

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CURSO  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE  
CRUZ ALTA/RS**

**TESE DE DOUTORADO**

**Vaneza Cauduro Peranzoni**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2013**

# **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA/RS**

**Vaneza Cauduro Peranzoni**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2013**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Cauduro Peranzoni, Vaneza  
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CURSO DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA/RS / Vaneza Cauduro  
Peranzoni.-2013.  
160 f.; 30cm

Orientadora: Soraia Napoleão Freitas  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2013

1. Educação 2. Habilidades/Superdotação 3. Ensino  
Superior 4. Acadêmicos I. Napoleão Freitas, Soraia II.  
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de  
Doutorado

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CURSO DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA/RS**

elaborada por

**Vaneza Cauduro Peranzoni**

Como requisito para obtenção do grau de **Doutor em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas (UFSM/RS)**

(Presidente/orientadora)

---

**Prof. Dr. Celso Ilgo Henz (UFSM/RS)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Ceretta Moreira (UFPR/PR)**

---

**Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS/MS)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Maria de Oliveira Pavão (UFSM/RS)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nara Joyce Wellausen Vieira (UFSM/RS)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vaima Regina Alves Motta (UFSM/RS)**

Santa Maria, 27 de Maio de 2013.

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta pesquisa a minha filha ISADORA,*

*ao meu AMOR e minha VIDA,*

*à minha mãe IVANIR,*

*e aos meus verdadeiros AMIGOS e AMIGAS que me deram toda a força do mundo para trilhar esta nossa etapa.*

## AGRADECIMENTOS

*Aos meus familiares pelo apoio, incentivo e compreensão nas horas em que estive ausente da família para concluir mais uma etapa de aperfeiçoamento.*

*Aos amigos e amigas, pelo auxílio, apoio e compreensão durante o tempo de envolvimento com a pesquisa.*

*Ao amigo Silvio Santos, colega de doutorado, que me incentivou e ajudou tanto na entrada desta caminhada.*

*À amiga Leandra Costa da Costa, colega de programa, que me incentivou e ajudou tanto nesta trajetória.*

*Às amigas Márcia Rodrigues e Fatima Costa, pelo carinho, acolhida e pelo incentivo de sempre.*

*À Universidade de Cruz Alta pelo incentivo, apoio e por ter apostado em mim como profissional.*

*Em especial à minha querida amiga e orientadora Soraia Napoleão Freitas minha eterna gratidão, pela sua atenção, compreensão e dedicação na realização desta pesquisa, possibilitando-me a oportunidade de crescimento científico e profissional nesta etapa tão importante em minha vida.*

*Não há saber mais ou saber menos:  
Há saberes diferentes.*

(Paulo Freire)

## **RESUMO**

Tese de Doutorado

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

### **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA/RS**

AUTORA: VANEZA CAUDURO PERANZONI

ORIENTADORA: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

O objetivo geral desta tese de doutoramento foi conhecer os indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, RS. A instituição de ensino superior conta com um núcleo de apoio ao estudante com necessidades especiais, que presta atendimento pedagógico aos acadêmicos. No entanto, este setor não possuía dados estatísticos oficiais sobre a existência de estudantes com as altas habilidades/superdotação. Neste sentido, a pesquisa poderá contribuir com o núcleo coletando informações necessárias e relevantes para seu real objetivo ao buscar respostas a muitas inquietações que estes alunos apresentam, partindo da premissa de que a verdadeira inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação somente ocorrerá quando a educação se comprometer com os mesmos. Como objetivos específicos, a tese se propôs a identificar indicadores de altas habilidades/superdotação em alunos do curso de Educação Física; descrever as características dos indicadores de altas habilidades/superdotação presentes nos acadêmicos, compreender a percepção dos acadêmicos com indicadores de altas habilidades/superdotação sobre si mesmos como indivíduos em formação profissional e contribuir para a formação docente dos professores do curso de licenciatura de Educação Física da Universidade de Cruz Alta. A pesquisa foi desenvolvida com 30 acadêmicos do 7º semestre de graduação em Educação Física da Universidade de Cruz Alta, RS – no qual encontrou-se um total de 14 alunos com características de altas habilidades/superdotação. O perfil dos participantes da pesquisa é de pessoas adultas, com idade igual ou superior a 21 anos. A escolha deste curso se deve ao fato de o mesmo trabalhar com a psicomotricidade e a área corporal-cinestésica, permitindo assim investigar os três tipos de altas habilidades/superdotação, propostas por Renzulli (1986): a acadêmica, a produtivo-criativo e a acadêmica e produtivo-criativo. Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos: uma ficha de informações, a fim de delinear o perfil social dos sujeitos; um questionário com perguntas abertas sobre a vida acadêmica dos sujeitos e suas percepções sobre a temática e um questionário específico de

identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação em adultos. Após a aplicação dos instrumentos, realizou-se a análise e discussão dos dados e chegou-se a seguinte conclusão: entre os sujeitos pesquisados, 7 apresentam indicadores de altas/habilidades superdotação. Esse índice pode ser projetado sobre outras universidades, assim, é urgente a necessidade de políticas educacionais voltadas aos alunos com altas habilidades/superdotação.

**Palavras-chave:** Educação. Altas Habilidades/Superdotação. Ensino Superior. Acadêmicos.

## **ABSTRACT**

Doctoral Thesis  
Postgraduation Program in Education  
Universidade Federal de Santa Maria

### **HIGH ABILITIES / GIFTEDNESS COURSE OF PHYSICAL EDUCATION UNIVERSITY OF HIGH CROSS / RS**

**AUTHOR: VANEZA CAUDURO PERANZONI**

**ADVISOR: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS**

The overall goal of this PhD thesis was to know the indicators of high ability / giftedness in students of Physical Education, University of Cruz Alta, RS. The higher education institution has a core of support for the student with special needs, providing pedagogic approach to academics. However, this sector had no official statistical data on the existence of students with high ability / gifted. In this sense, the research will contribute to the core collecting information necessary and relevant to its real purpose in seeking answers to many concerns that these students have, on the premise that the real inclusion of students with high ability / gifted only occur when education engage with them. The specific objectives of the thesis aimed to identify indicators of high ability / gifted students in the Physical Education course, describe the characteristics of indicators of high ability / gifted academic in the present, to understand the perception of academics with indicators of high ability / gifted about themselves as individuals in vocational training and contribute to the formation of teachers' degree course in Physical Education from the University of Cruz Alta. The research was conducted with 30 students from the 7th semester of graduation in Physical Education from the University of Cruz Alta, RS - which met a total of 14 students with characteristics of high ability / gifted. The profile of respondents is old people, aged over 21 years. The choice of this course is because of the same work with the psychomotor area and body-kinesthetic, thus allowing to investigate the three types of high ability / giftedness proposed by Renzulli (1986): the academic, the productive, creative and academic and productive and creative. For data collection we used three instruments: an information in order to delineate the social profile of the subjects, a questionnaire with open questions about the academic life of the subjects and their perceptions about the theme and a specific questionnaire for identifying indicators high abilities / giftedness in adults. After applying the questionnaires, the analysis and discussion of the data and came to the following conclusion: among the subjects surveyed, 7 show indicators of high / skills

giftedness. This index can be projected onto other universities as well, there is an urgent need for educational policies geared to students with high ability / gifted.

**Keywords:** Education. High Abilities / Giftedness. Higher Education. Academics.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação gráfica da superdotação, segundo Renzulli .....	44
Figura 2 - Perfil dos sujeitos .....	101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados de matrículas da educação especial (totais e AH/SD) .....	64
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da ficha de informações .....	102
Quadro 2 – Identificação das altas habilidades/superdotação .....	107
Quadro 3 – Avaliação do potencial acadêmico .....	109
Quadro 4 – Potencial criativo-produtivo .....	111
Quadro 5 – Prática de esportes .....	113
Quadro 6 – Imagem de identificação .....	115
Quadro 7 – Desempenho escolar .....	116
Quadro 8 – Percepção pessoal .....	119
Quadro 9 - Dados obtidos no questionário de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em adultos .....	126

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Carta de Aprovação do Comitê de Ética .....	144
Anexo B – Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação em adultos .....	145

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	153
Apêndice B - Termo de Confidenciabilidade.....	156
Apêndice C - Ficha de Informações .....	158
Apêndice D – Roteiro de Questionário .....	159

# SUMÁRIO

<b>PRIMEIROS PASSOS .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I - DESVENDANDO AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO ..</b>	<b>27</b>
1.1 Altas Habilidades/Superdotação em outros países .....	27
1.2 Altas Habilidades/Superdotação no Brasil .....	34
1.3 Teoria dos Três Anéis de Superdotação, de Renzulli .....	42
1.4 Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner .....	50
1.5 Alternativas Educacionais no Ensino Superior para Acadêmicos com Altas Habilidade/Superdotação .....	55
1.6 O Processo Inclusivo .....	61
<b>CAPÍTULO II – PELOS CAMINHOS DO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>66</b>
2.1 Ensino Superior no Brasil .....	67
2.2 A Vida Adulta e seu mundo .....	75
2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física .....	77
2.4 O Acesso das pessoas com necessidades especiais ao Ensino Superior ..	82
2.4.1 O acesso ao ensino superior das pessoas com necessidades especiais na Universidade de Cruz Alta.....	86
<b>CAPÍTULO III – A PESQUISA .....</b>	<b>92</b>
3.1 Tipo de pesquisa .....	92
3.2 Objetivos, área temática e questões norteadoras.....	94
3.3 Sujeitos participantes, amostragem e critérios de escolha .....	95
3.4 Binômio risco/benefício e impactos da pesquisa .....	96
3.5 Planejamento de coleta, análise e discussão dos dados .....	97
3.6 Instrumentos para coleta de dados .....	98
3.7 Apresentação e análise dos dados obtidos .....	99
3.8 Análise dos Resultados .....	100

3.8.1 Análise da pesquisa documental.....	100
3.8.2 Perfil dos sujeitos pesquisados .....	100
<b>3.9 Resposta ao primeiro questionário .....</b>	<b>107</b>
3.9.1 A Percepção das características de Altas Habilidades/Superdotação .....	107
<b>A CAMINHADA FINAL .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>152</b>

## PRIMEIROS PASSOS

A comunidade escolar, na atualidade, está sendo considerada pela sociedade como uma (re)construtora do processo educativo e social, reunindo uma série de responsabilidades, uma vez que se faz necessária a sensibilização da vontade coletiva para que ocorra essa transformação.

Poucas vezes, os educadores se questionam sobre o seu papel social e, nele, defrontam-se com grandes desafios. Um deles – e talvez o maior da década – é o reconhecimento e identificação de pessoas com altas habilidades/superdotação<sup>1</sup> em nossa sociedade.

Neste estudo adotaremos como referência o conceito de altas habilidades/superdotação, proposto por Renzulli, embasado no Modelo dos Três Anéis (1986, p. 11):

o comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três agrupamentos básicos dos traços humanos, sendo esses agrupamentos habilidades gerais e / ou específicas e acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade.

O mesmo autor propõe três tipos de altas habilidades/superdotação, sendo elas: a acadêmica, a produtivo-criativo ou acadêmico e produtivo-criativo ao mesmo tempo pois, muitas vezes, características de uma e de outra podem estar presentes numa mesma pessoa. Estes tipos de altas habilidades/superdotação serão discutidos e apresentados no primeiro capítulo desta tese.

Assim, “percebe-se que as pessoas com altas habilidades/superdotação são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e os aplicam a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano” conforme Renzulli (2004, p.85).

---

<sup>1</sup> A autora utilizará a nomenclatura altas habilidades/superdotação, mas será respeitada a nomenclatura utilizada pelos documentos oficiais e pelos autores, quando citados.

Com isso, torna-se complexo o processo de identificação das altas habilidades/superdotação. Neste sentido, as pesquisas mais recentes têm elencado vários instrumentos que podem auxiliar e conduzir o pesquisador à visualização de indicadores de altas habilidades/superdotação.

Um dos instrumentos mais conhecidos para a identificação das altas habilidades/superdotação são os testes de coeficiente intelectual (QI) que, embora ainda utilizados em muitos países, segundo Pérez (2004, p.239)

são testes padronizados de inteligência que costumam identificar apenas as habilidades linguísticas, lógico-matemáticas e espaciais, deixando de lado outras habilidades como artísticas, cinestésicas, interpessoais, liderança, planejamento e criatividade, as quais, por sua vez, caracterizam uma pessoa com altas habilidades/superdotação.

Verificam-se atualmente instrumentos além dos testes de QI, como nos sugerem os estudos de Pérez (2004) que evidenciam indicadores de altas habilidades/superdotação entre acadêmicos. Partindo desta percepção, a presente tese surge no intuito de investigar, no âmbito do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, RS, alunos que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação tanto na área produtivo-criativo como também na área acadêmica.

As pessoas com altas habilidades/superdotação fazem parte de comunidades excluídas e permanecem à margem do sistema educacional, bem como necessitam de motivações específicas e não aceitam a rigidez curricular tradicional. Estes alunos, geralmente, são vistos como trabalhosos e indisciplinados em salas de aula, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo, o enriquecimento e o aprofundamento curricular.

Confirmando essa ideia, Maia-Pinto (2002) afirma que uma constante preocupação para os educadores é a presença, em sala de aula, de alguns indivíduos com características fora do padrão da classe. Quase sempre é um desafio para o professor trabalhar com este aluno com altas habilidades/superdotação.

Para a autora, o professor logo percebe quando o aluno apresenta um rendimento abaixo da média da classe e as ações para este fim são, na atualidade, bem divulgadas no ambiente escolar havendo certo consenso de que este aluno

precisa de um atendimento extra ou de estratégias de ensino especiais que favoreçam o seu desenvolvimento. Porém, alunos que apresentam um desempenho acima da média, sobressaem-se em alguma área, têm uma grande motivação ou interesse, são criativos ou possuem habilidades de liderança, não são, em sua grande maioria, alvo de preocupação e/ou interesse dos professores. Tais alunos, na maioria das vezes, têm apenas o reconhecimento de que “é um ótimo aluno” - se for do tipo acadêmico - além de alguns mitos como a certeza de que este aluno terá um futuro brilhante como descrevem Alencar e Fleith (2001).

Para que a inclusão surta o efeito a que se propõe e não reforce o sentimento de exclusão do aluno é necessário que a escola, a universidade, a sociedade e mesmo a família, desmistifiquem o conceito de diferença/altas habilidades/superdotação. Inclusão, portanto, é um termo que expressa compromisso, com a educação de cada sujeito, elevando ao máximo seu potencial, desenvolvendo-o de maneira apropriada. A inclusão implica, também, oferecer serviços de suporte para permitir que o aluno se beneficie com o fato de estar na sala de aula comum.

Em função disso, viemos através desta pesquisa procurar aprofundar conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação e também resgatar o que já foi feito em teses em nosso país, através do estado da arte.

O estado da arte sobre altas habilidades/superdotação foi realizado através de uma busca de produções científicas ao banco de teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – sobre a temática: altas habilidades/superdotação, utilizando-se as palavras-chave: altas habilidades/superdotação e ensino superior, no filtro assunto, no qual se obtiveram os resultados de produções publicadas no período de 1989 a 2011, em dezembro de 2012.

Na seleção de fontes de consulta de dados, fez-se a opção por teses do Banco da CAPES por acreditar que as mesmas possuem alto nível de escrita e dedicação ao estudo sobre a temática pesquisada em nosso país. Para a consulta, utilizamos as palavras-chave: altas habilidades/superdotação e ensino superior, no filtro assunto e, assim, encontramos estudos que nos serviram de fundamentação teórica.

A primeira tese sobre altas habilidades/superdotação foi defendida em 1989, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por

Oowski, intitulando-se “Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista”, na qual a autora fez uma análise documental do conceito de altas habilidades/superdotação. Nesta tese, foi discutida a questão da distribuição dos dotes no Brasil e foi realizada uma análise crítica da teoria dos dotes de Platão, no contexto social da Grécia Clássica dos séculos V e IV a.C, relacionando assim dotes “versus” força de trabalho, sob uma abordagem marxista na produção dos chamados superdotados na sociedade capitalista.

A segunda tese foi defendida por Lustosa em 2004, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Brasília, sob o título de “A moral em superdotados: uma nova perspectiva” que analisa a constituição da moral em adolescentes com altas habilidades/superdotação em uma das salas de recursos da rede de ensino do Distrito Federal. A moral nas pessoas com altas habilidades/superdotação foi investigada a partir de estudo de casos, com a utilização de instrumentos diversos, uma vez que este método centraliza seu foco na singularidade, de modo a compreender de forma mais ampla e profunda possível as peculiaridades e os processos subjetivos de cada sujeito. Participaram deste estudo cinco adolescentes na faixa etária de 12 a 15 anos, estudantes do ensino médio, os quais eram atendidos em uma das salas de recursos da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Em 2005, foi defendida a terceira tese, por Viana, na Universidade Federal do Ceará, intitulada “Avaliação educacional diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades” que teve como objetivo geral investigar a precisão do reconhecimento de alunos com altas habilidades/superdotação pelos professores, mediante o emprego de técnicas de observação dirigida em sala de aula. Participaram do estudo 57 sujeitos – professores, familiares e alunos – no Colégio da Polícia Militar de Fortaleza (CPMF), no período de 2003 a 2004. Os docentes da instituição, 143 educadores do Ensino Fundamental e Médio, foram submetidos a um curso de capacitação em altas habilidades, com carga horária de oitenta horas-aula. Além de aspectos gerais, relativos ao histórico, características dos alunos e modalidades de atendimento, enfatizaram-se os conteúdos relacionados a gênero, classe social, rendimento acadêmico e ajustamento psicossocial, por constituírem inclinações tradicionais nas seleções efetuadas por professores. Os instrumentos utilizados foram uma folha ou grelha de observação dirigida e roteiros de entrevista semiestruturada.

A quarta tese foi apresentada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2006, por Reis, com o título: “Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil” e teve como objetivo principal analisar aspectos na formação docente para a Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação que compõem competências necessárias e desejáveis para atender a Educação Inclusiva hoje. A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, onde foram examinados procedimentos acadêmico-pedagógicos concernentes à formação de profissionais em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, ocorrido no período de 1999 a 2002 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A quinta tese defendida foi na Universidade de Brasília, também em 2006, por Magalhães, com o título: “Programa de atendimento ao superdotado da Secretaria do Estado de Educação do Distrito federal (1991 – 2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?” que analisa o Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no período de fevereiro de 1991 a dezembro de 2002, procurando verificar se as ações desenvolvidas nos processos de encaminhamento, avaliação e atendimento ao aluno superdotado favoreciam sua inclusão social.

Em 2008, foi defendida a sexta tese, na Universidade de Brasília, por Chagas, com o título: “Adolescentes talentosos: características individuais e familiares” que teve como objetivo descrever as características individuais e familiares de adolescentes talentosos a partir da percepção dos próprios adolescentes, seus familiares e professores. Os dados foram coletados em duas fases. Na primeira, participaram 42 adolescentes com idade entre 12 e 18 anos e seus genitores ou responsáveis. Na segunda fase de coleta, participaram 4 adolescentes talentosos, seus familiares (4 mães, 3 pais e 5 irmãos) e professoras (3 da sala de recursos e 2 do ensino regular).

A sétima tese é de Pérez, “Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação”, na PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 2008, que teve como objetivo geral compreender a forma como a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta constrói sua identidade como tal, propondo estratégias educacionais para uma construção sadia dessa identidade e para seu desenvolvimento. A pesquisa teve como participantes 10 adultos (5 formalmente

identificados e 5 que apresentavam indicadores claros de AH/SD, não identificados formalmente antes desta pesquisa), residentes em 4 estados brasileiros e 2 países estrangeiros que, em algum momento de suas vidas, viveram no Brasil.

A oitava tese foi realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2008, por Barbosa, intitulada: “Programa de enriquecimento de base cognitivo-comportamental mediando o Transtorno Obsessivo Compulsivo/TOC de um estudante com altas habilidades na escola regular: um estudo de caso” e teve como objetivo identificar comportamentos relativos às altas habilidades e ao TOC, em nove indivíduos, dentre doze, recomendados por um psiquiatra. Posteriormente, foi selecionado entre estudantes do Ensino Médio da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC (Unidade Quintino), um indivíduo cujas características se aproximavam daquelas concernentes às altas habilidades e ao TOC, que foram confirmadas por meio de testes específicos e a partir de então, o estudante foi submetido a um Programa de Enriquecimento de base Cognitivo-Comportamental, associado a atividades criativas de flexibilização do pensamento, além de pesquisas do interesse do mesmo.

A nona tese foi defendida, foi na Universidade Federal do Paraná, em 2011, por Correia, intitulada “O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência”, que teve como objetivo investigar e compreender o processo de construção do autoconceito, durante a vivência do rito de passagem para a adolescência, por meio de procedimentos e estratégias educacionais de apoio psicológico. A tese defendida é que o desenvolvimento do potencial de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação depende, em grau significativo, dos contextos social e institucional mais amplos que a sua atividade individual, oportunizando a ressignificação dos conceitos sobre si mesmo. Participaram da pesquisa estudantes adolescentes com AH/SD, em Salas de recursos de escolas públicas da cidade de Curitiba-PR, num total de treze selecionados inicialmente. Após o início da pesquisa, ocorreram fatores intervenientes e o grupo inicial se reduziu, permanecendo, até o final das atividades, seis participantes, sendo uma menina e cinco meninos.

Ourofino defendeu a décima tese, intitulada “Superdotados e Superdotados Underachievers: Um Estudo Comparativo das Características Pessoais, Familiares e Escolares” em 2011, na Universidade de Brasília. A definição de baixa performance, *underachievement* em inglês, enfatiza a discrepância entre o potencial revelado

(habilidade) e a performance (realização) particularmente no contexto escolar. Sua tese comparou dois grupos de alunos, superdotados e superdotados *underachievers*, de um atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação, em relação às suas habilidades, preferências, interesses, aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e estilos de aprendizagem; investigou, ainda, possíveis diferenças entre os alunos desses dois grupos, dos gêneros masculino e feminino, em relação à inteligência, criatividade, motivação para aprender, autoconceito, desempenho escolar e atitudes parentais. Participaram deste estudo 96 alunos, sendo 53 superdotados e 43 superdotados *underachievers*.

Em 2011, Anjos, defendeu a décima primeira tese, intitulada “Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil” pela Universidade Federal de São Carlos, a qual teve como objetivo identificar, por meio das abordagens teórico-metodológicas, o perfil epistemológico e as tendências da investigação das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação no Brasil que estudaram o atendimento para pessoas com altas habilidades/superdotação.

Das 39 dissertações apenas a de Delpretto, intitulada “A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade”, na UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, em 2009, teve como objetivo investigar como as pessoas com altas habilidades/superdotação se reportam à influência escolar no desenvolvimento e estímulo de habilidades com elementos da contemporaneidade. Esta pesquisa se realizou com três sujeitos adultos com idades, localidades e experiências diferenciadas; mas, com apenas o ensino fundamental e médio concluídos, ou seja, que não possuíam o ensino superior.

Assim, em 2012 foram encontradas apenas onze (11) teses de doutorado e trinta e nove (39) dissertações de mestrado no Banco de Teses da CAPES, que se dedicaram ao estudo das altas habilidades/superdotação e, destas, apenas uma tese e uma dissertação tiveram como sujeito a pessoa adulta: todas as outras teses e dissertações se ocupam com crianças, adolescentes ou formação docente. Destas pesquisas nenhuma aborda o adulto com altas habilidades/superdotação no ensino superior, por isso o ineditismo do presente trabalho que buscou, além da identificação de adultos com indicadores de altas habilidades/superdotação num

centro de formação superior, também categorizar o tipo de altas habilidades/superdotação que cada um dos alunos identificados apresentava: acadêmico, produtivo-criativo ou acadêmico e produtivo-criativo ao mesmo tempo, conforme Renzulli (1986).

O objetivo geral deste estudo é conhecer os indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, RS.

Para isso, tomou-se como referência nesta pesquisa o conceito de indicador proposto por Meirieu (1998, p. 187), ou seja: “comportamento observável a partir do qual se pode inferir o alcance de um objetivo ou o domínio de uma capacidade”.

Na referida instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, há um Núcleo de Apoio ao Estudante que oferece apoio pedagógico e psicopedagógico direcionado tanto para os alunos com necessidades especiais como para os demais alunos. No entanto, este núcleo não possui dados estatísticos oficiais sobre as altas habilidades/superdotação. Acredita-se que através da presente pesquisa pode-se somar a este núcleo informações necessárias e relevantes para o objetivo que se propôs e, assim, será possível concretizar a verdadeira inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação com o comprometimento das instituições educacionais.

Sabemos o quanto é importante a definição dos objetivos num processo de investigação, pois estes irão nortear todo o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Soriano (2004, p. 57):

Também se deve verificar que os objetivos sejam congruentes com a justificativa do estudo e com os elementos que configuram a problemática sob a pesquisa. No caso particular dos objetivos específicos, a formulação correta dependerá da clareza alcançada na delimitação do problema.

Portanto, os objetivos específicos que a tese se propôs a investigar são: verificar indicadores de altas habilidades/superdotação em alunos do curso de Educação Física; descrever os indicadores de altas habilidades/superdotação presentes nos acadêmicos, compreender a percepção dos alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação sobre si mesmos como indivíduos em formação

profissional e contribuir para a formação docente dos professores do curso de licenciatura de Educação Física na Universidade de Cruz Alta.

Embora os acadêmicos do Curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS sejam identificados como sujeitos com altas habilidades/superdotação o que a instituição tem possibilitado para o desenvolvimento de suas potencialidades, em nível coletivo e individual?

O texto desta tese está estruturado em três capítulos, assim intitulados: “I- Desvendando as Altas Habilidades/Superdotação”, “II - Pelos Caminhos do Ensino Superior” e “III – A Pesquisa”.

No primeiro capítulo, realiza-se um resgate histórico das altas habilidades/superdotação no panorama mundial e no Brasil, um estudo da legislação existente, o aprofundamento teórico com foco na Teoria dos Três Anéis de Superdotação, de Renzulli (1986) e na teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (2005), a descrição das alternativas educacionais voltadas para acadêmicos do ensino superior com altas habilidade/superdotação e o conceito de processo inclusivo.

No segundo capítulo, discutem-se aspectos que envolvem a vida adulta e seu mundo, o ensino superior nas universidades brasileiras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física e o acesso ao ensino superior das pessoas com necessidades especiais na Universidade de Cruz Alta. E, o terceiro capítulo, trata de como se constituiu a pesquisa, as questões norteadoras do estudo, os participantes, os instrumentos utilizados, como se processaram a análise e a discussão dos dados.

A concepção de educação que embasa este estudo está alicerçada na abordagem Vygotskyana a qual percebe que o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito com o ambiente sociocultural onde este vive e que a educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida deste próprio sujeito, pois segundo Vygotsky (2001), os problemas da educação se resolverão quando se resolverem as questões da vida.

Assim, a base epistemológica que fundamenta este estudo é a histórico-cultural, considerando principalmente os estudos de Vygotsky (2001), que buscam compreender o sujeito no contexto de suas relações sociais, entendendo que o

estímulo do meio é importante para o desenvolvimento das pessoas com altas habilidades/superdotação.

Neste viés, optamos pela teoria dos Três Anéis, de Renzulli (1986), por acreditar ser a que mais se aproxima à nossa Política Nacional de Educação Especial e à teoria das inteligências múltiplas, de Gardner que irá nortear toda a discussão dos dados coletados, apoiando-se também nos estudos de autores, como: Alencar (2007), Freitas (2010, 2011), Perez (2008), Mosquera (1978, 1987, 1982), Rossatto (2005, 2006).

Com a expectativa de pesquisar e incentivar novas pesquisas sobre esse tema, lançamos bases epistemológicas no referencial teórico e apresentamos dados coletados com alunos na universidade pesquisada. Assim, ao relacionar a teorização à realidade, encontramos alunos diferenciados, acima da média, aos quais são necessárias políticas específicas de educação, formação, avaliação e incentivo à ampliação de suas potencialidades.

# CAPÍTULO I - DESVENDANDO AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

## 1.1 Altas Habilidades/Superdotação em outros países

Desde os tempos primordiais, a evolução das ciências, letras e artes deve-se, prioritariamente, à presença de pessoas dotadas de altas habilidades/superdotação nas diversas sociedades.

Com a finalidade de construirmos a fundamentação histórica, nesse subcapítulo, apresentamos referências de diversos autores sobre a maneira como alguns países tratam a questão da educação escolar às pessoas com habilidades diferenciadas, para que possamos compreender as diferentes possibilidades de lhes ofertar melhores condições de desenvolvimento de suas capacidades nos ambientes da universidade.

No século XIX, nos Estados Unidos visualizamos algumas ações sobre a educação de pessoas com altas habilidades no estado de Nova Jersey e na cidade de St. Louis. No século XX, em Los Angeles, Urbana, Cincinnati, New York e Cleveland ocorreram experiências frente às altas habilidades/superdotação. Uma das mais significativas de todas as experiências foi na Universidade de Stanford, na Califórnia, onde Louis Terman cria o conceito de Quociente Intelectual, com o teste de Stanford-Binet com alunos identificados como sendo superdotados e a outra pesquisa é da Universidade de Columbia, de New York, que defendia a educação diferenciada das pessoas com altas habilidades/superdotação, segundo Gama (2006).

De acordo com Andrés (2010), surgem em Worcester, Massachusetts, em 1901, escolas especiais e classes para alunos superdotados se expandindo até por volta de 1920. Entre 1920 e 1930, muitos programas para alunos com altas habilidades foram cancelados até depois do término da Segunda Guerra Mundial. Em 1950, Paul Witty fundou o jornal *The Children Gifted*, recomendando novas formas de identificação de crianças com altas habilidades/superdotação. De 1978 a

1980, foram destinados dois milhões de dólares para o Texas para os alunos com altas habilidades e, em 1982-1983, o financiamento foi aumentado para oito milhões de dólares.

Em 1995, o *Jacob K. Javits Gifted and Talented Education Act* financiou um Centro Nacional de Pesquisa sobre os Talentosos e Superdotados e em 1998, o *Gifted and Talented Students Education Act* fortaleceu os programas e serviços para alunos com altas habilidades, trazendo assim mais fundos.

Hoje a maioria das decisões e políticas para a educação de pessoas com altas habilidades/superdotação se toma a nível local e estadual nos Estados Unidos, mas nem todos os estados norte-americanos investem na educação dessas pessoas. Alguns estados americanos, possuem escolas secundárias para alunos avançados em matemática e ciências ou em artes e humanidades, com horário integral ou oferecendo residência para seus alunos, muitas destas escolas em *campis* universitários, de acordo com Andrés (2010).

Na Inglaterra se estabeleceu uma educação obrigatória a partir dos Atos educacionais entre 1870 e 1902. Em 1944, foi instituído um novo ato educacional com novas propostas pedagógicas, com o fim de preparar mais todos os estudantes para as universidades, de forma geral e também uma preparação técnica e com testes vocacionais. Mas em 1960, a sociedade começou a desacreditar dos testes de aptidão e também na educação das pessoas com altas habilidades/superdotação, segundo Gama (2006).

Em 1980 surgiu na Inglaterra o enriquecimento nas salas de aula e hoje se tem programas diferenciados para os alunos com altas habilidades/superdotação. De 1981 até 1996 o governo organiza um plano chamado “Assisted Places Scheme” para pagar a mensalidade das pessoas com altas habilidades/superdotação em escolas particulares, de acordo com Freeman e Guenther (2000).

Segundo Alencar e Fleith (2001) Israel é um dos países que mais investe na educação das pessoas com altas habilidades/superdotação. Em 1971, foi criado no país um comitê para estabelecer políticas para estes alunos e o governo instituiu também um Departamento no Ministério de Educação que se responsabilizou pela educação destas pessoas no país. Dois anos após, Israel criou o Departamento para

o aluno Superdotado, com os seguintes objetivos, segundo Alencar e Fleith (2001, p.160):

- (a) aplicar testes com vistas à identificação do superdotado nas distintas regiões do país;
- (b) oferecer cursos e seminários relativos ao tema;
- (c) visitar escolas e estabelecer supervisão e orientação aos coordenadores de programas para superdotados;
- (d) efetuar publicações, incluindo um boletim mensal e livros sumarizando seminários e cursos oferecidos pelo Departamento, além da tradução de artigos selecionados sobre o tema em hebraico;
- (e) manter contato com pesquisadores de destaque que atuam na área.

O Instituto de promoção das Artes e Ciências para Crianças e Adolescentes, reconhecido pelo Ministério de Educação e Cultura, criado por Erika Landau, nos anos de 1980, segundo Gama (2006) é um dos maiores centros para educação das pessoas com altas habilidades/superdotação em Israel. Lá os cursos são nas áreas de ciências exatas, humanas, sociais e artes em nível de enriquecimento que suplementam o ensino formal com seminários dirigidos aos alunos de 5 a 15 anos, que desenvolvem suas aptidões e talentos junto a outros jovens. Os alunos do ensino médio podem frequentar os cursos universitários ou ter a orientação dos professores universitários através do Instituto.

A educação das pessoas com altas habilidades/superdotação no Canadá com suas 10 províncias e três territórios tem seus próprios departamentos e ministros de educação, que se responsabilizam pela organização, avaliação e oferta educacional. Sabe-se que educação das pessoas com altas habilidades/superdotação se iniciou no século XX e cada uma destas províncias e territórios definia a sua política para as altas habilidades.

Segundo Gama (2006, p. 19), a província de Ontário em 1914, já tinha na legislação uma definição para superdotação e em 1936 a província de Saskatchewan ofereceu o primeiro programa para superdotados em uma universidade. Depois de 1969, todas as províncias e territórios desenvolvem leis e

regulamentações para as altas habilidades/superdotação, seguindo as seguintes recomendações:

- Enriquecimento como uma opção privilegiada, depois da garantia de inclusão;
- Não categorização dos alunos, para permitir o desenvolvimento de todos os alunos até o seu potencial máximo;
- Inovação e parcerias na colaboração entre educação regular e educação especial, com pais, professores, a comunidade e o aluno;
- Educação individualizada para todos os alunos;
- Aprendizagem cooperativa para todos.

De acordo com Andrés (2010), na província de Calgary foram construídas, em 1998, três escolas para crianças superdotadas. A Universidade de Calgary oferece um programa apoiado pela CBE (*Calgary Board of Education*), denominado *The Gifted and Talented Education (GATE) Program*, criado em 1987. O programa GATE envolve as disciplinas de linguagem, artes e humanidades; ciências, física, matemática e cursos outros como manejo de carreiras e da vida.

Foi a partir dos anos oitenta que a Austrália começou a se interessar mais sobre as altas habilidades/superdotação. Segundo Alencar e Fleith (2001) em 1985 Associação Australiana para Educação do Superdotado e Talentoso começou a implementar vários cursos, congressos, prêmios, competições sobre as altas habilidades/superdotação envolvendo pais e professores.

Os sistemas educacionais da Austrália são distintos e isso faz com que as práticas e modalidades de atendimento as altas habilidades/superdotação se classifiquem em diferentes tipos, conforme Alencar e Fleith (2001, p.159):

- (a) programas de enriquecimento na própria escola do aluno;
- (b) *cluster groups* – alunos de distintas escolas com proximidade geográfica participam de um mesmo programa educacional;
- (c) centros de interesses especiais – estes se referem a escolas para alunos da 7 a 12 series em áreas específicas, como musica, língua e estudos agrícolas;
- (d) classes especiais, principalmente para alunos de 5º e 6º séries;
- (e) aceleração, embora a aceleração em matérias específicas seja mais comum que permitir que o aluno deixe de cursar uma determinada série;
- (f) programas suplementares – estes se referem a uma diversidade de propostas distintas, como programas de mentores para estudantes que

exibem potencial ou desempenho marcante em uma área específica; camps; que são programas de curta duração – 2 a 7 dias e concursos....

Alencar e Fleith (2001, p.156) apontam que em 1973, em Taiwn, surgiu um projeto piloto sobre as altas habilidades/superdotação para o ensino básico, que tinha três modalidades de programas:

- (a) programas para o aluno intelectualmente superdotado;
- (b) programas em matemática e ciências para alunos com desempenho excepcional nestas áreas;
- (c) programas para talentos em artes plásticas , música e dança.

Acreditamos que com estes programas os alunos do ensino básico tiveram muitos ganhos e as práticas das escolas foram reconstruídas, dando assim espaço aos talentos e habilidades das crianças da época.

Nos dias atuais, em Taiwn segundo Gama (2006), os programas para os alunos que possuem altas habilidades/superdotação são ofertados em classes especiais e sala de recursos.

Na Indonésia, foi criado em 1993 a Fundação Indonésia para Educação do Superdotado, segundo Alencar e Fleith (2001), onde se construíram as “escolas excelentes” para os alunos com mais capacidade com propostas elaboradas pelo Ministério de Educação do país. Mas, muitos educadores resistem a esta proposta, com medo que estas instituições se tornem elitistas.

A China é um dos países que mais se interessou pela educação das pessoas com altas habilidades/superdotação e a que mais investiu. A valorização começou no século VII, na dinastia Tang, quando as crianças-prodígio eram enviadas para a corte. Os chineses reconheciam a precocidade, mas admitiam os talentos, habilidades e propuseram que todos os jovens tivessem uma boa educação independente de seu nível socioeconômico, mas enfatizaram que estes deveriam receber uma educação que estimulasse suas habilidades. Depois do século XIV, na dinastia Ming, o apoio às artes e às tecnologias decaiu e se sobressaiu o apoio às necessidades econômicas, segundo Gama (2006).

De acordo com Alencar e Fleith (2001) em 1970, a China voltou a se interessar pela educação das pessoas com altas habilidades/superdotação. Quando

um físico chinês, radicado nos Estados Unidos, foi reconhecido com o prêmio Nobel e visitou a China, ele convenceu o governo chinês a investir mais na educação e em programas para as altas habilidades e superdotação,

A China começou a investir em jovens talentos na área da matemática e ciências e não somente na área do esporte como já fazia a tempo. Então, foi criado o Grupo Cooperativo de Pesquisa sobre Crianças Supernormais, que fazia a identificação e atendimento em classes especiais nas universidades chinesas.

Em 1992, segundo Alencar e Fleith (2001) foram construídas escolas residenciais de ensino médio para os alunos que se destacassem em ciências e matemática, nessa área criadas escolas-chaves com o intuito de fornecer às universidades estudantes bem preparados. Alunos com talentos são buscados por toda parte e costumam se destacar em todas as competições internacionais.

Em relação ao Japão, sabe-se conforme Gama (2006) que durante a Sociedade Tokugawa as crianças samurai recebiam uma educação especial baseada nos ensinamentos de Confúcio<sup>2</sup> e as de classe social menos favorecida, infelizmente, não. Havia algumas escolas que se especializavam em educação de crianças com altas habilidades/superdotação e recebiam tanto as crianças samurai como as crianças mais pobres. Em 1868 surgem mudanças com a restauração Meiji, e a educação formal desempenha papel importante no desenvolvimento do país. De acordo com Gama (2006, p. 15)

o progresso na educação se faz por um sistema meritocrático: a mobilidade social e as opções profissionais dependem da universidade cursada; assim a busca das universidades de maior prestígio é imensa. Os alunos mais capazes buscam as escolas que tem tradição em preparar para as melhores universidades. Quando entram em tais escolas, os alunos são avaliados e encaminhados para as opções correspondentes ao conhecimento prévio e à habilidade de cada um.

---

<sup>2</sup> Confúcio - Uma das ideias fundamentais de Confúcio era que a natureza e o universo estão em harmonia e isso devia ser aplicado também aos homens. Ensinava que a harmonia e a ordem iriam prevalecer se as pessoas respeitassem as leis, dessem bons exemplos e tentassem viver em harmonia uns com os outros. Defendia que os atos externos, baseados nas cinco virtudes — bondade, honradez, decoro, sabedoria e fidelidade — encerram o conjunto do dever humano. Acreditava que a virtude era o remédio para todos os males.

Na Coréia, de acordo com Gama (2006), em 1985 foi criada a primeira Escola Superior de Ciências, depois de uma pesquisa aprofundada sobre as altas habilidades/superdotação. Com isso, o governo coreano começou a investir nesta área e ofereceu os seguintes programas aos seus alunos: escolas especiais para o ensino médio, programas de enriquecimento extracurriculares para a educação fundamental e médio, competições de ciências e matemática, escola especiais de musica e de língua estrangeira. Todos estes programas e escolas visam estimular a criatividade e a inteligência.

Em Singapura, o Ministério de Educação, junto com a Unidade de Educação do Superdotado, implantou um Programa Educacional para os Superdotados e um Programa de Pesquisa em Ciências no país. Gama (2006, p. 18) descreve que a Faculdade de Ciências da Universidade Nacional de Singapura possui um programa de mentoria que tem como objetivo “identificar alunos com interesse e habilidade para a pesquisa científica. O programa oferece oportunidades de trabalho em projetos de Ciências, Medicina e Engenharia”.

Em 1966, foi criado nas Filipinas o programa de Formação de Professores para Superdotados no Departamento de Educação da Universidade das Filipinas, mas a constituição do país só trouxe em 1987 o direito à educação a estes alunos. Esse país possui escolas que se dedicam na área de ciências e artes especialmente para alunos com altas habilidades/superdotação, fora outras escolas com outros programas, segundo Gama (2006).

As referências pesquisadas indicam que a educação das pessoas com altas habilidades/superdotação em diversos países tem grandes particularidades e também grande incentivo por parte dos governos locais e das iniciativas privadas tendo parcerias com as universidades, associações e familiares trazendo melhorias para desenvolvimento da qualidade de vida destas pessoas bem como para seu desenvolvimento global.

## 1.2 Altas Habilidades/Superdotação no Brasil

Concretizar o direito de igualdade a toda população, inclusive às pessoas com necessidades especiais, valorizando as diferenças de cada aluno e o contexto sócio-econômico-cultural em que está inserido, é o grande desafio do século XXI. Isso se torna um obstáculo devido ao grande preconceito que as pessoas com necessidades especiais passam no seu dia a dia, não tendo muitas vezes condições dignas de vida e respeito às questões de cidadania. Se for realizada uma retrospectiva sobre as altas habilidades/superdotação, será constatado que às pessoas que possuíam algum tipo de deficiência ou de altas habilidades/superdotação sequer era cogitado oferecer-lhes melhoria na sua qualidade de vida.

Segundo Fonseca (1995, p. 68) as pessoas com necessidades especiais eram generalizadas como portadores de uma tendência criminosa e constituíam ameaça à civilização por sua composição genética e complementa, fazendo um resgate desde o período neolítico:

No homem primitivo, o deficiente foi visto com superstição e malignidade. Em Atenas, os deficientes eram abandonados em locais desconhecidos, para aí ficarem sujeitos à impecável determinação da luta pela sobrevivência. Esparta aplicou aos deficientes o processo de seleção mais desumano e arbitrário que há memória. Os Romanos, mais tolerantes, adotam os deficientes para os exibirem em festividades suntuosas. O Cristianismo encarou-os com piedade e compaixão.

Conforme Pérez (apud STOBAUS e MOSQUERA, 2003, p. 241), o sentimento de amor e ódio em relação às pessoas com altas habilidades vem de longa data:

Já no Renascimento, os gênios da época eram alvos dos mitos e das crenças que a sociedade criou para estas pessoas. Assim como aquele que porta uma deficiência é alvo de pena e comiseração, aquele que porta uma aparente vantagem é privado de manifestar suas reais desvantagens.

Em especial no Brasil, a preocupação com o atendimento educacional para pessoas com altas habilidades/superdotação existe desde 1929, quando a

professora de origem russa, Helena Antipoff, estudiosa dos aspectos da inteligência humana, chamava a atenção para a necessidade de se identificar os superdotados e prestar serviços educacionais especializados aos alunos que se destacassem por suas habilidades e talentos especiais, de acordo com Alencar e Fleith (2001).

Sob orientação de Antipoff, em 1945, um grupo de alunos com potencial superior reunia-se no Instituto Pestalozzi, no Rio de Janeiro, para realizarem estudos nas suas áreas de habilidade.

Em 1950, segundo Gama (2006) foi criado em São Paulo o Programa “Cientistas para o Futuro”, com o objetivo de estimular alunos superdotados a criar novos produtos no campo de ciências.

No ano de 1962, a professora Helena iniciou um atendimento a um aluno bem dotado da zona rural de Minas Gerais. Este atendimento foi continuado por Daniel Antipoff, filho da professora Helena, até seu falecimento, em 2005, sendo prosseguido por representantes da família.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 5.692/71, consta no artigo 9º que “os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 2006, p. 9).

Durante o ano de 1972, conforme Gama (2006, p. 23), criou-se em São Paulo, no Centro Educacional Objetivo, um programa para alunos que se “sobressaíssem pela curiosidade, pela rapidez de raciocínio ou pelo desempenho elevado, revelando potencial superior ao esperado para sua faixa etária”.

Em 1972 surgiu o Parecer CFE nº 255, de 9 de março de 1972, do Conselho Nacional de Educação, que trazia em seu texto que o desenvolvimento e progresso do acadêmico deveria atender ao seu ritmo de aprendizagem e também aos seus diversos interesses e aptidões. Sobre a frequência, no referido parecer constava que deveria ser “dispensável ante a evidência de aproveitamento excepcional”. Distinguia ainda “alunos que revelam especial talento” e defendia que a progressão do estudante com altas habilidades/superdotação poderia ser mais rápida.

Publicado em 9 de maio de 1972, o Parecer Conselho Federal de Educação nº 436, proposto pelo Conselho Nacional de Educação, admite matrícula condicional de aluno com altas habilidades/superdotação em curso superior, com prazo de até dois anos para apresentação de prova de conclusão do ensino de segundo grau, desde que reconhecida sua superdotação antes da sua inscrição no vestibular.

Segundo Alencar e Fleith (2001), foi criado em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que passou a dar apoio às questões referentes às altas habilidades/superdotação em todo o país, inclusive realizando seminários na área.

Em 1973, surgiu, também, em maio o Parecer CFE nº 681, que estabelece que o Conselho Federal de Educação “fixará o conceito e as formas de apurar o superdotado, a partir das normas sobre a matéria que os Conselhos de Educação baixariam para os seus sistemas estaduais de ensino”.

De acordo com Gama (2006), foi criado em 1975, em Brasília, o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado, onde foi desenvolvido um programa específico para alunos talentosos ou superdotados do ensino fundamental.

Em 1978, foi fundada a Associação Brasileira para Superdotados e novas ações e seminários foram realizados desde então. Em 1986, segundo Gama (2006), Solange Wechsler criou um programa que se chamou clube de talentos com o objetivo de descobrir métodos mais eficientes de identificação e de planejamento para alunos com altas habilidades/superdotação.

Em 1987, foi publicado o documento “A Hora do Superdotado: Uma Proposta do Conselho Federal de Educação” apresentando, segundo Alencar e Fleith (2001), princípios básicos da educação especial e orientações sobre procedimentos de identificação e sugestões de programas de atendimento aos superdotados, além de uma proposta de definição de superdotação para o país.

De acordo com Gama (2006), em 1993 surgiu em Minas Gerais o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), um órgão ligado à Secretaria Municipal de Lavras, MG, coordenado pela profª Zenita Güenther(2000), onde o atendimento voltava-se para as áreas de interesse e do plano individual de cada aluno. Neste mesmo ano surgiu, na Universidade Federal Fluminense, sob a coordenação de Cristina Delou, um programa para alunos superdotados para participarem de aulas na universidade.

No ano de 1994, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 32), definindo, assim, as pessoas portadoras de necessidades especiais:

são as que apresentam em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar

suas dificuldades. No contexto escolar costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.

E quanto às altas habilidades/superdotação a Política Nacional de Educação Especial (1994) define o seguinte conceito

Os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Em 1995, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou as diretrizes para a educação do aluno com altas habilidades/superdotação. Com estas diretrizes, professores e instituições de ensino tiveram mais orientações e subsídios para desenvolver suas práticas pedagógicas.

Nestas diretrizes foi sugerida a utilização do termo “altas habilidades” em vez de superdotação e definiram-se seis áreas gerais de habilidades para caracterizar esses sujeitos, assim, novos aspectos conceituais foram acrescentados em relação à Lei do ano anterior, com o seguinte conceito:

São consideradas crianças portadoras de altas habilidades/ superdotadas as que apresentam notável desempenho e/ou elevado potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: Capacidade intelectual; Aptidão acadêmica ou específica; Pensamento criador ou produtivo; Capacidade de liderança; Talento especial para artes visuais, artes dramáticas e musicais; Capacidade psicomotora. *Brasil (2005)*

Desta forma a partir das Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação (1995), estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Desporto, foi proposta a seguinte definição para as Altas Habilidades/Superdotação:

Altas habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de 'traços consistentemente superiores' em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por 'traços' as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes (BRASIL, 1995, p. 13)

Portanto, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 – Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – e com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001 – este atendimento foi reconhecido legalmente conforme estabelece o Art. 24º da LDB/1996:

A educação básica, nos níveis fundamentais e médios, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (...) V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: (...) c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado.

E, no Art. 59, alerta que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: (...) 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.

Fica claro, no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a preocupação com o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação em nosso país. No texto da lei está explícita a preocupação com currículos, recursos e programas específicos para estes alunos. Neste artigo, além de tratar sobre a questão da aceleração para os alunos com altas habilidades terminarem em menor tempo os estudos, há referência à articulação com os órgãos oficiais para estimular as habilidades artística, intelectual e psicomotora dos alunos que possuem habilidades superiores.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.39) apresentam algumas vantagens no atendimento às pessoas com altas

habilidades/superdotação. De acordo com o documento, as altas habilidades/superdotação referem-se a alunos com

grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar.

A definição de altas habilidades/superdotação, que consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e que é adotada por alguns programas brasileiros, considera crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora.

O Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001, p. 124) explicita que a

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial mental ou múltipla, quer de características com altas habilidades, superdotação ou talentos.

E ainda define, (BRASIL, 2001, p. 129) a implantação “a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora”. Assim, percebemos uma preocupação e também comprometimento com a aprendizagem das pessoas com altas habilidades/superdotação.

Em 2003, segundo Gama (2006), foi fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD) com o objetivo de congregar profissionais, estudantes, jovens e familiares de superdotados do país para troca de experiências e as mais diversas ideias na área das altas habilidades/superdotação.

Ainda no ano 2003 surgiu o Programa de Incentivo ao Talento – PIT - um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal de Santa Maria/RS; entre as ações do Grupo de Pesquisa Educação Especial, estão a interação e a inclusão

social – GPESP - sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas. O PIT originou-se do projeto de pesquisa: “Da identificação à orientação de alunos com características de altas habilidades”, que também compõe o GPESP e é uma ação de acadêmicos de cursos de graduação e pós-graduação em educação da referida instituição de ensino superior que busca promover um programa de Enriquecimento Escolar para alunos de escolas da rede de ensino da cidade de Santa Maria/RS, com características de altas habilidades/superdotação.

A partir de 2005, foram implantados os Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S - em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, para tornarem-se referência no atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, para dar orientação às famílias e promover a formação continuada de professores, contando com três unidades: unidade do aluno, unidade do professor e unidade da família.

No Documento Orientador dos NAAH/S (BRASIL, 2006, p. 9), a Secretaria de Educação Especial prevê que “A proposta de atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva”. Assim, a nível nacional, são difundidos referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

Em 2008 (BRASIL), a Política Nacional de Educação Especial apresentou o seguinte texto sobre as altas habilidades/superdotação:

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

Assim, a definição dada aos alunos com altas habilidades/superdotação na política nacional assemelha-se ao conceito proposto por Renzulli (1986): indivíduos que se destacam por suas contribuições e apresentam um conjunto de três traços, sendo eles: habilidade acima da média; criatividade e envolvimento com a tarefa. Salienta Renzulli que esta interação entre estes três traços é o que leva a realização superior: altas habilidades/superdotação.

Ainda no ano de 2008, foi instituído o Decreto 6.571 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual no artigo 2º estabelece:

I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular ao alunos referidos no art. 1º; II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular ; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino aprendizagem e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Em 17 de novembro de 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.611 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, como está previsto no artigo 2º:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Este mesmo Decreto, nº 7.611, apresenta suplementação à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação, prevendo em seu Art. 5º:

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

O Plano Nacional de Educação de 2011 (BRASIL, 2011), para vigorar até 2020, explicita que é necessário “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino”.

Portanto, a legislação vigente traz dispositivos legais para a garantia de suplementação à formação acadêmica dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Mas sabemos que não maioria das vezes não é seguida e feita estas reformulações e as instituições e principalmente os acadêmicos ficam sem a garantia desse atendimento nos centros de ensino e não buscam seus direitos legais.

### 1.3 Teoria dos Três Anéis de Superdotação, de Renzulli

Existem várias terminologias e inúmeros conceitos para referenciar a pessoa com altas habilidades/superdotação, tais como: superdotados, talentosos, gênios, boa dotação, alta capacidade, brilhantes, portadores de altas habilidades, dotados de talentos. Renzulli acredita que a superdotação é um estado transitório e não um traço específico de um indivíduo.

É importante reforçar alguns conceitos básicos a respeito da definição de pessoas com altas habilidades/superdotação que não devem ser confundidas com gênios, prodígios ou precocidade.

De acordo com Freitas (2006), a criança prodígio é aquela que tem um desempenho equivalente ao de um adulto especialista em uma área específica. A criança precoce é aquela que desenvolve uma habilidade específica antes do tempo esperado para sua idade cronológica em qualquer área

Enquanto, gênio, segundo Freitas (2006, p.64) “é aquele indivíduo que produziu algo muito significativo e de impacto para a humanidade” e, complementa que

muitas crianças que foram precoces não se tornaram superdotados, e alguns superdotados não foram precoces. Assim, a precocidade é uma das características da superdotação, mas não é uma garantia de que o indivíduo irá tornar-se um superdotado (p. 70).

Segundo Sabatella (2008), as pessoas com altas habilidades/superdotação podem apresentar características como a curiosidade e vivacidade mental, motivação interna, persistência na área de seu talento, muita facilidade de compreensão da realidade, possuem conduta criativa, habilidade em assumir riscos, gostam de fazer perguntas, aprendem com rapidez, apresentam boa memória, têm pensamento original e divergente.

Algumas vezes, eles se aborrecem fácil com a rotina, são altamente exigentes, aprendem com instrução mínima, apresentam alto grau de energia, são perseverantes, leem por prazer, apresentam longos períodos de concentração, apresentam grande vocabulário, têm paixão em aprender e apresentam grande necessidade de estimulação mental.

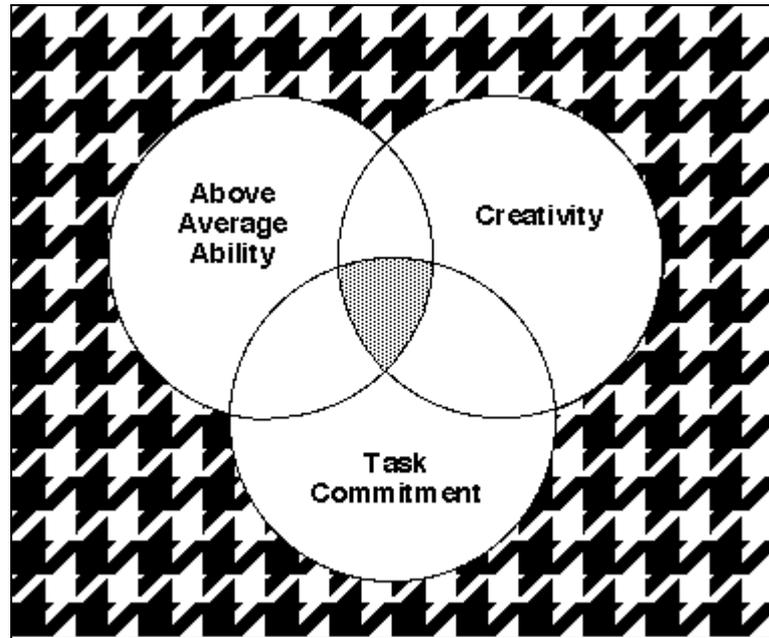
O indivíduo com altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico, segundo Renzulli (1986), revela intenso perfeccionismo, tende a agradar aos professores, gosta de livros técnico-profissionais, é muitas vezes consumidor de conhecimento, pensa por analogias, usa o humor, gosta de fantasiar, não liga para as convenções, é sensível a detalhes, encontra ordem no caos, não gosta de rotina, procura novas formas de fazer as coisas, é inventivo, gosta de brincar com as ideias, é criativo e original.

Renzulli e Reis (1997, p. 73) fazem uma distinção entre o conceito de superdotado e a concepção de altas habilidades/superdotação:

Ser superdotado, um conceito absoluto e em poder desenvolver comportamentos de superdotação, um conceito relativo que pode variar em graus de comportamentos de superdotação que podem ser desenvolvidos em algumas pessoas, em certo tempo e sob certas circunstâncias. Assim, propõem uma concepção de altas habilidades/superdotação denominada concepção dos três anéis, que afirma ser a superdotação é o resultado da interação de três fatores de comportamento, sendo eles: capacidade acima da média, motivação ou envolvimento e comprometimento com a tarefa e criatividade.

Através da representação gráfica da superdotação, segundo Renzulli (1986) (figura 1), vemos a intersecção dos três círculos: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade, que simbolizam a pessoa com altas habilidades/superdotação. Esta representação recebeu algumas críticas de muitos autores por não atender o desenvolvimento do comportamento de superdotação. Por isso, Renzulli (1986) realizou uma modificação no modelo original, inserindo uma rede representada pelos fatores de personalidade do próprio sujeito e pelo apoio da sociedade os quais servem de suporte para o desenvolvimento dos três anéis. O fundo da figura de *pied-de-poule* representa os aspectos que afetam estas características que são o ambiente (colegas, família, amigos, escola) e os fatores da personalidade da própria pessoa.

Figura 1 – Representação gráfica da superdotação, segundo Renzulli(1986)



Conforme Pérez (2006, p. 46)

a teoria da superdotação dos três anéis não busca rotular a pessoa, mas o comportamento que esta pessoa apresenta nesse momento, como o objetivo de lhe oferecer alternativas educacionais adequadas. É, portanto, uma conceituação que não se insere no modelo clínico de superdotação, que “diagnostica” que uma pessoa “é ou não é superdotada”, mas busca detectar suas necessidades específicas.

Desta forma, a teoria dos três anéis considera o potencial como um todo inerente ao indivíduo, quando este tem oportunidade para desenvolvê-lo e, assim, não vê a inteligência como algo inato e estático.

A habilidade acima da média envolve a habilidade geral e a habilidade específica. Na habilidade geral, as pessoas conseguem utilizar o pensamento abstrato para processar as informações e chegarem a resultados adequados a novas situações. Nesta, utilizam-se do raciocínio verbal, matemático, lógico, das relações espaciais, da memória e da fluência de linguagem. Já, na habilidade específica, se aplica uma ou mais das combinações da habilidade geral em uma, ou mais áreas do conhecimento humano como arte, matemática, química, esporte e/ou dança.

No caso de acadêmicos do curso de Educação Física, que integram a amostra, objeto deste estudo, podem ser percebidas habilidades específicas para alguma modalidade esportiva, sobressaindo-se perante os outros. Eles podem apresentar também habilidades de planejamento, comunicação, incentivação e trabalho em equipe em relação a esta modalidade, atitudes necessárias ao desempenho profissional na área específica de atuação. Assim, o acadêmico pode se sobressair em um esporte específico do seu gosto e que tem mais facilidade, tais como: tênis, futebol, futsal, basquete, handebol, natação, hidroginástica, judô, corrida, entre outros.

A criatividade é um dos traços indicadores de altas habilidades/alta dotação, segundo Renzulli (1997), sendo um potencial que todos possuem, envolve muita sensibilidade a detalhes, curiosidade, é universal, não se restringe a nenhuma área do saber, envolve fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento. A criatividade é algo determinante na personalidade das pessoas que se destacam na área do saber humano, segundo Alencar e Fleith (2007).

Conforme Torre (2008, p. 152):

a criatividade, a partir de uma perspectiva interativa e psicossocial, torna-se motivação na pessoa, desafio, persistência no processo, estímulo no ambiente e satisfação no resultado. Criatividade é deixar marca pessoal, institucional ou social.

Para Ostrower (1987, p. 9), a criatividade consiste em “novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos”. Assim entendemos a partir da definição de Ostrower, que a capacidade de criar é própria do ser humano e que “o ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”.

Segundo Alencar (2001, p. 147):

é, sobretudo nos anos de universidade, um fator que muito favorece a um melhor desenvolvimento do talento criativo é a possibilidade de contato

intenso com uma figura de destaque na área de interesse do estudante... Também Chambers, ao examinar características de professores universitários que promovem a criatividade, observou que os docentes que mais favoreciam o desenvolvimento do potencial criativo eram os que aceitavam ideias divergentes, que exprimiam entusiasmo pelo ensino, que possibilitavam ao aluno maiores possibilidades de escolhas na seleção de tópicos para estudo, que encorajavam a independência e que serviam como modelos.

Com isso, vemos que todos são dotados de potencial criativo e que este se desenvolve e se manifesta de acordo com os estímulos sociais e pessoais que o indivíduo recebe. De acordo com Alencar (2001), não estamos acostumados a exercitar a nossa criatividade e existem vários tipos de criatividade: verbal, corporal, motora, musical e muitas outras. Assim cada pessoa acaba desenvolvendo uma habilidade, um talento.

Através das referências elencadas, percebemos a criatividade como algo pessoal, íntimo e subjetivo, uma expressão própria, que vem da história pessoal, que representa uma marca única daquela pessoa.

Em relação aos acadêmicos de Educação Física, a criatividade pode se manifestar no dia a dia de suas ações em sala de aula e principalmente na modalidade esportiva a qual se sobressaem perante os outros, seja por meio de jogadas e ou técnicas diferenciadas, criando e elaborando recursos diferentes em sua modalidade esportiva. O acadêmico não se contenta com o que tem e existe e sempre procura uma nova forma de fazer e criar, surpreendendo assim seus professores e colegas.

O comprometimento com a tarefa diz respeito ao empenho que a pessoa tem em determinada área: seu envolvimento, sua dedicação, sua perseverança, seu esforço e sua paixão pelo que faz. Algumas palavras usadas frequentemente para definir o comprometimento com a tarefa são: perseverança, persistência, trabalho duro, dedicação, paciência e autoconfiança.

Em relação aos acadêmicos de educação física pesquisados, observamos através dos questionários, o comprometimento com a tarefa na periodicidade de seus treinamentos, no tempo que se dedicam ao seu esporte preferido, no seu envolvimento com a modalidade esportiva em que tem talento. O sujeito

comprometido sempre vai ter tempo extra para treinar e se dedicar ao que gosta mais, ainda mais se tiver um apoio e incentivo.

Salientamos, conforme Renzulli (1986), que as três dimensões: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, não vão estar sempre presentes da mesma maneira em todas as pessoas, elas se modificam conforme o nível cultural e emocional de cada um. Alguns apresentam mais criatividade, outras apresentam mais envolvimento com a tarefa e outras mais habilidades específicas. Mas, para apresentar altas habilidades/superdotação a pessoa deve ter as três características juntas sempre, mesmo que em níveis diferentes. Assim, os três anéis precisam estar sempre em intersecção, embora não necessariamente na mesma intensidade. No entanto, é necessário que interajam em algum grau para que possa resultar em um alto nível de produtividade, traço que configura a superdotação.

Renzulli (1986) propõe três categorias de altas habilidades/superdotação: a acadêmica, a produtivo-criativo e a acadêmica e produtivo-criativo juntas. Segundo Stobaus e Mosquera (2003, p.239)

a categoria acadêmica é a mais facilmente identificada pelos testes tradicionais de QI ou outros testes de habilidade cognitiva, já que as habilidades deste grupo normalmente se concentram nas áreas da linguística ou lógico-matemática, que são as mais valorizadas nas situações tradicionais de aprendizagem.

Dessa forma, o aluno apresenta um notável desempenho naqueles conteúdos curriculares que mais lhe interessam. De acordo com Renzulli (1986, p. 4): “a pesquisa nos mostra que os alunos que apresentam escores altos nos testes de QI provavelmente também terão notas altas na escola”. Embora estes alunos também apresentem elevado grau de criatividade, este agrupamento de habilidade está a serviço do desempenho acadêmico e sua adaptação ao ritmo da sala de aula será melhor. Eles costumam ter notas altas nas escolas, um elevado desempenho nas situações do dia a dia, apreciam o conhecimento, adoram ler, na maioria das vezes, procuram sempre informações e, segundo Renzulli (1986), representam cerca de 3 a 5% da população.

A maioria das pessoas adultas com altas habilidades do tipo acadêmica não se reconhece com esta habilidade e muitas vezes rejeitam esta ideia, não fazem amizades com facilidade, têm dificuldade para estabelecer vínculos afetivos. Tendem a se isolar com mais facilidade, pois se sentem discriminados pelo grupo por saber mais que os outros, segundo Perez (2008).

Segundo Pérez (apud STOBAUS e MOSQUERA 2003, p.240):

a pessoa com altas habilidades produtivo-criativa coloca suas habilidades a serviço da criatividade, trabalhando nos problemas e áreas de estudo que têm relevância pessoal para ela. A pessoa com altas habilidades/superdotação produtivo-criativa geralmente se destaca por ser mais questionadora, extremamente imaginativa e inventiva. Porém, por apresentar também uma personalidade dispersiva, pode, quando a tarefa não lhe interessa e/ou a rotina não lhe agrada, apresentar baixo desempenho e falta de motivação, além do que, possui modos originais de abordar e resolver os problemas. Os testes tradicionais de QI não conseguem avaliar este tipo de altas habilidades/superdotação totalmente, porque a característica principal destas pessoas é o elevado nível de criatividade, que dificilmente pode ser avaliado por instrumentos padronizados.

Percebemos, assim, o quanto muitas vezes é difícil identificar uma pessoa com altas habilidades acadêmicas ou produtivo-criativa. Que características de um tipo podem estar presentes no, o qual também sujeito também pode apresentar os dois tipos de altas habilidades/superdotação.

Renzulli (1986, p. 4) avalia que

se os escores nos testes de QI e outras avaliações de habilidade cognitivas somente são responsáveis por uma proporção limitada da variação corrente das notas escolares, podemos também ter certeza de que essas avaliações não nos contam toda a história quando se trata de fazer previsões sobre a superdotação criativo-produtiva.

Avaliar a criatividade é algo muito difícil, pois muitas vezes as pessoas podem estar passando por um período de latência da criatividade e tê-la avaliada neste

momento não demonstrará um desempenho acima da média e não ser considerada uma pessoa com altas habilidades/superdotação, conforme Renzulli (1986).

Em muitas ocasiões, a pessoa com altas habilidades do tipo produtivo-criativa utiliza o pensamento divergente, associado a sua criatividade, gerando conflitos na sua adaptação em sala de aula com professores e colegas. São alunos questionadores, não raras vezes indesejados pelos professores, bem diferentes do tipo acadêmico. Mas isso não quer dizer que não use o pensamento convergente, para resolver seus conflitos, seus problemas. Renzulli (1986, p. 05) diz que

foram as pessoas criativas e produtivas do mundo , os produtores e não os consumidores de conhecimento que reconstruíram o pensamento em todas as áreas de esforço humano, as que se tornaram reconhecidas como indivíduos “verdadeiramente superdotados” . A história não lembra as pessoas que meramente tiveram bons escores nos testes de QI e /ou aprenderam bem suas lições.

As pessoas com altas habilidades produtivo-criativa são consideradas, em certas situações, como indisciplinadas, desinteressadas, desmotivadas, inquietas, intransigentes, intolerantes, prepotentes, esquisitas, desleixadas e com ideias muito loucas, segundo Pérez (2008). Mas isso não é uma regra e temos que ter isso presente em nosso contexto

Portanto, como vimos as altas habilidades/superdotação estão associadas a união de três aspectos: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade e tudo isso depende também do estímulo que proporcionamos a estes alunos.

## 1.4 Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner

Nesse subcapítulo, apresentamos a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner e suas dez inteligências, sendo elas: inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista, existencial e espiritual.

Gardner (1995) relaciona superdotação à manifestação das várias inteligências de um indivíduo e enfatiza a capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos. Ele organiza a inteligência em dez tipos sendo elas: inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista, existencial e espiritual. Para o autor, o indivíduo pode ser promissor em uma dessas inteligências e não apresentar um desempenho tão bom em outra e, ainda, reforça que todos os indivíduos possuem todas as inteligências em algum grau, mas certos são considerados promissores em uma inteligência e outros não.

Gardner (2005) incorporou, ainda, à sua proposta teórica, o aspecto motivação, que diz respeito a um intenso envolvimento no trabalho e um grande prazer em sua realização. Neste sentido, são considerados, também, atributos de personalidade essenciais para um bom desempenho em uma área específica de atuação: persistência, autoconfiança e coragem para correr riscos.

Segundo Gama (2006, p. 32)

a teoria das inteligências múltiplas é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos um desempenho, maior e menor, em qualquer área da atuação humana.

Gardner (2005) acreditava na organização vertical das habilidades humanas, pois, por exemplo, podemos ter ou não boa memória ou podemos ter boa noção de música, mas não de espaço. Para ele, todas as pessoas podem ser questionadoras, podem procurar respostas através de suas habilidades, usando as suas inteligências a partir de sua bagagem genética.

Conforme Gama (2006, p 35):

Gardner sugere que alguns talentos só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente. Cada cultura valoriza certos talentos e estes devem ser dominados por um número de indivíduos e, depois, passados para a geração seguinte.

Observamos esta questão dos talentos no nosso meio cultural no qual muitos se perdem e outros seguem conforme a cultura do local, pois são mais valorizados e incentivados com recursos pela família e pela sociedade como um todo.

Gardner (2000) diferencia inteligência, domínio ou disciplina e campo de saber. Para este autor (p. 47) inteligência “é um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. Assim, de acordo com o meio e o contexto em que está inserida a pessoa com altas habilidades/superdotação – família, escola, sociedade em geral - para a plena manifestação destes potenciais esta pessoa irá ativar e desenvolver sua inteligência.

Já o domínio surge a partir de um grupo de atividades de dada cultura, que se caracteriza por um sistema de símbolos específicos e pelo desenvolvimento de competências valorizadas em cada uma destas culturas específicas. O campo de saber caracteriza-se por ter indivíduos e instituições que julgam a criatividade e o nível de aceitação da produção de indivíduos dentro de domínios estabelecidos.

Para Gardner (2005), cada inteligência tem uma forma própria de pensamento - o que gera seu sistema simbólico - e pode ser vista em termos de sequência de estágios diferentes.

Segundo Gama (2006, p. 35), a sequência de estágios se inicia com o que Gardner chama de habilidade padrão cru, ou seja:

quando o bebê começa a perceber o mundo exterior, dá-se o aparecimento da competência simbólica, quando ele apresenta a capacidade de processar diferentes informações, por já possuir o potencial para desenvolver sistemas simbólicos.

O segundo estágio, ele chama de simbolizações básicas e vai dos dois aos cinco anos, quando as inteligências se mostram através dos sistemas simbólicos, com a criança demonstrando sua habilidade em cada inteligência através da compreensão e da utilização de símbolos. O terceiro estágio, Gardner (2005) chama de sistema de segunda ordem, quando há o domínio da grafia dos símbolos, a

escrita, os símbolos matemáticos. E, por fim, na adolescência e vida adulta as inteligências se revelam com suas ocupações vocacionais e não vocacionais.

De acordo com Sabatella (2008, p. 53), Gardner partiu da premissa que “a inteligência é importante demais para ser deixada nas mãos daqueles que testam a inteligência”. As inteligências as mais valorizadas em nossas escolas são a linguística e a lógico-matemática. A inteligência espacial, a corporal-cinestésica e musical são mais associadas à área das artes e as inteligências inter e intrapessoal são as mais usadas nas inteligências pessoais.

Na inteligência linguística, a pessoa tem muita facilidade em usar as palavras tanto escritas quando faladas. Tem facilidade em aprender idiomas e tem o dom da oratória. Escreve e interpreta textos com facilidade. Tem habilidade para usar a palavra para convencer e agradar. Entre as pessoas que podem demonstrar esta inteligência se destacam: poetas, professores, escritores, jornalistas, contadores de histórias, locutores, advogados e políticos.

A inteligência lógico-matemática utiliza muito a lógica para fazer análise de problemas e hipóteses, o indivíduo apresenta muita capacidade em lidar com séries de raciocínio, resolve problemas com facilidade, reconhece problemas e resolve os mesmos, realiza operações matemáticas. Aqui se destacam engenheiros, matemáticos, economistas, banqueiros, programadores de computador, contabilistas e físicos.

Na inteligência espacial há a habilidade de criar formas e objetos mentalmente, capacidade de perceber o mundo visual e espacial de forma bem precisa. Usa muito a acuidade visual, a memória e projeções de espaço são realizadas com facilidade. Estas habilidades são frequentemente observadas em artistas plásticos, engenheiros, arquitetos, pilotos, navegadores, desenhistas, artistas gráficos e cenógrafos.

A inteligência corporal-cinestésica usa muito o corpo para criar situações novas e resolver problemas, apresenta boa habilidade na coordenação motora ampla ou fina, flexibilidade, agilidade, destreza, controle nos movimentos do corpo. Esta inteligência apresenta-se em educadores físicos, atletas, dançarinos, atores e mímicos.

Conforme Gardner (1995), a inteligência corporal-cinestésica desenvolve o ato de controlar o próprio corpo e manusear objetos com habilidade; por meio dos movimentos do seu próprio corpo, a pessoa encontra soluções nas situações-

problema que aparecem o tempo todo em seu dia a dia, em suas ações cotidianas. Mas, para que se possa estimular esta inteligência, o ambiente deve propiciar situações-problema. Sobre isso, Gardner escreve (1994, p. 183):

o corpo é mais do que simplesmente uma outra máquina, indistinguível os objetos artificiais do mundo. Ele é também o recipiente do senso de eu do indivíduo, seus sentimentos e aspirações mais pessoais, bem como a entidade à qual os outros respondem de uma maneira especial devido às suas qualidades humanas.

O movimento criativo, o repertório motor mais amplo e a solução de problemas, também representam a manifestação da inteligência corporal-cinestésica e, por isso, deve ganhar suma importância nas práticas de sala de aula. Segundo Gardner (1995, p. 23)

o controle do movimento corporal está, evidentemente, localizado no córtex motor, com cada hemisfério dominante ou controlador dos movimentos corporais no lado contra-lateral.

Estimulando a inteligência corporal-cinestésica, estamos proporcionando um ambiente enriquecedor e diversificado aos nossos acadêmicos, estamos aperfeiçoando suas habilidades motoras e capacidades físicas.

Por meio de estímulos que incitem o uso da inteligência corporal-cinestésica, é possível, a partir do próprio corpo, resolver problemas. A universidade é um espaço de estimulação dessas inteligências onde se dissemina, constrói, cria e se recria o conhecimento, lugar onde o processo de aprendizagem dos acadêmicos está em constante construção e formação.

Na inteligência musical, a pessoa apresenta muita sensibilidade a ritmos, a melodias, sons, timbres, entonação e composição. Compõe, cria, recria, aprecia música, reproduz com facilidade uma peça musical. Muito comum em maestros, compositores, músicos, cantores, *luthier* e afinadores de instrumentos.

Na inteligência interpessoal, a pessoa apresenta grande facilidade em entender o outro e perceber suas intenções, tem habilidade para entender e

responder adequadamente humores das pessoas e dar orientações para as mesmas. Desenvolvida por políticos, assistentes sociais, terapeutas, vendedores, professores e líderes religiosos.

Na inteligência intrapessoal, a pessoa procura uma reflexão sobre si mesmo e dos outros, realizando constante autorreflexão e, por isto, usada por teólogos, psicólogos, psiquiatras, filósofos e conselheiros espirituais. Segundo Sabatella (2008, p.56):

revela uma percepção acurada de si mesmo e dos outros- incluindo desejos, medos , limites das reações emocionais, processos de pensamento, capacidades- usando essas informações para ter um modelo individual de trabalho eficiente , direcionar a vida, entender e guiar os outros.

A inteligência naturalista entende os recursos naturais e do universo, preserva a vida, organiza e estuda as fases do processo evolutivo, classifica as espécies; interage com as criaturas vivas, coleciona e cuida das plantas. É comum entre biólogos, arqueólogos, ambientalistas, naturalistas e paisagistas.

Na inteligência espiritual, as preocupações são com questões cósmicas ou existenciais, ou espiritual como conquista de um estado. A pessoa espiritualmente inteligente tem senso de auto-aceitação, compreende e aceita suas próprias limitações, imperfeições e está mais livre da arrogância e baixa auto-estima. É desenvolvida por teólogos, filósofos e líderes espirituais.

Já, a inteligência existencial abrange a capacidade de refletir e ponderar sobre questões fundamentais da existência humana; seria uma das características de líderes espirituais e de pensadores filosóficos. Gardner (1999, p.60) descreve como característica principal desta inteligência:

a capacidade de situar-se com referência ao alcance máximos dos cosmos - o infinito e o infinitesimal - e a capacidade relacionada de situar-se com referência a características existenciais da condição humana como o significado da vida, o significado da morte, o derradeiro destino dos mundos físico e psicológico, e àquelas experiências profundas como o amor por alguém ou a total imersão num trabalho de arte.

Assim, percebemos que Gardner (1995), através da Teoria das Inteligências Múltiplas, relaciona as dez inteligências propostas às altas habilidades/ superdotação e nos instiga para a questão da resolução de problemas e elaboração

de produtos. Esse autor esclarece que todos possuem um pouco de cada inteligência, mas que desenvolvem mais uma ou outra.

### **1.5 Alternativas Educacionais no Ensino Superior para Acadêmicos com Altas Habilidade/Superdotação**

Entre as alternativas educacionais no ensino superior para acadêmicos com altas Habilidade/Superdotação nos propomos a discutir neste momento, as seguintes: aceleração, enriquecimento curricular, grupos de habilidade, monitorias, tutorias, programa de educação tutorial, segundo Sabatela (2008).

A **aceleração** é uma das alternativas educacionais usada para alunos com altas habilidades/superdotação. Ela consiste em terminar em menor tempo os estudos, em ingressar antes do tempo na universidade e em avançar de um semestre para outro quando o aluno já apresenta todos os conhecimentos necessários naquele semestre anterior.

Segundo Sabatella (2008), a aceleração pode compreender a flexibilização do currículo, terminar etapas em menos tempo, fazer atividades nas férias e no contra turno.

Alguns autores, são a favor da aceleração, como Clark segundo Alencar e Fleith (2001, p. 130) descreve as seguintes vantagens:

1. Este é um método que pode ser usado em qualquer escola.
2. Os alunos intelectualmente superiores tendem a escolher companheiros mais velhos, e a aceleração vai favorecer este contato.
3. A aceleração permite aos estudantes mais capazes dar início a sua vida profissional mais cedo, o que resulta em maior produtividade.
4. Pelo fato de permanecer menos tempo na escola, os custos diminuem.
5. Observam-se menos tédio e insatisfação entre os estudantes a quem se permite acelerar nos estudos, os quais percebem o novo programa como mais estimulante e menos enfadonho.
6. O ajustamento social e emocional tem-se mostrado superior nos estudantes que participam de programas de aceleração.
7. A aceleração permite que se exija do aluno uma produtividade mais de acordo com suas capacidades.
8. Se um estudante inusitadamente brilhante permanece com seus colegas da mesma idade, ele possivelmente achará as tarefas

propostas pelo professor muito fáceis e desenvolverá hábitos inadequados de estudos.

9. A oportunidade de interagir e participar de atividades acadêmicas tende a favorecer uma atitude mais responsável por parte do aluno e o estabelecimento de novos propósitos e objetivos.

Com a aceleração percebemos que nossos estudantes têm muito a ganhar, se assim os projetos políticos pedagógicos das universidades e dos cursos contemplarem este recurso. Se a aceleração não estiver descrita no projeto político pedagógico dificilmente será efetivada com sucesso.

Nossa legislação prevê a aceleração, conforme estabelece o Art. 24º da LDB/1996 “V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: (...) c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado.” e também no Art. 59º “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: (...) II ..... e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.”

As universidades podem fazer a aceleração dos acadêmicos verificando as capacidades que estes possuem nas disciplinas antecipadamente e não fazendo os mesmos cursarem créditos que já possuem o conhecimento aprofundado. Assim, o acadêmico se sente mais motivado, vai além dos seus conhecimentos, pesquisa mais, se mostra mais interessado.

A **monitoria** é outra alternativa educacional para alunos com altas habilidades/superdotação e, também, para todo e qualquer aluno que tenha os critérios exigidos para a universidade, onde este acadêmico seja incentivado a aprofundar seus conhecimentos específicos, através de um professor, ou atuando como monitor para auxiliar seus colegas. Esta alternativa também já vem sendo empregada há tempo nas instituições de ensino pelo país e fora dele e tem servido cada vez mais para os alunos trocarem ideias, saberes e aprofundarem seus interesses por temas específicos.

A **tutoria** também se apresenta como possibilidade educacional para alunos com altas habilidades/superdotação, na qual um professor que domina um conteúdo ou tema da área de interesse desses alunos se dispõe a orientá-los e a trabalhar com ênfase nos interesses deles, em turnos e horários combinados. Como as universidades possuem um grande campo de saberes e áreas de informação, neste espaço seria bem viável a existência e permanência das tutorias conforme os

interesses individuais de pesquisa, ou também de grupos com altas habilidades/superdotação.

As **mentorias** segundo Freitas e Pérez( 2010, p. 67)

muito semelhantes às tutorias, geralmente são postas em práticas por especialistas de uma determinada área (geralmente externos à escola) que trabalham com o aluno em pesquisas ou projetos específicos para os quais são necessários conhecimentos que, às vezes, o professor de sala de aula não teve tempo de construir.

Assim, nas universidades, existem muitos especialistas, mestres e doutores em áreas específicas, possuímos vários alunos assistidos por programas de mentorias de acordo com a especialidade do acadêmico em programas de Iniciação Científica e projetos de extensão nas universidades públicas e particulares, como por exemplo na Universidade de Cruz Alta, onde alunos estão desenvolvendo iniciação científica e projetos de extensão sob a orientação de professores mestres e doutores, em áreas específicas do conhecimento.

Outra forma de alternativa educacional para alunos com altas habilidades/superdotação são os **grupos de habilidades**, que segundo Sabatella (2008), consiste em separarmos os acadêmicos por nível intelectual ou também por desempenho em alguma área específica dentro da universidade para trabalharmos os grupos de habilidades específicas com áreas de interesse. De acordo com Sabatella (2008, p. 186) para esta alternativa educacional é preciso:

- reconhecer as amplas diferenças individuais e a heterogeneidade do grupo, incluindo sempre alguma instrução individualizada;
- evitar a completa segregação, dando oportunidade, aos alunos, para uma convivência escolar com outros de diferentes habilidades;
- selecionar professores bem qualificados que devem estar constantemente atualizados quanto a pesquisas, formas de avaliação e propostas curriculares específicas para esses alunos;
- encorajar o desenvolvimento em várias áreas, além da intelectual;
- haver sempre o contacto e a comunicação tanto entre os diversos professores como entre professores e pais.

A formação de grupos de habilidades também é conhecida teoricamente como **segregação**, segundo Alencar e Fleith (2001), e tem como meta separar os alunos com um potencial maior dos demais, por um determinado tempo, e depois que estes alunos desenvolverem suas atividades, eles retornam para sala de aula.

Alguns autores, como Barbe 1965 (apud ALENCAR e FLEITH 2001) são favoráveis aos grupos de habilidades, porque desenvolvem cada vez mais as potencialidades e talentos específicos de cada aluno; enquanto outros são contrários, porque a segregação pode deixar este mesmo aluno com atitudes esnobes e orgulhosas.

O **enriquecimento curricular** para alunos com altas habilidades/superdotação prevê um aprofundamento teórico em assuntos do interesse do aluno com a inclusão de conteúdos que motivem, incentivem, instiguem e desafiem este aluno. Segundo Sabatella (2008, p. 182)

o enriquecimento é feito basicamente em três aspectos: dentro dos conteúdos curriculares, com adaptações ou ampliações de seus assuntos, de acordo com os interesses do aluno; dentro de um determinado contexto de aprendizagem, com flexibilização ou diversificação do currículo; e com projetos independentes (individuais ou em pequenos grupos) sejam em oficinas, concursos, orientação com especialistas e mentores, em atividades extracurriculares, realizadas em programas ou cursos para desenvolvimento pessoal em áreas específicas.

Renzulli (2004) propõe um modelo de enriquecimento curricular, abrangendo: enriquecimento do tipo I, II e III. O enriquecimento tipo I propõe expor ao estudante uma diversidade de atividades extracurriculares através de oficinas, excursões, filmes, programas de televisão, minicursos e palestras. Assim, estas atividades poderão despertar-lhes o interesse por diversas áreas e também em sua área específica.

No enriquecimento do tipo II, de acordo com Alencar e Fleith (2001, p. 135):

são utilizados métodos, materiais e técnicas instrumentais que contribuem no desenvolvimento de níveis superiores de processos de pensamento (analisar, sintetizar e avaliar), e de habilidades criativas e críticas, nas habilidades de pesquisa [...] de busca de referências bibliográficas e processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social.

Já no enriquecimento do tipo III, os alunos tentam resolver problemas levantados nas atividades do tipo II. Aqui eles fazem aprofundamento em uma área de interesse e desenvolvem produtos autênticos, originais.

De acordo com Alencar e Fleith (2001, p. 136), o enriquecimento do tipo III possibilita ainda ao aluno desenvolver habilidades metacognitivas, tais como, planejamento, gerenciamento de recursos, tomada de decisão e avaliação, bem como características de natureza afetiva, como independência de pensamento e ação, motivação, autoconfiança e habilidades interpessoais.

Outra alternativa educacional no ensino superior, também, para acadêmicos com Altas Habilidade/Superdotação advém do Programa de Educação Tutorial (PET), que foi instituído pela Lei Federal 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006 e nº 1.046/2007. Em 2010, foi publicada a Portaria nº 976 que trouxe novidades para a estrutura do Programa de Educação Tutorial.

O PET tem por objetivos, conforme a Portaria nº 976/2010, no seu art.º 2:

- I - desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar;
- II - contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação;
- III - estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica;
- IV - formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país; e
- V - estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior.

Com os objetivos apresentados pelo PET, nossas universidades podem contribuir para formação continuada dos acadêmicos, e buscar novos caminhos para educação do ensino superior no nosso país. O Programa de Educação Tutorial deve se organizar a partir das formações das graduações, com a constituição de grupos de estudantes de graduação, sob a orientação de um professor tutor, possibilitando assim a formação acadêmica dos estudantes envolvendo os mesmos no ensino, pesquisa e extensão.

Os estudantes selecionados ganharão bolsas e os professores tutores também. Os PET deverão contribuir para a implementação de políticas públicas e de desenvolvimento em sua área de atuação, sendo que esta contribuição será considerada por ocasião das avaliações periódicas.

Segundo a Portaria nº 976/2010, Art. 17º, poderá ser bolsista de grupo PET o estudante de graduação que atender aos seguintes requisitos:

- I - estar regularmente matriculado como estudante de graduação;
- II - não ser bolsista de qualquer outro programa;
- III - apresentar bom rendimento acadêmico de acordo com os parâmetros fixados pelo colegiado máximo de ensino de graduação da IES; e
- IV - ter disponibilidade para dedicar vinte horas semanais às atividades do programa.

Parágrafo único. O edital do processo de seleção de estudantes para composição dos grupos do PET deverá ser divulgado oficialmente, no âmbito das pró-reitorias de graduação e de extensão, ou equivalentes, com antecedência mínima de oito dias de sua realização, incluindo informações sobre data, local, horário, critérios e procedimentos de seleção.

Atualmente o Programa de Educação Tutorial conta com 779 grupos distribuídos entre 114 Instituições de Ensino Superior em diferentes áreas do conhecimento e as diversas regiões geográficas do país, segundo site do Ministério da Educação (MEC, 2013).

E, ainda de acordo com a Portaria nº 976/2010, Art. 18º, o estudante que for bolsista do programa terá os seguintes deveres:

- I - zelar pela qualidade acadêmica do PET;
- II - participar de todas as atividades programadas pelo professor tutor;
- III - participar durante a sua permanência no PET em atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- IV - manter bom rendimento no curso de graduação;
- V - contribuir com o processo de formação de seus colegas estudantes da IES, não necessariamente da mesma área de formação, especialmente no ano de ingresso na instituição;
- VI - publicar ou apresentar em evento de natureza científica um trabalho acadêmico por ano, individualmente ou em grupo;
- VII - fazer referência à sua condição de bolsista do PET nas publicações e trabalhos apresentados.

Portanto, constatamos que existem diversos dispositivos institucionais voltados aos acadêmicos do ensino superior com altas habilidades/superdotação com várias alternativas educacionais, tais como: aceleração, enriquecimento curricular, grupos de habilidade, monitorias, tutorias e programa de educação tutorial, mas cabe ao profissional que trabalha com este acadêmico, encaminhá-lo ao serviço adequado e prestar-lhe todo o auxílio necessário para seu bom desempenho na universidade.

## 1.6 O Processo Inclusivo

Nesse subcapítulo, apresentamos o processo inclusivo, como se constitui hoje e como os autores referenciados percebem a inclusão no ensino superior.

Incluir as pessoas com necessidades especiais nas universidades eleva a responsabilidade e a consciência sobre cada aspecto que deve, necessariamente, estar interligado entre universidade e comunidade, pois a convivência e a cooperação mútua proporcionam à pessoa com altas habilidades/superdotação o desenvolvimento de uma vida social saudável. Mittler (2003, p. 140) complementa essa disposição dizendo que a “inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão”.

No entanto, observa-se que as nossas universidades, em sua maioria, ainda não estão preparadas para a inclusão, pois estas instituições necessitam adaptar-se para receber melhor o aluno com altas habilidades/superdotação.

A inclusão envolve uma mudança nos currículos, na avaliação, na pedagogia e nas formas de agrupamento dentro das nossas universidades. Também está baseada na diversidade com base na raça, no gênero, na nacionalidade e no nível social de cada um. Segundo Mantoan (1998, p.02):

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola e dos professores novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas.

Acreditamos ser significativo, na formação de professores, o repensar sobre as crenças, as concepções e os valores atribuídos aos alunos com altas habilidades/superdotação. Da mesma forma, é necessário, a capacitação e constante aperfeiçoamento destes profissionais, proporcionando-lhes condições, para assumirem o desafio de auxiliarem os alunos com altas habilidades/superdotação no que se refere à aprendizagem e à conquista da cidadania e seu espaço na comunidade.

Conforme Carvalho (2004, p. 53) “no caso das pessoas com altas habilidades, superdotadas, a hegemonia da normalidade também ‘atua’ gerando indagações acerca da ‘superioridade’ que apresentam, sejam intelectuais, artísticas ou de outra natureza”.

Ainscow (1999, p. 218) compreende o desafio da inclusão como uma superação de barreiras, na qual:

A tendência ainda é pensar em “política de inclusão” ou educação inclusiva como dizendo respeito aos alunos com deficiência e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais “especiais”. Além disso, a inclusão é frequentemente vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que eles estão “incluídos”, uma vez que fazem parte daquele contexto.

Conforme expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é uma garantia para todos e isto significa que é um direito constitucional sem exceção, vivenciada num ambiente igualitário, com o objetivo de atingir o pleno desenvolvimento humano e cidadão. Para que as pessoas com altas habilidades/superdotação possam exercer esse direito, é indispensável que a universidade se adapte ao processo de inclusão como um todo.

Apesar da inclusão de pessoas com necessidades especiais ser bastante debatida na atualidade, tem-se consciência das grandes dificuldades que estes indivíduos encontram na sua própria inclusão, não apenas por uma incidência de “pré-conceitos”, mas porque a sociedade, embora evoluindo, sempre acolhe “estas pessoas diferentes” duvidando de sua capacidade, ou amedrontada por uma responsabilidade da qual quer se omitir.

Desta forma, almeja-se uma universidade e uma sociedade inclusiva, que todos tenham acesso e onde sejam respeitados os limites e as diferenças de cada um, sendo dado espaço a todas as pessoas para que elas possam crescer e transformar suas vidas, rompendo com muitas das barreiras que lhes são impostas.

As instituições de ensino superior, por exemplo, ao receberem uma pessoa com necessidade especial, deparam-se com um grande desafio que inicia desde a sala de aula, até as estruturas de apoio e os recursos necessários para essa demanda.

Um ponto a ser discutido nas universidades para o processo inclusivo é a diversificação e flexibilização da metodologia de ensino e aprendizagem, incluindo

neste contexto, a organização e o funcionamento da universidade como um todo. Esta flexibilização da metodologia diz respeito aos conteúdos, técnicas de ensino e avaliação, que nosso acadêmico poderá dispor em seu processo de aprendizagem, de acordo com suas necessidades específicas.

Devemos ter nas universidades a proposição de currículos abertos e propostas curriculares diferenciadas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação. Devemos também rever a flexibilização dos critérios e dos procedimentos pedagógicos, favorecendo assim a diferenciação na metodologia, nos procedimentos didáticos, na temporalidade para a obtenção de determinados objetivos e na avaliação dos alunos com altas habilidades/superdotação. Portanto, a metodologia adotada deve estar coerente com os objetivos e conteúdos dos currículos.

Apenas quando possuímos universidades de moldes inclusivos, adaptadas às necessidades das pessoas com necessidades especiais, que respeitem as diferenças e atentem para as diversidades dos alunos, estruturar-se-á uma intervenção educativa adequada que faça com que aconteça um desempenho favorável para estas pessoas em todos os níveis, desde o pessoal ao social.

Cada vez mais as pessoas com necessidades especiais chegam ao ensino superior, pois de acordo com o Censo Escolar/MEC/INEP (BRASIL, 2008) as matrículas de alunos com necessidades especiais na educação superior registra que o número passou de 5.078 para 11.999 alunos. Em relação às altas habilidades/superdotação, o censo revela um número de 3.257 matrículas, no ano de 2008. Este indicador, apesar do crescimento das matrículas, reflete ainda a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com altas habilidades/superdotação, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior.

Os censos escolares da Educação Básica de 2007 e 2008, disponíveis no site do INEP (BRASIL, 2010) e registram os seguintes dados estatísticos, conforme a tabela 1:

Tabela 1 - Dados de matrículas da Educação Especial (totais e AH/SD)

Tabela N°	Título	N° total		Somente AH/SD	
		2007	2008	2007	2008
1.38	Número de Alunos da Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos	358.159	330.201	418	419
1.43	Número de Alunos da Educação Especial em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos	313.404	384.599	2.564	3.257
1.48	Número de Alunos da Educação Especial em Classes Especiais do Ensino Regular e /ou Educação de Jovens e Adultos	79.488	76.502	158	158
1.53	Número de Alunos da Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas	279.306	254.512	260	261

FONTE: Sinopses estatísticas dos Censos Escolares de 2007 e 2008 (INEP, 2010).

Percebemos com estes números, que cada ano aumenta mais e mais, a matrícula de pessoas com necessidades especiais, e que o nosso ensino tem que estar preparado para atender as demandas necessárias a estes alunos, que na maioria das vezes não tinham acesso à escola e à Universidade.

Algumas definições de porcentagem de pessoas com altas habilidades incluem entre 1 e 2% e outras, acima de 15-20%, possuem altas habilidades/supedotação. A Organização Mundial da Saúde (OMS), que calcula sua estimativa em função dos escores obtidos em testes de QI, define que de 3,5 a 5% de qualquer população seria de pessoas com altas habilidades/superdotação,

conforme Freitas e Perez (2010), sendo em torno de aproximadamente 8 milhões de pessoas no total.

Concretizar o conceito de universidade inclusiva, que proporciona a educação para todos, torna-se um grande desafio para os responsáveis pela construção dos ambientes escolares. Os modelos encontrados nas instituições de ensino brasileiras, em sua grande maioria, desconsideram, em vários aspectos, as reais necessidades dos alunos e frequentadores desses estabelecimentos, bem como dos profissionais da área.

Ainda é pouco comum, no ambiente universitário, reflexões sobre temáticas referentes às altas habilidades/superdotação. Portanto, a criação de espaços de ensino que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento destas pessoas, assim como a implementação de espaços de pesquisa nesta área, mostra um comprometimento com a educação emancipatória e inclusiva.

Daí a importância de aprofundar conhecimentos e estudos acerca desta realidade, com o interesse de conhecer os indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, RS. Portanto, com este intuito, justifica-se esta tese que metodologicamente apresenta o enfoque exploratório/descritivo, partindo de uma abordagem qualitativa, ao conhecer e reconhecer indicadores de altas habilidades/superdotação entre indivíduos em situação de formação profissional.

## CAPITULO II – PELOS CAMINHOS DO ENSINO SUPERIOR

Para entendermos o processo do ensino superior no país, é necessário deixar claro a concepção de educação e conhecimento na qual acreditamos e que norteia esta pesquisa.

A opção teórica que fundamentou este estudo foi a histórico-cultural, considerando principalmente os estudos de Vygotsky (2001), que buscou entender o sujeito no contexto de suas relações sociais, pois sabemos o quanto o estímulo do meio é importante para o desenvolvimento das pessoas com altas habilidades/superdotação.

Segundo Vygotsky (2001) a aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais e essa se inicia muito antes da criança entrar na escola, pois, desde que nasce e durante seus primeiros anos de vida, encontra-se em interação com diferentes sujeitos - adultos e crianças - e situações, o que vai lhe permitindo atribuir significados a diferentes ações, diálogos e vivências.

Vygotsky (2001) focaliza mais o social, dando-lhe um papel específico no desenvolvimento e afirma que mecanismos naturais governam o comportamento das pessoas, e antes mesmo de termos dois anos de idade, já participamos das relações sociais. E essas relações sociais formam o contexto desenvolvente de todos e sua psicologia desde o começo.

De acordo com Vygotsky (2001), a linguagem é o mecanismo que abre caminhos para a Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, ela ajuda a avançarmos um nível de desenvolvimento real para uma área de potencialidades, através da mediação realizada pelo outro.

O processo de construção de conhecimento se apresenta de maneira diferenciada na relação entre sujeito e objeto na concepção Vygotskyana. Esse mesmo sujeito não é apenas ativo, mas também interativo, porque constitui novos conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da sua própria

consciência. Trata-se, assim, de um processo que vai do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais.

Desta forma entendemos o ensino superior como um espaço de construção de novos saberes, um lugar de transformação social, onde o professor é um mediador pedagógico do processo de aprendizagem de seus alunos. Um lugar onde o ensino, a pesquisa e extensão andam interligados por questões sociais e estimulam o pensamento reflexivo dos nossos alunos. No ensino superior os alunos podem aprender novos conceitos e teorias, desenvolvendo assim novas capacidades e habilidades que podem ser úteis para todo o sistema social e para a humanidade.

Assim para entendermos todo este processo iremos aprofundar no subcapítulo a seguir como ensino superior no Brasil foi instalado, apresentando referências de autores sobre a temática.

## **2.1 Ensino Superior no Brasil**

O ensino superior no Brasil foi instalado, com as primeiras universidades, no início da década de 1920, sendo que em alguns países da Europa estas instituições há muito tempo já estavam implantadas.

Entre 1909 e 1912 foram criadas as três primeiras universidades brasileiras que foram chamadas de universidades passageiras, como a Universidade de Manaus que durou onze anos, a Universidade de São Paulo que sobreviveu seis anos e a Universidade do Paraná que durou quatro anos, conforme Rossato (2005). Essas universidades funcionaram de modo precário e efêmero devido às condições históricas e econômicas da época, consoante Cunha (1980).

A Universidade de Manaus, como informa Cunha (1980) precedeu a Lei Rivadávia Corrêa (1911), Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental implementada em 5 de abril de 1911 pelo decreto nº 8.659. Essa lei adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da

criação de instituições de ensino superior e dispensava também a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa particular.

Em 1931 ocorrem duas reformas educativas de grande importância para o sistema educacional brasileiro: a Reforma do Ensino Secundário e a do Ensino Superior, realizada por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº. 19.852/31), enfatizando a importância da formação docente ser realizada em nível superior (BRASIL, 1931).

Em 1931, o Decreto nº. 19.852, de 11 de abril de 1931, promulgou o autodenominado Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo o primeiro modelo que serviu de padrão de organização para o ensino superior do país. Entre outras, foi incorporada, a esse modelo único de organização didático administrativa do ensino superior, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, como parte da Universidade do Rio de Janeiro e padrão para todo o país, como locus específico destinado à formação do professor. (DAMIS, 2002, p. 103).

Em 1920, o presidente Epitácio Pessoa institui a primeira Universidade no Rio de Janeiro e a segunda em 1927 em Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte, como refere Cunha (1980). Em 1934, foi criada a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo e no final de 1943, fundou-se a Universidade Rural do Rio de Janeiro. Assim, em todo país tínhamos somente cinco universidades, sendo duas federais e três estaduais. Conforme Rossato (2005, p.143):

Segundo Anísio Teixeira, o país viveu uma expressiva expansão do ensino superior entre 1930 e 1945. Nesse período, as instituições de ensino superior passaram de 86 em 1930 para 181 em 1945, ou seja, nessa época, 95 novas IES foram criadas. Das 14 IES existentes no ano de 1890, segundo o mesmo autor, chegou-se a um número bastante expressivo no final do primeiro período de Getúlio Vargas, 1945. A velha República vira, em quarenta anos, surgirem 72 novas IES: o período getulista, em 15 anos (1930 -1945), criou 95 novas IES. Finalmente, o país possuía também estatuto das universidades e uma organização básica desse nível de ensino.

No início do Governo Provisório em 1930, houve a centralização do poder e maior controle sobre as instituições, nesse contexto, foi criado o Ministério da Saúde

e da Educação com reformas que buscavam modelar as diretrizes da educação ao projeto modernizador do estado.

Esse foi um período de ascensão no ensino superior, em que as forças políticas tiveram um papel relevante, embora nem sempre houvesse uma política adequada para o setor por parte dos poderes públicos.

Entre 1945 e 1964 houve um aumento significativo no número de instituições particulares de cunho religioso. No final da década de 1950, o Brasil já tinha mais de vinte e uma universidades e mais de cem instituições de nível superior. Nota-se, assim, um apoio do governo para a expansão destas instituições no país.

Com o golpe de 1964, o ensino superior foi atingido diretamente, uma vez que ocorreu um crescimento demográfico, acelerando o processo de urbanização. Segundo Rossato (2005, p.146)

Com a expressiva expansão do ensino de 1º e 2º graus, aumentou rapidamente o número dos potenciais candidatos à universidade. Por outro lado, o modelo concentracionista de renda levou muitas empresas de médio porte à falência, atingindo diretamente a classe média urbana, que buscou na universidade, através do diploma, uma forma de manter o seu status social ou de disputar um lugar mais qualificado no mercado de trabalho.

Com o progresso nas cidades, a evolução social e o crescimento das grandes empresas, fez-se necessária maior qualificação dos profissionais para atuar no mercado de trabalho. Naquele momento houve necessidade de gerar novas oportunidades e buscar, no ensino superior, essa qualificação. As instituições inseridas naquele contexto tiveram papel preponderante na formação e aperfeiçoamento profissional dos cidadãos, com vistas a prepará-los na conquista de melhores salários e condições de vida. Em um mercado cada vez mais exigente, estas instituições tiveram grande responsabilidade no desenvolvimento dos cenários futuros do Brasil.

As instituições de ensino superior foram crescendo a cada ano e em 1960 existiam 260, em 1968 somavam 441, em 1972 eram 756 e em 1974 totalizavam

843. Em 1974, havia apenas 57 universidades e todo este crescimento deu-se via instituições particulares como menciona Rossato, (2005).

O advento da Lei de Diretrizes Bases 4.024, de 1961, não atendia às exigências do ensino superior, mas, em 28 de novembro 1968, foi promulgada a Lei nº 5.540, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e também trás outras providências, contemplando melhor o segmento. A Lei nº 5.540/68 trazia medidas bem definidas e autoritárias, seguindo o modelo político vigente. Essa Lei buscava reformulação geral do ensino superior, uma renovação com efetivas mudanças, mas todas controladas pelo governo da época. A reforma universitária se consolidou e a lei fez o que se propunha, porém com a devida concessão do governo.

Para aprimorar essa etapa no ensino superior, Morosini (2003, p. 26) comenta sobre a importância do pensar pedagógico:

Há estudos que abordam a constituição histórica das IES, especialmente das mais tradicionais e antigas, mas não há um recorte específico sobre a produção das iniciativas em torno dos processos pedagógicos. Provavelmente porque essa não era uma dimensão reconhecida como importante no contexto universitário ou, ainda, pela falta de especificidade dos atores que a constituíam. Não havia um lugar nas universidades para se pensar a dimensão pedagógica do trabalho que lá realizava. Por outro lado, são recentes nossas Instituições de Ensino Superior, se compararmos essa realidade com os demais países, inclusive os latino-americanos. A Existência de faculdades isoladas desde Brasil imperial não caracteriza um sistema universitário orgânico e favorece a construção de uma perspectiva setorizada de ensino superior, principalmente voltada para a formação profissional.

Depois de 1970 ocorre a interiorização do ensino superior, a implantação da pós-graduação e em 1980 o Brasil contava com 865 instituições de ensino superior, das quais somente 63 eram universidades.

No final da década de 80 e início de 1990, ocorrem mudanças no ritmo do crescimento das matrículas e criações de novas instituições de ensino, levando a educação superior para novas direções. Assim, Rossato (2005, p.148) descreve:

A expansão da matrícula deu-se, sobretudo, nas instituições particulares, uma vez que as federais, desde 1980, não apresentam uma mudança significativa no número de suas matrículas, registrando pequenas variações; até pelo contrário, tendem a diminuir o seu peso relativo no total das matrículas do país. As universidades estaduais e municipais registram crescimento de estudantes mais significativo, de forma que, em 1994, os inscritos nas particulares representavam 59% contra os 62,4% de 1980. Portanto, mantém-se a tendência anterior (fortalecimento das IES particulares), embora em ritmo mais lento.

O ensino superior inovava-se e se transformava mas havia, em contrapartida, um retrocesso para a comunidade, pelo aumento da concentração da riqueza no mundo e pelas apropriações privadas da ciência e da tecnologia, que cada vez mais se subordina à lógica desse mercado capitalista.

As instituições de Ensino Superior estão classificadas da seguinte forma, pelo Ministério de Educação do Brasil, como públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares). As definições das mesmas estão relacionadas com as formas de financiamentos que cada modelo usa para sobreviver no cenário da educação superior.

No ano de 1987, havia 86 universidades e em 2005 eram 125, mas todo este aumento de instituições se deu principalmente no setor das universidades privadas, pois o governo pouco investiu neste setor segundo Rossato( 2005) .

A universidade brasileira passou por um forte processo de privatização em decorrência da ausência de recursos públicos que pudessem financiá-la, o que causou desta forma uma deteriorização de salários, de instalações e de equipamentos. Com isso os recursos financeiros movimentados pelo setor privado do Ensino Superior são bastante consideráveis, acontecendo uma expansão do sistema de educação superior particular.

As políticas de diversificação e distinção da educação superior no Brasil vêm, ao longo dos tempos, sofrendo alterações no sistema e nas instituições como um todo. No final do primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1997, foram diagnosticados vários problemas, como descreve Sguissardi (2000, p. 64):

Esgotamento do modelo único baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; tamanho dos sistemas extremamente modesto para as dimensões e necessidades do país; inadequação do processo de credenciamento de novas instituições, o que gerou um sistema sem competição e de baixa qualidade; falta de um sistema abrangente de avaliação do ensino de graduação; desafio de modernizar o ensino de graduação; ineficiência no uso dos recursos públicos na parte federal do sistema.

Com o diagnóstico destes problemas o governo Fernando Henrique começou tomar providências, ao definir, expandir e diferenciar os sistemas das instituições e ainda em 1997 preconizou a *liberalização* o ensino superior.

A história da universidade teve uma situação peculiar com um caráter tardio, e somente a partir da segunda metade do século XX voltou-se para o atendimento das demandas e necessidades do país. Em 1962, o Brasil tinha 115.181 estudantes matriculados no ensino superior; em 1973 este número subiu para 811.237; em 1999 o número de alunos matriculados era de 2.369.945, conforme Rossato (2006, p. 121 e 124).

Segundo o MEC-INEP, em 2008, o número de matrículas presenciais e a distância no ensino superior totalizava 5.808.017 (INEP, 2010). Tais números demonstram o rápido crescimento numérico e a importância do papel da universidade. Estudar em uma universidade representa um anseio comum dos jovens de hoje e ao projeto dos países desenvolvidos; é generalizar a educação superior para os jovens.

Em 2011, segundo MEC-INEP, participam do Censo 2.365 Instituições de Ensino Superior. Desse conjunto, 84,7% são faculdades, 8,0% são universidades, 5,6% são centros universitários e 1,7% representam a soma de institutos federais de educação, ciência e tecnologia e de centros federais de educação tecnológica. Com um registrou total de 6.739.689 matrículas de graduação, o que representa um aumento de 5,6% em relação a 2010.

A universidade brasileira não pode ficar alheia aos desafios que representa o mundo da tecnologia, a sociedade e o trabalho. Ao mesmo tempo, o estudante da universidade que enfrenta os novos desafios não está imune à influência do

pluralismo, da mídia e do movimento das massas. Os valores e os comportamentos também são suscetíveis às influências da *sociedade líquida* e das ideias neoliberais.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, em suas obras, analisa extensamente a mudança de época que ora vivemos caracterizando-a como a passagem de uma vida sólida para uma vida líquida. Para Bauman (2007, p.07)

A vida líquida é uma forma de vida que tende a ser levada à frente de uma sociedade líquido-moderna. Líquido-moderna é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo

A sociedade está sempre a mudar, a desmontar a realidade anterior e o faz sem perspectiva de alguma permanência. Segundo Bauman (2005, p.120)

Nada no mundo se destina a permanecer, muito menos para sempre... nenhum compromisso dura o bastante para alcançar o ponto sem retorno. Todas as coisas nascidas ou feitas, humanas ou não, são até segunda ordem dispensáveis.

Na sociedade líquida tudo está sendo constantemente desmontado e substituído sem a perspectiva de permanência ou solidez. Ao término do século XX e início de um novo, uma série de eventos econômicos, sociais e culturais indicava uma mudança de comportamentos levando a sociedade a uma nova configuração. Novas características marcam uma nova época, um novo tempo, um novo modo de vida. Estas mudanças ocorrem num lapso de tempo muito breve, são como uma onda que “carregam” comportamentos.

Assim, as relações humanas não são mais tangíveis, e a vida em conjunto e familiar perde a consistência e estabilidade. A hospitalidade dá espaço à crítica e se

passa de agente passivo para o agente ativo, que questiona e reflete sobre as ações e porquês das coisas.

Nesta perspectiva, o ensino superior está em constate transformação, tem mais espaço para criticidade, o acadêmico tem um papel ativo dentro da universidade, papel de agente transformador, o professor mais responsabilidades sendo um grande mediador no processo de construção da aprendizagem. Assim, o ensino superior, na sociedade líquida, possibilita desacomodações, como alternativa de acelerar seus processos.

Com isso, surgem muitas implicações para a educação inclusiva, que se desacomoda com a sociedade líquida. A mudança implica o repensar das práticas pedagógicas e a revisão, em nossas salas de aula, da metodologia e das legislações.

Em especial, na temática altas habilidades/superdotação, a sociedade líquida também traz implicações desta ordem e principalmente em relação às alternativas educacionais, que devem ser revisadas para estes alunos como: aceleração, enriquecimento curricular, grupos de habilidade, monitorias, tutorias, programa de educação tutorial entre outros.

A universidade que se assenta sobre os pilares do ensino, pesquisa e extensão não se constitui numa ilha dentro da sociedade, mas tem o papel de estar atenta às expectativas, valores e comportamentos dos estudantes ainda mais numa sociedade em plena transformação como a nossa.

Desta forma, o contexto universitário, em cooperação com outros setores da sociedade, deve investir também no desenvolvimento de ações afirmativas que venham suprir as desigualdades sociais.

Segundo Schuch (1995, p. 71), a universidade é um espaço que busca e impulsiona o desenvolvimento local, regional e nacional, portanto, “a universidade é a instituição que melhor pode, democraticamente, promover a produção e disseminação do conhecimento e assumir, no mais alto nível, um papel crítico na sociedade”.

O MEC realiza vários processos de avaliações, para obter um banco de dados das instituições, através do Exame Nacional de Cursos (ENADE), do Censo da Educação Superior, do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e do credenciamento e credenciamento dos cursos. Diante de determinados resultados dessas avaliações o MEC pode adotar um caráter punitivo, pois o processo tem o objetivo da promoção da eficiência, do desempenho e produtividade. Com esse controle são estabelecidos padrões e comparações no sistema de ensino superior.

## **2.2 A Vida Adulta e seu mundo**

As discussões e estudos científicos sobre a vida adulta na atualidade perpassam por vários campos e áreas como a educação, a saúde entre outras e buscam e buscam melhorias para a qualidade de vida das pessoas adultas.

Com a finalidade de coletar de dados teóricos para a caracterização e a compreensão da fase da vida em que se encontram os sujeitos-alvo da pesquisa, recorreremos às palavras de Mosquera.

Mosquera (1987) propõe sub-divisões para estas categorias: a adultez jovem, dividiria-se em adultez jovem inicial, dos 20 aos 25 anos. A adultez jovem plena iria de 25 a 35 anos e a adultez jovem final dos 35 aos 40 anos. Já a adultez média de compreende dos 40 aos 65 anos e divide-se em adultez média inicial, dos 40 aos 50 anos; dos 50 aos 60 anos chega-se a adultez média plena e dos 60 aos 65 anos, adultez média final. Em relação à adultez tardia, esta se divide em adultez tardia inicial, dos 65 aos 70 anos; adultez tardia plena de 70 aos 75 anos e a partir de 75 anos até a morte, adultez tardia final.

Em relação ao adulto jovem Mosquera (1987, p. 80), diz que nesta fase existe:

uma grande vitalidade e uma valorização da individualidade. O adulto jovem está dotado dos mais fortes impulsos, os quais se manifestam, tanto pela impulsividade como pelo emprego vivo de suas forças. Seu estado de

espírito frente à vida alcançou, por regra geral, um elevado nível. A alegria de viver e o prazer da existência lhe fornecem perspectivas.

O adulto jovem está na grande maioria das vezes disposto a ir atrás, tem energia e seus interesses se dirigem para a independência da família. A profissão tem um papel muito importante, pois vem constituir a autonomia, o poder econômico e a auto-estima. Assim, o trabalho passa a significar, para este adulto, a constituição de uma personalidade sadia e, segundo Mosquera (1978, p. 115):

o adulto jovem se acha na culminação de seu vigor físico e mental quando se dispõe a abrir um caminho no mundo e encontrar nele um lugar onde as suas energias possam ser aplicadas.

O adulto jovem vai se constituindo e se afirmando através de sua profissão, do seu trabalho que gera uma grande motivação em sua vida. Mas também necessita durante esta constituição do relacionamento afetivo, baseado na ternura, no amor e na sexualidade. Segundo Erikson (1971), o amor pressupõe identidade e fidelidade e nos dá uma nova maneira de viver.

Na adultez média, talvez a grande maioria dos objetivos do indivíduo tenham sido atingidos em relação a sua profissão, a sua constituição familiar, a sua sexualidade, a sua moradia. De acordo com Mosquera (1978, p. 128):

parece existir, predominantemente, uma tendência à extroversão, isto é, uma visualização para o mundo exterior. O adulto médio se sente possuído pelo afã de produção e por interesses objetivos, deseja ser eficaz e ter êxito. Provavelmente para dar mais firmeza e conteúdo à segurança da sua própria pessoa.

Nesta fase, o adulto médio se dá conta que tem pouco tempo para realização de seus sonhos e metas não cumpridos e estabelece seus planejamentos. Aqui ele deixa muito claro uma grande necessidade deste momento de sua vida: vencer.

E, por fim, a última fase, a adultez tardia, que se caracteriza segundo Mosquera (1978, p. 182) como sendo:

A terceira idade é de alto significado para compreender realmente todo o ciclo vital. Mais adverte, com muita acuidade, que é chegada a hora de se preocupar com a velhice, pois quer se queira ou não, esta faz parte do ciclo da vida, sendo o prolongamento e fim de um processo. O ser, diz esta autora, nasce, cresce, amadurece, envelhece e morre.

Assim, percebemos que esta ultima fase traz um tempo de reflexão, um tempo do que fomos e do que poderemos ser. É o tempo da aposentadoria, da última crise da vida, do amadurecimento, da ressignificação e da descoberta.

O conhecimento das teorizações sobre as características das fases, jovem e adulta, é determinante para os planejamentos de ensino, desde, a legislação até a práxis metodológica na Universidade.

### **2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**

O Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004. Em seu art. 4 determina que “o curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” e que:

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

O Art. 5º as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (2004, p. 1) sugere que:

A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios: a) autonomia institucional; b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; c) graduação como formação inicial; d) formação continuada; e) ética pessoal e profissional; f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; h) abordagem interdisciplinar do conhecimento; i) indissociabilidade teoria-prática; j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Durante a pesquisa, podemos perceber o comprometimento da Universidade de Cruz Alta, no projeto pedagógico do curso de educação física, o qual leva em conta as normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais, pois sabemos que é uma exigência legal.

O Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (2004, p. 1) indica que: As competências de natureza político-social, ético moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física. Da mesma forma, no parágrafo 1º do referido artigo, elencam-se as competências e habilidades que devem permear a formação do graduado:

Parágrafo 1º - A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.
- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.
- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

Analisando todas estas competências e habilidades percebemos a responsabilidade na formação acadêmica dos nossos jovens e quantas habilidades e competências são necessárias para a formação de um bom profissional na área de educação física, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Sendo a Faculdade de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, o lócus dessa pesquisa, apresentam-se os seguintes dados sobre esta instituição: o funcionamento foi autorizado pelo parecer 216/72 do Conselho Federal de Educação em 10 de abril de 1972 para atuar com os cursos de Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo, na época mantida pela Associação de Professores de Cruz Alta, antecessora da Universidade de Cruz Alta. Esta autorização veio por

Decreto Federal n.º 7.427, de 17 de abril de 1972 e publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, em 19 de abril de 1972.

O reconhecimento do Curso de Educação Física, habilitações em Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo da Faculdade de Educação Física de Cruz Alta, foi obtido somente pelo decreto Presidencial n.º 77.508 de 29 de abril de 1976.

A Faculdade de Educação Física está entre as quatro faculdades mais antigas da instituição, perpassando toda uma trajetória de conquistas em conjunto com a Universidade de Cruz Alta. Pelo novo regimento da instituição, as faculdades foram extintas, passando todos os cursos organizados em centros. Hoje se chama Curso de Educação Física – Licenciatura e está ligado ao Centro de Ciências da Saúde.

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Cruz Alta está embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96, no Parecer CNE/CP nº 9 e 27/2001, na Resolução CNE/CP 1 e 2/2002 e 2/2004, na Resolução do CONFEF nº 46/2002, na Resolução 07/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Educação Física e nos Princípios Institucionais, para formar profissionais capacitados a estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissionalmente e academicamente no contexto específico e histórico-cultural da educação básica, a partir de conhecimentos técnicos, científicos e culturais de modo a atender as diferentes manifestações e expressões do movimento humano referentes ao Sistema Nacional de Educação.

O referido curso tem como objetivo geral formar profissionais capazes de contribuir efetivamente para o desenvolvimento biopsicossocial do ser humano, com exercício profissional voltado à ação transformadora e inovadora, fundamentados a partir de uma formação pedagógica crítico-reflexiva, política, técnica, científica, humanista, enfatizando aspectos éticos, socioambientais, culturais e de cidadania para atuar em contextos formais e/ou informais de educação ou em outros espaços em que são trabalhados os movimentos humanos. E possui como objetivos específicos:

- Formar professores com um embasamento teórico prático alicerçado na pesquisa e na extensão para atuar em ambientes formais de educação numa dimensão crítico-reflexiva do movimento humano;
- Formar professores para trabalhar com o movimento humano planejando, dirigindo, supervisionando, executando e avaliando programas, planos e projetos de Atividades Físicas;
- Instrumentalizar os acadêmicos com sólida formação para realizar auditorias e consultorias no âmbito educacional;
- Formar profissionais que possam participar em equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos na área da atividade física e do esporte;
- Proporcionar a apreensão de conhecimentos teóricos e práticos que propiciem o planejar, dirigir, supervisionar, executar e avaliar programas de recreação em atividades física, com caráter lúdico, objetivando promover, otimizar e restabelecer as perspectivas do lazer ativo e bem estar psicossocial e as relações sócio-culturais da população;
- Proporcionar conhecimentos teóricos e práticos aos acadêmicos para que possam atuar na área da atividade física e do esporte, orientando e ministrando exercícios físicos, com objetivo de promover, otimizar, aprimorar e reabilitar o funcionamento fisiológico-orgânico e o condicionamento físico, a fim de manter um estilo de vida ativo, prevenindo doenças e atingindo boas condições de vida e saúde para a sociedade, contribuindo para o alcance da autoestima e construção da cidadania;
- Proporcionar o embasamento teórico e prático necessário para prestar consultorias, orientações e aplicação de métodos e técnicas de administração e gerenciamento em instituições, entidades, órgãos e pessoas jurídicas cujas atividades afins sejam a docência da educação física.

Os objetivos que o Curso de Educação Física se propõe a alcançar derivam das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física.

## **2.4 O Acesso das pessoas com necessidades especiais ao Ensino Superior**

Democratizar o acesso ao ensino superior a todos é um dever do Estado e uma responsabilidade de toda sociedade. Muitas instituições de ensino superior buscam alternativas e condições necessárias para a plena participação das atividades acadêmicas das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2003, a legislação brasileira avançou com a portaria ministerial nº 3.284 que trata sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização, reconhecimento e renovação dos cursos de graduação, credenciamento e credenciamentos das instituições.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal, em 2004, regulamentou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior (Lei nº. 11.096/2005) e oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

Este programa também disponibiliza cotas para aqueles que se declarem com necessidades especiais, de forma a incentivar cada vez mais o ingresso destas pessoas nas universidades. O estudante com necessidade especial não precisa comprovar que tenha estudado em escola pública para garantir a bolsa de estudo do PROUNI, devendo apenas realizar a declaração de renda familiar.

Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamentou o uso oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no país e, assim, houve uma mudança curricular no ensino superior incluindo Libras de forma obrigatória nas licenciaturas e no curso de fonoaudiologia e optativa nos demais cursos.

No âmbito do plano de desenvolvimento da educação foi criado, em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir, que propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com necessidade especiais às instituições federais de ensino superior. O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com necessidades especiais à vida acadêmica,

eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Após este programa, mas ainda ligado a ele, foi criado o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Este programa possui como objetivo democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

No seu art. 3 descreve que as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas prevendo acesso, participação e aprendizagem de estudantes com altas habilidades e superdotação.

Desde 2005, o programa vem lançando editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas instituições federais de ensino superior. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com necessidades especiais a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas instituições, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC.

O Programa Acessibilidade na Educação Superior - Incluir - constitui-se em uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Especial que visa implementar política de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais. O Programa tem como objetivos: Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES); Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes; Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem e Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações.

A partir da criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir -, sob a responsabilidade das Secretarias de Educação Superior e Educação Especial, define-se por Núcleo de Acessibilidade nas Instituições de Educação Superior:

A constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos das universidades para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnica - científica e extensão, demonstrando seu caráter multidisciplinar para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Assim, com a criação dos núcleos de acessibilidades dentro das universidades brasileiras, tanto públicas quanto privadas, o ensino vai se democratizando. O investimento nos núcleos de acessibilidade vai além de decretos, normas, leis, portarias, mas deve pensar no ser humano como um todo, em sua integralidade, com todos seus direitos e diferenças, deve pensar na inclusão destes sujeitos. O programa cumpre o disposto nos Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital Incluir 04/2008, no edital nº 05, de 31 de julho de 2009 e no edital nº 8, de 6 de julho de 2010.

Segundo o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado no seu Art. 3º:

São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Assim fica claro que o ensino, a acessibilidade e o apoio devem permanecer até o ensino superior, pois perpassa todos os níveis de ensino. O artigo Art. 2º do mesmo decreto normatiza que

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O parágrafo 1º, inciso II do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, trata da suplementação à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação, algo que deve ser alvo de muita atenção de todos nós educadores nas universidades para contemplar este instrumento legal.

As universidades deveriam propor em seus projetos políticos pedagógicos de cursos a suplementação, em não prevendo, fica difícil executar ações institucionais para alguns alunos, como enriquecimento, aceleração, monitorias, mentorias, tutorias, entre outros.

A Universidade de Cruz Alta está em fase de revisão de todos os projetos políticos pedagógicos de cursos em relação à suplementação, à formação de estudantes de altas habilidades/superdotação, pois os mesmos citavam ações e atendimento às pessoas com altas habilidades/superdotação mas, não explicitavam que tipos de atendimentos, que podem ser de enriquecimento, aceleração, monitorias, mentorias, tutorias, entre outros.

O Art. 5º, parágrafo 2º, inciso VII do Decreto nº 7.611 versa sobre a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. E, mais adiante, neste mesmo artigo, no seu parágrafo 5º, descreve que os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

A explicitação legal das atribuições que os núcleos de acessibilidade devem ofertar vem somar alternativas para eliminar barreiras dentro de nossas universidades e com estes núcleos nossos estudantes poderão ter mais apoio pedagógico e psicopedagógico no decorrer de suas atividades acadêmicas.

Temos também os NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação) já citados anteriormente. Criados em 2005, com a função de apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação e de desenvolver

atividades de enriquecimento curricular, junto às universidades com estudantes com altas habilidades/superdotação.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), uma instituição federal de fomento à ciência, tecnologia e inovação disponibiliza bolsas de iniciação científica aos acadêmicos que se destacam na graduação com o objetivo de despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por um pesquisador. Também concede bolsa de atração de jovens talentos com o objetivo de atrair e estimular a fixação, aqui no Brasil, de jovens pesquisadores residentes no exterior, preferencialmente brasileiros, que tenham destacada produção científica e tecnológica.

O CNPq também confere o Prêmio Jovem Cientista - PJC com o objetivo de instigar a pesquisa, revelar talentos e investir em estudantes e jovens pesquisadores que buscam alternativas para os problemas brasileiros.

#### 2.4.1 O acesso ao ensino superior das pessoas com necessidades especiais na Universidade de Cruz Alta

Neste subcapítulo, veremos como acontece o acesso ao ensino superior das pessoas com necessidades especiais na Universidade de Cruz Alta, como se constituiu e como está se consolidando.

Em 1940, constituiu-se a Associação de Professores da Escola Técnica de Comércio em Contabilidade, a qual foi o embrião da Associação de Professores de Cruz Alta – APROCRUZ e a partir de 1958 foram criadas faculdades isoladas que, reunidas constituíram a Universidade de Cruz Alta.

Através do Decreto nº 9700/1988 foi criada a Fundação Universidade de Cruz Alta, efetivando assim a instalação da Universidade a qual agregou todas as Faculdades isoladas, realizando um antigo sonho da comunidade cruz-altense.

Segundo o projeto desta universidade, aprovado pelo Parecer CFE 582/89, a mesma foi concebida como uma Instituição Particular de Ensino Superior, de

caráter social e comunitário, de domínio da coletividade, que nos termos da lei tem como objetivo principal:

O desenvolvimento das Ciências, Letras, Artes, Filosofia e Ciências Humanas; a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho demandado pela Sociedade; a qualificação acadêmica de pesquisadores e cientistas; e a preservação e promoção da cultura e bem comum.

A Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), reconhecida pela Portaria MEC Nº 1704 de 03 de dezembro de 1993, inicia uma nova etapa, legitimada pelo texto legal e, num processo natural de amadurecimento, procura atender às demandas regionais, através de uma ação educacional efetiva, considerando os interesses sociais, comprometidas com a comunidade.

A UNICRUZ visa, na formação do profissional contribuir para o desenvolvimento do homem com princípios de liberdade e de solidariedade humana que o tornem capaz de construir com dignidade a sua realidade e de participar no desenvolvimento da sociedade.

Nesta dimensão, a universidade ao longo de sua história vem mantendo linhas definidas de ação educacional e social que caracterizem valores, prioridades e preferências, características da realidade temporal-histórica da sua localização espacial, social e política.

Com a criação dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDE) pelo Governo do Estado do RS, do ano de 1991, iniciou-se um processo de interação da UNICRUZ com a comunidade regional. O Conselho Regional de Desenvolvimento Alto Jacuí – COREDE, abrange 14 municípios com características sócio-econômico-culturais aproximadas. A Universidade de Cruz Alta foi inserida nesse contexto de transformação regional com a implantação do Polo de Modernização Tecnológica Alto Jacuí, em 15 de agosto de 1994, do qual se constitui como entidade gestora. A partir de 2003, a área de abrangência da UNICRUZ integra também o COREDE ALTO JACUÍ.

Atualmente, a Instituição integra o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), conveniando-se com universidades de outros países também, visando o desenvolvimento de projetos conjuntos de

pesquisa aplicada que busquem a solução para problemas estruturais comuns aos países envolvidos com a Educação.

Os excelentes resultados desta rede coletiva de trabalho têm repercutido, sobretudo nas comunidades abrangidas pelas IES, bem como nos cursos de formação de professores em nível de graduação, oferecidos numa dinâmica diferenciada e de interação Universidade – Comunidade.

A UNICRUZ, em 2008, vivenciou a reestruturação estatutária de forma democrática, legitimada por eleição, com colégio eleitoral composto por todos os segmentos da comunidade acadêmica: acadêmicos, funcionários, professores e representantes da comunidade externa participaram das discussões que levaram aos novos estatutos, ao Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI e ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2008-2012.

Todos esses processos culminaram com a separação da gestão da mantenedora (Fundação Universidade de Cruz Alta) e da mantida (Universidade de Cruz Alta). A posse dos gestores das duas instituições ocorreu em 11 de abril de 2008.

A Fundação Universidade de Cruz Alta, mantenedora, é regida por Estatuto próprio, aprovado pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul – Procuradoria das Fundações - Portaria nº 322/2007, de 26/11/2007 e reformulado, conforme aprovação do mesmo órgão, Portaria nº 265/2010 – PF, de 17/11/2010. A nova estrutura da Instituição, definida também pelo Estatuto da Universidade, aprovado pela portaria do MEC nº 914, de 01/11/2007, publicada pelo DOU de 05/11/2007 e pelo Regimento aprovado pela Assembleia Geral da Universidade, em 17 de novembro de 2009, encontra-se totalmente implantada.

A Instituição está estruturada em quatro Centros de Ensino, os quais congregam cursos por afinidades, consideradas as grandes áreas do conhecimento, sendo eles: Centro de Ciências Humanas e Comunicação, Centro de Ciências Agrárias, Exatas e da Terra, Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Centro de Ciências da Saúde. Hoje possui 22 cursos de graduação e 3 cursos tecnológicos, a saber: Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Direito; Arquitetura e Urbanismo; Biomedicina; Ciências Biológicas- licenciatura; Serviço Social; Educação Física – licenciatura e bacharelado ; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Medicina Veterinária; Nutrição; Comunicação Social;

Letras - licenciatura; Pedagogia - licenciatura; Agronomia; Ciência da Computação; Matemática - licenciatura; Química - licenciatura; Gestão de Empresas Rurais; Tecnologia em Estética e Cosmética; Tecnologia em Gestão Pública; Tecnologia em Gestão Financeira.

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico Institucional, a UNICRUZ tem por missão

a produção e socialização do conhecimento qualificado pela sólida base científica, tecnológica e humanística, capaz de contribuir com a formação de cidadãos críticos, éticos, solidários e comprometidos com o desenvolvimento sustentável.

Com base nesta missão, no processo seletivo do vestibular o aluno que apresentar alguma necessidade especial deve se identificar antes do processo de seleção para que a Universidade tome todas as providências necessárias para que ele tenha sua prova adaptada a sua necessidade especial: ampliação, leitor, prova braile, acessibilidade de prédio, entre outros. Mas, a universidade não dispõe de reserva de vagas para alunos com necessidades especiais.

Ingressando na Universidade, a pessoa com necessidades especiais encontra o apoio necessário para acompanhar seus estudos. A UNICRUZ possui um projeto institucional de apoio e acompanhamento às pessoas com necessidades especiais no ensino superior.

Este projeto surgiu em 2006 como um projeto de extensão e em 2009 se tornou institucional; intitula-se Núcleo de Apoio ao Estudante e tem como objetivo: oportunizar as pessoas com necessidades especiais e a todos os acadêmicos um apoio pedagógico e psicopedagógico em seu processo de ensino aprendizagem e também aos professores, coordenadores e funcionários da Universidade de Cruz Alta.

Com objetivos específicos, este núcleo se propõe a identificar que cursos da universidade as pessoas com necessidades especiais frequentam e que adaptações de acessibilidade e de currículo foram feitas para a inclusão, propondo a estas sugestões e as adequações necessárias. O núcleo também

promove espaços de discussões, diálogo e esclarecimentos com os professores e funcionários de toda a universidade sobre a inclusão das pessoas com necessidades especiais e desenvolve oficinas, palestras e discussões sobre a inclusão e acessibilidade de todos, no espaço universidade.

O Núcleo de Apoio ao estudante também se propõe a acompanhar o processo de ensino aprendizagem dos educandos com necessidades especiais da universidade através de encontros semanais ou quinzenais, com vistas a assegurar o sucesso escolar, oferecendo apoio pedagógico, psicopedagógico, recursos humanos e materiais para o processo ensino aprendizagem dos mesmos; realizar atendimento psicopedagógico aos acadêmicos com dificuldades de aprendizagem; oportunizar, ao acadêmico, um espaço de apoio, escuta e reflexão individual e /ou coletiva; incentivar o desenvolvimento da pessoa humana através da utilização de seus próprios recursos e potencialidades.

O Núcleo de Apoio promove a integração no processo de ensino-aprendizagem entre docentes/acadêmicos e acadêmicos/acadêmicos; organiza grupos de estudos e acompanhamento de casos específicos de dificuldades de aprendizagem e realiza e incentiva a produção de conhecimento a partir da realização de pesquisa. Quanto às altas habilidades/superdotação a universidade propõe as seguintes alternativas educacionais: programas de tutorias, aceleração, enriquecimento curricular, grupos de habilidade e monitorias.

O Núcleo é composto por um professor da área psicopedagógica, um educador especial e um profissional com capacitação em Libras e Braille. O professor da área psicopedagógica, deve identificar as questões do processo de ensino aprendizagem que se encaminhem através do Núcleo de Apoio ao Estudante. O educador especial tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos discentes, considerando suas necessidades específicas e o profissional com capacitação em Libras e Braille, para auxiliar estes alunos com necessidades específicas quando necessário. Os

atendimentos aos alunos com necessidades especiais são semanais, quinzenais ou mensais conforme a necessidade de cada acadêmico.

Este setor está dotado de estrutura física e recursos humanos para as tarefas descritas, porém não possui dados estatísticos oficiais sobre a existência de estudantes com altas habilidades/superdotação. Portanto, acreditamos que os dados recolhidos nesse estudo poderão ser úteis para uma política de planejamento para identificação de alunos acima da média e de estratégias para colaborar com a evolução dos mesmos dentro e fora dos muros da instituição, isto é em uma carreira promissora.

## CAPÍTULO III – A PESQUISA

Com a realização de pesquisas científicas conseguimos produzir novos conhecimentos, fazendo com que se recrie, inove e crie soluções para as situações e problemas estudados. Minayo (1994,p. 17) aponta que:

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Os caminhos metodológicos seguem procedimentos de pesquisa exploratória/descritiva com abordagem qualitativa para a coleta e análise de dados através de técnicas de Estudo de Caso, como se explicitam a seguir.

### 3.1 Tipo de pesquisa

Esta tese desenvolve-se sob perspectiva qualitativa, enquanto metodologia que busca uma nova ordem da educação baseada na formação científica e tecnológica que não deixa de ser um dos componentes essenciais do humanismo científico o qual se opõe a toda e qualquer ideia pré-concebida, subjetiva e abstrata do homem. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001, p.21):

trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

É um tipo de pesquisa muito utilizado nas ciências humanas, em oposição às pesquisas que trabalham com estatísticas, ou seja, aquelas que trabalham os dados objetivamente sem nenhuma análise mais profunda. Chizzotti (1998, p, 79) descreve que a proposta da abordagem qualitativa:

parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito- observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Ainda dentro da perspectiva qualitativa, podem ser utilizados diferentes métodos de abordagem na investigação científica. Nesta tese, elegeram-se técnicas de Estudo de Caso, pois como enfatiza Santos (2005, p. 16)

é também comum a utilização do estudo de caso quando se trata de reconhecer num caso, um padrão científico já delineado, no qual possa ser enquadrado. Por lidar com fatos/fenômenos normalmente isolados, o estudo de caso exige do pesquisador grande equilíbrio intelectual e capacidade de observação (“olho clínico”), além de parcimônia quanto à generalização de resultados.

Conforme Ludke e André (1986) os estudos de caso visam à descoberta, enfatizam a interpretação dos fatos, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda e usam uma variedade de fontes de informações.

O estudo de caso lida com fatos e fenômenos isolados e isso faz com que o pesquisador tenha de ter e apresentar um grande equilíbrio mental e uma grande capacidade de observação para poder analisar os resultados.

Esta pesquisa, também, caracteriza-se como exploratória/descritiva. Nessa escolha, a exploratória realizou-se com a coleta de dados no local pesquisado, e descritiva por caracterizar os sujeitos questionados em relação à problematização desenvolvida, onde os sujeitos interagiram como um todo.

a pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existenciais entre os elementos componentes da mesma”, enquanto na “pesquisa descritiva, trata-se do estudo e da descrição das características, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada”. E também “procura descobrir,

com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características.

Vieira (2002) destaca que a pesquisa descritiva tem como objetivo conhecer e interpretar a realidade, por meio da observação, descrição, classificação e interpretação de informações e fenômenos, sem interferir para modificar o contexto; para esse autor esse tipo de pesquisa não tem o compromisso de explicar os sujeitos ou os fenômenos que descreve, embora possa servir de base para tal explicação.

Portanto, a coleta e a análise qualitativa dos dados obtidos nesta pesquisa têm como finalidades: relacionar a teorização apresentada às situações vivenciadas no contexto pesquisado, descrever o conjunto de alunos que integram a amostragem em relação às características indicadoras de altas habilidades/superdotação selecionadas para a análise, sem interferir no processo (in)formativo, embora esses dados possam ser usados para a caracterização destes sujeitos.

### **3.2 Objetivos, área temática e questões norteadoras**

As etapas de fundamentação teórica e a opção metodológica para as diferentes etapas da pesquisa, como a coleta e a análise dos dados, podem ser decisivas para o alcance dos objetivos propostos.

O objetivo geral da pesquisa é: Conhecer os indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, RS.

Os objetivos específicos são: Identificar indicadores de altas habilidades/superdotação em alunos do curso de Educação Física; Descrever as características dos indicadores de altas habilidades/superdotação presentes nos acadêmicos; Compreender a percepção dos acadêmicos com indicadores de altas habilidades/superdotação sobre si mesmos como indivíduos em formação

profissional; Contribuir para a formação docente dos professores do curso de licenciatura de Educação Física na Universidade de Cruz Alta.

A área temática deste estudo trata de como o adulto com indicadores de altas habilidades/superdotação se percebe como pessoa com altas habilidades/superdotação. A delimitação do tema refere-se à amostragem de alunos pesquisados no Curso de Educação Física no ano de 2012.

Para a problematização, as questões norteadoras deste estudo foram delimitadas da seguinte forma: - Quais os indicadores de altas habilidades/superdotação presentes em alunos do curso de Educação Física?; Qual a percepção dos alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação sobre si mesmos como indivíduos em formação profissional?.

As respostas a estas questões serão construídas através dos dados obtidos nas respostas dos acadêmicos participantes do Estudo de Caso.

### **3.3 Sujeitos participantes, amostragem e critérios de escolha**

Os sujeitos participantes da pesquisa foram formandos do curso de graduação em Educação Física da Universidade de Cruz Alta, RS – totalizando 14 alunos matriculados no 7º semestre letivo em 2012, os quais foram selecionados em uma turma de 30 alunos.

Os critérios utilizados para seleção dos participantes foram os seguintes: - Ser pessoa adulta, com idade igual ou superior a 21 anos; Estar matriculado no 7º semestre do Curso de Educação Física; Ter disponibilidade para participar desta pesquisa respondendo ao roteiro de questionário, ficha de informações e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A amostragem de dados para análise qualitativa contempla todas as respostas ao questionário pelos sujeitos participantes respondentes ao questionário, os quais assinaram o Termo de Consentimento e de Confidencialidade, que constam nos Anexos B e Apêndices A e D.

A escolha deste curso se deu pelo fato do mesmo ter como foco das suas atividades as três altas habilidades, quais sejam: a acadêmica, a produtivo-criativo e

a acadêmica e produtivo-criativo. Esta perspectiva sugeria que os conhecimentos desenvolvidos durante sete semestres estivessem pautados no desenvolvimento global do ser humano, enfocando o movimento e importantes aspectos motores.

### **3.4 Binômio risco/benefício e impactos da pesquisa**

Essa investigação científica, quanto aos riscos, caracterizou-se pela relevância social e educacional, não causando nenhum dano de ordem física, moral, psicológica ou ética a nenhuma das partes envolvidas no processo.

Quanto aos benefícios, a presente pesquisa ensejou possibilitar uma nova visão do acadêmico no contexto educacional, bem como o aprofundamento do conhecimento na área das Altas Habilidades/Superdotação. Também contribuiu com o Núcleo de Apoio ao Estudante da Universidade de Cruz Alta por meio das informações coletadas, aos quais podem guiar estratégias de aprendizagem destinadas aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Com a realização desta pesquisa, almejamos contribuir para a concepção e realização de protocolos de identificação e de encaminhamento de todos os sujeitos do curso pesquisado e de outros cursos da UNICRUZ com indicativos de altas habilidades/superdotação a programas específicos tais como: monitoria, aceleração, tutorias e/ou outras alternativas de trabalho a serem idealizadas e desenvolvidas para acadêmicos com altas habilidades/superdotação.

Além disso, esperamos despertar o interesse de professores e pesquisadores sobre as questões da superdotação em alunos dos cursos de graduação como alternativa de fomento científico, tecnológico e, principalmente, de cidadania plena.

### 3.5 Planejamento de coleta, análise e discussão dos dados

Num primeiro momento, a proposta de pesquisa foi apresentada à coordenação do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, RS, em outubro de 2011, a qual considerou a pesquisa bem desafiante, já que não se tinham dados sobre o assunto no próprio curso.

Em março de 2012 foi realizada uma reunião com os acadêmicos matriculados no 7º semestre do Curso de Educação Física, que tinham idade igual ou superior a 21 anos e que tinham disponibilidade para participar desta pesquisa.

As etapas da pesquisa foram desenvolvidas na seguinte ordem:

- Apresentação do projeto à coordenação do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, RS.
- Reunião com os acadêmicos para obter o Termo Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa.
- Pesquisa documental através da busca, na secretaria acadêmica, das médias de entrada no vestibular destes alunos e suas médias semestrais através do histórico escolar atualizado.
- Tabulação e análise de todos os dados coletados na pesquisa.
- Aplicação da ficha de informações e do primeiro questionário com os acadêmicos.
- Aplicação do segundo questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação em adultos, como afirmam Pérez e Freitas (2010) nos acadêmicos do curso de Educação Física participantes da pesquisa.

Os dados coletados foram ordenados e selecionados segundo a sua relevância para a análise, a qual se processou aliando a cientificidade das referências teóricas desenvolvidas e a ressignificação das falas dos entrevistados a partir da experiência da pesquisadora.

### 3.6 Instrumentos para coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados no Estudo de Caso foram elaborados segundo referências teórico-metodológicas com a finalidade de alcance dos objetivos específicos da pesquisa

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: - históricos escolares dos sujeitos participantes, ficha de informações e questionários. Os instrumentos de coleta de dados foram validados por três professores doutores da área da educação, bem como passou pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, como atestamos com o Anexo A.

Com a ficha de informações (Apêndice C), obtiveram-se dados mais pessoais e precisos de todos os participantes da pesquisa para delinear o perfil social no primeiro contato com os mesmos.

O primeiro questionário (Apêndice D), foi adaptado pela pesquisadora a partir de referências metodológicas indicadas por Pérez (2008), com 10 questões abertas a fim de obter informações sobre a vida acadêmica dos participantes, já trabalhando a percepção dos mesmos em relação às suas características quanto ao tema altas habilidades/superdotação.

O segundo questionário visa à identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em adultos foi elaborado com questões objetivas de múltipla escolha, segundo as indicações de Freitas e Pérez (2010), como se encontra no Anexo B.

Rudio (2002, p.114), cita o questionário como um dos instrumentos mais empregados nas ciências comportamentais, já que é constituído “de perguntas, entregues por escrito ao informante e às quais ele também responde por escrito”.

Como instrumento de pesquisa, o questionário apresenta a vantagem da captação imediata e corrente da informação, o que para nós se torna de suma importância, pois estaremos em contato direto com os sujeitos da pesquisa (pessoas com indicativos de altas habilidades). O questionário proporciona uma relação de interação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, possibilitando o aprofundamento das respostas quando necessário.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.201) o questionário apresenta inúmeras vantagens, entre elas:

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

### **3.7 Apresentação e análise dos dados obtidos**

Para análise dos dados coletados nos questionários, foi utilizada a análise interpretativa como forma de leitura e significação do que foi dito pelos sujeitos da pesquisa.

A seguir são apresentados e analisados, de forma interpretativa, os dados coletados por meio dos instrumentos propostos, a partir da participação de 14 acadêmicos adultos participantes do Estudo de Caso. A fim de resguardar as suas identidades, os sujeitos foram identificados no texto desta tese com letras do alfabeto em ordem crescente.

Minayo (2001), esclarece que "o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa".

Portanto, os dados e suas respectivas análises referem-se à realidade expressa pela amostragem de alunos, como eles se apresentavam através de suas respostas no momento em que foram questionados.

A análise realizada valoriza as concepções e as percepções dos sujeitos participantes, segundo a abordagem qualitativa, com respeito às características individuais, à cultura e ao contexto em que eles estão inseridos.

### **3.8 Análise dos Resultados**

#### **3.8.1 Análise da pesquisa documental**

Durante a pesquisa documental realizada na secretaria acadêmica do curso, constatamos que dos 14 sujeitos, sete se destacaram muito na média geral do vestibular, obtendo médias acima de 7,0.

Esses mesmos alunos, mantiveram as notas altas nas disciplinas do 7º semestre, cinco obtiveram média acima de 8,0 e dois sujeitos ficaram com média acima 9,0, demonstrando um grande potencial acadêmico.

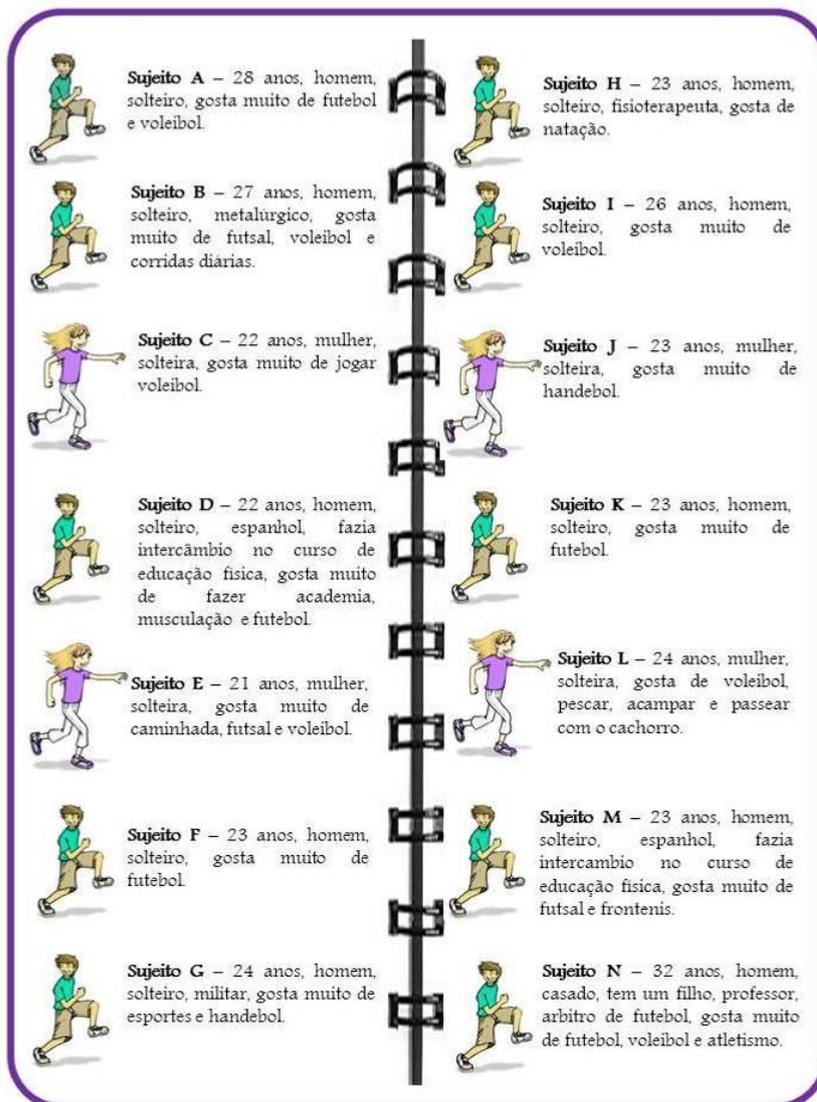
Em análise dos históricos de todos os alunos da turma, mesmo os que não entraram na pesquisa, por não terem os pré-requisitos necessários para participação, verificou-se na disciplina de fisiologia do exercício um alto desempenho, entretanto, os alunos que compõem a amostra em análise, destacaram-se com as notas mais elevadas.

O escore de notas dos alunos da amostragem indica seu elevado potencial acadêmico, o qual foi ampliado durante o curso de educação física, provavelmente, pelo amadurecimento, comprometimento com a formação docente e pelo conjunto de suas características de altas habilidades, as quais eles demonstram nas respostas aos questionários que serão apresentados em itens a seguir.

#### **3.8.2 Perfil dos sujeitos pesquisados**

A partir da aplicação do primeiro instrumento de pesquisa, a ficha de informações, delineou-se o perfil social dos sujeitos, conforme descritos abaixo na figura 2:

Figura 2 – Perfil dos Sujeitos



No quadro 1 pode ser observada a síntese da tabulação dos dados obtidos na aplicação da ficha de informações. As respostas indicam que eles encontram-se na faixa etária dos 21 aos 32 anos, sendo dez do sexo masculino e quatro do sexo feminino, destes treze solteiros e um casado.

## Síntese da ficha de informações

Síntese da ficha de informações														
Sujeitos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
<b>Idade</b>	28	27	23	22	21	23	23	23	25	22	23	24	22	32
<b>Local de Nascimento</b>	Cruz Alta	Condor	Júlio de Castilhos	Valladolid – provincia de Valladolid	Cruz Alta	Cruz Alta	Sete Lagoas – MG	Tapera	Panambi	Tapera	Cruz Alta	Salto do Jacuí	Vitoria – Gasteiz Provincia de Alava	Ijuí
<b>Estado civil</b>	<b>Solteiro</b>	x	X	x	X	X	X	x	x	x	x	x	x	x
	<b>Casado</b>													
<b>Número de filhos</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<b>Tem quantos irmãos</b>	3	2	2	1	1	4	1	1	2	2	2	0	2	1
<b>Profissão</b>	Estudante	Metalúrgico	Estudante	Estudante	Estudante	Estudante	Militar	Fisioterapeuta	Estudante	Estagiaria do CIEE	Estudante	Estudante	Estudante	Arbitro
<b>Grau de instrução: Graduação</b>	X	X	X	X	X	X	X	x	x	x	x	x	x	x
<b>Renda familiar</b>	1400,00	1900,00	4240,00	Não informou	1700,00	3000,00	4500,00	Não informou	17000,00	5000,00	Não informou	1400,00	Não informou	3000,00
<b>Profissão da Mãe</b>	Prof. aposentada	Pensionista	Professora	Zeladora em hospital	Técnica de enfermagem	Corretora de imóveis	Costureira	Professora	Empresaria	Do lar	Dona de casa	Empregada domestica	Hotelaria	Domestica
<b>Profissão do Pai</b>	Agricultor	Falecido	Auxiliar administrativo	Pessoa civil num centro militar	PoliciaI militar	Falecido	Sitante	Gerente	Administradora de empresa	Taxista	Autônomo	Funcionário publico - pintor	Hotelaria	Não informou



	Área empresarial	Organização		
<b>Pai</b>				
<b>Irmã</b>		Contábeis	Administrativa	Esporte de forntenis
<b>Irmão</b>		Contábeis	Psicologia	Professora de crianças
<b>Tio</b>	Músico			Informática
<b>Tia</b>			Contar piada	
<b>Avó</b>		Interpessoal		
<b>Avô</b>				
<b>Filho</b>		memória		
<b>Filha</b>				

**Outras pessoas da família que tem talentos**

Primo em desenho industrial

A partir das respostas, pode-se observar que todos os 14 sujeitos moram com familiares e/ou amigos tendo em suas residências entre duas e cinco pessoas. Quanto ao número de irmãos percebe-se que somente um sujeito é filho único, cinco deles possuem somente um irmão, seis deles possuem dois irmãos, um possui três irmãos e um possui quatro irmãos. Com isso percebemos famílias pequenas, com poucas pessoas, situação comum em nosso contexto atual, já que o público desta pesquisa é de adultos jovens.

Em relação à formação acadêmica do pai, ele é a figura que possui menor grau de escolaridade: quatro possuem apenas o ensino primário, seis o secundário, três o ensino superior e um não informou; as mães apresentaram mais acesso à formação acadêmica, sendo que cinco delas concluíram ensino primário, três o ensino secundário e seis o ensino superior. Desta forma 43% das mães possuem mais formação acadêmica. Assim, deduzimos que o grau de instrução das mães pode ser um incentivo para que seus filhos busquem a formação acadêmica a fim de obterem uma melhor qualidade de vida e um bom futuro profissional.

No quesito renda familiar do grupo pesquisado, verificou-se que oito recebe entre um e cinco salários mínimos, três entre cinco e dez salários mínimos, dois possuem uma renda de 10 a 15 salários mínimos e somente um tem renda entre 15 a 20 salários mínimos. Percebe-se que a maioria do grupo insere-se na classe econômica considerada alta por ter uma renda como esta e pelo acesso ao estudo que possuem, estudo este de qualidade e também numa rede particular. Segundo a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, a classe média “baixa” tem renda de R\$ 291 a R\$ 441 por cada membro da família, a média de R\$ 441 a R\$ 641 e a classe média alta teria renda superior a R\$ 641 e inferior a R\$ 1.019.

Todos os sujeitos da pesquisa têm acesso em casa à televisão, computador e internet, somente um deles não tem DVD e dois não têm telefone em casa. Nove deles têm acesso à TV a cabo. Com isso, vemos que todos têm acesso à informação de forma constante, como possibilidade de robustecer a construção do conhecimento e saciar a curiosidade, como característica comum às pessoas com altas habilidades/superdotação, as quais têm muita sede de informação, conforme Pérez e Freitas (2010).

### 3.9 Resposta ao primeiro questionário

#### 3.9.1 A Percepção das características de Altas Habilidades/Superdotação

Por meio do questionário, que consta no Apêndice D, contendo perguntas abertas que buscavam compreender a percepção dos acadêmicos com indicadores de altas habilidades/superdotação sobre si mesmos como indivíduos em formação profissional, constatamos que quando se questionou se o sujeito foi identificado como tendo altas habilidades/superdotação, 12 responderam que não, um disse que achava que não e um que sim – remetendo-se aos momentos que realizava leituras em sala de aula, nos quais apresentava maior facilidade e muita velocidade.

As palavras dele remetem ao que enfatiza Mahoney (1998, p.223) “as pessoas que não sentem sua superdotação como válida, podem sofrer desde problemas de autoestima até de baixo autoconceito”, assim vemos a negação ou não percepção dos acadêmicos adultos em admitir ter indicadores de altas habilidades/superdotação. Também percebemos, nas respostas dos sujeitos, o apontamento de Pérez e Freitas (2010, p. 115), de que muitas vezes este sujeito não quer e não deseja ser identificado, pois “nos adultos – à diferença das crianças – existe, sim, uma dificuldade muito maior em aceitar essas características e indicadores, de se compreenderem e se aceitarem com PHA/SD”.

No quadro 2 observamos as respostas dadas pelos sujeitos em relação a sua identificação como uma pessoa com altas habilidades/superdotação:

Quadro 2 – Identificação das altas habilidades/superdotação

Questão: Você se identifica como uma pessoa com altas habilidades/superdotação? (sim ou não) Por quê?	
SUJEITO	RESPOSTA
A	<i>ainda não.</i>
B	<i>não, possuo habilidades para praticar esportes, porem não em alto nível.</i>
C	<i>não, porque tenho dificuldade de aprender.</i>
D	<i>não, eu me acho normal. Inteligente, mas num nível normal.</i>

<b>E</b>	<i>sim, tenho muita facilidade no futsal e voleibol.</i>
<b>F</b>	<i>não, acredito que só fui favorecido pelo habito e frequência de leitura.</i>
<b>G</b>	<i>não, me considero uma pessoa normal, com desempenho na média.</i>
<b>H</b>	<i>não.</i>
<b>I</b>	<i>não, eu só me dedico muito naquilo que eu vou fazer.</i>
<b>J</b>	<i>não, acho que não apresento habilidade acima da média.</i>
<b>K</b>	<i>acho que me considero uma pessoa normal. Não percebo em mim alguma diferença para acreditar que eu seja superdotado.</i>
<b>L</b>	<i>não, pois nunca percebi nada em mim que no meu ponto de vista pudesse ser considerado como superdotação.</i>
<b>M</b>	<i>não, porque gosto fazer as coisas de maneira direita, mas preciso de bastante tempo para pensar.</i>
<b>N</b>	<i>não, sou uma pessoa normal.</i>

Verificamos, pelas respostas que dos 14 sujeitos, 13 não se reconhecem como tendo altas habilidades/superdotação e somente o sujeito E se identificava como tendo essas características. Assim, nota-se o quanto é difícil para estes sujeitos adultos se reconhecerem com indicadores de altas habilidades/superdotação, isso pode ser justificado pela ausência de programas de identificação e também pela falta de incentivo para participação em projetos, monitorias, tutorias, mentorias entre outros.

Outra questão que chama atenção nas respostas é a avaliação “eu sou normal”, pois para Pérez e Freitas (2010, p.97) “a expressão eu sou normal é muito emblemática e literalmente mencionada em diversas oportunidades por vários participantes” e, isso, reflete o que chamamos de assincronismo pessoa-sociedade. Segundo Pérez e Freitas (2010, p. 98):

A sociedade também tem um ritmo que se ajusta ao que ela chama de “maioria” das pessoas. Nos âmbitos sociais que essa maioria das pessoas frequenta, o funcionamento também é adequado aos hábitos, gostos e ritmo dessa “maioria”; porém, esse funcionamento não é apropriado para as PAH/SD. No trabalho, por exemplo, funções que a “maioria das pessoas” desenvolveria corriqueiramente de forma eficiente, para as PAH/SD são por demais simplificadas e óbvias. Instala-se, aí, essa desfasagem entre a pessoa e a sociedade, que aqui foi demoninado de assincronismo pessoa-sociedade.

Neste ponto, denotamos a dúvida dos sujeitos questionados em se autodenominarem 'normais' para não serem excluídos da sociedade, que ainda não está bem esclarecida a respeito das altas habilidades/superdotação.

O sujeito I deixa bem claro em sua resposta um indicador de comprometimento com a tarefa, de acordo com Renzulli (2004), pois gosta do que faz, se envolve, tem perseverança e motivação. Já o sujeito M aponta para outro indicador de altas habilidades/superdotação em sua fala: o de perfeccionismo, que segundo Freitas e Pérez (2010, p.19)

os adultos com AH/SD percebem esse perfeccionismo como uma qualidade positiva e negativa, ao mesmo tempo: positiva, porque lhes permite atingir excelência no que fazem e, negativa, porque frequentemente evolui para a intolerância com pessoas ou atitudes que não são consideradas corretas ou adequadas, e isso os afasta dos demais.

Mas, os 14 sujeitos divergem quando avaliam possuir algum potencial acadêmico, pois 13 acreditam ter e somente um sujeito considera não possuir, conforme observa-se nas respostas organizadas no quadro 3:

Quadro 3 – Avaliação do potencial acadêmico

<b>Questão: Você acredita que tem potencial acadêmico? Por quê? Como?</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>A</b>	<i>sim, porque com que estou aprendendo, posso passar o que aprendi durante os anos de uma forma de aprendizagem e ensinar muita coisa aos meus alunos.</i>
<b>B</b>	<i>sim, porque tenho alto interesse em conhecer cada vez mais o que me é proposto. Pesquisas e livros disponíveis.</i>
<b>C</b>	<i>sim, porque estudo bastante e o suficiente. Participo das aulas e gosto do que estou fazendo.</i>
<b>D</b>	<i>sim, porque nunca tive problemas para estudar. Sempre fui bem nos meus estudos.</i>
<b>E</b>	<i>acho que sim, nas áreas que me interessam, como fisiologia, anatomia, psicomotricidade, tenho facilidade em assimilar.</i>
<b>F</b>	<i>sim, porque tenho prazer em realizar atividades.</i>

<b>G</b>	<i>sim, porque tenho facilidade na maioria das disciplinas, principalmente as que me interessam.</i>
<b>H</b>	<i>sim, pois estou no segundo curso superior, e por gostar de pesquisa.</i>
<b>I</b>	<i>sim, pois me identifico muito com os esportes e tenho muito interesse quando o assunto é esporte. Muitas coisas que aprendo em sala de aula, vou fazer na prática para ver se é bom ou se vale a pena.</i>
<b>J</b>	<i>não.</i>
<b>K</b>	<i>na minha área que é educação física acredito, porque é o campo que eu amo. Quando o assunto foge para a área de números, sou meio leigo, mas na pratica me considero um alto potencial.</i>
<b>L</b>	<i>sim, pois nunca fiz vestibular, consegui entrar na faculdade através do ENEN. Então se estou lá é com uma bolsa do PROUNI acredito que tenho potencial, pois “venci” muitos.</i>
<b>M</b>	<i>sim, porque até os 15 anos tirava as melhores notas da turma e depois sempre que me proporia passar alguma coisa, conseguia.</i>
<b>N</b>	<i>sim, pois se eu não tivesse não estaria cursando uma graduação.</i>

Segundo Renzulli (2004, p.03)

A superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais conveniente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais. As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas. As pesquisas têm mostrado uma elevada correlação entre a superdotação acadêmica e a probabilidade de obter notas altas.

Assim, ao relacionarmos essas palavras de Renzulli às respostas obtidas, verificamos que os acadêmicos se auto-identificam mais com o potencial acadêmico, pois este segundo Renzulli (2004) é o mais valorizado e também porque apresentam melhor desempenho acadêmico na universidade. Nossa sociedade valoriza mais este tipo de alta habilidade/superdotação, por ser a de mais fácil identificação e também por serem supervalorizadas as áreas do conhecimento e os acadêmicos com mais alto desempenho.

Os sujeitos B, C, G e K deixam bem claro o envolvimento com a tarefa conforme descrito por Freitas e Pérez (2010) quando possuem fascínio especial por determinado tema, altos níveis de interesse e determinação.

Em relação ao potencial criativo-produtivo, constatamos que 10 sujeitos acreditam ter, o sujeito C acredita não ter e três sujeitos (H, K e L) acreditam que dependem do estímulo que receberem para manifestarem as altas habilidades/superdotação. Nestas respostas, que podem ser visualizadas no quadro 4, como 13 afirmam acreditar ter este potencial, infere-se uma contradição em relação a não se identificarem como sujeitos com altas habilidades/superdotação quando questionados anteriormente.

Quadro 4– Potencial criativo-produtivo

<b>Questão: Você acredita que tem potencial criativo-produtivo? Por quê? Como?</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>A</b>	<i>acho que sim, porque quero melhorar meu potencial criativo e produtivo.</i>
<b>B</b>	<i>sim, estou disposto a ir em busca de novos conhecimentos e ir em busca de formas para detalhar os mesmos. Através de formas diversificadas.</i>
<b>C</b>	<i>não.</i>
<b>D</b>	<i>acredito. Desde criança sempre gostei de “criar” coisas, bonecos, brinquedos.</i>
<b>E</b>	<i>sim, quando o assunto abordado me interessa.</i>
<b>F</b>	<i>sim, porque estímulo frequentemente o cérebro, creio que a leitura ajuda no processo de desenvolvimento da criatividade.</i>
<b>G</b>	<i>sim, considero que tenho boas ideias principalmente se existe uma situação problema.</i>
<b>H</b>	<i>não muito, poderia ser melhor.</i>
<b>I</b>	<i>sim, pois tudo que faço vejo resultado, vejo as outras pessoas fazendo me interessa e vou atrás das atividades para ver como funciona e qual o resultado das atividades.</i>

<b>J</b>	<i>sim, amo planejar aulas, são sempre bem elogiadas.</i>
<b>K</b>	<i>acredito que fico no meio termo. Porque não me considero muito criativo, mas também não me considero não criativo. Fico no meio termo.</i>
<b>L</b>	<i>às vezes sim. Quando o assunto realmente me interessa as ideias surgem sem muito esforço.</i>
<b>M</b>	<i>acredito que tenho potencial produtivo, mas não criativo, porque me gusta ter as coisas planejadas e resoltas com antelação e preciso tempo para fazer as cousas e planejar-as, mas depois consigo ótimos resultados.</i>
<b>N</b>	<i>sim, por que sou persistente no que faço, e não desisto nunca.</i>

A criatividade de acordo com Landau (1990, p.24) é

... a solucionadora de problemas. Cada solução de um problema requer uma resposta criativa. O problema chega quando o organismo não está preparado para certa situação. Desta forma, o individuo age com ajuda do conhecimento que ele adquiriu e cria uma nova combinação que leva a solução do problema.

O sujeito N deixa claro em sua resposta a persistência, uma característica das pessoas com altas habilidades/superdotação que segundo Freitas e Pérez (2010, p. 110):

geralmente, as PAH/SD não abandonam seus objetivos com facilidade, e quando as dificuldades não estão dentro de suas previsões, encontram previsões, encontram soluções alternativas para supera-las. Como não desistem facilmente quando enfrentam um desafio, às vezes, parecem obcecados ao tentar encontrar uma solução insistentemente.

Os sujeitos E e L enfatizam em suas falas o envolvimento pela tarefa. Já o sujeito H deixa explicito a questão da auto-exigência em sua escrita que de acordo com Freitas e Pérez (2010, p. 110):

O nível de auto exigência também é muito elevado e, às vezes, pode interferir no desenvolvido afetivo e/ou social, porque suas expectativas são tão altas

que, não raramente, preferem não mostrar sua produção ou simplesmente destruí-la, quando consideram que não está de acordo ao que esperavam.

Todos os alunos possuem potencial criativo-produtivo, mas dependem do estímulo do meio para criar, inventar, imaginar e para que possam desenvolver estas capacidades em sala de aula e na universidade. E, segundo Renzulli (2004, p. 83), as altas habilidades/superdotação criativo-produtivo não são identificadas por meio de testes de cognição, elas envolvem os conhecimentos artísticos e as ideias diferenciadas de nossos alunos:

Ela descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humano nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias- alvo.

Quando questionados se praticam esportes e quais mais gostam, os sujeitos da pesquisa indicaram as respostas verificadas no quadro 5:

Quadro 5 – Prática de esportes

<b>Questão: Você pratica esportes? Qual o esporte que você mais gosta?</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>A</b>	<i>sim, pratico futebol, voleibol e faço caminhada e corrida.</i>
<b>B</b>	<i>sim, gosto muito de futsal, voleibol e corridas diárias.</i>
<b>C</b>	<i>sim, gosto de voleibol.</i>
<b>D</b>	<i>sim, gosto de levantamento de pesos na academia, musculação e futebol.</i>
<b>E</b>	<i>sim, gosto de fazer caminhada, futsal e voleibol.</i>
<b>F</b>	<i>sim, gosto de futebol.</i>
<b>G</b>	<i>sim, gosto de handebol.</i>
<b>H</b>	<i>sim, gosto de natação.</i>
<b>I</b>	<i>sim, gosto de spinng, futebol e voleibol. O que mais gosto é voleibol.</i>
<b>J</b>	<i>sim, pratico handebol e voleibol, e amo de paixão handebol.</i>
<b>K</b>	<i>sim, pratico muito esporte e o favorito é o futebol.</i>

<b>L</b>	<i>não, mas gosto de voleibol.</i>
<b>M</b>	<i>sim, pratico futsal, atletismo, rugly, handebol, levantamento de peso na academia. Gosto muito de praticar futsal e frontenis com os amigos.</i>
<b>N</b>	<i>sim, gosto de futebol , voleibol e atletismo.</i>

As respostas mostram que 13 praticam esportes e possuem os mais variados gostos. Somente o sujeito L não pratica, mas gosta de um esporte específico o voleibol. De acordo com Sabatella (2008, p. 101), as pessoas com características psicomotoras “possuem alta energia, necessidade de muito movimento, participam de esporte; falam rapidamente, gesticulam muito; têm entusiasmo marcante, necessidade de ação; compulsão por organização e trabalho; impulsividade ou tiques nervosos”.

Conforme Antunes (1999, p.152) a inteligência cinestésico-corporal:

se manifesta pela capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos, utilizando o corpo (ou partes do mesmo) e seus movimentos de maneira altamente diferenciada e hábil, para propósitos expressivos. Presente em dançarinos, atletas, cirurgiões, artistas, artesões e instrumentistas são extramente marcantes nos grandes mímicos.

Assim, no contexto desta pesquisa, os sujeitos, por serem futuros educadores físicos, apresentam na sua maioria o gosto pelo esporte e têm predisposição para manifestarem a inteligência cinestésico-corporal, conforme observado nas respostas dos questionários.

Como parte da percepção a respeito de si mesmos, como indivíduos com altas habilidades/superdotação e em situação de formação profissional, questionamos com que figura (imagem) os sujeitos da pesquisa se identificavam. As respostas podem ser observadas no quadro 6:

Quadro 6 – Imagem de identificação

Questão: Você se identifica com que figura (imagem)?	
SUJEITO	RESPOSTA
A	<i>não tenho uma figura que me identifique.</i>
B	<i>a do meu pai, pela forma e a força de vontade para ir em busca dos seus ideais.</i>
C	<i>lua.</i>
D	<i>com festas.</i>
E	<b>não respondeu</b>
F	<i>Nossa Senhora de Fátima.</i>
G	<b>não respondeu</b>
H	<b>não respondeu</b>
I	<b>não respondeu</b>
J	<i>um urso grande , e sempre de braços abertos. Adoro chegar nas escolas e dar um abraço bem gostoso em todos colegas, professores e nos meus tchutchucos (aluninhos).</i>
K	<i>praia, mar, céu.</i>
L	<i>pimenta.</i>
M	<i>nenhuma em especial.</i>
N	<i>com um pássaro livre.</i>

Percebemos que seis sujeitos não se identificam com nenhuma imagem e/ou não quiseram dar uma resposta em especial. Os Sujeitos L e N já se identificam como uma pimenta e um pássaro livre, algo que nos faz refletir como pessoas que questionam muito, indagam e que estão sempre atrás de muito conhecimento, gostam de liberdade. O Sujeito K que se identifica com a praia, mar, e céu nos leva a refletir sobre a amplitude da altas habilidades/superdotação, pois estas imagens são amplas e de grande extensão.

A respeito de sua vida escolar, seu comportamento em sala de aula e seu desempenho na universidade os sujeitos expressaram diferentes estilos de aprendizagem, trajetórias de formação e avaliação do desempenho escolar, conforme os dados do quadro 7:

## Quadro 7 – Desempenho escolar

<b>Questão: Descreva sua vida escolar, seu comportamento em aula, desempenho escolar, na universidade.</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>A</b>	<i>minha vida escolar era normal, estudava, brincava, meu comportamento na sala era tranquilo me dava bem com meus colegas, alguns não se davam comigo. Rodei duas vezes no ensino médio por não estudar e gazeando aula. Mas com o passar do tempo mudei bastante meu desempenho para melhor.</i>
<b>B</b>	<i>minha vida escolar começou em uma escola municipal do interior até a 5ª série, após fui estudar em escola estadual na cidade onde concluí o ensino médio, meu comportamento sempre foi muito bom, participativo nas aulas e pronto para auxiliar a professora, o mesmo desempenho continua na Universidade.</i>
<b>C</b>	<i>nunca fui uma aluna ótima, mas sempre que precisei e quis consegui.</i>
<b>D</b>	<i>na verdade eu sempre matei muita aula, e poucas vezes fazia as tarefas que tinha que fazer para casa. Mas nas provas eu estudei um pouco uns dias antes e sempre tirei boa nota.</i>
<b>E</b>	<i>meu desempenho creio que seja satisfatório, apesar de encontrar alguma dificuldade em determinadas matérias e não me empenhar ao máximo para obter uma nota alta. Agora na reta final de curso estou bem nas matérias e acho bom o meu desempenho. Os assuntos que eu tenho mais facilidade, meu rendimento na matéria é bom.</i>
<b>F</b>	<i>sempre muito tranquilo, me destaco na área esportiva, estava sempre presente nas atividades extracurriculares. Na universidade mantenho as mesmas características.</i>
<b>G</b>	<i>desempenho normal, interessado e participativo tanto na escola quanto na universidade.</i>
<b>H</b>	<i>boa. Não muito interpessoal, mas muito produtiva.</i>
<b>I</b>	<i>minha vida escolar foi tranquila, pois era muito dedicado, sempre ia bem nas aulas e matérias que fossem do meu interesse. Na faculdade vou bem pois é uma coisa que eu amo é o esporte.</i>
<b>J</b>	<i>eu entrei na escola com 5 anos, sempre estudei na mesma até o curso</i>

*normal, nunca tive problema com desentendimento escolar nem com direção. Logo quando encerrei o curso normal prestei vestibular na UNICRUZ, onde meu desempenho sempre foi bom agora junto com a licenciatura comecei a fazer o bacharel em educação física.*

**K** *bem, sempre um garoto com muitos amigos, falante e um pouco bagunceiro. Mas sempre com muito respeito aos colegas e professores. Meio preguiçoso, mas sempre aprovado. Alguns tropeços.*

**L** *minha vida escolar na universidade começou um pouco conturbada, tive que me transferir logo no 2º semestre e encontrei um pouco de dificuldade de relacionamento, pois sou um pouco fechada logo de início e a turma já estava reunida, mas posteriormente ficou tudo bem. Na sala de aula sou um pouco desatenta, converso bastante. Meu desempenho considero regular. Poderia ter tirado notas melhores pois a única coisa que faço é estudar, não trabalho.*

**M** *tento me divertir sempre mas quando é necessário estudar estudo e passo nas provas geralmente.*

**N** *na escola não era um bom aluno, na universidade já mudei tenho que me dedicar aos estudos.*

Os detalhes presentes nas respostas evidenciam características diferenciadas que se assemelham àquelas referidas pelos autores pesquisados, como sendo indicativas de altas habilidades.

De acordo com Tourón, Peralta e Reparáz (1998, p. 29) é possível percebermos as habilidades específicas nos sujeitos F , I , J, os quais deixam claro em suas falas o gosto pelo esporte, demonstrando facilidade nesta área específica.

Aptitudes específicas, consistem em la capacidad para adquirir conocimiento o para rendir em uma o más actividades em um âmbito específico y dentro de um rango restringido. Son aptitudes o habilidades que representan el modo em que los seres humanos se expresan em La vida real (no em los tests). Alguns ejemplos serian las aptitudes matemáticas (aunque esta área también puede determinarse desde los los tests de inteligência), musicales, o artísticas. evidentemente cada uma de estas aptitudes puede subdividir-se em otras áreas específicas<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> “Habilidades específicas, a capacidade consiste em adquirir conhecimento ou para pagar uma ou área mais específica actividades dentro do alcance restrito. Estas são as competências ou habilidades que representam a maneira que os seres humanos são expressos na vida real (sem testes in). Alguns

As falas dos sujeitos C, G e I denotam que o comprometimento com a tarefa, o qual, conforme Renzulli (apud Pérez e Freitas, 2011, p. 22)

O comprometimento com a tarefa é o expressivo interesse que o sujeito apresenta em relação a uma determinada tarefa, problema ou área específica do desempenho e que se caracteriza especialmente pela motivação, persistência e empenho pessoal nessa tarefa. Comumente é associado à perseverança, paciência, grande esforço, dedicação, autoconfiança e à crença na própria capacidade para executar um trabalho importante.

O sujeito D deixa claro outro perfil das pessoas com altas habilidades/superdotação: o pouco tempo que se dedica aos estudos e mesmo assim tira boas notas e vai bem na Universidade; pois, conforme Sabatella (2008, p. 91) a pessoa com altas habilidades/superdotação “aprende com rapidez e facilidade sem necessitar de repetições e não tolera fazer as mesmas tarefas novamente”.

O sujeito E também nos evidencia um perfil das pessoas com altas habilidades/superdotação quando diz que tem dificuldades em determinadas matérias e não se empenha ao máximo para obter nota alta. De acordo com Sabatella (2008, p. 85) a pessoa com altas habilidades/superdotação “age de forma diferente; aprende de forma diferente; raciocina e reage de formas diferentes”.

A questão da auto-exigência é algo que está bem explícito na escrita do sujeito L, pois as pessoas com altas habilidades/superdotação se cobram muito, como confirma Sabatella (2008).

As escritas destes sujeitos mostram que eles não acreditavam no seu potencial e consideravam que sua vida escolar foi sempre “normal” e que foi levada sempre de forma natural mas, se contradizem muitas vezes em suas percepções de si, pois vão bem nos estudos e suas médias são muito altas conforme seu histórico escolar. Pelas palavras deles, quase todos se exigem muito, algo particular das pessoas com altas habilidades/superdotação e também não se reconhecem como tendo um talento. Segundo Sabatella (2008, p. 95):

---

exemplos seriam as habilidades matemáticas (embora esta área também podem ser determinadas a partir de testes de inteligência), musical ou artística. Obviamente cada uma dessas habilidades pode ser subdivididas em outras áreas específicas” (**tradução livre**).

Há diversas áreas da superdotação e os talentos estão presentes em todos os grupos culturais, camadas econômicas e campos do desempenho humano. Alguns aspectos da superdotação representam um desafio real para os profissionais, mas devemos ter em mente que superdotados são indivíduos normais, embora não sejam comuns. Não são superiores, apenas diferentes. Essa diferença precisa ser reconhecida, valorizada e respeitada no âmbito pedagógico.

Quando questionados como se percebiam enquanto indivíduos, os sujeitos refletiram principalmente sobre sua personalidade como observa-se no quadro 8:

Quadro 8– Percepção pessoal

<b>Questão: Como se sente em relação a si mesmo?</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>A</b>	<i>me sinto uma pessoa que ainda quer melhorar mais alcançando meus objetivos, quero realizar muitas coisas no futuro para conseguir tudo na vida melhorando cada vez mais.</i>
<b>B</b>	<i>eu me sinto uma pessoa bem realizada, pois tudo o que consegui até aqui foi muito difícil, porém com muito esforço e persistência tenho alcançado meus objetivos.</i>
<b>C</b>	<i>perfeita e feliz.</i>
<b>D</b>	<i>me sinto auto-realizado. Gosto da minha vida e tenho muita seguridade e felicidade. Minha vida é ótima.</i>
<b>E</b>	<i>sinto-me bem comigo mesma. Faço o curso que eu gosto, tenho uma família ótima apesar de ter pais separados, já fazem 17 anos, mas o nosso convívio é ótimo. Tenho amigos ótimos, com quem posso contar sempre eles me alegram, divertem, me fazem feliz. Sobre a faculdade, me sinto ótima me dou bem com todos, estou sempre disposta a ajudar, a brincar, falar sério. Me sinto feliz por ser saudável ter uma família maravilhosa e amigos extraordinários.</i>
<b>F</b>	<i>perfeitamente bem.</i>
<b>G</b>	<i>sinto-me bem, acho que estou trilhando um caminho que considero o ideal.</i>
<b>H</b>	<i>sinto que poderia ser mais responsável com minhas coisas pessoais.</i>
<b>I</b>	<i>eu me sinto muito bem comigo mesmo, pois estou muito bem</i>

*profissionalmente quanto amorosamente. Fico feliz em poder acordar todos os dias e poder ir para meu trabalho, poder alegrar em casa e ter minha mulher. Cada dia que passa sinto que me identifico cada vez mais com o que eu faço, cada vez mais tenho vontade de aprender coisas novas.*

**J** *me sinto satisfeita em relação ao meu desempenho, pretendo estar sempre estudando e conhecendo coisas e pessoas novas.*

**K** *uma pessoa tranquila, com algumas barreiras, mas sempre com pensamento positivo e em frente. Nunca pensando que algo pode me abalar. Com muita fé, sempre positivo.*

**L** *depende muito do dia e do momento. Às vezes acho que estou fazendo a coisa certa mas depois de alguns minutos já acho que é a coisa mais errada. Sou muito inconstante isso me incomoda um pouco. Sou meio impulsiva isso também acho ruim às vezes. O meu estresse e ansiedade me prejudicam bastante às vezes passo uma semana sem dormir direitinho. Mas tem dias que vejo que sou uma pessoa de sorte e me sinto muito bem por estar quase me formando e agora recentemente ter passado em um concurso público. Aí me sinto muito bem e nada me incomoda.*

**M** *sinto que tenho uma vida ótima, com boas relações pessoais, uma boa família, amigos e uma boa educação. Gosto de me divertir e não tenho medo a novos desafios.*

**N** *bem, pois sou muito confiante e responsável naquilo que faço.*

Nota-se que praticamente todos possuem uma imagem bem positiva de si mesmo, que gostam do que fazem e somente os sujeitos H e L são bem perfeccionistas, uma característica bem forte e presente nas pessoas com altas habilidades/superdotação. Segundo Renzulli (2004) eles se cobram bastante e tendem a serem pessoas que se exigem muito de si mesmo.

O sujeito H evidencia em sua escrita a questão da auto-exigência, quando diz que poderia ser mais responsável com suas coisas. E, o sujeito J, também, quando escreve que pretende estar sempre estudando e conhecendo coisas e pessoas novas. De acordo com Sabatella (2008, p. 90), as pessoas com altas

habilidades/superdotação possuem “aborrecimento fácil com a rotina; busca de originalidade e autenticidade; persistência em satisfazer seus interesses e questões”.

Nas respostas, verifica-se também a persistência, como fator muito forte, na fala de alguns sujeitos. O sujeito A diz “quero realizar muitas coisas no futuro para conseguir tudo na vida”, o sujeito I afirma que “cada vez mais tenho vontade de aprender coisas novas”, o sujeito B “eu me sinto uma pessoa bem realizada, pois tudo o que consegui até aqui foi muito difícil, porém com muito esforço e persistência tenho alcançado meus objetivos”. Sendo a persistência uma característica clara das pessoas com altas habilidades, como afirma Renzulli (2004).

O sujeito M diz que tem uma vida ótima, com boas relações pessoais, uma boa família, amigos e uma boa educação, gosta de se divertir e menciona no final da sua fala que não tem medo de novos desafios. Está aí outra importante característica das altas habilidades/superdotação: desafio, pois, o sujeito com AH/SD gosta e é movido por ele na maioria das vezes, isso quer dizer que ele tem tudo, mas vai correr em busca do conhecimento, de novos desafios.

Percebemos pelas respostas do questionário que os acadêmicos na sua maioria acreditavam em seus potenciais, tanto que apesar de negarem as altas habilidades/superdotação num primeiro momento, em outras duas questões reconheceram seus potenciais, como vimos anteriormente. Assim, os sujeitos da pesquisa visualizam na formação acadêmica um caminho para o crescimento pessoal e para a formação profissional, e avaliam que estão no caminho certo.

### **3.10 A Identificação das Altas Habilidades/Superdotação**

Pelas respostas do questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação em adultos (FREITAS, 2010) nos acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, foi possível investigar as características de aprendizagem, liderança, habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. O questionário foi transcrito no programa

*makesurvey*<sup>4</sup> e foi fornecido um *link* para o acesso *online* dos sujeitos, os quais responderam as 80 questões.

As características de aprendizagem foram investigadas neste instrumento das questões de número 16 a 28. Pessoas que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação geralmente respondem “frequentemente” e “sempre” a estas questões. Neste estudo, nota-se que os sujeitos B, C, E, F, H, J, L e N se destacaram dos demais, devido aos seus estilos de aprendizagem. Confirmando, assim, as afirmações de Sabatella (2008, p. 92) sobre as pessoas com altas habilidades/superdotação

demonstram habilidade para leitura e escrita mais cedo que seus colegas; é sensível a injustiças, tanto em nível pessoal como social; tem senso de humor mais adulto e sofisticado, usa a ironia e sarcasmo com propriedade.

As características de liderança foram investigadas neste instrumento por meio das questões 29 até a 33. Pessoas que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação geralmente respondem “frequentemente” e “sempre” a estas questões. Aqui, notamos que os sujeitos B, D, E, F, G, H, I, J, K e M se destacaram dos demais. Isso representa 72% dos acadêmicos e somente 4 sujeitos não apresentaram destaque naquele momento para a capacidade de liderança.

Freitas e Pérez (2010, p. 20) confirmam esta característica quando avaliam que

A liderança é uma característica que também é bastante comum nas PAH/SD, especialmente quando a área de destaque é a interpessoal. Essa liderança pode ser positiva ou negativa e se manifesta pela elevada persuasão, capacidade de argumentação e convencimento, autossuficiência, tendência a organizar o grupo e capacidade de cooperação.

As características de habilidade acima da média foram investigadas neste instrumento das questões 34 até a 46. Pessoas que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação geralmente respondem “frequentemente” e “sempre”

---

<sup>4</sup> O programa *makesurvey* é software livre que podemos criar questionários para tabular nossos dados de pesquisa de forma gratuita.

a estas questões. Aqui notamos que os sujeitos F, H e J se destacaram frente aos demais colegas, mas os sujeitos B, C, E, e L também obtiveram destaque.

Segundo Renzulli e Reis (1997, p. 5), a habilidade acima da média geral ou específica

caracteriza-se pela “capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações, e engajar-se no pensamento abstrato”.

E, de acordo com Freitas e Pérez (2010, p. 16) a habilidade acima da média geral ou específica

(...) se reflete em um alto desempenho no raciocínio verbal e lógico-matemático, nas relações espaciais, na memória destacada e na fluência verbal prolífera.

As questões propostas para identificar essa habilidade objetivaram saber se os sujeitos possuíam vocabulário avançado e rico, se tinham boa memória, se aprendiam mais rápido que as demais pessoas aqueles assuntos do seu interesse, se o pensamento abstrato era mais desenvolvido, entre outras questões.

Percebemos a habilidade acima da média nos sujeitos F, H e J frente às respostas do questionário e em suas médias no histórico escolar. Conforme Freitas e Pérez (2010, p. 16)

A habilidade acima da média pode ser detectada tendo como referencia um grupo homogêneo de pessoas (por exemplo, os alunos de uma mesma turma escolar), da mesma faixa etária e aproximadamente da mesma origem socioeconômica( já que as oportunidades de expressão das AH/SD estão estreitamente vinculadas ao contexto. As pessoas com AH/SD se destacarão nesse grupo pela maior intensidade e frequência com que essa(s) habilidade(s) é (são) apresentada(s) pela pessoa.

As características de criatividade foram investigadas neste instrumento das questões 47 ate a 61. Pessoas que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação geralmente respondem “frequentemente” e “sempre” a estas questões. Aqui notamos que os sujeitos A, B, C, D, E, F, H, J, K e L se sobressaíram, representando 72% dos sujeitos pesquisados.

Observamos que dos 14 sujeitos pesquisados, 10 apresentaram destaque neste quesito e segundo Guilford (1967) a criatividade também pode ser vista como um pensamento divergente, uma habilidade e como algo original e, em 1968 em seus estudos, o autor afirma que a criatividade é um conjunto de habilidades de pessoas que criam, que tem fluência, que são flexíveis.

Segundo Freitas e Pérez (2011, p.22) “a criatividade constitui o terceiro grupo de traços característicos a todas as pessoas com AH/SD e define-se pela capacidade de juntar diferentes informações para encontrar novas soluções”.

Percebemos a criatividade comum às pessoas com altas habilidades/superdotação nas respostas, pois os sujeitos da pesquisa demonstram sensibilidade às coisas bonitas, são mais imaginativos e inventivos, gostam, em sua maioria, de enfrentar desafios, se arriscam, não gostam de cumprir regras, apresentam ideias, soluções e repostas incomuns.

Quem apresenta criatividade acima da média gosta muito de fantasiar, tem grande imaginação, tem muitas ideias, são, em sua grande maioria, curiosos e questionam bastante e não suportam rotina.

As características de comprometimento com a tarefa foram investigadas neste instrumento das questões 62 até a 74. Pessoas que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação, geralmente respondem “frequentemente” e “sempre” a estas questões. Aqui, notamos que todos os sujeitos se destacaram.

Segundo Touròn, Peralta e Repáraz (1998, p.28)

La participación en la tarea también retrata la energía y la motivación de las personas con altas habilidades / superdotación para resolver un problema en un área específica, incluye típicamente empleado para definir este anillo son la perseverancia, la paciencia, el trabajo duro, la dedicación, la confianza y la seguridad<sup>5</sup>.

Assim, verificamos que o comprometimento com a tarefa e a motivação é algo muito comum no perfil das pessoas com altas habilidades/superdotação, pois de acordo com Freitas e Pérez (2011, p. 22):

---

<sup>5</sup> “A participação no trabalho também retrata a energia e motivação de pessoas com altas habilidades / superdotação para resolver um problema em uma área específica, geralmente utilizada para definir inclui este anel são perseverança, paciência, trabalho duro, dedicação, confiança e segurança” (tradução livre).

(...) a pessoa altamente comprometida com a tarefa tem capacidade de manifestar níveis elevados de interesse, entusiasmo, fascinação, envolvimento num determinado problema ou área, tem um forte ego e carece de sentimentos de inferioridade e tem um claro direcionamento para alcançar certos objetivos.

O comprometimento com a tarefa é um dos componentes chave, frequentemente, encontrado em pessoas que apresentam comportamentos de altas habilidades/superdotação, referido em diversas pesquisas e autobiografias de pessoas que se destacaram por sua produção em alguma área ou tema.

E, as últimas questões, da 75 a 80, investigaram o destaque dos sujeitos nas áreas artísticas. Os sujeitos E e D demonstraram gosto para a música, os sujeitos L, C, J, I e E para a dança. Os sujeitos I e M evidenciaram interesse para o teatro. Os sujeitos L, J, D e G para a informática. O esporte e a ginástica são interesse de 13 sujeitos, menos do sujeito L, que disse não ter interesse nesta área e sim muito interesse em dança e informática .

No quadro 9, tabulamos os dados obtidos após a aplicação deste questionário específico para identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em adultos, os quais podemos verificar a seguir:

Quadro 9 - Dados obtidos no questionário de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em adultos

Sujeitos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
<b>Características</b>														
<b>Aprendizagem</b>		X	X		X	X		X		X		X		X
<b>Liderança</b>		X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	
<b>Habilidade acima da média</b>		X	X		X	X		X		X		X		
<b>Criatividade</b>	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		
<b>Comprometimento com a tarefa</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Áreas de destaque</b>	Esporte	Esporte	Dança Esporte	Musica Informática Esporte	Musica Dança Esporte	Esporte Desempenho acadêmico	Informática Esporte	Esporte Desempenho acadêmico	Dança Teatro Esporte	Dança Informática Esporte Desempenho acadêmico	Esporte	Dança Informática	Teatro Esporte	Esporte

Após a aplicação deste questionário, procedeu-se a análise das respostas e cruzamento com a ficha de informações pessoais, com histórico escolar e com o questionário aplicado aos acadêmicos participantes desta pesquisa e, assim, chegou-se à seguinte conclusão: dos 14 sujeitos pesquisados, 7 apresentam indicadores de altas/habilidades superdotação, sendo eles: os sujeitos B, C, E, F, H, J, e L.

Destaca-se neste estudo que para ser considerado uma pessoa com indicadores de altas/habilidades superdotação, o sujeito deve apresentar a Tríade, que compõe a Teoria dos Três Anéis, proposta por Renzulli (1986): habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

Assim, os sujeitos F, H e J apresentaram indicadores de altas/habilidades superdotação do tipo acadêmico e do tipo produtivo-criativo, pelos seus desempenhos nos questionários e também pelas análises que foram realizadas dos históricos escolares e das fichas de informações. Além de um grande desempenho acadêmico na universidade, estes três acadêmicos apresentaram um potencial criativo muito grande na área esportiva do seu interesse.

Já os sujeitos B, C, E, e L apresentaram indicadores de altas/habilidades superdotação do tipo produtivo-criativo, pois se destacaram na área esportiva, devido ao curso que estavam matriculados. Estes apresentaram muito envolvimento, dedicação, perseverança, esforço e paixão pelo que fazem, possuindo, assim, potencial criativo e também uma grande habilidade específica para o esporte acima da média.

Os sujeitos A, D, G, I, K, M e N não apresentaram a tríade: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa que indica as características de altas habilidades/superdotação. Mas, os mesmos apresentaram, em suas respostas nos questionários aplicados, muito esforço e grande desempenho, conforme já discutido em uma ou duas áreas da tríade.

Assim, verificamos que entre 30 alunos da turma pesquisada, catorze tinham os critérios para participar da pesquisa e 7 apresentavam indicadores de altas habilidades/superdotação. Dado que aponta para uma realidade visível no ambiente acadêmico e para a necessidade de acreditarmos nesses sujeitos e estimularmos seus potenciais e talentos, numa instituição social, que é a Universidade, como espaço de descobertas.

Em síntese, a constatação de 7 alunos com altas habilidades/superdotação, pela da caracterização apresentada na Teoria dos Três Anéis de Superdotação de Renzulli (1986), testados pelos instrumentos na coleta de dados, mostra-nos a possibilidade de incidência semelhante de alunos com características de altas habilidades/superdotação em outros cursos dessa instituição.

Portanto, evidencia-se a necessidade de uma política de incentivo à pesquisa teórica e experimental através de programas específicos para se produzir novos saberes para preencher as lacunas na bibliografia e para a preparação de professores capacitados para identificar e incentivar os alunos com altas habilidades/superdotação nos cursos de graduação e pós-graduação.

## A CAMINHADA FINAL

A bibliografia sobre a inclusão de alunos diferenciados, seja com deficiência ou com altas habilidade/superdotação para a aprendizagem, geralmente, até agora é restrita ao Ensino Fundamental e Médio.

A educação dessas pessoas, especialmente nos cursos superiores, requer pesquisas, suporte legal, planejamentos político-pedagógicos com a participação entre os envolvidos no processo educativo, visando à totalidade, numa perspectiva que contemple os alunos em suas necessidades individuais; isto requer uma proposta curricular articulada à realidade tendo como resultado aprendizagens significativas, para a formação de um cidadão consciente e apto a exercer a cidadania.

Assim, trabalhar com as altas habilidades/superdotação implica na aceitação da heterogeneidade das pessoas; implica também conhecer particularidades, bem como a dialogicidade entre os sujeitos. Sugere também conhecer as pesquisas científicas existentes e construir sobre essa temática, num processo coletivo, formas de trabalhos alicerçadas em novas metodologias, que atendam todos em suas diferenças individuais, propiciando-lhes crescimento integral.

As referências dos autores citados nessa pesquisa, possibilitaram a fundamentação do tema, suscitaram reflexões e deixaram pistas para a compreensão da complexidade da educação para pessoas com altas habilidades/superdotação.

Segundo Renzulli (2004), a habilidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade são traços fundamentais que caracterizam as pessoas com altas habilidades/superdotação. Nesse viés, é indispensável o potencial de inteligência, que para Gardner (2000), pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura.

Portanto, enquanto Renzulli procura caracterizar as habilidades acima da média, Gardner valoriza a concretude do potencial de inteligência pelo retorno em produtos através de tecnologias, como objetos úteis a determinada comunidade.

Após, a construção do marco teórico formado com referências de autores reconhecidos internacionalmente e de citações de teses desenvolvidas no Brasil sobre o tema, fez-se a seleção de métodos e processos para a pesquisa sobre a ocorrência de alunos com altas habilidades/superdotação em uma determinada Universidade.

Nessa direção, o recorte da pesquisa incluiu alunos de um curso superior com o intuito de verificar a existência de indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, RS e, principalmente de buscar alternativas para a potencialização das capacidades detectadas.

A presente pesquisa objetivou, com de estudo de caso, identificar acadêmicos com indicadores de altas habilidades/superdotação no referido curso e verificar as altas habilidades/superdotação que os alunos identificados apresentavam, quais sejam: acadêmico, produtivo-criativo ou acadêmico e produtivo-criativo, conforme Renzulli (1986).

A coleta de dados realizou-se através de pesquisa documental, observação e questionário, formulados a partir de indicadores de Pérez e Freitas (2010); os dados foram analisados atingindo os objetivos específicos.

Verificou indicadores de altas habilidades/superdotação em alunos do curso de Educação Física através de pesquisa documental sobre suas notas (de ingresso no vestibular e notas nas disciplinas cursadas), e de suas respostas ao questionário como se apresentam sintetizadas a seguir.

Pode-se evidenciar que dos 14 sujeitos participantes desta pesquisa, sete apresentaram indicadores de altas/habilidades superdotação, sendo eles os sujeitos B, C, E, F, H, J e L. Neste grupo, destaca-se que os sujeitos F, H e J apresentaram indicadores de altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico e produtivo-criativo, já os sujeitos B, C, E e L apresentaram indicadores de do tipo produtivo-criativo.

Os sujeitos A, D, G, I, K, M e N não apresentaram indicadores quais de superdotação na tríade proposta por Renzulli (1986), mas apresentaram algumas das características, como criatividade, empenho com a tarefa e produção acadêmica.

A pesquisa revelou que 50 % dos sujeitos questionados apresentaram indicadores de altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico e produtivo-

criativo. Estes dados apontam para a necessidade de acreditarmos em nossos alunos e seus potenciais no contexto dos centros de formação do nosso país, bem como de investirmos em políticas e ações direcionadas para seu desenvolvimento humano e estímulo de seus talentos.

Concluimos, pelas respostas ao questionário, que a maioria dos alunos identificados com indicadores de altas habilidades/superdotação, em sua maioria expressiva, não se reconheciam com altas habilidades/superdotação, nem mesmo por seus professores, o que corrobora com a descrição de Sabatella (2008, p. 213):

a experiência do adulto superdotado é de possuir um conhecimento incomum, uma mente admirável, que leva a percepções e julgamentos tão distintos que exigem do indivíduo uma extraordinária coragem. Um grande número desses adultos está ciente não apenas de suas habilidades, mas de como seu potencial os distancia dos demais.

No contexto do não reconhecimento, os acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, que não acreditavam em seus potenciais, constituem uma questão da problemática discutida por Sabatella (2008, p. 213):

Ingressar na fase adulta sem conhecer suas capacidades mentais pode fazer com que se sintam fragmentados, frustrados e com um vácuo em seu autoconhecimento. Como a diferença mais expressiva no indivíduo superdotado é sua mente não entender ou valorizar esta mente torna quase impossível estabelecer os fundamentos para a valorização pessoal.

Portanto, considerando-se indicadores de altas habilidades/superdotação na fase adulta, segundo os autores pesquisados e a detecção de indicadores de altas habilidades/superdotação em 7 dentre 14 alunos de uma turma de 30 alunos, os objetivos do presente estudo foram alcançados.

Nessa direção foram construídos os elementos de resposta à problematização apresentada, pois a partir dos questionamentos realizados, chegamos à conclusão de que, há indicadores de altas habilidades/ superdotação presentes em um percentual significativo (50%) dos acadêmicos do Curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, RS, que participaram deste estudo e, que, até então, eles próprios e a instituição não (re)conheciam essa realidade.

Sendo assim, impossibilitava-se o desenvolvimento das potencialidades desses acadêmicos, que deveria ser ofertado através de um planejamento curricular

elaborado com ênfase nas potencialidades e necessidades específicas desses alunos.

A Universidade deve estar articulada às políticas públicas centradas em leis específicas como as Leis de Diretrizes e Bases voltadas ao Ensino Superior para que as pessoas com altas habilidades/superdotação sejam incluídas em programas de estudos que explorem seu potencial e lhes deem oportunidade de crescimento intelectual e profissional para que suas experiências sejam compartilhadas com todos os alunos e com a comunidade em geral.

Para o atendimento pleno de todos os alunos, a Universidade deve promover o acesso e a permanência, a inclusão e a promoção de todos com suas singularidades através de currículos e propostas diferenciadas nos cursos de graduação e pós-graduação com a flexibilização dos critérios e dos procedimentos de ensino e de avaliação voltados à contemplação das diferenças individuais para a estruturação de uma intervenção educativa plena e adequada ao desempenho favorável para estas pessoas.

Neste sentido, a universidade, enquanto instituição social, deve tornar-se um espaço de discussão e articulação dos diferentes saberes por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, onde os acadêmicos possam ser eles mesmos para crescer, libertar-se, aprender, modificar-se e desenvolver-se em sua totalidade.

Ao almejarmos um país em desenvolvimento, devemos garantir que as ações e as políticas estejam voltadas a todos os públicos, para que assim possamos realmente ter qualidade em educação. Isso envolve desde a formação de professores, até a capacitação em todos os agentes em educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Na perspectiva de ampliar as oportunidades, a Universidade deve dispor dos programas e das bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para fomentar a ciência e a inovação tecnológica a partir da identificação das vocações e das habilidades de seus alunos.

Nesta perspectiva, a pesquisa se propõe a discutir as altas habilidades/superdotação em adultos acadêmicos do Curso de Educação Física. A partir da realidade identificada, ressaltamos a importância de mais pesquisas e estudos comprometidos com adultos e com a temática das altas habilidades/superdotação em nosso país, no sentido de promover e incentivar a busca pelo desenvolvimento da educação de qualidade.

Contudo, esta pesquisa se torna importante para que estes sujeitos com indicadores de altas habilidades/superdotação, se autorreconheçam e sejam reconhecidos por seus potenciais e habilidades; e como proposição que os mesmos sejam encaminhados para programas específicos, tais como: aceleração, enriquecimento curricular, grupos de habilidade, monitorias, tutorias e programa de educação tutorial, planejamento diferenciado e atividades intelectuais, experimentais e laboratoriais de acordo com suas capacitações.

Entretanto, não basta a idealização dessas mudanças, para que elas se concretizem, são necessários protocolos de identificação das características dos alunos, planejamentos curriculares, dotação de verbas estaduais, federais e municipais para intercâmbios, bibliotecas, laboratórios etc.

A Universidade de Cruz Alta deve proporcionar condições relativas ao acesso, celeridade e promoção dos alunos com necessidades especiais - altas habilidades/superdotação, disponibilizando um Núcleo de Apoio ao Estudante, como também aos professores e coordenadores, em espaços de dialogicidade em oficinas, palestras e encontros para identificar e elaborar estratégias curriculares e buscar recursos adequados a inclusão e o desenvolvimento global de todos.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press, 1999.

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S. & FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa em avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005.

ANDRÉS, Aparecida. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades - legislação e normas nacionais-legislação internacional**. Consultoria legislativa. Brasília: Câmara dos deputados, 2010.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Dotação e talento : concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil**. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, Educação Especial, 2011.

BARBOSA, Maria Cláudia Dutra Lopes. **Programa de enriquecimento de base cognitivo-comportamental mediando o transtorno obsessivo compulsivo /TOC de um estudante com altas habilidades na escola regular: um estudo de caso**. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Ciências Médicas, RJ, 2008

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. Organização Universitária Brasileira. **Decretos nºs. 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931**. Rio de

Janeiro: Imprensa Nacional, 1931

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1995.

BRASIL. Ministério da Saúde , **Resolução 196**. Conselho Nacional de Saúde. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais- adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico, 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 18 mai. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 17/2001**. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar 2006**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 mai. 2008.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar 2011**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 28 de julho de 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Documento Orientador**. Execução da Ação. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial para educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010. Programa de Educação Tutorial. Publicada no D.O.U em 28/07/2010.**

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Porto alegre: Editora Mediação, 2004.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CORREIA, Gilka Borges. **O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2011.

COSTA, Mara Regina Nieckel. **Um estudo sobre o adolescente com altas habilidades: seu "olhar" sobre si mesmo, seu "olhar " sobre o "olhar " do outro**. Tese de doutorado. PPGEDU. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

CHAGAS, Jane Farias. **Adolescentes talentosos: características individuais e familiares**. Tese de doutorado . Universidade de Brasília, DF, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

DAMIS, O. T. **Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil**. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs). **Formação de professores: políticas e**

debates. [S.l.]: Papyrus, 2002.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima. **A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – Educação, RS, 2009.

**Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física - Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004** – Disponível em: [http://www.confef.org.br/RevistasWeb/n12/04\\_DIRETRIZES\\_CURRICULARES.pdf](http://www.confef.org.br/RevistasWeb/n12/04_DIRETRIZES_CURRICULARES.pdf) >. Acesso em: 29 dez. 2012.

ERIKSON, Erik H. **Infância e Sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FONSECA, Vitor da. Educação Especial. **Programa de estimulação precoce: uma introdução às ideias de Feuerstein.** 2 ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1995.

FREITAS, Soraia Napoleão (org) **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Editora Pallotti, 2006.

\_\_\_\_\_. **Altas Habilidades/superdotação: respostas a 30 perguntas.** Associação Gaúcha de Apoio às Altas habilidades/superdotação ( AGASHSD). Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

FREITAS, Soraia, Napoleão; PÉREZ, Susana. **Altas Habilidades/superdotação: atendimento especializado.** Marília: ABPEE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Altas Habilidades/superdotação: atendimento especializado.** 2ºed. Marília: ABPEE, 2012.

FREEMAN, Joan e GUENTHER, Zenita C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas.** São Paulo: EPU, 2000.

GAMA, Maria Clara Sodré S. **Educação de superdotados: teoria e prática.** São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mentes que criam.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. Os padrões dos criadores. In: BODEN, M. A. (Org.) **Dimensões da criatividade.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Inteligência - Um Conceito Reformulado.** 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

\_\_\_\_\_. **Mentes que mudam:** a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.

\_\_\_\_\_. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 1994. Reimpressão 2009.

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

GUILFORD, J. P. **The nature of human intelligence.** New York: McGraw-Hill, 1967.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultados do Censo de Educação Básica 2009.** Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTOS\\_DIVULGACAO\\_EDUCACENSO\\_20093.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTOS_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2010.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia.** 5ªed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. **A moral em superdotados: uma nova perspectiva.** Tese de doutorado. Universidade de Brasília – Psicologia, DF, 2004.

MAGALHÃES, Marília Gonzaga Martins Souto de. **Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?**, Tese de Doutorado. DF, UnB, Sociologia, 2006.

MAHONEY, A. **In search of the gifted identity: from abstract concept to workable counselling constructs.** Roeper Review. Bloomfield Hills, MI, v. 20, n. 3, p. 222-230, Feb. 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Mennon, 1998.

MAIA, Christiane Martinatti. **Brincar, não brincar: eis a questão? Um estudo sobre o brincar do portador de altas habilidades.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação, RS, 2000.

MAIA-PINTO, R.R. ; FLEITH, D.S. **Percepção de professores sobre alunos superdotados.** Estudos de Psicologia, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação das Atividades e Clima de Sala de Aula Implementados na Educação de Alunos Superdotados.** Psicologia Escolar e Educacional, 2004.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre : Artmed, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Temas Sociais. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Editora Artmed: Porto Alegre, 2003.

MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MOSQUERA, JUAN. **Vida adulta: personalidade e desenvolvimento.** Porto Alegre: Sulina, 1978.

\_\_\_\_\_. **Vida adulta: personalidade e desenvolvimento**. 2. ed Porto Alegre: Sulina, 1987.

\_\_\_\_\_. **Vida adulta: visão existencial e subsídios para teorização**. Educação, Porto Alegre, PUCRS, caderno n. 5, p. 94-112, 1982.

OUROFINO, Vanessa T. A. Tentes de. **Superdotados e Superdotados Underachievers: Um Estudo Comparativo das Características Pessoais, Familiares e Escolares**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2011.

OSTROWER, Faiga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

OSOWSKI, Cecília Irene. **Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista**. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo criativo**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação** Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

POPULAÇÃO Atual do Brasil. Disponível em <<http://IBGE.gov.br>>. Acesso em: 28 ago. 2010.

REIS, Haydea Maria Marino de Sant'Anna. **Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil**. Tese de doutorado. RJ, UERJ, Educação, 2006.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, S.; REIS, Sally M. **The triad reader**. Connecticut: Creative Learning, 1986.

\_\_\_\_\_. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** Trad. Susana Gracielea Pérez Barrera Perez. Educação, Porto Alegre, ano XXVII, n 1, p 75 – 121, jan/abr.2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S.M. **The school wide enrichment model: A how-to guide for educational excellence.** 2ª ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

ROSSATO, Ricardo. **Universidades: nove séculos de história.** 2.ed.Passo Fundo:UPF, 2005.

ROSSATTO, Ricardo; ROSSATO, Elisiane; ROSSATO, Ermelio. **As Bases da Sociologia.** Santa Maria: Palloti, 2006.

ROSSATO, Ermelio. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil.** Passo Fundo: UPF, 2006.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica.** Petrópolis: Vozes, 2002.

SABATELLA, Maria Lucia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. Curitiba: IPBEX: 2008.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento.** 2º ed. RJ: DPA editora, 1999.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social.** (Trad. Ricardo Rosenbusch). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SCHUCH. JR V. F. A estruturação da universidade em questão: o caso da UFSM. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 11, n. 2, jul./dez. 1995.

STOBÄUS, Claus D. ; MOSQUERA, Juan J. M. (orgs.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva.** Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar (Org), **Educação Superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000.

TORRE, Saturnino de la. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa.** São Paulo: Madras, 2008.

TOURÓN, J. PERALTA, F. y REPARAZ, Ch. **La Superdotación Intelectual: modelos, identificación y estrategias educativa.** Navarra: EUNSA, 1998.

VIANA, Tania Vicente. **Avaliação educacional diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades.** Tese de doutorado. Ceara, Universidade Federal do Ceará, Educação, 2005.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. **Viagem a "Mojave-Óki!": a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos.** Tese de doutorado. RS, UFRGS, Educação, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANELLA, André Vieira. **Vygotski: contexto, contribuições á psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal.** Itajaí: Ed. UNIVALI, 2001.

# **ANEXOS**

---

## Anexo A – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



### COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA

#### CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UNICRUZ, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa: Altas habilidades/superdotação em acadêmicos da Universidade de Cruz Alta/RS

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):  
0089.0.417.000-11

Pesquisador Responsável: Soraia Napoleao Freitas

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP em **Abril de 2013** o relatório final.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 14/12/2011

Cruz Alta, 14 de dezembro de 2011.

Comitê de Ética e Pesquisa  
CEP/UNICRUZ  
Criado em 30/09/2006  
Coordenador (a)

  
Marília de Rosso Krug

## Anexo B - Questionário para identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em adultos

**QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ADULTOS PROF. VANEZA CAUDURO PERANZONI**

FONTE: FREITAS, SORAIA, NAPOLEÃO E PEREZ, SUSANA. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ATENDIMENTO ESPECIALIZADO. MARÍLIA: ABPEE, 2010. ADAPTADO POR SUSANA G. P. B. PÉREZ (2009) DE RENZULLI, J. S.; SMITH, L. H.; WHITE, A. J.; CALLAHAN, C. M.; HARTMAN, R. K. SCALES FOR RATING THE BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF SUPERIOR STUDENTS. IN: BARBE, W. B.; RENZULLI, J. S (EDS.). PSYCHOLOGY AND EDUCATION OF THE GIFTED. 2. ED. NEW YORK: JOHN WILEY & SONS, 1975, P. 264 - 273 E FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES, ADAPTADA POR GERMANI, L.; VIEIRA N. J. W. E COSTA, M. R.N

1. Nome:

2. Data de nascimento:

3. Profissão :

4. Endereço:

5. Bairro:

6. Telefone:

7. e-mail:

8. Grau de instrução:

nenhum  
 ensino fundamental  
 ensino médio  
 graduação  
 especialização  
 mestrado  
 doutorado  
 pós-graduação

9. Quantas pessoas moram na casa?

2  
 3  
 4  
 5  
 6  
 7  
 8  
 + de 8

10. Renda total da família por mês (todos os rendimentos de todos os moradores da casa)?

Menos de 1 salário mínimo  
 1 a 5 salários mínimos  
 5 a 10 salários mínimos  
 10 a 15 salários mínimos  
 15 a 20 salários mínimos  
 mais de 20 salários mínimos

11. Marque os aparelhos que tem em casa:\*

televisão  
 videocassete/DVD  
 TV a cabo  
 telefone  
 computador  
 internet

12. Fora de casa, você tem acesso a:

internet  
 computador

13. Com quantos anos você aprendeu a ler? (Não só o seu próprio nome, mas frases)

até 2 anos  
 2 - 3 anos  
 3 - 4 anos  
 4 - 5 anos  
 5 - 6 anos  
 7 anos ou mais

14. Quais são os assuntos sobre os quais mais gosta de conversar ou estudar ou as atividades que mais gosta de fazer?

15. Em quais áreas você era um/uma dos melhores da sua escola?(marcar até 4 itens, conforme a numeração, por ordem de importância):

	1°	2°	3°	4°
matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
história	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
química	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
geografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
biologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
esportes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
artes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
liderança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
criatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
planejamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
observação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
memória	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
abstração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Sente-se deslocado ou percebe-se diferente das demais pessoas?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

17. Prefere trabalhar/estudar/treinar/praticar sozinho(a)?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

18. Gosta muito de ler por conta própria e lê uma média de livros maior que as demais pessoas?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

19. É independente na sua forma de pensar e agir?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

20. Tem senso de humor a às vezes encontra humos em situações que não são humorísticas para os demais?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

21. Se preocupa muito com questões étnicas, morais, sociais, políticas ou ambientais?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

22. É perfeccionista?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

23. É mais observador do que as demais pessoas, percebendo coisas que os demais não percebem?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

24. Tem princípios éticos e morais próprios que aplica a todas suas ações e pensamentos?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

25. Considera seu conceito de amizade ou seu(s) amigo(s) diferentes aos das demais pessoas?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

26. Quando criança preferia ter amigos (mais velhos e/ou mais novos) que você a amigos da sua mesma idade?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

27. É tolerante com pessoas ou atitudes que você não considera corretas ou inadequadas?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

28. Gosta e prefere jogos que exijam estratégia?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

29. É auto-suficiente?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

30. É preferido pelas demais pessoas para liderar?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

31. É cooperativo com os demais?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

32. Tende a organizar o grupo?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

32. Tende a organizar o grupo?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

33. É persuasivo em seus argumentos e sabe convencer os outros?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

34. Tem memória muito destacada, especialmente em assuntos que lhe interessam, comparado a outras pessoas de sua idade?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

35. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

36. Tem vocabulário muito mais avançado e rico que seus colegas ou demais pessoas da sua idade, especialmente em relação a temas de interesse?

nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

37. Tenta entender coisas complicadas examinando parte por parte?

nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

38. Aprender rapidamente coisas que lhe interessam aplica o que aprendeu a outras áreas?

nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

39. Percebe rapidamente a relação entre as partes e o todo?

nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

40. Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras pessoas?

nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

41. Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?

nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

42. Suas notas ou conceitos na escola eram melhores que as dos demais colegas de sua turma?

nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

43. Aprende mais rápido que as demais pessoas, especialmente naquilo que lhe interessa?

nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

44. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?

nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

45. Tem pensamento abstrato muito desenvolvido?

nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

46. Destaca-se em atividade de interesse?

nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

47. As idéias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?

nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

48. É muito curioso?

nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

49. Tem muitas idéias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

50. Gosta de arriscar-se?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

51. Gosta de enfrentar desafios?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

52. É muito imaginativo e inventivo?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

53. É sensível a coisas bonitas?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

54. É inconformista e não se importa em ser diferente?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

55. Sabe compreender idéias diferentes das suas?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

56. Gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

57. Fica chateado(a) quando tem que repetir um exercício ou uma tarefa relacionada a algo que já sabe?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

58. Descobre novos e diferentes caminhos para a solução de problemas?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

59. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

60. Seus cadernos escolares eram completos e organizados?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

58. Descobre novos e diferentes caminhos para a solução de problemas?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

59. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

60. Seus cadernos escolares eram completos e organizados?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

61. Gosta de cumprir regras?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

62. Dedicar muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou lhe interessa?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

63. É muito exigente e crítico(a) consigo mesmo(a), e nunca fica satisfeito(a) com o que faz?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

64. Tem sua própria organização?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

65. É muito seguro(a) e, às vezes, teimoso(a), em suas convicções?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

66. Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

67. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

68. Reconhece os obstáculos quando planeja?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

69. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

70. Sabe definir etapas, detalhes e métodos para desenvolver uma atividade?

- nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

71. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas a elas relacionadas?

- nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

72. É interessado e eficiente na organização das tarefas?

- nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

73. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de suas ações?

- nunca  
 raramente  
 às vezes  
 frequentemente  
 sempre

74. Você se destaca em artes visuais (Pintura, desenho, escultura, fotografia, etc.)?

- sim  
 não

75. Você se destaca em música, canto?

- sim  
 não

76. Você se destaca em dança?

- sim  
 não

77. Você se destaca em informática?

- sim  
 não

78. Você se destaca em esportes ou ginástica?

- sim  
 não

79. Você se destaca em teatro?

- sim  
 não

80. Você se destaca em outra atividade?

- sim, qual?

- não

Clear

## **APÊNDICES**

---

**Apêndice A - Termo de Consentimento livre e esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** Altas habilidades/superdotação em acadêmicos da Universidade de Cruz Alta, RS

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas

**Pesquisadora doutoranda** - Vaneza Cauduro Peranzoni

**Instituição/Departamento:** UFSM / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Telefone para contato:** Pesquisadora: (55) 9906-0204 / Doutoranda: (55) 99619434

**Local da coleta de dados:** Universidade de Cruz Alta, RS – Curso de Educação Física

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos do 7º período do curso de educação física da Universidade de Cruz Alta, RS maiores de 21 anos e como objetivos específicos; identificar os indicadores de altas habilidades/superdotação em alunos do curso de Educação Física da referida universidade; compreender a percepção destes acadêmicos com indicadores de altas habilidades/superdotação sobre si mesmos como indivíduos em formação profissional; descrever as características dos indicadores de altas habilidades/superdotação presentes nos acadêmicos e verificar a concepção da coordenação e docentes do curso de educação física sobre a temática.

Desse modo, essas informações serão fornecidas com a sua participação voluntária nesta pesquisa. Os dados serão coletados através de entrevistas semi-estruturadas e questionários com dias e horários pré-agendados conforme a sua disponibilidade.

Ao participar deste estudo o (a) Senhor (a) permitirá que a pesquisadora Vaneza Cauduro Peranzoni, obtenha dados, que futuramente serão analisados e,

posteriormente, transcritos e discutidos. Os questionários ficarão sobre minha responsabilidade e serão utilizados apenas por mim e pela minha orientadora.

O (a) senhor (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto.

Quanto aos riscos: Essa investigação científica se caracteriza com relevância social e educacional, não causando nenhum dano de ordem física, moral, psicológica ou ética em nenhuma das partes envolvidas no processo. Quanto aos benefícios: A presente pesquisa visa possibilitar uma nova visão do acadêmico no contexto educacional e aprofundar o conhecimento na área das Altas Habilidades e apresenta uma possibilidade para que o mesmo conheça mais suas capacidades e potencialidades. Estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente pesquisa e poderão ser divulgadas de forma anônima, pois serão mantidas na Universidade Federal de Santa Maria no Centro de Educação, sala nº **3233 A**, por um período de 2 anos, sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup>. Dra. Soraia Napoleão Freitas, após este período, os dados serão destruídos.

A pesquisa será realizada através do preenchimento de um questionário modelo sugerido por Perez e Freitas (2010) que você responderá. As questões foram elaboradas com o fim de compreender melhor a temática e não oferecem nenhum risco à sua dignidade.

Todas as informações coletadas neste estudo serão utilizadas como resultados na pesquisa, porém a sua identidade será preservada.

O (a) Senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Nome do (a) Participante da pesquisa

---

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora

Vaneza Cauduro Peranzoni

---

Assinatura da Orientadora

Soraia Napoleão Freitas

**Telefones para contato:** Pesquisadora: (55) 9906-0204 / Doutoranda: (55) 99619434 (Vaneza Peranzoni será a responsável por receber os alunos).

## Apêndice B - Termo de Confidencialidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Altas habilidades/superdotação em acadêmicos da Universidade de Cruz Alta/RS

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas

Pesquisadora doutoranda - Vaneza Cauduro Peranzoni

**Instituição/Departamento:** UFSM / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Telefone para contato:** Pesquisadora: (55) 9906-0204 / Doutoranda: (55) 99619434

**Local da coleta de dados:** Universidade de Cruz Alta – Curso de Educação Física

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos acadêmicos e professores cujos dados serão coletados através de entrevistas semi-estruturadas e questionários da Universidade de Cruz Alta, do Curso de Educação Física. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na **Universidade Federal de Santa Maria, na sala 3233 A** por um período de **2 anos, após a realização da pesquisa**, sob a responsabilidade da **pesquisadora**

**responsável Soraia Napoleão de Freitas e da Doutoranda Vaneza Cauduro Peranzoni.** Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICRUZ em ...../...../....., com o número do CAAE .....

Cruz Alta, ..... de ..... de 20.....

.....  
[Nome, CI, Registro Profissional (se houver) e assinatura do pesquisador responsável]

### Apêndice C – Ficha de Informações

Nome:	
Data de Nascimento:	Curso:
Idade:	Filhos:
Estado Civil:	Profissão:
Data de ingresso na Universidade:	Já fez algum outro curso superior:
Endereço:	
Bairro:	Cidade:
CEP:	Telefone:
Celular:	Email:
Tem quantos irmãos:	Atividades de Lazer:
Grau de instrução da mãe:	Grau de instrução do pai:
Profissão da mãe:	Profissão do pai:
Renda Familiar:	
Pessoas com talentos na família e em que áreas: Mãe: Pai: Irmã: Irmão Tio: Tia: Avó: Avô: Filho: Filha:	Outras pessoas da família que tem talentos:

Adaptado de Susana Graciela Pérez Barrera. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação.** Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

## Apêndice D – Roteiro de questionário

- 1) Como você se descreveria?
- 2) Você se identifica com que figura (imagem)?
- 3) Você pratica esportes? Qual o esporte que você mais gosta?
- 4) Quais os seus passatempos? O que mais curte fazer no seu dia-a dia?
- 5) Foi identificado como tendo altas habilidades/supedotação? Relate como descobriu:
- 6) Você se identifica como uma pessoa com altas habilidades/supedotação? (sim ou não) Por quê?
- 7) Você acredita que tem potencial acadêmico? Por quê? Como?
- 8) Você acredita que tem potencial criativo-produtivo? Por quê? Como?
- 9) Descreva sua vida escolar, seu comportamento em aula, desempenho escolar, na universidade.
- 10) Como se sente em relação a si mesmo?