c</sup>	10,034	199
Interesse pessoal - Segurança para ensinar dos professores <sup>c</sup>	8,107	198
Interesse pessoal - Sua segurança para ensinar <sup>c</sup>	5,045	200
Interesse pessoal - Importância do ensino regular <sup>c</sup>	-5,500	196
Relevância social - Seu nível de conhecimento <sup>c</sup>	5,526	192

<sup>a</sup> p > 0,05; <sup>b</sup> p < 0,05; <sup>c</sup> p < 0,01

**Anexo 10: Matriz EODE obtida pela Análise do Componente Principal \***

Itens da EODE	Fatores					
	1	2	3	4	5	6
Programas especiais para talentosos têm a desvantagem de criar elitismo.	0,770					
Quando o talentoso é colocado em classe especial, as outras crianças se sentem desvalorizadas.	0,717					
Serviços de educação para talentosos denotam privilégio.	0,688					
Talentosos ficarão vaidosos ou egocêntricos se receberem educação diferenciada.	0,481		0,374		0,337	
O talentoso perde tempo na sala de aula regular.		-0,668				0,321
Estudantes talentosos ficam entediados frequentemente na escola		0,602				
Os programas de escolas regulares sufocam a curiosidade intelectual dos talentosos.		0,557				
É mais danoso ao estudante talentoso gastar tempo na aula que ser acelerado.		0,467				
Um aluno identificado como talentoso tem mais dificuldade em fazer amigos.		-0,464			0,447	
Os talentosos são frequentemente rejeitados por motivo de inveja alheia.		-0,463	0,383			
Alguns professores sentem sua autoridade ameaçada pelos talentosos.		0,434				0,425
As necessidades educacionais específicas do talentoso são frequentemente ignoradas em nossas escolas.		0,412				
Ao oferecer educação para talentosos, preparamos os futuros membros da classe dominante.			0,660			
Os talentosos já são favorecidos em nossas escolas.			0,568			
Estudantes com inteligência acima da média constituem um importante recurso social e, por isso, devem ser foco de atenção.			0,540			
Os líderes da sociedade futura serão, muitas vezes, os talentosos de hoje.			-0,482	0,314		
Nossas escolas já estão adequadas para atender as necessidades dos talentosos.			0,439			

Talentosos constituem um recurso valioso para nossa sociedade.				0,671
A favor do progresso, a sociedade deve promover o desenvolvimento do talento ao máximo.			-0,389	0,631
O talentoso necessita atenção especial para desenvolver completamente seus talentos.				0,606
Visto que investimos verbas públicas para estudantes com dificuldades deveríamos fazer o mesmo para os talentosos.				-0,478
Nossas escolas deveriam estar preparadas para educar alunos talentosos.	0,397			0,476
Dinheiro público não deve ser gasto em educação para talentosos, uma vez que fazem parte de uma minoria	0,357	0,311		0,386
Eu ficaria muito satisfeito em ser considerado talentoso.				0,366
Estudantes são acelerados por sofrerem pressão dos pais para fazê-lo.				0,646
Quando são acelerados, os talentosos queimam etapas importantes.				0,546
A maioria dos estudantes acelerados encontra dificuldades de ajustamento social no grupo de estudantes mais velhos.				0,539
A aceleração deve ser permitida para um grande número de talentosos.			-0,446	-0,493
Nós temos maior responsabilidade moral em fornecer serviços especiais para alunos com dificuldades que para alunos talentosos.				0,438 0,351
O melhor caminho para atender as necessidades dos talentosos é colocá-los em salas especiais.				0,669
Estudantes com dificuldades necessitam mais suporte por parte de serviços educacionais especiais				0,663
Ao separar estudantes talentosos e outros grupos, aumentamos o rótulo de crianças como forte-fraca; melhor-pior.	0,335			-0,490
Os talentosos devem ser mantidos na classe regular uma vez que representam um estímulo intelectual aos colegas.			-0,307	0,361 0,414
Cabe aos pais a maior responsabilidade em ajudar os talentosos a desenvolverem seus talentos.				0,304 0,328

\*Rotação Varimax com Normalização de Kaiser.

**Anexo 11: Matriz ELAIDT obtida pela Análise do Componente Principal\***

Itens	Fatores								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. É possível em sala de aula comum realizar um programa de desenvolvimento para alunos superdotados.	,746								
11. A inclusão escolar do estudante superdotado melhora o ensino para todos os alunos.	,727					-,363			
13. Identificar os alunos com altas habilidades não traz nenhum benefício para a escola.	,497				,324				-,386
20. O professor não é capaz de identificar os alunos superdotados.		,705							
24. Pessoas superdotadas apresentam elevado envolvimento com tarefas de seu interesse.		,666					,310		
23. Os pais têm o direito de saber que o filho é superdotado.		,564							
25. Ter um aluno superdotado fará com que o professor se aprimore.		,473				-,391			
15. O aluno superdotado apresenta mais problemas de comportamento.			,817						
16. O aluno que sabe que é superdotado fica arrogante, achando que é melhor que os outros.			,655						
3. A maioria dos alunos superdotados provém de classes sócio-econômicas privilegiadas.				,624					
27. Todos podem desenvolver altas habilidades.				,565			,361		
22. É possível identificar alunos superdotados sem o uso de testes de inteligência.				,522					
28. Um programa para crianças com altas habilidades só desenvolverá seu lado intelectual.				,482	,324				
17. O aluno superdotado se desenvolve sozinho.					,649				
1. O aluno superdotado precisa participar de programas educacionais para se desenvolver.					,621				
4. A participação dos professores no processo de identificação de alunos superdotados é fundamental.		,305			,548				
12. Existem mais homens do que mulheres superdotados.						,609			
21. Um programa para superdotados deve desenvolver o indivíduo globalmente.						-,568			,313
19. Ter um filho superdotado sobrecarrega os pais por exigir uma participação excessiva nas atividades educativas.						,518			
18. O método de ensino tradicional não é eficaz para o aluno superdotado.							,599		
2. A identificação de alunos superdotados promove a rotulação.							,570		
5. Alunos superdotados devem ir para escolas especiais.		,404					-,547		
9. As pessoas superdotadas percebem que são diferentes.								,751	
6. A superdotação pode ocorrer em várias áreas do conhecimento humano (intelectual, social, artístico etc.).								,719	
8. As pessoas já nascem superdotadas.					,397			-,424	,304
14. Não existe um padrão de personalidade para as pessoas superdotadas.									,692
26. Todo superdotado é um gênio.		,378			,329	,326			,476
7. Os estudantes superdotados são criativos.									-,407

\*Rotação Varimax com normalização de Kaiser

### Anexo 12: Teste T e pares de fatores da EODE e da ELAIDT

Pares de fatores EODE		t	gl	p
Pair 1	Fator 2 - Fator 1	-0,847	216	0,398
Pair 14	Fator 4 - Fator 6	1,567	216	0,119
Pair 3	Fator 2 - Fator 4	1,573	216	0,117
Pair 7	Fator 1 - Fator 4	1,839	216	0,067
Pair 9	Fator 1 - Fator 6	3,053	216	0,003
Pair 5	Fator 2 - Fator 6	3,316	216	0,001
Pair 2	Fator 2 - Fator 3	-11,247	216	0,000
Pair 4	Fator 2 - Fator 5	8,332	216	0,000
Pair 6	Fator 1 - Fator 3	-8,770	216	0,000
Pair 8	Fator 1 - Fator 5	8,682	216	0,000
Pair 10	Fator 3 - Fator 4	9,539	216	0,000
Pair 11	Fator 3 - Fator 5	15,952	216	0,000
Pair 12	Fator 3 - Fator 6	11,608	216	0,000
Pair 13	Fator 4 - Fator 5	6,440	216	0,000
Pair 15	Fator 5 - Fator 6	-4,235	216	0,000

Pares de fatores da ELAIDT		t	gl	p
Pair 5	Fator 1 - Fator 6	0,066	216	0,948
Pair 14	Fator 2 - Fator 8	-0,093	216	0,926
Pair 17	Fator 3 - Fator 5	-0,342	216	0,733
Pair 8	Fator 1 - Fator 9	0,704	216	0,482
Pair 33	Fator 6 - Fator 9	0,710	216	0,479
Pair 16	Fator 3 - Fator 4	1,433	216	0,153
Pair 22	Fator 4 - Fator 5	-1,853	216	0,065
Pair 6	Fator 1 - Fator 7	-2,199	216	0,029
Pair 31	Fator 6 - Fator 7	-2,315	216	0,022
Pair 36	Fator 7 - Fator 9	3,157	216	0,002
Pair 1	Fator 1 - Fator 2	-9,203	216	0,000
Pair 2	Fator 1 - Fator 3	4,282	216	0,000
Pair 3	Fator 1 - Fator 4	5,538	216	0,000
Pair 4	Fator 1 - Fator 5	4,436	216	0,000
Pair 7	Fator 1 - Fator 8	-7,881	216	0,000
Pair 9	Fator 2 - Fator 3	13,567	216	0,000
Pair 10	Fator 2 - Fator 4	15,852	216	0,000
Pair 11	Fator 2 - Fator 5	15,497	216	0,000

---

Pair 12	Fator 2 - Fator 6	9,585	216	0,000
Pair 13	Fator 2 - Fator 7	8,747	216	0,000
Pair 15	Fator 2 - Fator 9	10,391	216	0,000
Pair 18	Fator 3 - Fator 6	-5,154	216	0,000
Pair 19	Fator 3 - Fator 7	-6,759	216	0,000
Pair 20	Fator 3 - Fator 8	-11,752	216	0,000
Pair 21	Fator 3 - Fator 9	-4,079	216	0,000
Pair 23	Fator 4 - Fator 6	-6,495	216	0,000
Pair 24	Fator 4 - Fator 7	-8,810	216	0,000
Pair 25	Fator 4 - Fator 8	-14,321	216	0,000
Pair 26	Fator 4 - Fator 9	-5,436	216	0,000
Pair 27	Fator 5 - Fator 6	-5,100	216	0,000
Pair 28	Fator 5 - Fator 7	-7,363	216	0,000
Pair 29	Fator 5 - Fator 8	-12,759	216	0,000
Pair 30	Fator 5 - Fator 9	-4,681	216	0,000
Pair 32	Fator 6 - Fator 8	-8,456	216	0,000
Pair 34	Fator 7 - Fator 8	-6,865	216	0,000
Pair 35	Fator 9 - Fator 8	-10,244	216	0,000

---