

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

Angélica Regina Schmengler

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: CONTEXTOS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO
GRANDE DO SUL**

Santa Maria, RS
2022

Angélica Regina Schmengler

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CONTEXTOS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora Prof^ª Dr^ª Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Co-orientadora: Prof^ª Dr^ª Tatiane Negrini

Santa Maria, RS
2022

Schmengler, Angélica Regina

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CONTEXTOS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO
SUL / Angélica Regina Schmengler.- 2022.

270 p.; 30 cm

Orientador: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Coorientador: Tatiane Negrini

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Educação Superior 2. Altas Habilidades/Superdotação
3. Identificação e reconhecimento 4. Educação Inclusiva I.
Pavão, Sílvia Maria de Oliveira II. Negrini, Tatiane III.
Título.

ANGÉLICA REGINA SCHMENGLER

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CONTEXTOS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

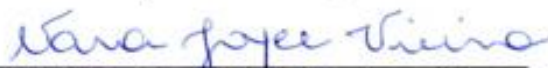
Aprovada em 30 de Junho de 2022:



Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Doutora (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Tatiane Negrini, Doutora (UFSM) - (por videoconferência)
(Coorientadora)



Nara Joyce W. Vieira, Dra. (UFSM) - (por videoconferência)



Carlo Schmidt, Dr. (UFSM) - (por parecer)



Vaneza Cauduro Peranzoni, Dra. (UNICRUZ) - (por parecer)



Letícia Fleig Dal Forno, Dra. (UNICESUMAR) - (por videoconferência)

Santa Maria, RS
2022

A todos aqueles cuja forma de ser não é compreendida, tão pouco valorizada. Àqueles que se sentem desajustados, angustiados, diferentes. Àqueles que precisam provar, mostrar, reforçar o que são e lutar pelo direito que lhes já foi consolidado. Àqueles que não conseguem se encaixar nos padrões de uma sociedade que ainda precisa de lupas para vislumbrar as mentes brilhantes.

AGRADECIMENTOS

Com humildade e a mais expressiva gratidão, saliento a importância de Deus na minha vida e nas crenças que carrego para que tivesse condições emocionais e intelectuais para chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais, seu Darci Schmengler e a Dona Sidônia Plate Machado, pela minha vida, por toda proteção, por acreditarem em mim e por não deixarem faltar o principal em minha existência: afeto. Tatuados em minha pele, como meu porto seguro. Sem vocês eu nada seria. Todo meu amor e gratidão!

Aos meus irmãos, Jones, Rui, Rúbens, Darciela, Régis e Paulo, quero dizer que se tive forças foi por ter pessoas amadas como vocês por perto. Tenho maior orgulho de cada um de vocês. Amo-os!

Obrigada aos meus sobrinhos e sobrinhas, cunhadas e cunhado, minha família que tanto tenho apreço.

Não poderia deixar de expressar meu carinho ao Felipe, um parceiro que vem me acompanhando desde a época da graduação. Já presenciou minhas crises de medo, de insegurança e muita força me deu. Obrigada!

Professora Sílvia, agradeço pela confiança, paciência, atenção e aprendizagens. Obrigada por proporcionar tanto em minha vida acadêmica. Se estou a me formar Doutora, muito devo a ti. Gratidão para sempre!

Tati, ou melhor, professora Tatiane. Você foi um grande exemplo enquanto colega de grupo de pesquisa e hoje me dando o suporte como coorientadora. Sua dedicação e empenho serviram para me motivar. Obrigada por tudo!

À professora Soraia Napoleão Freitas que foi a grande responsável por eu adentrar no mundo das Altas Habilidades/Superdotação. Mulher linda e inspiradora. Continuo a lhe admirar!

Colegas e amigas Ângela e Mariane, que felicidade ter as duas como companheiras de doutorado. Só nós sabemos quantas angustias passamos, quantas felicidades sentimos e alívios também. Meninas, vocês são maravilhosas!

Amigas, Juliane e Katusce, obrigada por me ajudarem tanto nos momentos em que precisei. Adoro vocês e sou eternamente grata!

À minha psicóloga que, a cada sessão, me ajuda a compreender quem sou, a reorganizar minhas emoções. E por me acompanhar nessa reta final de doutorado, ouvindo meus discursos de incompletude, de que pouco sei e muito preciso aprender.

Aos amigos e parentes mais distantes, que bom contar com vocês. Desculpa pelas minhas ausências, minhas manias.

Aos meus amados filhos de quatro patas, Bolota e Bela, que me proporcionam alegria nos momentos de cansaço. Sim, os animais são como remédios para a alma. Escolheram-me como tutora, e sou grata por isso. A mãe humana ama vocês!

É preciso deixar meu reconhecimento à Universidade Federal de Santa Maria, instituição que me acolheu por 13 anos. Ingressei como graduanda em 2009 e, agora em 2022, saio como Doutora, Mestre, Especialista, Pedagoga e Educadora Especial. Universidade pública que defendo fielmente e que levarei em meu coração. Vários foram os momentos de crescimento acadêmico e pessoal. Para além de estudar, tive a oportunidade de morar na Casa do Estudante, durante a graduação e parte da pós-graduação, o que me possibilitou diferentes vivências. Obrigada UFSM!

Para a banca, professores Nara, Carlo, Laura, Vaneza, Letícia, Lorena, deixo o agradecimento por disponibilizarem tempo para a leitura atenta dessa tese. Grata pelas contribuições!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por eu poder ter feito parte desse programa como discente e pela ajuda quando necessitei de orientações quanto às matrículas, disciplinas e horários. Aos professores por fazerem parte desse processo. Meus agradecimentos!

Ao grupo de pesquisa GEPEDUSI e seus integrantes que aceitaram a minha presença e somaram aos meus conhecimentos. Fico feliz pelas trocas e por ter conhecido cada um de vocês!

A todos que, de alguma forma, torceram por mim e contribuíram para meu crescimento. Obrigada de coração!

“Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só.

Mas sonho que se sonha junto é realidade.”

Raul Seixas

O campo da educação para superdotados está baseado na realidade quase universalmente aceita de que alguns aprendizes demonstram um desempenho excepcional ou potencial para um desempenho superior em domínios acadêmicos, criativos, artísticos ou de liderança quando comparado aos seus pares. Da pré-escola à **universidade** e até mesmo em **níveis superiores de educação**, a **diversidade de potenciais de aprendizagem** justifica uma análise de **oportunidades e serviços diferenciados**.

JOSEPH S. RENZULLI (2018, p. 19-20)

RESUMO

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTEXTOS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL

AUTORA: Angélica Regina Schmengler
ORIENTADOR: Sílvia Maria de Oliveira Pavão
CO-ORIENTADOR: Tatiane Negrini

Esta pesquisa de doutorado está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e versa sobre a inclusão de acadêmicos com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior. A escrita é originária de inquietações em torno dos dados disponibilizados no Censo da Educação Superior a respeito do número de matrículas desse Público-Alvo da Educação Especial no respectivo nível de ensino. A partir de leituras de teorias e da compreensão de que esses dados estatísticos não representam a realidade do contexto universitário público brasileiro, traçou-se o objetivo de verificar se são - de que forma são oportunizadas ações de orientações ao reconhecimento e à identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades Públicas do Rio Grande do Sul numa perspectiva de Educação Inclusiva. Como percurso metodológico, a pesquisa se definiu como qualitativa (TRIVIÑOS, 1987; CRESWELL, 2014; GIL, 2008), exploratória-descritiva, do tipo Estudo de Multicasos (YIN, 2010; 2015; 2016). Para a coleta dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (GIL, 2018) e questionários (PRODANOV; FREITAS, 2013). Também foram consultados os documentos institucionais de cada universidade, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional. A organização dos dados seguiu a triangulação e analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011). O estudo foi desenvolvido com as universidades públicas do Rio Grande do Sul que aceitaram participar e colaborar com as informações: UFSM, UFPel, FURG e UFRGS. Os sujeitos da pesquisa foram quatro coordenadoras dos núcleos de acessibilidade ou congêneres, três representantes da pró-reitoria de graduação, duas psicólogas e três acadêmicas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Para dar sustentação teórica à escrita, foram utilizados autores como Renzulli (2004; 2014; 2018), Freitas e Pérez (2012); Pérez e Freitas (2013; 2016); Barrera (2018); Alencar (2012); Arantes-Brero (2016; 2020); Delou (2007; 2012); Fleith (2007a; 2007b; 2007c); Virgolim (2007; 2014); Simplício (2014). Das interpretações das falas e questionários, oito categorias traduzem os achados: Conhecimento x desconhecimento; formação de professores; perfil do “público em destaque”: a identificação tardia/fora da universidade; invisibilidade que acomoda/incomoda; a inclusão documentada: da opinião das entrevistadas aos documentos institucionais; nem tudo são pedras e espinhos: as possibilidades de metamorfosear; identificar é possível, mas e o atender?; longo caminho: “estamos nos preparando”. E duas subcategorias: Autoconhecimento: a percepção das AH/SD no próprio sujeito; sugestões: dando voz aos participantes. Foram encontrados dois estudantes identificados na UFSM, uma na UFRGS, dois na UFPel com matrículas ativas no momento da pesquisa e nenhum acadêmico na FURG. Tais números representam a necessidade de serem pensadas em ações para a identificação desse público nas instituições de Ensino Superior. Constatou-se que as universidades estão buscando se organizar, porém ainda precisam maior embasamento para efetivar o reconhecimento e atendimento desses estudantes. A inclusão dentro das referidas universidades é vislumbrada, porém com foco para estudantes com deficiência e transtorno do

espectro autista, sendo defasada para as Altas Habilidades/Superdotação. Uma das maiores percepções, sejam dos profissionais como das estudantes participantes, foi a demanda por maior conhecimento, sendo indispensável a formação continuada que subsidie o trabalho com essa especificidade. As estudantes trouxeram que foram identificadas quando adultas e que esse processo aconteceu externo à universidade. Apenas uma delas afirmou que ainda na adolescência participou de programas de enriquecimento extracurricular, mas, mesmo assim, foi exigida a sua identificação formal pela universidade, tendo que buscar profissional habilitado para isso. Foram expostas queixas sobre alguns professores que não compreendem e não respeitam sua maneira de ser, e as formas de aprendizagem. Constataram-se aspectos positivos, principalmente ao suporte ofertado pelo núcleo de acessibilidade, além do acompanhamento por educadora especial no núcleo de acessibilidade (UFMS); o chamamento para a avaliação dentro da instituição e a tentativa de ouvir as demandas da acadêmica (UFRGS), a possibilidade de autodeclaração no momento da matrícula e as cotas para as AH/SD (UFPel). Entretanto, as três estudantes pensam que muitos alunos ficam na invisibilidade e que não encontram estrutura para suas demandas educacionais nas instituições. Perceberam-se angústias por parte das coordenadoras que desejam atender a esses estudantes, mas reconhecem que precisam de maior suporte. Em algumas das falas, esse suporte recaiu para a equipe gestora que nem sempre está aberta para esse pensamento de efetiva inclusão. E ainda, foram mencionadas questões que envolvem a parte burocrática, em que não depende apenas da universidade essa organização. Concluiu-se que para que a identidade dos estudantes com AH/SD seja reconhecida na Educação Superior, tese defendida nesse estudo, está a atuação dos núcleos de acessibilidade frente a esses acadêmicos, seja na orientação dos coordenadores e professores; envio de memorandos sobre a existência desse público e o que este requer no seu processo educacional; reuniões para diálogo junto a esses profissionais; busca de parcerias com outros setores na universidade como da psicologia para a avaliação/reconhecimento desses sujeitos; construção conjunta de estratégias com os estudantes. Para a inclusão desse alunado na Educação Superior é preciso o trabalho em equipe, pois transpassa a necessidade de identificá-los, demandando a conscientização de professores e comunidade institucional do que são as Altas Habilidades/Superdotação.

Palavras-chave: Educação Superior. Altas Habilidades/Superdotação. Identificação e reconhecimento. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS IN HIGHER EDUCATION: CONTEXTS OF FEDERAL UNIVERSITIES OF RIO GRANDE DO SUL

AUTHOR: Angélica Regina Schmengler
ADVISOR: Sílvia Maria de Oliveira Pavão
CO-ADVISOR: Tatiane Negrini

This doctoral research is linked to the Graduate Program in Education of Universidade Federal de Santa Maria (Federal University of Santa Maria) and discusses about the inclusion of academics with High Abilities/Giftedness in Higher Education. The writing is originated from concerns about the data available in the Higher Education Census regarding the number of enrollments of this Target Public of Special Education in the respective level of education. From readings of theories and comprehension that these statistical data do not represent the reality of the Brazilian public university context, we traced the objective of verifying if they are – and in which way the actions of orientation to the recognition and identification of indicators of High Abilities/Giftedness in Public Universities of Rio Grande do Sul are offered in a perspective of Inclusive Education. As methodological approach, the research was defined as qualitative (TRIVIÑOS, 1987; CRESWELL, 2014; GIL, 2008), exploratory-descriptive, of Multiple Cases (Multicases) Study type (YIN, 2010; 2015; 2016). For data collection, semi-structured interviews (GIL, 2018) and questionnaires (PRODANOV; FREITAS, 2013) were used. We also consulted the institutional documents of each university, such as the Institutional Development Plan and the Institutional Pedagogical Project. The data organization followed the triangulation and were analyzed through the content analysis by Bardin (2011). The study was developed with the public universities of Rio Grande do Sul that accepted to participate and collaborate with the information: UFSM, UFPel, FURG and UFRGS. The research subjects were four coordinators of the accessibility centers or similar, three representatives of undergraduate pro-rectory, two psychologists and three academics with indicators of high abilities/giftedness. For giving theoretical support to the writing, we used in our study authors such as Renzulli (2004; 2014; 2018), Freitas and Pérez (2012); Pérez and Freitas (2013; 2016); Barrera (2018); Alencar (2012); Arantes-Brero (2016; 2020); Delou (2007; 2012); Fleith (2007a; 2007b; 2007c); Virgolim (2007; 2014); Simplício (2014). From the interpretation of the speeches and questionnaires, eight categories translate the findings: Knowledge x lack of knowledge; teacher training; profile of the “prominent public”: the late identification/outside the university, invisibility that accommodates/disturbs, the documented inclusion: from the interviewees’ opinion about the institutional documents; not everything is rock and thorn: the possibilities of metamorphosing; identifying is possible, but what about assisting?; long way: “we are preparing ourselves”. And two subcategories: Self-knowledge: the perception of HA/G in the subject himself; suggestions: giving voice to the participants. It was found two students identified at UFSM, one at UFRGS, two at UFPel with active enrollments at the moment of the research and no academic at FURG. Such numbers represent the necessity of thinking about actions to identify this public in institutions of higher education. We noted that the universities are seeking to organize themselves; however, they still need more basis to implement the recognition and assistance of these students. The inclusion within the referred universities is glimpsed, however with the focus on students with disability and autistic spectrum disorder, and it is lagged for the High Abilities/Giftedness. One of the greatest perceptions, whether from the professionals or the participating students,

was the demand for more knowledge, being indispensable the continued education that subsidizes the work with this specificity. The students said that they were identified when they were adults and that this process happened outside the university. Only one of them stated that while still a teenager, she participated in extracurricular enrichment programs, but, even so, it was required her formal identification by the university, and she had to seek for a qualified professional for this. It was exposed complaints about some professors that do not comprehend and do not respect their way of being. We noted positive aspects, mainly to the support offered by the accessibility center, besides the monitoring by a special educator in the accessibility center (UFSM); the call for evaluation inside the institution and the attempt to listen to the demands of the academic (UFRGS), the possibility of self-declaration at the moment of enrollment and the quotas for the HA/G (UFPEl). Nevertheless, the three students think that many students remain in the invisibility and that they do not find structure for their educational demands in the institutions. Anxieties were noticed by part of the coordinators who wish to assist these students, but recognize that they need more support. In some of the speeches, this support fell to the management team, which is not always opened for this thought of effective inclusion. And also, issues involving the bureaucratic part were mentioned, when it is not something that depends only on the university (this organization). It was verified the relevance of the accessibility centers for the work with these academics, whether in the orientation of coordinators and professors; sending memorandums about the existence of this public and what this public requires in their educational process; meetings for dialogue together with this professionals; searching for partnerships with other sectors in the university, such as psychology for the evaluation/recognition of these subjects; joint construction of strategies with the students. For the inclusion of these students in Higher Education, teamwork is necessary, because it surpasses the necessity of identifying them, demanding the awareness of teachers and the institutional community of what High Abilities/Giftedness are.

Keywords: Higher Education. High Abilities/Giftedness. Identification and recognition. Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|--|-----|
| FIGURA 1 - | Desenho do Estudo..... | 75 |
| FIGURA 2 - | Modelo dos Três Anéis..... | 85 |
| FIGURA 3 - | Operação Houdstooth de Renzulli..... | 87 |
| FIGURA 4 - | Modelo Triádico de Enriquecimento..... | 90 |
| FIGURA 5 - | Student's giftedness development system (Sistema de desenvolvimento de alunos superdotados)..... | 102 |
| FIGURA 6 - | Taxas cobradas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro no período do Estado Novo..... | 117 |
| FIGURA 7 - | Dados do Censo da Educação Superior sobre número de Instituições de Educação Superior..... | 122 |
| FIGURA 8 - | Matrículas no Ensino Superior baseado/relatório do Censo de 2019..... | 128 |
| FIGURA 9 - | Número total de matrículas de AH/SD no Ensino Superior no Rio Grande do Sul..... | 131 |
| FIGURA 10 - | Organização CAED..... | 135 |
| FIGURA 11 - | Serviços oferecidos pelo INCLUIR..... | 138 |
| FIGURA 12 - | Organização CID..... | 140 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------|--|-----|
| GRÁFICO 1 - | Dados do número de matrículas por ano desde 2009 – Educação Superior..... | 122 |
| GRÁFICO 2 - | Matrículas registradas no Ensino Superior Público-Alvo da Educação Especial em 2019..... | 129 |
| GRÁFICO 3 - | Resposta sobre o número de matrículas de AH/SD..... | 183 |
| GRÁFICO 4 - | Resposta sobre a visão/prática política de inclusão nos documentos institucionais..... | 190 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|--|-----|
| QUADRO 1 - | Teses e Dissertações sobre AH/SD na Educação Superior: “Altas Habilidades/Superdotação; Educação Superior; Ensino Superior”..... | 49 |
| QUADRO 2 - | Teses e Dissertações sobre AH/SD na Educação Superior: “superdotação, Educação Superior, Ensino Superior”..... | 53 |
| QUADRO 3 - | Teses e Dissertações sobre AH/SD na Educação Superior: “superdotado e Ensino Superior”..... | 54 |
| QUADRO 4 - | Teses e Dissertações sobre AH/SD na Educação Superior: “dotação, Educação Superior, Ensino Superior”..... | 55 |
| QUADRO 5 - | Estudo sobre talento..... | 56 |
| QUADRO 6 - | Estudos sobre “graduação”; “altas habilidades/superdotação”; “adultos”..... | 57 |
| QUADRO 7 - | Universidades Federais existentes no RS e seus Núcleos de acessibilidade..... | 67 |
| QUADRO 8 - | Universidades Federais do RS participantes da pesquisa..... | 68 |
| QUADRO 9 - | Tópicos orientadores - Inclusão das AH/SD na Educação Superior..... | 110 |
| QUADRO 10 - | Dados do Censo do Ensino Superior sobre AH/SD de 2017..... | 130 |
| QUADRO 11 - | Ano de ingresso na instituição..... | 148 |
| QUADRO 12 - | Formação dos profissionais participantes..... | 149 |
| QUADRO 13 - | Relação dos cursos das acadêmicas – vínculo com a universidade..... | 150 |
| QUADRO 14 - | Conhecimento sobre Educação | |

| | | |
|-------------|--|-----|
| | Inclusiva..... | 155 |
| QUADRO 15 - | Conhecimento sobre as Altas Habilidades/Superdotação..... | 159 |
| QUADRO 16 - | Número de matrículas oficiais de estudantes com AH/SD..... | 182 |
| QUADRO 17 - | Respostas do questionário sobre planejamento para a identificação das AH/SD..... | 210 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|---|-----|
| MAPA 1 - Rio Grande do Sul – localização campus sede das universidades estudadas..... | 133 |
| MAPA 2 - Localização do campus da UFRGS em Porto Alegre e em outros municípios do estado do RS..... | 137 |
| MAPA 3 - Área de abrangência da FURG..... | 142 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|----------|--|
| AH/SD | Altas Habilidades/Superdotação |
| PIT | Programa de Incentivo ao Talento |
| RS | Rio Grande do Sul |
| GEPEDUSI | Grupo de Estudos em Educação, Saúde e Inclusão |
| GPESP | Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Especial: Interação e Inclusão Social |
| PRAE | Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| FURG | Universidade Federal do Rio Grande |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFPEL | Universidade Federal de Pelotas |
| UNIPAMPA | Universidade Federal do Pampa |
| UFCSPA | Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| NAI | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão |
| NINA | Núcleo de Inclusão e Acessibilidade |
| NEAI | Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas |
| CAED | Coordenadoria de Ações Educacionais |
| INCLUIR | Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| QI | Quociente de Inteligência |

| | |
|-----------------------------------|---|
| QIIAHSD- Adultos | Questionário de Identificação de Indicadores de AH/SD para adultos |
| QIIAHSD- Adultos - 2ª fonte | Questionário de Identificação de Indicadores de AH/SD para a segunda fonte |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PET | Programa de Educação Tutorial |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| COMGRADs | Comissões de Graduação |
| PROGEP | Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas |
| COCEPE | Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão |
| CONAI | Comissão de Apoio ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão |
| PCD | Pessoa com Deficiência |
| FADERS | Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para pessoas com deficiência e pessoas com altas habilidades no Rio Grande do Sul |
| CID | Classificação Internacional de Doenças |
| CID | Coordenação de Inclusão e Diversidade |
| CAP | Centro de Avaliação Psicológica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| CIPAS | Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde |
| CAID | Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PROGRAD | Pró-Reitoria de Graduação |
| SUINFRA | Superintendência de Infraestrutura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| PAENE | Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas |

| | |
|---------|--|
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| CAAF | Coordenação de Ações Afirmativas |
| CAAPE | Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante |
| GA | Grupo de Acessibilidade |
| LAMU | Laboratório de acessibilidade e mobilidade urbana |
| GEPI | Grupo de Extensão e Pesquisas Inclusivas |
| EDUFRGS | Escola de Desenvolvimento de Servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| SIR | Sala de Integração e Recursos |
| NUGEN | Núcleo de Gênero e Diversidade |
| NUAAD | Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade |

LISTA DE APÊNDICES

| | | |
|-------------|---|-----|
| APÊNDICE A- | Autorização Institucional..... | 241 |
| APÊNDICE B- | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Acadêmicas..... | 242 |
| APÊNDICE C- | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Coordenadoras..... | 245 |
| APÊNDICE D- | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pró-reitores..... | 248 |
| APÊNDICE E- | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Psicólogas..... | 251 |
| APÊNDICE F- | Autorização Institucional/Carta de Apresentação..... | 254 |
| APÊNDICE G- | Carta de Apresentação..... | 255 |
| APÊNDICE H- | Questionário Pró-reitores..... | 256 |
| APÊNDICE I- | Roteiro de entrevista Coordenadoras Núcleo de Acessibilidade..... | 259 |
| APÊNDICE J- | Roteiro de entrevista Acadêmicas..... | 260 |
| APÊNDICE K- | Roteiro de entrevista Psicólogas..... | 261 |

LISTA DE ANEXOS

| | | |
|----------|---|-----|
| Anexo A- | Imagens representativas das borboletas..... | 264 |
| Anexo B- | Autorização Comitê de Ética..... | 267 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| | TRAJETOS DE UMA PESQUISADORA EDUCADORA: METAMORFOSES | 36 |
| 1 | INTRODUÇÃO: PALAVRAS PRIMEIRAS | 43 |
| 1.1 | ESTADO DO CONHECIMENTO: PRODUÇÕES NO BANCO NACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES | 48 |
| 2 | PERCURSO METODOLÓGICO: O DELINEAR DA PESQUISA | 60 |
| 2.1 | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | 61 |
| 2.2 | TIPO DE ESTUDO | 62 |
| 2.2.1 | O estudo de caso numa perspectiva das universidades públicas do Rio Grande do Sul | 63 |
| 2.3 | LOCAL, PARTICIPANTES E PERÍODO | 64 |
| 2.4 | COLETA DE DADOS | 66 |
| 2.4.1 | Tipos de entrevistas: conceitos metodológicos | 69 |
| 2.4.2 | Desenho do estudo: a pesquisa em etapas | 74 |
| 2.5 | ANÁLISE DOS DADOS | 72 |
| 2.6 | ASPECTOS ÉTICOS | 76 |
| 3 | PERCURSO HISTÓRICO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO | 78 |
| 3.1 | ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ABORDAGENS TEÓRICAS ACERCA DO CONCEITO | 83 |
| 3.1.1 | Diferentes abordagens em torno da superdotação: entre conceitos e características | 83 |
| 3.1.2 | Altas Habilidades/Superdotação e a teoria de Joseph Renzulli: quem é esse Público-Alvo da Educação Especial? | 85 |
| 3.1.3 | Da identificação ao atendimento educacional: reconhecimento de potenciais | 88 |
| 3.1.4 | A criança com altas habilidades/superdotação que cresce: os adultos com potencial superior | 91 |
| 4 | PRODUÇÕES INTERNACIONAIS E A PERSPECTIVA PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DAS CRIANÇAS AOS ADULTOS | 95 |
| 5 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLARIZAÇÃO SUPERIOR | 105 |
| 6 | A EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTEXTOS E FUNDAMENTOS | 112 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 6.1 | A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS PRIMÓRDIOS: TENTATIVA DE TECER UM PROCESSO HISTÓRICO..... | 112 |
| 6.1.1 | Políticas e ações que respaldam o ingresso do acadêmico Público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior no Brasil | 124 |
| 6.1.2 | O amparo legal para as Altas Habilidades/Superdotação: gráficos de matrículas | 127 |
| 6.1.3 | Núcleos de Acessibilidade: inclusão em perspectiva..... | 131 |
| 6.1.4 | As universidades: Casulos que preparam para o voo..... | 133 |
| 6.1.4.1 | Universidade Federal de Santa Maria | 134 |
| 6.1.4.1.1 | <i>Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto pedagógico Institucional: UFSM</i> | <i>135</i> |
| 6.1.4.2 | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 137 |
| 6.1.4.2.1 | <i>Plano de Desenvolvimento Institucional: UFRGS.....</i> | <i>139</i> |
| 6.1.4.3 | Universidade Federal de Pelotas | 139 |
| 6.1.4.3.1 | <i>Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Pedagógico: UFPel.</i> | <i>140</i> |
| 6.1.4.4 | Universidade Federal de Rio Grande | 141 |
| 6.1.4.4.1 | <i>Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional: FURG</i> | <i>143</i> |
| 7 | DAS FALAS AOS CONTEXTOS VIVENCIADOS: É POSSÍVEL SE FAZER SER VISTO? | 146 |
| 7.1 | APRESENTAÇÃO DAS BORBOLETAS: DADOS PESSOAIS E INSERÇÃO NAS INSTITUIÇÕES | 148 |
| 7.2 | FATORES RELACIONADOS AOS CICLOS DA METAMORFOSE: CATEGORIAS DE ANÁLISE..... | 150 |
| 7.2.1 | Conhecimento X Desconhecimento | 150 |
| 7.2.1.1 | Autoconhecimento: a percepção das AH/SD no próprio sujeito | 160 |
| 7.2.2 | Formação de professores | 164 |
| 7.2.3 | Perfil do “público em destaque”: a identificação tardia/fora da universidade | 171 |
| 7.2.4 | Invisibilidade que acomoda/incomoda | 177 |
| 7.2.5 | A inclusão documentada: da opinião das entrevistadas aos documentos institucionais | 184 |
| 7.2.6 | Nem tudo são pedras e espinhos: as possibilidades de metamorfosear..... | 191 |
| 7.2.7 | Identificar é possível, mas e o atender? | 194 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 7.2.8 | Longo caminho: “estamos nos preparando” | 205 |
| 7.2.8.1 | Sugestões: dando voz aos participantes..... | 211 |
| 8 | ALGUMAS PALAVRAS FINAIS: BORBOLETAS ESTÃO A VOAR, MAS O PROCESSO DE BUSCA PELA “METAMORFOSE” DE OUTRAS TANTAS CONTINUA... .. | 219 |
| | REFERÊNCIAS | 224 |

TRAJETOS DE UMA PESQUISADORA EDUCADORA: METAMORFOSES

A este processo mágico pelo qual a Palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação. Educadores são todos aqueles que têm este poder. Por isto que a educação me fascina. Hoje o que fascina é o poder dos técnicos, que sabem o segredo das transformações da matéria em artefatos. Poucos se dão conta de que fascínio muito maior se encontra no poder da Palavra para fazer as metamorfoses do corpo.

(RUBEM ALVES)



Descrição de imagem: Desenho do processo de metamorfose da borboleta. Há um galho de cor marrom com dez folhas verdes. De baixo para cima, da esquerda para a direita aparece uma folha com oito ovos pequenos brancos. No início do galho, aparece a lagarta na parte superior e inferior. Ao meio do galho, aparece pendurado o casulo de cor verde. No final do galho, aparece uma borboleta de cor alaranjada com as extremidades das asas em preto com pintas brancas.

Início minha escrita com uma das palavras que mais gosto no vocabulário “metamorfose”. Sim, para quem me conhece, sabe o quanto acredito em metamorfoses e sou encantada por borboletas. Viver em um casulo pode ser sufocante, mas, às vezes, faz parte do processo, libertar-se dele é encantador. Por vezes, já me senti sufocada, presa, mas hoje em dia entendo que os momentos vivenciados fizeram parte da minha constituição e que fases também fazem parte. Eu metamorfoseei; continuo metamorfoseando, e que dádiva é isso.

O dicionário Aurélio traz a transformação, a mudança e a alteração como seu sinônimo. E é exatamente isso que percebo ao fazer uma retrospectiva de minha vida. Mudei, transformei (mas continuo sendo eu). Quem diria que aquela menina do interior de Agudo, que corria atrás de cigarras e **borboletas** iria se tornar Doutora (mas continuo sendo eu). A primeira da família e espero que não a última.

Sempre gostei de estudar, de escrever, porém não sabia que isso me levaria tão longe. Hoje estou aqui, compartilhando minha escrita, meus estudos, minhas vivências, e um pouco das minhas metamorfoses. Alerto que não sou poetisa, quem dera se fosse. Mas, admiro as palavras, acredito que elas têm um poder enorme, seja de encantamento quanto de frustração. Palavras são sagradas, sejam elas ditas ou escritas. Ficam marcadas, registradas na memória e nem borracha pode apagar.

Sei que a tese tem que ser acadêmica, mas a academia não precisa engaiolar as palavras em normas e manuais. Ao contrário, assim como nas escolas, as universidades têm o papel de libertar pensamentos, ideia que compartilho com Rubem Alves. Pessoa esta que demonstrou talento de destaque para acalentar, encantar e alimentar com sua arte de brincar com as palavras.

Como se pode perceber, gosto de citações. Afinal, para que servem os livros e as escritas se não para compartilhar quando gostamos e achamos importantes? Assim, dou continuidade com a epígrafe de Renzulli (2018), justificando que, para mim, é magnífica a capacidade que alguns pesquisadores têm de organizar suas produções a partir de dizeres de obras representativas, fazendo discussões abrilhantadas, o que notoriamente demonstra a criatividade de produção textual. Aqui não quero copiá-los, ao tentar fazer essa introdução discursiva, contudo, reitero que, ao ler a referida citação, tive traduzida e representada a minha necessidade de pesquisa, o meu desejo interno, o meu furor educacional.

Talvez, as frases do autor resumem a intencionalidade deste estudo: aceitar que todo e qualquer ser humano é um aprendiz com potenciais diferentes, cada um com suas capacidades, alguns que se sobressaem de forma gritante (e isso se vincula ao reconhecimento da diversidade); respeitar essas diferenças e valorizá-las de modo a proporcionar oportunidades para que todo esse potencial seja utilizado a contribuir com a sociedade; perceber que a criança com potencial superior cresce, tornando-se adulta e que esse adulto também precisa ser estimulado; a universidade possui muitos potenciais a serem reconhecidos e lapidados; no momento que se pode autoconhecer, se permite compreender a forma própria de ser e estar no mundo, que nem sempre é tão discrepante. Constatação feita ao reconhecer que quando as pessoas se percebem com características semelhantes, acaba-se por libertarem-se das amarras das incertezas e estranhezas.

Agora sim, dou continuidade à apresentação, assumindo a postura de pesquisadora. Afirmo que o ato de pesquisar é mobilizado por inquietações que movimentam a busca de respostas. Ou seja, os questionamentos sobre diferentes fenômenos sociais, políticos, econômicos são a mola propulsora para o pesquisador. Essas interrogações partem da

aproximação com o objeto de investigação, ao longo da vida, seja pelo envolvimento profissional, pessoal, dentre outros.

Como minha formação inicial e continuada estão imersas na educação, procuro olhar com um carinho atento e acadêmico para essa área. Como diz minha amada mãe, desde pequena, ao ser questionada sobre o que seria quando crescesse, respondia: - ‘Doutora ou professora!’. Era aquela criança apaixonada pela escola, pelos professores, pelo ambiente escolar. O cheiro dos cadernos ainda faz parte da minha memória, muitos, inclusive, estão guardados até hoje na casa de meus pais. Não era de faltar aula, nem reclamava de ir, ao contrário, na primeira série não tive falta e ainda recebi premiação - uma bola de vôlei - por ser uma das melhores no ditado. Como é linda essa fase, essas vivências, essas trocas. Tão preciosa e que surte tanto efeito na vida adulta. Por isso, deveria ser experimentada apenas por situações boas, por momentos de alegrias e grandes descobertas. Quando a escola encanta, a aprendizagem é naturalmente mais cobiçada.

Ainda sobre a época da escola, recordo-me de pedir gizes aos professores e adorava rabiscar nas paredes de casa. O guarda-roupa também servia bem como lousa. A sacola plástica de supermercado assumia um papel importante de mochila. As brincadeiras de ser professora surtiram tanto efeito que, em 2009, levaram-me ao vestibular de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Confesso que a tentação pela enfermagem também era forte. Nas minhas recordações trago o desejo de ajudar ao próximo, de querer salvar vidas, sentia que tinha o poder da cura nas mãos. Aquele interesse de menina pequena perdurou. Quanto a isso sempre fui bem resolvida: Estudar. Saúde e Educação são as duas áreas que sempre me encantaram. Talvez, porque atuam diretamente com pessoas, ajudando, contribuindo, fazendo a diferença. Não desmereço as outras áreas, ao contrário, todas são de extrema relevância. Todavia, aqui o coração acelera em relação ao atuar com o outro, para o outro, em prol do outro. Sobre isso, sempre gostei de ajudar, algo que me fazia bem.

Essa admiração e curiosidade me levaram a ser bolsista PRAE na Classe Hospitalar/Setor Pedagógico do Hospital Universitário de Santa Maria. Muito aprendi e evoluí nesse espaço de dor, cuidado e de tanto amor. Atuei junto às crianças e adolescentes do Centro de Tratamento de Criança com Câncer (CTCriaC) e do Setor de Pediatria, trabalhando com questões pedagógicas e lúdicas. Muita alegria eu senti durante os três anos que permaneci nesse lugar, mas muito chorei ao ver crianças tão pequenas já enfrentando batalhas enormes. Saltavam aos olhos que em meio ao tratamento, agulhadas e restrição alimentar, aquelas crianças tinham disposição para aprender, para brincar. Quanta inteligência e resiliência se percebiam, algo que era contagiante.

Formada como Pedagoga, no ano de 2013, passei a desenvolver o papel de professora em turmas regulares no município de Agudo e, depois, em Santa Maria. Assim tive a aproximação com alunos que chamavam a atenção pela forma de se expressarem e atuarem diante dos demais colegas. Porém, não parava para pensar que, talvez, esses pequenos pudessem fazer parte desse público, afinal ainda não tinha os saberes necessários sobre o assunto.

Posso dizer que a temática que se pretende pesquisar acompanha a minha trajetória formativa desde o segundo semestre do ano de 2014. O apreço pelas discussões sobre esse Público-Alvo da Educação Especial se instaurou quando tive o contato com o Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social da UFSM (GPESP), na época liderado pela professora Soraia Napoleão Freitas, cujas ações estavam voltadas para as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Essa aproximação se deu pela aprovação na seleção de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM.

Respectiva universidade, em que passei a ser integrante do grupo de pesquisa, mas a intencionalidade de estudo do projeto não tinha relação com as AH/SD. O foco até esse instante estava voltado para a Classe Hospitalar, que vinha constituindo os meus saberes, afinal teoria e prática se aliavam. Somado à gratidão que sentia pela oportunidade de vivenciar o espaço durante a graduação. No entanto, como havia saído de um emprego como professora de educação infantil e carecendo manter-me financeiramente, somada a necessidade interior de estar envolvida em diferentes atividades naquela época, passei a ser bolsista do projeto de pesquisa “Da identificação à orientação de alunos portadores de Altas Habilidades”. Por meio desse, era desenvolvido o processo de identificação de alunos com indicadores de AH/SD em algumas escolas de Santa Maria/RS. Assim, o contato com as escolas, seja por meio de formações para os professores ou pela aplicação de questionários de identificação, foram enriquecendo meus conhecimentos.

No início, senti estranhamento, pois não estava adaptada ao assunto. Durante a graduação pouquíssimo foi visto em relação ao público. Eram questionários, leituras, idas às escolas. O grupo foi tão receptivo e demonstravam tamanho amor pelo que faziam que logo passei a me sentir parte e a gostar do que estava desenvolvendo. Acredito que os momentos de leitura, de grupos de discussão junto à ida a campo, foi algo de destaque. Comprovei que para aprender, a melhor estratégia é vivenciar o que se está estudando. Aprendemos melhor quando significamos o que vimos, quando há o afeto, a reciprocidade, o desejo pelo aprender (MEIRIEU, 1998). E como eu ambicionava aprender.

Além dessa experiência, tive a prática em um projeto de extensão denominado “Programa de Incentivo ao Talento – PIT: valorizando potenciais”, em que interagiu com grupos de interesse dos quais participavam alunos com indicadores de AH/SD. Com o intermédio desses encontros, e dos demais profissionais e acadêmicos que ali atuavam, pude vivenciar o “mundo” das AH/SD. Nesses, faziam-se presentes crianças e adolescentes com personalidades distintas, áreas de interesse diferenciadas, porém, com um objetivo comum: serem estimulados e potencializados. Em tal instante, percebi a necessidade de dar visibilidade ao público, bem como aos seus familiares.

Ao ter experimentado a prática, foi possível averiguar o que está descrito na teoria, sendo que os mitos e a falta de conhecimento sobre o assunto foram observados ao longo das tentativas de identificação e das formações dos profissionais da educação. E, foram essas percepções que envolveram a temática da dissertação de mestrado. Por conseguinte, pesquisei sobre a acessibilidade educacional em contexto hospitalar, tendo como um dos públicos um aluno com indicadores. Também, na Especialização em Gestão Educacional desenvolvi a monografia em torno do papel dos gestores da escola regular e da Classe Hospitalar para a inclusão desse alunado.

A concepção de que era importante continuar dissertando sobre a inclusão desses alunos me acompanhou no Trabalho Final do Curso de Educação Especial, em 2018, tendo como temática de pesquisa o número de matrículas e o atendimento educacional desse público no município de Agudo/RS. O desejo de pesquisar sobre o referido município partiu do fato de ser agudense e, durante minha vida escolar na Educação Básica, nunca ouvi falar sobre colegas ou demais alunos que tivessem AH/SD. Na verdade, essa palavra era desconhecida do meu vocabulário, o que perdurou por anos até o contato com o espaço universitário.

É válido destacar que algumas das minhas hipóteses sobre a realidade do meu querido município de naturalidade se confirmaram, principalmente no que concerne à falta de conhecimento. Esta realidade pode ser expandida a outros municípios, afinal, ainda permeia certo olhar desajeitado em torno do assunto.

Com a compreensão de que não se pode buscar informações e deixá-las restritas às pastas de um computador, fui impulsionada a publicar os resultados e os pensamentos sobre a abordagem. Logo, divulguei os trabalhos em eventos científicos na área da educação, em capítulo de livro organizado dentro da UFSM e em periódicos nacionais.

Desde o ano de 2019, atuo como professora do Apoio Pedagógico do Programa de Atendimento Educacional Especializado Municipal de Santa Maria. Novamente sou feliz pelo que venho aprendendo. A partir desse trabalho, aproximei-me de alunos com dificuldades e

transtornos de aprendizagem, cada qual com suas singularidades, além de potenciais e capacidades. O PRAEM apresenta diferentes frentes de trabalho, dentre elas a que está voltada para as AH/SD. Percebo que as escolas precisam de ajuda para o reconhecimento e a identificação desse alunado, se aproximando, mais uma vez, do que já li sobre a necessidade de formação de professores na referenciada área.

Ao longo das produções que desenvolvi sobre o tema, fui percebendo o quão salutar se faz divulgar a teoria, devido ao desconhecimento que circundam a sociedade em torno de quem são e das necessidades educacionais desses sujeitos. Todavia, no decorrer das buscas por produções, percebi que estas, em sua grande maioria, traziam os questionamentos voltados para a Educação Básica. Assim, comecei a me indagar a respeito daqueles alunos que ingressam no Ensino Superior e que também têm direito à identificação e ao atendimento educacional voltados para as suas especificidades. Afinal, essas pessoas crescem e as características não deixam de acompanhá-las na vida adulta, ou seja, as AH/SD não são algo que se obtenha ou se rejeite e, sim, é próprio do sujeito em seu pertencimento.

Como realizei o curso de Gestão Educacional, mantenho um olhar crítico para o que expõe e garante a legislação, defendendo que é preciso efetivar, na prática, o que está no papel. Por conseguinte, passei a refletir sobre o que está exposto na Lei nº 13.234/15 em torno da identificação, cadastramento e do atendimento educacional de pessoas com AH/SD que estão matriculadas na Educação Superior (BRASIL, 2015).

Essas interpelações inquietantes foram somadas ao diálogo com a professora orientadora do Doutorado em Educação, vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Inclusão (GEPEDUSI), que também é responsável pela Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM, no qual está inserido o Núcleo de Acessibilidade. Juntamente, contribuiu para esses momentos dialógicos, a professora coorientadora Tatiane Negrini, que é pesquisadora assídua da área. Nessas interlocuções, fez parte o interesse a respeito de onde estão esses acadêmicos e como fazer para identificá-los nesse nível de ensino. Esse questionamento baseado, conforme já mencionado, na constatação de que os materiais produzidos trazem sobre a identificação de crianças e adolescentes, mas há poucas pesquisas sobre o adulto universitário.

Os mesmos apontamentos levaram-me a sair do contexto da escola e enfrentar o desafio de investigar esse público na Educação Superior, compreendendo a importância da abordagem teórica e ao contexto político atual de inclusão. Assim, entendo que as AH/SD também são Público-Alvo da Educação Especial e têm direitos ao atendimento educacional nos diferentes níveis de ensino, portanto é necessário discutir sobre como está ocorrendo a

atenção a esses estudantes também nos muros das universidades. Afinal, uma pessoa, ao ter AH/SD, não deixa de ter esses indicadores ao ingressar em outra etapa de formação, de modo que estes a acompanham e suas necessidades educacionais demandam reconhecimento e atendimento na vida adulta.

Tenho o entendimento de que aqueles que apresentam AH/SD muito tem a contribuir com o potencial apresentado. Potenciais, esses, que não estão sendo vistos, ou melhor, que não são compreendidos. Aqui não falo a partir do senso comum, pois me ratifico em dados oficiais sobre as matrículas nas instituições de Ensino Superior. Por conseguinte, reafirmo que é urgente que, na Educação Superior, seja dada maior atenção para esse alunado. Não se pode mais aceitar o descaso com um público que, por ser visto como aquele que é inteligente e que “consegue andar sozinho”, acabe por ficar na invisibilidade durante todo seu percurso escolar e formativo.

1 INTRODUÇÃO: PALAVRAS PRIMEIRAS

As discussões sobre o Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior perpassam todas as especificidades. Entretanto, quando a referência é o aluno com deficiência encontra-se maior número de estudos sobre o assunto, o que não ocorre quando o foco são os acadêmicos com AH/SD. Ao procurar por pesquisas e artigos sobre o contexto das universidades, percebe-se ainda incipiente, em acordo com Mendaglio: “there is a dearth of literature in the domain of higher education dealing specifically with gifted students”¹ (2012, p. 4).

Com a ideia de que se deve desenvolver mais estudos na área, a presente tese de doutorado tem como tema *o reconhecimento dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior*. A escolha é pelo fato de que “a literatura mostra-se mais ampla sobre a identificação e atendimento de criança e adolescente” (ANTONIOLI, 2015, p. 129-130). Brown, Peterson e Rawlinson corroboram, quando afirmam que “despite a growing number of popular books and websites related to gifted adults, journals and other academic literature related to giftedness largely focus on gifted education and young people”² (2020, p. 95).

É apropriado retomar a assertiva de que é correto o acompanhamento e um olhar atento mesmo no ambiente universitário. Esse número reduzido de produções reforça a necessidade de se investigar o que vem sendo organizado em prol desses estudantes. Por conseguinte, “voltamo-nos para a questão da educação inclusiva, cujo discurso esteve e ainda está presente em todos os níveis de ensino” (ANTONIOLI, 2015, p. 130).

Talvez, um dos fatores que interferem para essa investigação ainda esteja em torno da impressão equivocada de que são pessoas autossuficientes e que não requerem um atendimento educacional específico (MOREIRA; LIMA, 2012). Outro ponto, que pode estar atrelado ao dado, é a dificuldade de o próprio sujeito se reconhecer como tendo as AH/SD, o que leva a negar suas características, preferindo ficar no anonimato. Dificuldade vista principalmente no público feminino (PÉREZ; FREITAS, 2012), resultante das exigências e expectativas da sociedade em torno da inteligência.

¹ Tradução: Há uma escassez da literatura no domínio do ensino superior que lida especificamente com alunos superdotados.

² Tradução: Apesar de um número crescente de livros e sites relacionados a adultos superdotados, periódicos e outras literaturas acadêmicas relacionadas à superdotação concentram-se principalmente na educação superdotação e pessoas jovens.

He visto muchas personas adultas com AH/SD llorando desconsoladamente después de identificarse y convencerse de su identificación, también he visto muchas que no quieren someterse al proceso porque saben que serán identificadas y prefieren no saberlo. Y también conozco muchas que ni siquiera sospechan que son personas com AH/SD.³ (BARRERA, 2018, p. 137)

A respeito dos indicadores em ambiente universitário, Cianca e Marquezine (2014, p. 593) afirmam que “o reconhecimento desses estudantes nos cursos de nível superior é uma realidade ainda distante”. No entanto, há alunos com tais características matriculados em instituições de Ensino Superior do Brasil (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS NACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

No que se refere às políticas de ingresso há um amparo legal, mas, “onde estão os alunos com altas habilidades/superdotação?” (VIEIRA, 2014, p. 701). Sobre essa indagação, afirma-se que, muitos deles já estão inseridos dentro do território universitário, apenas precisam ser visualizados.

Acredita-se que, ao ser oportunizada uma política pública que defende o cadastramento e o atendimento das AH/SD no Ensino Superior (BRASIL, 2015), essa deve ser exercida para que não fique apenas nas linhas de um documento. Compreende-se que para os demais públicos, mencionados na Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), é organizado um trabalho de verificação das informações prestadas no ato da matrícula. No entanto, o que é feito em relação ao acadêmico com indicadores? Há uma preocupação em verificar as características de AH/SD em alunos de cursos universitários? Essa verificação não tem a mesma significância nesse Público-alvo da Educação Especial?

Nessa conjuntura, o presente estudo pode contribuir para divulgar e promover o conhecimento do tema para a inclusão nesse espaço, afinal “poucos são os programas de atendimento dirigidos a este grupo social no Ensino Superior” (VIEIRA, 2014, p. 700). O ingresso nesse nível de ensino é uma etapa importante na vida de qualquer sujeito. É uma transição que requer a escolha pela carreira, e o que realmente se deseja seguir como adulto. Tudo isso marca o início de novos desafios.

Sabe-se que o ingresso e a conclusão de um curso superior é uma realidade que não se faz presente na vida de todos os brasileiros, de modo que “o país ainda tem expressivo segmento de jovens sem acesso à Educação Superior, com um número de estudantes abaixo

³ Tradução: Tenho visto muitos adultos com AH/SD chorando incontrolavelmente após serem identificados e convencidos de sua identificação, também tenho visto muitos que não querem passar pelo processo porque sabem que serão identificados e preferem não saber. E também conheço muitos que nem desconfiam que são pessoas com AH/SD.

de vários outros países da América Latina” (VIEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 26). Ao contrário, muitas pessoas não conseguem nem concluir a Educação Básica.

De acordo com os dados do Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira, em 2020, houve um total de 3.765.475 matrículas em cursos de Graduação, dentre a rede pública e privada, e 1.278.622 de concluintes. Ainda, considerando o número de matrículas, no referido ano, foi de 8.680.354 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2022a).

Quando se tem referência o Público-Alvo da Educação Especial, o número de matrículas é ainda menor. O que se agrava quando são as AH/SD. Porém, tendo como alusão poucas décadas atrás, infere-se que esse número já se mostra significativo. Portanto, “aumentaram as demandas por incluir segmentos da população até então excluídos do acesso a este nível educacional” (VIEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 15).

Tal prerrogativa vem provocando mudanças importantes, que é mérito das políticas públicas que visam o ingresso e a permanência de públicos que, por muito tempo, ficaram à margem da sociedade (BRASIL, 1996; 2001; 2004; 2011; 2012; 2016).

Dar acesso não é o mesmo que incluir, ainda mais quando se fala em pessoas com indicadores, afinal não há necessidade de adaptações para esse ingresso. Quanto à permanência, talvez as condições oportunizadas possam interferir para que o estudante se satisfaça com a sua escolha formativa e consiga desenvolver sua aprendizagem. Para que seja promovido o atendimento educacional voltado aos seus interesses e de acordo com suas demandas, é apropriado, primeiramente, reconhecer os potenciais. Ainda, “em qualquer programa de atendimento às AH/SD a identificação é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes a se considerar” (VIEIRA, 2014, p. 701).

Por conseguinte, identificar o acadêmico é um passo importante para seu registro no Censo da Educação Superior, tendo em vista que é um direito mantido por lei e é esta que irá garantir a promoção de ações voltadas às suas especificidades. Mas, nem sempre a identificação é uma incumbência simples e imediata. No que tange ao ingresso ao Ensino Superior na atualidade, o candidato pode declarar se têm AH/SD. Mas, será que todos que escolhem essa opção realmente são Público-Alvo da Educação Especial? E aqueles que não se definem com tais indicadores, realmente não os têm? Ou ainda, a omissão por essa condição é oriunda do fato de não estar clarificado o conhecimento sobre o conceito das AH/SD ou por simplesmente querer negá-los?

Considerando que as produções sobre a identificação estão voltadas, em sua maioria, para crianças e adolescentes, “quais são os procedimentos mais adequados para reconhecer

estes sujeitos na vida adulta?” (VIEIRA, 2014, p. 704). Indagação provocativa e muito bem exposta nesse momento, em que se repercute e se pesquisa sobre as ações inclusivas, nos mais variados espaços educacionais.

Ao ponderar que a identificação é o primeiro passo, afirma-se que: É indispensável a verificação dos indicadores dos acadêmicos que se autodeclaram com AH/SD e daqueles que, apesar de tê-los, não os reconhecem, para que sejam desenvolvidas estratégias de atendimento educacional para sua efetiva inclusão. Mesmo que o estudante opte por não ter o atendimento educacional especializado, reconhecer as suas características e colocar-se à disposição para efetivar as ações que a legislação traz, é demonstrar respeito a esse público.

Sobre as prerrogativas, foram organizados os seguintes questionamentos: Como está ocorrendo a verificação desses indicadores de AH/SD no Ensino Superior? Há acadêmicos que se autoreconhecem com indicadores de AH/SD no Ensino Superior? Há orientações, nos espaços universitários, sobre esse Público-Alvo da Educação Especial? Estão sendo - de que forma - realizadas ações para a inclusão desse alunado no Ensino Superior conforme expõem as políticas públicas brasileiras? De que forma a Lei nº 13.234/2015 impacta nas ações das Universidades Federais do Rio Grande do Sul para a inclusão dos estudantes com AH/SD?

Agruparam-se essas incertezas em apenas uma questão problematizadora: Em que medida são oportunizadas ações de orientações ao reconhecimento e à identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades Públicas do Rio Grande do Sul numa perspectiva de Educação Inclusiva?

Para alcançar respostas para os apontamentos, traçou-se o objetivo de **verificar se são - de que forma são oportunizadas ações de orientações ao reconhecimento e à identificação de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades Públicas do Rio Grande do Sul numa perspectiva de Educação Inclusiva.**

Além desse, outros objetivos conduziram a pesquisa: Realizar um levantamento das universidades federais que possuem núcleos de acessibilidade ou congêneres no Rio Grande do Sul; Investigar o número de matrículas de acadêmicos com AH/SD nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul; Identificar os saberes dos coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade ou congêneres e dos Pró-reitores em torno do conceito das AH/SD e da Educação Inclusiva; Descrever o trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Acessibilidade ou congêneres para o reconhecimento e atendimento das necessidades educacionais de acadêmicos com AH/SD; Averiguar a percepção de acadêmicos das universidades do Rio Grande do Sul, que já foram identificados e que se reconhecem com indicadores, sobre as AH/SD.

Atendendo à cientificidade da pesquisa, apresentam-se as *hipóteses* que deram início ao processo:

H1- Os dados do Censo da Educação Superior não representam a realidade do número de estudantes com AH/SD nesse nível de ensino no país, tendo como respaldo a afirmação da Organização Mundial da Saúde de que 3,5% a 5% da população mundial apresentam indicadores de AH/SD;

H2- O número de acadêmicos com indicadores de AH/SD é superior aos dados registrados no Censo da Educação Superior, o que prejudica o seu atendimento educacional;

H3- Os acadêmicos com indicadores de AH/SD carecem de um olhar mais atento para as suas características e necessidades educacionais em contexto universitário;

H4- A partir da Lei nº 13.234/2015 as universidades federais têm procurado se mobilizar para efetivar o que está exposto na legislação brasileira, porém ainda é preciso maior articulação para a promoção da inclusão-identificação/atendimento- das AH/SD, que também são Público-Alvo da Educação Especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008;

H5- Há acadêmicos que apresentam indicadores de AH/SD, mas não têm acesso a orientações sobre suas características e a programas de identificação no Ensino Superior, ficando a margem do processo educacional inclusivo.

Esta produção é organizada de modo a trazer alguns aspectos considerados importantes na teoria, e que dizem respeito às categorias elencadas no problema de pesquisa. Quanto a essa estrutura, são tecidos alguns capítulos, ou ainda tópicos, para visualizar o roteiro de estudo.

O capítulo da apresentação traz a problematização em torno do assunto. São descritos os objetivos, geral e específicos, que vão ao encontro da pergunta problematizadora. No mesmo texto, é apresentada a justificativa que sustenta a pesquisa, relatando os poucos estudos anteriores (teses e dissertações) com essa proposta temática.

Após, é desenvolvida a metodologia com a escolha das técnicas e procedimentos para efetivar a busca pelos dados. De forma direta e pautada em autores com propriedade e vasto conhecimento, delinea-se alguns aspectos imprescindíveis para a organização do trabalho.

No referencial teórico, são apresentados tópicos, que iniciam pela tentativa de contextualizar períodos da história que trazem enfoques relacionados a esse Público-Alvo da Educação Especial e que precisam ser pensados, a fim de compreender como a educação inclusiva se apresenta atualmente. Um dos subtítulos traz a exposição de quem são as pessoas com AH/SD, suas principais características, apontando a existência de várias teorias e, em

consequência, diferentes terminologias que foram usadas, e ainda são, para se referir a esses sujeitos. Dentre as teorias existentes, é ratificado que o autor que guia a discussão é Joseph Renzulli.

Foi estruturado um capítulo que fala sobre produções internacionais e o que é desenvolvido em outros países para a identificação e o atendimento desde crianças até estudantes universitários. Em seguida, se apresenta o capítulo que esboça o que se entende, e se defende, por educação inclusiva para as AH/SD em nível superior.

Também, procurou-se fazer uma retomada do percurso do Ensino Superior desde a época que o Brasil era colônia até os dias atuais desdobrando aspectos relacionados à forma como as capacidades intelectuais dos estudantes eram embasadas por testes e bancas avaliativas. Panoramas que dizem respeito não apenas às políticas públicas existentes, mas ao que é vivenciado no dia a dia das universidades. Para isso, são apresentados gráficos representativos do Censo da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016; 2018; 2019; 2020). Foram analisados os dados equiparando as matrículas de 2015, por ser o ano de lançamento da Lei 13.234/15 (BRASIL, 2015), e do último Censo de 2020 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2022a; 2022b). Esses materiais assinalados traduzem a realidade do cenário brasileiro e a discrepância quanto ao registro de matrículas de públicos específicos, principalmente, do acadêmico com AH/SD.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: PRODUÇÕES NO BANCO NACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Ao realizar o levantamento por investigações publicadas no Banco Nacional de Teses e Dissertações, recorreu-se a descritores relacionados ao tema. Após a procura, os trabalhos foram analisados, mantendo a atenção para as informações dispostas nas pesquisas efetuadas. A partir disso, foram elencadas aquelas que se aproximaram da intencionalidade de busca. Desse modo, os primeiros descritores usados foram “altas habilidades/superdotação; Educação Superior; Ensino Superior”. Nesse processo, o sistema reconheceu 30 trabalhos, sendo 25 dissertações e 5 teses. Porém, ao ler os títulos e os resumos das produções, apenas dez estavam voltadas para a pesquisa desse público, sendo 2 teses e 8 dissertações, atendendo aos critérios de busca.

O quadro 1 contém o título, autor, resumo e o tipo de produção dos trabalhos averiguados. A sua organização se deu pela ordem cronológica do ano de publicação de cada material.

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre AH/SD na Educação Superior: “altas habilidades/superdotação; Educação Superior; Ensino Superior”.

(Continua)

| Título | Autor (a) | Ano/ instituição | Resumo da pesquisa realizada | Tipo de produção |
|--|-------------------------------|-----------------------------|--|-----------------------------|
| O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação | Denise Maria de Matos Pereira | 2011 UFPR | O texto voltou-se para investigar se os professores universitários reconhecem alunos com altas habilidades/superdotação, como o fazem e que estratégias metodológicas adotam para a inclusão educacional destes, na universidade. A autora pesquisou nove professores universitários da UFPR, realizando entrevistas com os mesmos. No texto, a pesquisadora menciona que a instituição requer políticas e programas para atender as demandas desse público. | Dissertação de Mestrado |
| Acadêmico idoso no Ensino Superior: características de altas habilidades/superdotação? | Leandra Costa da Costa | 2012 UFSM | A pesquisa esteve voltada para as discussões em torno da aprendizagem e a identificação de indicadores de AH/SD em acadêmicos idosos na Universidade Federal de Santa Maria. Fizeram parte do estudo cinco acadêmicos, com idade superior a 60 anos. | Dissertação de Mestrado |

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre AH/SD na Educação Superior: “altas habilidades/superdotação; Educação Superior; Ensino Superior”.

(Continuação)

| Título | Autor (a) | Ano/ instituição | Resumo da pesquisa realizada | Tipo de produção |
|--|------------------------------|-----------------------------|--|-----------------------------|
| A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação | Fabiane Silva Chueire Cianca | 2012 UEL | A pesquisa teve o objetivo de identificar a percepção dos coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura da UEL a respeito de AH/SD. Foi realizado um estudo quali-quantitativo com 14 docentes. | Dissertação de Mestrado |
| Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS | Vaneza Cauduro Peranzoni | 2013 UFSM | A produção esteve em torno do conhecimento de indicadores de AH/SD de acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta. A pesquisa foi realizada com 30 acadêmicos, sendo 7 identificados com indicadores de AH/SD. | Tese de Doutorado |
| Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: o direito à identificação | Leandra Costa da Costa | 2016 UFSM | O estudo trouxe o processo de identificação de indicadores de AH/SD em oito acadêmicos idosos, com mais de 60 anos, da UFSM, sendo desenvolvido um instrumento para essa identificação. | Tese de Doutorado |
| Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência | Ana Lidia Penteadou Urban | 2016 UNESP | O texto abordou os dados levantados de uma pesquisa bibliográfica de teses e dissertações em torno do acesso e permanência de estudantes com deficiências na educação superior. Ao longo da escrita percebe-se o foco, também, para estudantes com transtorno global do desenvolvimento e AH/SD. | Dissertação de Mestrado |

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre AH/SD na Educação Superior: “altas habilidades/superdotação; Educação Superior; Ensino Superior”.

(Continuação)

| Título | Autor (a) | Ano/ instituição | Resumo da pesquisa realizada | Tipo de produção |
|--|------------------------|-----------------------------|--|-----------------------------|
| Desafios da permanência estudantil para a população alvo da Educação Especial nas Universidades Estaduais do Paraná: Foco na UEL | Thayara Rocha da Silva | 2017 UEL | Contemplou a organização das instituições de Ensino Superior, UEL, UEPG, UNICENTRO, UEM, UENP, UNESPAR, UNIOESTE para os serviços de acesso e permanência de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e AH/SD. Diferentes estratégias foram utilizadas para a coleta dos dados, como questionário, observação em campo, levantamento bibliográfico, análise de documentos, levantamento por mensagens eletrônicas, análise de jornais. A autora verificou que ações são desenvolvidas, mas que ainda se fazem presentes desafios e barreiras para efetivar as políticas em relação a esse público. | Dissertação de Mestrado |
| Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos | Eliane Regina Titon | 2019 UFPR | A pesquisa foi realizada com 15 acadêmicos da UFPR. Teve como foco a trajetória, desde a Educação Básica até a superior, em relação às necessidades educacionais desses estudantes com AH/SD. O estudo teve como produção um Inventário Pedagógico para AH/SD (IPAHSD). | Dissertação de Mestrado |

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre AH/SD na Educação Superior: “altas habilidades/superdotação; Educação Superior; Ensino Superior”.

(Conclusão)

| Título | Autor (a) | Ano/ instituição | Resumo da pesquisa realizada | Tipo de produção |
|---|-------------------------------|-----------------------------|--|-----------------------------|
| Identificação de altas capacidades em estudantes estrangeiros do Ensino Superior | Ana Paula Santos de Oliveira | 2019 UFSCAR | O material trouxe como objetivo identificar indícios de altas capacidades em estudantes estrangeiros, de origem hispânica, no ensino superior. A pesquisa foi realizada com 8 estudantes de naturalidade estrangeira, além de 8 pessoas próximas a esses. Tratou-se de pesquisa qualitativa e de campo descritiva. | Dissertação de Mestrado |
| Conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação na formação inicial de educadores musicais | Alexandre Trindade de Almeida | 2020 UFSCar | O mestrando se propôs a pesquisar o currículo do Curso de Música, relacionado aos conhecimentos oportunizados em torno das AH/SD para os estudantes de graduação. Fizeram parte da amostra três Instituições de Ensino Superior de SP. Como resultado, o estudo apontou a falta de conteúdos relacionados ao tema. | Dissertação de Mestrado |

Fonte: Autora

Descrição de imagem: Quadro dividido em cinco colunas na vertical e nove linhas na horizontal. Na primeira coluna está o título. Na segunda coluna aparece o autor. Na terceira coluna está o ano e a instituição. Na quarta coluna aparece o resumo da pesquisa. Na quinta coluna está o tipo de produção.

Considerando que há diferentes nomenclaturas, mudou-se o descritor “altas habilidades/superdotação” para “superdotação”, mantendo os demais descritores. A busca resultou em 41 trabalhos, sendo encontrados os mesmos títulos do achado anterior, e outros novos. Apenas dois estudos puderam ser mencionados, apesar de não terem como embasamento principal o público em questão, as propostas refletiram sobre a formação de

professores universitários para atuarem com os acadêmicos com necessidades educacionais e o atendimento educacional especializado.

Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre AH/SD na Educação Superior: “superdotação, Educação Superior, Ensino Superior”

| Título | Autor (a) | Ano/ instituição | Resumo da pesquisa realizada | Tipo de produção |
|---|---------------------------|--------------------------|--|-------------------------|
| A atuação e a formação do docente universitário para a educação inclusiva: o ensino do alunado com necessidades educacionais especiais não perceptíveis | Cristiane Corrêa Torquato | 2015 PUC Minas Gerais | Desenvolvida com 33 professores da PUC Minas, por meio de entrevistas individuais, diretas e semi-estruturadas. Analisou a atuação didático-pedagógica do docente universitário com alunos com NEE não perceptíveis, dentre as quais as AH/SD. | Dissertação de Mestrado |
| O atendimento educacional especializado na Educação Superior | Rosely dos Santos Madruga | 2019 UFMS | Analisou como as universidades públicas e privadas do MS se configuraram para oferecer o AEE a estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação. Pesquisa documental, embasada na Teoria Histórico-cultural. | Dissertação de Mestrado |

Fonte: Autoras

Descrição de imagem: Quadro dividido em cinco colunas na vertical e duas linhas na horizontal. Na primeira coluna está o título. Na segunda coluna aparece o autor. Na terceira coluna está o ano e a instituição. Na quarta coluna aparece o resumo da pesquisa. Na quinta coluna está o tipo de produção.

Ao usar apenas dois descritores, “Superdotado e Ensino Superior”, os estudos de Kruczeveski (2019) e Moreira (2018) se destacaram.

Quadro 3 - Teses e Dissertações sobre AH/SD na Educação Superior: “superdotado e Ensino Superior”

| Título | Autor (a) | Ano/ instituição | Resumo da pesquisa realizada | Tipo de produção |
|--|---|-----------------------------|---|-----------------------------|
| Experiências de gênero e formação de preferências de estudantes superdotadas | Laís Regina Kruczeveski | 2019 UEL | Pesquisa realizada com estudantes do sexo feminino da Educação Básica e da UEL, voltada para as influências de padrões de gênero e a identificação de AH/SD. Percebeu-se a interferência quanto ao padrão de gênero para a identificação de AH/SD, o que induz ao número mais baixo de mulheres identificadas. A interferência também ocorre em relação às áreas de interesse, e não persistem pela falta de incentivo. | Dissertação de Mestrado |
| Inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior: Uma análise da região sudeste | Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira | 2018 UFRRJ | Pesquisa voltada para 19 universidades federais de uma região específica do Brasil. A autora analisou a Inclusão no Ensino Superior e o trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. Dentre os públicos atendidos em algumas das universidades, mencionaram os estudantes com AH/SD. | Dissertação de Mestrado |

Fonte: Autora

Descrição de imagem: Quadro dividido em cinco colunas na vertical e duas linhas na horizontal. Na primeira coluna está o título. Na segunda coluna aparece o autor. Na terceira coluna está o ano e a instituição. Na quarta coluna aparece o resumo da pesquisa. Na quinta coluna está o tipo de produção.

Ao fazer uma nova troca do descritor “altas habilidades/superdotação” por “dotação” uma dissertação salientou-se, trazendo a questão da formação no Ensino Superior.

Quadro 4 - Teses e Dissertações sobre AH/SD na Educação Superior: “dotação, Educação Superior, Ensino Superior”

| Título | Autor (a) | Ano/ Instituição | Resumo da pesquisa realizada | Tipo de produção |
|---|---------------------------|-----------------------------|---|-----------------------------|
| Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas | Amanda Rodrigues de Souza | 2015 UFSCar | Objetivou verificar e analisar a existência do conhecimento dos graduandos em Pedagogia em relação à temática de dotação e talento. O objetivo específico consistiu em consultar as disciplinas das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia pesquisados e os planos de ensino, visando perceber o que há em relação à temática de Educação Especial e Dotação e Talento. Pesquisa documental, exploratória e descritiva. Contemplou três instituições de Ensino Superior, as quais ofertam pelo menos uma disciplina sobre a Educação Especial e dotação. | Dissertação de Mestrado. |

Fonte: Autora

Descrição de imagem: Quadro dividido em cinco colunas na vertical e duas linhas na horizontal. Na primeira coluna está o título. Na segunda coluna aparece o autor. Na terceira coluna está o ano e a instituição. Na quarta coluna aparece o resumo da pesquisa. Na quinta coluna está o tipo de produção.

Persistindo nesse apanhado por trabalhos, realizou-se a substituição do termo “altas habilidades/superdotação” por “talento”, o que gerou um total de 46 títulos. Dentre esses, selecionou-se um que abordou o talento e a criatividade numa perspectiva motivacional. As demais escritas se distanciaram do tema, ou, ainda, estavam voltadas para a Educação Básica. O quadro 5 é um demonstrativo do estudo encontrado.

Quadro 5 - Estudo sobre talento

| Título | Autor (a) | Ano/ instituição | Resumo da pesquisa realizada | Tipo de produção |
|--|-------------------------------|---|--|-----------------------------|
| A influência das práticas pedagógicas docentes e das barreiras discentes sobre o desenvolvimento da criatividade do futuro administrador | Teresa Cristina Lopes Fabrete | 2015 Universidade Metodista de São Paulo | O trabalho realizado teve como objetivo identificar quais fatores têm maior influência sobre o desenvolvimento da criatividade em um curso de graduação em administração, analisando a influência das práticas pedagógicas dos docentes e as barreiras internas dos discentes. Tratou-se de um estudo quantitativo, com aplicação de questionário. Seu referencial contou com autores como Alencar, Fleith, Torrance e Wechsler. | Dissertação de Mestrado |

Fonte: Autora

Descrição de imagem: Quadro dividido em cinco colunas na vertical e duas linhas na horizontal. Na primeira coluna está o título. Na segunda coluna aparece o autor. Na terceira coluna está o ano e a instituição. Na quarta coluna aparece o resumo da pesquisa. Na quinta coluna está o tipo de produção.

Indo além, foram substituídos os descritores por “universidade”; “altas habilidades/superdotação”; “inclusão”. Nesse momento, apareceram 56 trabalhos, de modo que, novamente, nenhum atendeu ao objetivo de busca.

Recorreu-se, também, aos descritores “graduação”; “altas habilidades/superdotação”; “adultos”, aparecendo seis trabalhos. Dentre esses, salientou-se duas produções, que são expostas no quadro 6:

Quadro 6 - Estudos sobre “graduação”; “altas habilidades/superdotação”; “adultos”

(Continua)

| Título | Autor (a) | Ano/ instituição | Resumo da pesquisa realizada | Tipo de produção |
|--|-------------------------------|-----------------------------|--|-----------------------------|
| Um percurso nacional - 20 anos de estudos sobre altas habilidades/superdotação: a contribuição discente dos programas de pós-graduação | Maria da Penha Padilha Tsuboi | 2002 UERJ | A escrita trouxe o desenvolvimento de uma pesquisa, que teve o intuito de mapear trabalhos de caráter de dissertações e teses sobre a temática das Altas Habilidades/ Superdotação, a fim de contribuir para o atendimento dessas pessoas. Desse modo, o estudo foi caracterizado como do tipo bibliográfico. Essa classificação foi definida pelo fato de a pesquisadora contemplar, para a sua análise, as produções realizadas entre os anos 80 até 2001. | Dissertação de Mestrado |

Quadro 6 - Estudos sobre “graduação”; “altas habilidades/superdotação”; “adultos”

| (Conclusão) | | | | |
|--|------------------------------|-----------|---|-------------------------|
| Associações entre parâmetros da microestrutura do sono e inteligência em estudantes universitários | Karen Canni da Costa Drabach | 2018 UFPR | Apresentou como objetivo “analisar a microestrutura do sono, cronotipo e inteligência a fim de estabelecer uma possível relação entre características do sono nrem 2 e 3 e o quociente de inteligência” (drabach, 2018). Fizeram parte da pesquisa 40 estudantes de graduação e pós-graduação. Os participantes foram divididos em grupos, conforme o QI, tendo aqueles com AH/SD. o estudo trouxe a possível correlação entre a microestrutura do sono com a inteligência. | Dissertação de Mestrado |

Fonte: Autora

Descrição de imagem: Quadro dividido em cinco colunas na vertical e três linhas na horizontal. Na primeira coluna está o título. Na segunda coluna aparece o autor. Na terceira coluna está o ano e a instituição. Na quarta coluna aparece o resumo da pesquisa. Na quinta coluna está o tipo de produção.

A exposição dos trabalhos demonstra que a temática das AH/SD no Ensino Superior é academicamente pouco explorada, sendo que as produções que apareceram na sistematização de investigação apresentam enfoques diferentes do presente Projeto de Tese. Ainda, chama a atenção que, no universo de dissertações e teses pesquisadas, apenas dezoito foram escolhidas. Dessas, nove com o foco exclusivo para esse público, de maneira tal que, dentre essas, apenas duas são resultantes de pesquisas de doutoramento.

Essas constatações reforçam a necessidade de estudar o assunto, afinal “os superdotados ainda continuam invisíveis para a maioria da população” (ARANTES-BRERO; CUPERTINO, 2018 p. 69), evidenciando-se a originalidade do trabalho a ser desenvolvido.

Quando é apropriado usar a pesquisa qualitativa? Conduzimos pesquisas qualitativas porque um problema ou questão precisa ser explorado. Por sua vez, essa exploração é necessária devido à necessidade de estudar um grupo ou população, identificar variáveis que não podem ser medidas facilmente **ou escutar vozes silenciadas**.

JOHN. W. CRESWELL (2014, p.52)

2 PERCURSO METODOLÓGICO: O DELINEAR DA PESQUISA

A realização da pesquisa é acompanhada de uma organização, denominada como metodologia, que são os caminhos escolhidos para ir em busca das respostas para o problema. A sua prática é vista como o anseio por investigar e compreender algo (STAKE, 2011). Pode ser originária do contexto em que está inserido o pesquisador, como do ambiente de atuação profissional, da área de estudo, de situações e vivências em relação a algum acontecimento, ou de fatos que chamam a atenção e despertam interesse. Nas palavras de Lüdke e André (2018, p.1), é possível perceber “esse fenômeno em várias instâncias da vida social”, o que denota que o ato de pesquisar se faz presente em distintas realidades e situações.

No que se direciona à área da Educação, é significativo o arsenal de estudos publicados sobre as mais variadas temáticas, em níveis que contemplam desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Ainda, é verdadeira a colocação de que são crescentes as pesquisas de cunho educacional, que visam alcançar resultados que corroborem para qualificar as práticas e os contextos educativos. De forma bem exposta, o texto de Lüdke e André (2018) aponta que, entre o desenvolvimento de pesquisas educacionais, está se destacando o desejo por fazer estudos qualitativos. Talvez, possa ser levado em consideração que, nem sempre, ir atrás de informações numéricas e quantificáveis é suficiente para explorar questões de cunho social.

Conforme os eventos a serem explorados e as necessidades de conhecer sobre os pontos que os circundam, se descortina a questão de pesquisa, a qual “ajuda a manter o foco” ao longo do percurso de investigação (STAKE, 2011, 89). Essa pode ser reconhecida como o ponto de partida, pois são os questionamentos que impulsionam as ações para alcançar as respostas.

No planejamento, é importante também considerar os aspectos que estarão envolvidos para o seu desenvolvimento, como o tempo para a realização de cada etapa, os recursos materiais e os custos financeiros (GIL, 2018). Essa organização pode não ser rígida, sofrendo alterações durante o desenvolvimento do estudo, porém, uma estrutura precisa ser seguida para orientar os passos dados pelo pesquisador, compreendendo que o estudo irá apresentar: “o problema, as hipóteses (ou perguntas), a coleta de dados, os resultados e a discussão” (CRESWELL, 2014, p. 54).

Sobre os questionamentos, esses podem ser reformulados conforme o andamento do estudo e de acordo com as condições de campo. Ao estruturar um projeto, se coloca no papel a formalização das ideias do pesquisador. Porém, é durante a coleta dos dados que a pesquisa

vai tomando forma, sofrendo ajustes, se adaptando de acordo com o que se alcança e com o que é palpável.

Conforme o tipo de pesquisa se projetam os números, sejam de instituições, de participantes, de documentos. Entretanto essa quantidade pode mudar, conforme a aceitação de participação. Situações como as descritas fizeram com que a metodologia dessa pesquisa passasse por modificações desde a qualificação até a sua versão final. O número de universidades participantes, sendo definido por quatro, e de acadêmicos com AH/SD encontrados, não permitiu que fossem realizados os grupos de discussão. Em consequência, optou-se pelo uso de entrevistas com as coordenadoras dos núcleos de acessibilidade, com as acadêmicas e as duas psicólogas, devido ao instrumento possibilitar maior aproximação com as participantes. Pelo fato de que “o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações” (GIL, 2018, p. 94), optou-se pelo seu uso com os Pró-Reitores. Ou seja, devido a sua praticidade, podendo ser preenchido no horário escolhido pelos respondentes, somada à dificuldade de agendar entrevistas com estes profissionais, julgou-se a melhor opção.

Ainda, de acordo com a literatura ao se realizar uma pesquisa do tipo Estudo de Caso é apropriado o uso de diferentes técnicas de coletas de dados. Logo, a escolha por instrumentos diferentes corresponde com os autores (GIL, 2018; PRODANOV; FREITAS, 2013).

Na junção de todas as partes, vai se formalizando a sustentação às ideias, as quais são fundamentais num processo investigativo e dialógico, mas que, por si próprias, não se bastam, tendo que haver respaldo teórico, inclusive para aquilo que está relacionado à escolha do método. Investigar os estudos realizados, anteriormente, sobre o assunto pelo qual se objetiva debruçar também auxilia na construção do conteúdo.

No nível teórico, há distintos autores e tipos de pesquisas que se afirmam desde a natureza, aos objetivos, os procedimentos técnicos, a abordagem do problema, perpassando os instrumentos de coleta de dados e a análise do material (PRODANOV; FREITAS, 2013). Dentre essas abordagens que traçam o fazer metodológico, a escolha, neste momento, se dá pela pesquisa qualitativa, cuja estrutura é apresentada nos próximos parágrafos.

2.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

É próspero o andamento de pesquisas de cunho qualitativo no meio acadêmico, tendo em vista que as “engrenagens” das transformações sociais não param, assim como as mudanças nas relações entre seus membros e “a diversificação das esferas de vida” (OLSEN,

2009, p. 21) se fazem presentes. Porém, desenvolver pesquisa qualitativa não é um processo tão fácil, pois esta “consiste em um conjunto de práticas materiais que tornam o mundo visível” (CRESWELL, 2014, p. 49), levando tempo, preparo e dedicação de quem se desafia a pesquisar.

Além desses ingredientes, é preciso estudo a respeito do problema e do objetivo de pesquisa com os diferentes métodos existentes, para que o trabalho consiga obter o êxito esperado. Nesse sentido, Gil (2018) considera fundamental, dentre algumas demandas/características próprias para um pesquisador bem sucedido, o conhecimento sobre o assunto a ser explorado, além da curiosidade, criatividade e persistência.

Ao se esmiuçar um estudo sobre tais métodos, pode-se dizer que o desejo maior foi representado por investigar o que estava/está imbricado no reconhecimento das AH/SD no Ensino Superior. Aspirou-se o contato com “o dado, sem querer decidir se esse dado é uma realidade ou uma aparência” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 35). Ou ainda, o propósito foi de ter o entendimento sobre o objeto de análise, sem usar de deduções ou aparências sobre os fatos, mas sim, investigar a essência do problema (TRIVIÑOS, 1987). É nessa perspectiva de protagonismo que se amarram os estudos coesos e respaldados na técnica.

2.2 TIPO DE ESTUDO

A escrita não esteve voltada para a análise estatística (PRODANOV; FREITAS, 2013), aproximando-se da pesquisa qualitativa. Esta requer o olhar atento para cada informação alcançada, de maneira tal que sua intencionalidade não está calcada em números e em informações meramente quantificáveis, sendo que o foco contempla os fatores relacionados ao contexto e a realidade estudada (YIN, 2016). Apesar do número de matrículas assumir relevância, não se debruçou sobre a análise e discussão dos mesmos, pois os dados quantitativos sozinhos não respondem ao objetivo do estudo.

A contribuição se alicerçou não apenas na explanação/delimitação de teorias e do conhecimento sobre a temática em pauta, mas interpelar, por meio do que foi constatado com as entrevistas e os questionários acrescidos da análise do Censo da Educação Superior e os documentos institucionais, uma reflexão consistente para a inclusão desse alunado. Sob essa perspectiva, assume o perfil de pesquisa aplicada, a qual tem “como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2008, p. 27).

No que concerne aos seus objetivos, geral e específicos, se constitui no âmbito descritivo, atentando para a descrição do que abarca a realidade desse Público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, ou seja, as variáveis que estão imbricadas nesse processo (GIL, 2008). Nesse formato, o estudo incorporou técnicas que teve como finalidade o alcance das informações, mas sem vislumbrar a alteração das mesmas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

É preciso dizer, sobre os procedimentos técnicos, que se tratou de uma pesquisa do tipo Estudo de Multicasos (YIN, 2010; 2015). Para o referido autor, o estudo de caso busca investigar “um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39).

2.2.1 O estudo de caso numa perspectiva das Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Ao pensar nas etapas da pesquisa, podem surgir dúvidas quanto à delimitação classificatória de seus aspectos metodológicos, sendo que pequenos detalhes podem ser fator demarcador para essa categorização. A escolha por um ou outro tipo de instrumento, o tratamento que é dado a esse material ou a própria maneira de traçar os objetivos pode levar à condução de pesquisas diferentes sobre um mesmo assunto, o que ratifica a importância de clareza ao optar por determinados métodos.

A leitura da teoria sobre a composição metodológica de uma pesquisa social, seja de um projeto ou da apresentação final da investigação, é essencial para assimilar cada uma dessas abordagens, procedimentos, técnicas que definem e dão sustentação ao estudo. Ao reconhecer a importância dessa leitura, recorreu-se a autores (CRESWELL, 2014; FLICK, 2009; GIL, 2008; 2018; OLSEN, 2015; PRODANOV; FREITAS, 2013; STAKE, 1995; TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2010; 2015; 2016; LÜDKE; ANDRÉ, 2018) que trilham no campo da metodologia científica e, ao identificar as definições de cada um dos procedimentos técnicos, compreende-se que o estudo de caso é o que melhor define essa pesquisa.

O estudo de caso, de acordo com Yin, é um processo exaustivo, que recorre a diferentes técnicas de coleta de dados e é utilizado em distintas áreas/campos de atuação humana, dentre essas a educação, para investigar “fenômenos sociais complexos” (2015, p. 4). Por muito tempo, foi percebido com olhar de estranhamento no meio científico, devido à dificuldade de generalização dos dados encontrados.

É possível avançar na classificação desses estudos em conformidade com Stake (1995), que define como estudo de caso intrínseco aquele cujo maior enfoque é dado para a compreensão do caso em si. Já quando se busca considerar os outros fatores relacionados, ou que está para além do caso, tem-se o estudo de caso instrumental. No caso de se voltar essa atenção instrumental para mais de um caso, parte-se para o estudo de caso coletivo.

Ao retomar o objeto de estudo desta pesquisa e a intencionalidade de considerar as categorias que se relacionam na organização das instituições pode ser vista como do tipo instrumental coletivo.

Para contribuir com a sua validade, evitando tais apontamentos depreciativos, é importante a escolha por distintos instrumentos e técnicas de coleta de informações. Quando os resultados dessas variadas fontes se mostram convergentes, possibilitam a arguição dos achados e, conseqüentemente, para Yin, “mais convincente e acurado” se mostrará o trabalho (2015, p. 124). Técnicas, estas, que podem ser encaminhadas por meio do uso de entrevistas, questionários, diários de campo, observação do contexto, busca de documentos, entre outras, conforme os elementos que estão sendo buscados no contexto definido.

Sua execução requer o gerenciamento do tempo, pela necessidade de ir ao campo, bem como, conforme detalhado, por exigir diferentes objetos de coletas de informações. Ainda, é preciso considerar as unidades de análise (um indivíduo, um grupo, uma comunidade, um programa, uma escola, uma universidade, entre outros) que serão o foco de cada estudo. Conforme forem esboçadas essas unidades, a pesquisa pode ser considerada de um único caso ou de casos múltiplos (YIN, 2015). Para ter certeza dessa classificação, é importante ter compreensão do problema e qual é o “alvo” de investigação.

Quando for considerada de múltiplos casos, o cuidado é orientado para a aplicação de todos os instrumentos, nas diferentes unidades, nas mesmas condições de aplicabilidade para, ao final da coleta, ser possível uma análise mais fiel do que foi encontrado. Como as unidades de análise serão as universidades de esfera federal, particularmente de um único estado, serão realizadas as mesmas etapas de coleta de dados, reunindo-os depois de concluída essa busca.

2.3 LOCAL, PARTICIPANTES E PERÍODO

O convite para a participação no estudo foi realizado no primeiro semestre de 2020. Foram convidadas as universidades: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Pampa

(UNIPAMPA) e Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFSCPA). Destas, faz-se referência às universidades UNIPAMPA e a UFSCPA, que não participaram da coleta, pois, em contato com os responsáveis, não assinaram o termo de autorização para a pesquisa.

Constituíram as unidades participantes do estudo, quatro universidades federais do Rio Grande do Sul que possuem Núcleo de Acessibilidade ou congêneres e que aceitaram contribuir com essa pesquisa: UFSM, UFRGS, FURG, UFPel. Estas foram comunicadas sobre o estudo, por meio da Carta de Apresentação que está disposta no apêndice G. Em consequência, foram convidados como sujeitos da pesquisa: as coordenadoras dos núcleos de acessibilidade das universidades federais do Rio Grande do Sul; os Pró-reitores representantes das universidades federais do Rio Grande do Sul; as acadêmicas matriculadas em universidades federais do Rio Grande do Sul que possuem identificação formal de indicadores de AH/SD, mencionadas pelas coordenadoras dos núcleos de acessibilidade, a partir dos registros de cada instituição; duas psicólogas indicadas pelas coordenadoras da UFRGS e da FURG, ao longo das entrevistas como potencial de participação. Quanto as coordenadoras da UFPel e UFSM, estas não fizeram a indicação de entrevista com outros profissionais.

Em contrapartida, não fizeram parte do estudo, os coordenadores de núcleo de acessibilidade ou congêneres e os Pró-reitores das universidades federais do Rio Grande do Sul que não aceitaram a realização do estudo em seu campus. Ainda, não participaram da amostragem da pesquisa, os acadêmicos que não aceitaram participar do estudo e aqueles que foram apontados pelas coordenadoras como sendo suspeitos para as AH/SD, mas que não possuem a identificação formal ou que ainda não estavam passando por esse processo de identificação durante a coleta de dados.

É preciso explicar que no momento que se realizou o levantamento, junto aos responsáveis de cada núcleo de acessibilidade, daqueles acadêmicos que são reconhecidos/identificados pela instituição com os indicadores de AH/SD ou que estão passando por tal processo, não houve o intuito de fazer a avaliação desses indicadores. Mas, sim, ter informações sobre o número de matrículas do referido público e do trabalho que é realizado após a instituição ter o conhecimento sobre a matrícula desse perfil de estudantes. Afinal, é reconhecido pela literatura que a identificação contempla um processo que requer tempo e acompanhamento desses sujeitos.

Ao alcançar aqueles acadêmicos que têm os indicadores de AH/SD se almejou ouvir sobre as suas características e o que se faz importante para a sua inclusão dentro da universidade, fomentando as discussões sobre o assunto, importantes para o contexto social.

Para isso, a coleta de informações foi realizada com os sujeitos que contemplaram os critérios de inclusão, distribuídos em cada uma das universidades federais, cujos responsáveis assinaram a Autorização Institucional para o desenvolvimento da pesquisa (APÊNDICE A). Ainda, as entrevistas e o preenchimento do questionário foram agendados de acordo com a disponibilidade dos sujeitos do estudo de cada um desses locais universitários.

O período da coleta dos dados foi realizado de março a julho de 2021, considerando que algumas das participantes levaram um tempo maior para dar retorno ao contato realizado. Foi preciso persistência no contato por e-mail para ter a devolutiva. Dois acadêmicos indicados não responderam a nenhum e-mail enviado. A única forma de contato com os estudantes foi o endereço de e-mail, sendo que, por questões de ética, as instituições optaram por não disponibilizar o número de telefone.

Quanto ao número de participantes, foram quatro coordenadoras de Núcleos de Acessibilidade ou congêneres, três acadêmicas com indicadores com AH/SD, duas psicólogas de duas das instituições (FURG e UFRGS), que responderam às entrevistas semiestruturadas. Sobre os respondentes dos questionários, foram três Pró-reitores, de modo que o responsável da UFRGS não deu retorno.

As pessoas envolvidas no levantamento dos dados receberam nomes fictícios para preservar a identidade, seguindo as normas do Comitê de Ética da UFSM: Janeira (acadêmica UFSM); Monarca (acadêmica UFPel); Pingos-de-prata (acadêmica UFRGS); Coruja (coordenadora UFPel); Oitenta-e-oito (coordenadora FURG); Espumadeira (coordenadora UFSM); Estaladeira (coordenadora UFRGS); Azulão (Pró-Reitor UFSM); Bandeira-espanhola (Pró-Reitora FURG); Palha (Pró-Reitora UFPel); Pantera (psicóloga FURG); Labareda (psicóloga UFRGS).

Somando o número de acadêmicas, de Coordenadoras, Pró-reitores e Psicólogas, o total de participantes do estudo foi de doze pessoas. Considerando-se, para os devidos fins, que esse número atendeu às informações alcançadas e o retorno do aceite de participação.

2.4 COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados, foi desenvolvido um levantamento das universidades federais do Rio Grande do Sul que possuem núcleos de acessibilidade ou congêneres, conforme o estudo realizado por Fiorin (2018) em sua tese de doutorado. Escolheu-se esse estado para melhor delimitação do estudo e pelo fato da pesquisadora ser habitante da região central - Santa Maria, tendo maiores possibilidades de contato com essas universidades. Outra

justificativa foi o fato de estar no Rio Grande do Sul a universidade pioneira no curso de Educação Especial, sendo que “o curso da UFSM diurno foi o primeiro do Brasil” (OLIVEIRA; MENDES, 2017, p. 270). No momento, conta com os cursos de Educação Especial diurno, noturno e à distância. E, no curso de pós-graduação, uma linha de pesquisa na área da Educação Especial. O que leva a instituição ser ativa nas discussões sobre inclusão, tendo, inclusive, grupos de pesquisas voltados para as leituras e as ações (ações de extensão) em torno das AH/SD (VIEIRA, 2014).

O quadro 7 apresenta o nome das instituições federais participantes situadas no Rio Grande do Sul, suas siglas, a devida localização, e os respectivos setores responsáveis pelas questões de acessibilidade e inclusão. Não são mencionadas aquelas universidades para as quais foi enviado o convite do estudo, e que, no entanto, não deram o aceite.

Quadro 7 - Universidades Federais participantes e seus Núcleos de Acessibilidade⁴

| NOME DA INSTITUIÇÃO | SIGLA | NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE OU CONGÊNERES |
|---|--------------|---|
| Universidade Federal de Pelotas | UFPEL | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI |
| Universidade Federal de Santa Maria | UFSM | Núcleo de Acessibilidade |
| Universidade Federal do Rio Grande | FURG | Núcleo de Acessibilidade – NEAI |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul | UFRGS | Núcleo de Acessibilidade |

Fonte: Autora

Descrição de Imagem: A imagem mostra um quadro de cor cinza, dividido em três colunas na vertical e cinco linhas na horizontal. No cabeçalho está escrita a coluna do nome da instituição, a coluna das siglas, a coluna do núcleo de acessibilidade ou congêneres. De cima para baixo, na primeira linha horizontal está escrito a Universidade Federal de Pelotas, em correspondência a sigla UFPEL, e o seu Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI. Na segunda linha está a Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, e o seu Núcleo de Acessibilidade. Na terceira linha está a Universidade Federal do Rio Grande, FURG, e o seu Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas - NEAI. Na quarta linha aparece a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, e o seu Núcleo de Inclusão e Acessibilidade.

⁴ Adaptado do estudo de Fiorin (2018, p.246).

Na sequência, o quadro 8 exprime as cidades em que está localizado o campus com a unidade administrativa e os demais campi/campus de cada uma dessas universidades.

Quadro 8- Campus/Campi das universidades participantes da pesquisa

| INSTITUIÇÃO SIGLA | LOCALIZAÇÃO DOS CAMPUS/CAMPI UNIVERSITÁRIO |
|------------------------------|---|
| UFSM | Santa Maria Frederico Westphalen Palmeira das Missões Cachoeira do Sul |
| UFRGS | Porto Alegre Tramandaí |
| FURG | Rio Grande São Lourenço do Sul |
| UFPEL | Pelotas Capão do Leão |

Fonte: Autora

Descrição: A imagem contém um quadro dividido em duas colunas e cinco divisões na horizontal. Na primeira coluna à esquerda, está escrito as siglas das instituições. Na coluna da direita, está escrita a localização dos campus/campi universitário. Na primeira linha está a UFSM e as cidades de Santa Maria, Frederico Westphalen, Palmeira das Missões, Cachoeira do Sul. Na terceira linha, aparece a UFRGS e, ao lado direito, as cidades de Porto Alegre e Tramandaí. Na quarta linha, está a FURG acompanhada das cidades de Rio Grande e São Lourenço do Sul. Na quinta linha, vem a UFPEL e as cidades de Pelotas e Capão do Leão.

Para obter informações sobre a estrutura dos espaços investigados, no que se menciona à política de Inclusão, foi realizada a leitura dos documentos institucionais de cada universidade participante. Acredita-se que a aproximação com os expostos em tais documentos foi importante no momento de analisar as ações efetivadas e as propostas contempladas. Estas últimas tendo como foco o que as instituições reúnem em torno do direito legal ao acesso e à permanência do Público-alvo da Educação Especial, com atenção aprofundada às AH/SD, e o que defendem por contextos educacionais inclusivos.

A fim de alcançar o aceite para as próximas etapas da pesquisa, foi realizado o contato, via e-mail, para verificar o interesse em colaborar com o estudo. Essa autorização contemplou as exigências do comitê de ética, de forma tal que, para a aprovação do projeto de pesquisa, foram necessárias as assinaturas.

Realizada a qualificação do Projeto de Pesquisa, seguindo as recomendações dos professores da banca avaliadora, algumas modificações foram realizadas em relação à coleta de dados. Nessa sequência, o andamento posterior foi constituído pelo agendamento das entrevistas semiestruturadas com as responsáveis pela equipe coordenadora de cada núcleo de acessibilidade ou congênere. Também se procedeu com o envio do questionário para as Pró-reitorias para identificar as demandas sobre esse público, o trabalho que é desenvolvido com esses acadêmicos e os conhecimentos sobre esse alunado que contribuem para sua identificação e, conseqüentemente, inclusão no Ensino Superior.

A escolha pelo formato de entrevista parte da premissa de que esta inicia com questões que se apoiam nas teorias estudadas e em hipóteses levantadas, oferecendo “amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Nesse momento de busca, foi verificado, junto às responsáveis, o número de acadêmicos matriculados na instituição, que se enquadravam aos critérios de escolha dos sujeitos do estudo.

Tendo informações quantitativas a respeito desses acadêmicos, foi providenciada a busca pelas informações a respeito dos cursos em que estavam matriculados e os referidos contatos para convidá-los a participarem da pesquisa. A etapa de realização da coleta com as acadêmicas identificadas constitui-se de entrevistas.

Tendo em vista o momento atípico que ainda hoje assola a humanidade desde o início da Pandemia da doença “Coronavirus Disease 2019” (Covid-19), que incitou mudanças na organização social, algumas adaptações foram planejadas para as entrevistas individuais e, novamente, de acordo com a arguição da banca. As orientações se embasaram na necessidade de respeitar o distanciamento social e aos cuidados quanto à contaminação e disseminação da doença. Nessa proposta, as entrevistas ocorreram por meio do Google Meet, sendo gravado o encontro virtual, utilizando-se do recurso existente no E-mail Institucional do G-mail. Novamente respeitando a ética, as participantes foram avisadas sobre o encontro virtual ser gravado para a análise das falas, havendo o aceite de todas.

2.4.1 Tipos de entrevistas: conceitos metodológicos

A entrevista é uma técnica utilizada para obter dados dos participantes da pesquisa, permitindo “a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39). Diferentemente do questionário, proporciona o contato mais próximo com esses sujeitos ao pesquisador (GIL, 2018). Essa proximidade contribui para a interação e trocas

significativas entre pesquisador e pesquisado, contudo, é sugerido cautela, por parte do entrevistador, para que essa relação não se torne invasiva, ou ainda, não interfira nas respostas.

Por meio do seu uso, é possível obter informações que podem ser importantes no momento da análise, como a entonação da voz, as pausas ao longo das respostas e o comportamento, ou melhor, as expressões do entrevistado diante dos questionamentos.

Outra contribuição é que, pelo fato de ser realizada pessoalmente, o pesquisador consegue ter as respostas de um número mais expressivo de pessoas. Ou ainda, é possível alcançar os participantes que não são alfabetizados ou que tenham dificuldade para realizar a leitura, conforme orienta Gil (2018).

Apesar dos aspectos positivos mencionados, a escolha pelo uso de entrevistas requer estudo, preparação e técnica para sua realização. A escolha pela técnica pode se distinguir, e sua nomenclatura varia conforme os autores abordados. De acordo com Yin (2016), pode-se recorrer à entrevista estruturada e à entrevista qualitativa.

Desse modo, quando se pretende usar entrevistas estruturadas, também denominada como padronizada (PRODANOV; FREITAS, 2013), é necessário estruturar as perguntas, pensando num tempo para as respostas, a fim de que não se torne cansativo e repetitivo para aquele que irá contribuir com o estudo. Ou seja, para a sua execução, há um roteiro a ser seguido, em que os questionamentos requerem respostas fechadas (YIN, 2016).

Sobre a entrevista qualitativa, especificamente chamada de não-estruturada ou não padronizada por Prodanov e Freitas (2013), essa rigidez não se faz presente na mesma intensidade, havendo maior liberdade nos questionamentos. Ainda, o pesquisador não segue uma ficha com um roteiro de perguntas, mas, sim, as indagações são formuladas em sua mente e sendo desenvolvidas conforme o andamento da entrevista, formando perguntas abertas (YIN, 2016).

Além das entrevistas estruturadas e abertas, Triviños descreveu a do tipo semiestruturada, “que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa” (1987, p. 146). A partir das respostas do entrevistado, podem surgir novas hipóteses que o entrevistador irá verificar se é interessante para seu estudo. Conforme expõe, de forma apreciativa, essas perguntas não surgem de imediato e sem uma intencionalidade, ao contrário, são frutos de uma análise teórica em conformidade com os objetivos da pesquisa.

Pode ser mencionada, ainda, a entrevista do tipo painel, que acontece quando há repetições das perguntas já realizadas para o entrevistado para que se possa verificar e confrontar suas respostas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A preferência por uma ou outra forma de entrevista dependerá do que se pretende encontrar com tal instrumento. Por conseguinte, se faz importante o autoconhecimento do trabalho a ser desenvolvido, pois os tipos de entrevistas anunciadas podem levar a conclusões distintas conforme sua aplicabilidade. Em sintonia com esse pensamento, a escolha se deu pelo roteiro da entrevista semiestruturada.

2.4.2 Questionário e o roteiro de busca

No instante em que percebem a dificuldade para desenvolver entrevistas, os pesquisadores costumam recorrer a outras possibilidades, dentre as quais está o questionário, que “consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (GIL, 2018, p. 95). É composto de perguntas estruturadas, que é encaminhado pelo correio ou por meio eletrônico, ou então, entregue diretamente para o respondente (PRODANOV; FREITAS, 2013). Este último será o responsável pelo preenchimento das respostas.

Os objetivos embasam o roteiro de busca, que precisa ter uma linguagem “simples e direta, para que o respondente compreenda com clareza o que está sendo perguntado” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 108). Conforme os supracitados autores, as perguntas podem ser abertas, fechadas ou dicotômicas e, ainda, de múltipla escolha.

Os roteiros construídos para esta pesquisa foram desenvolvidos no arquivo Microsoft Word 2010 e compartilhados pelo Google Drive, para que fosse possível o acréscimo das respostas. Estavam expostas nove questões de dois tipos: abertas e fechadas. Para as perguntas abertas, foram utilizados complementos como: Explique sua resposta; Justifique sua resposta; Se desejar complementar sua resposta; Em sua opinião.

Os Pró-reitores demonstraram maior conforto pela participação por meio do questionário, tendo em vista o tempo para responder. Com isso, foi pensado no número de questões, optando-se por uma quantidade reduzida. Para isso, as perguntas foram objetivas, possibilitando maior rapidez no seu preenchimento.

2.4.3 Documentos Institucionais como fonte de dados

Como é de conhecimento, os documentos institucionais também servem como material de pesquisa. Por apresentarem registros importantes, “a consulta a fontes documentais é imprescindível em qualquer estudo de caso” (GIL, 2018, p.109).

Ao serem disponibilizados em meio eletrônico, podem ser consultados a qualquer momento, o que contribui em caso da retomada de alguma dúvida. Entretanto, nem sempre esse acesso está disponível de forma aberta ao público, o que ocorre quando são documentos físicos, de propriedade apenas da instituição. Nessa situação, é preciso a autorização do responsável para a manipulação do documento. Uma possibilidade é a sua leitura e posteriores anotações do pesquisador sobre as informações que julgar de maior relevância para seu estudo. Gil (2018, p. 110) cita os diferentes tipos que podem ser consultados num estudo de caso:

Dentre as principais fontes documentais que podem interessar aos pesquisadores estão: (1) documentos pessoais; (2) documentos administrativos; (3) material publicado em jornais e revistas; (4) publicações de organizações; (5) documentos disponibilizados pela Internet; (6) registros cursivos; e (7) artefatos físicos e vestígios.

Nessa tese, foram consultados documentos eletrônicos como o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional, disponibilizados nos portais das universidades. A leitura contribuiu para o momento de confirmar as afirmações dos participantes no que diz respeito à política de inclusão defendida por cada uma das instituições, em específico sobre as AH/SD.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2018; PRODANOV; FREITAS, 2013) foram gravadas e a transcrição das falas foi realizada com o auxílio do Software Transkriptor⁵. A pesquisadora fez a revisão da transcrição, organizando um arquivo para cada entrevista. Após, procedeu-se com a manipulação dos registros, seguindo o processo de triangulação. Com isso, os diferentes instrumentos de pesquisa foram comparados, buscando a garantia da sua veracidade. O segundo passo foi acompanhado da análise do material, definida pela análise de conteúdo de Bardin (2011).

⁵ Ferramenta de transcrição disponível no link: https://transkriptor.com/pt-pt/?gclid=Cj0KCQiA_8OPBhDtARIsAKQu0gYVTTLb29JtOv1M13cmstMhvX2QjEQGH2Dgzz_lzsCw6LSVv-uWaGMAAnAREALw_wcB.

2.5.1 Triangulação na manipulação das informações

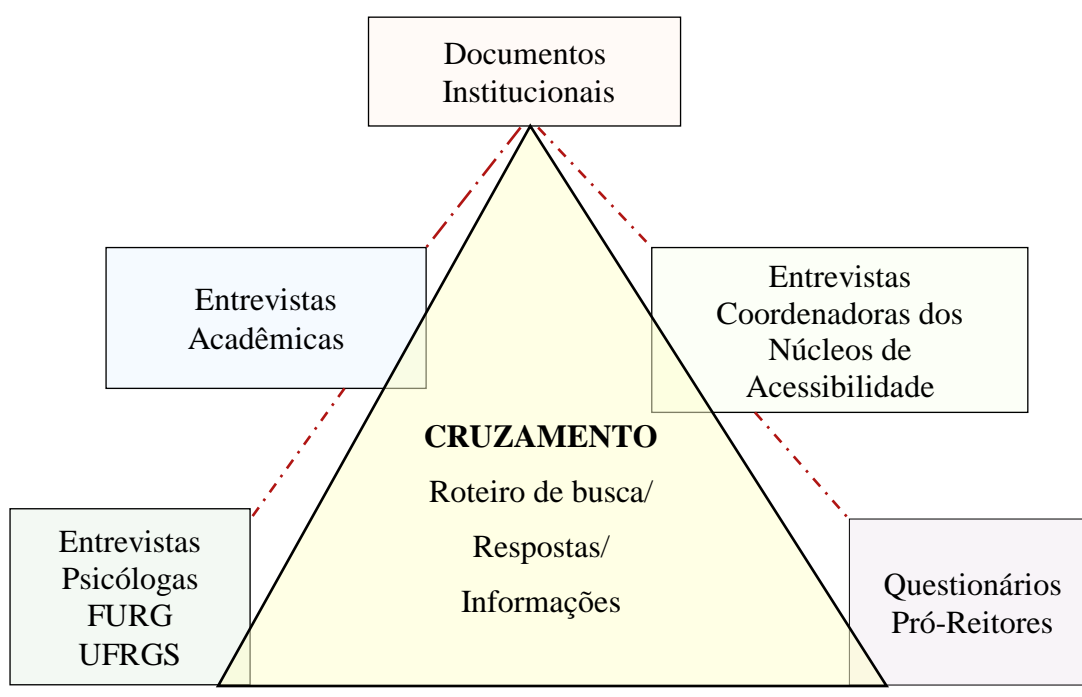
O cruzamento entre as entrevistas e questionários, juntamente com as verificações dos documentos institucionais, possibilitou uma análise mais detalhada e comparativa.

A triangulação consiste basicamente em confrontar a informação obtida por uma fonte com outras, com vistas a corroborar os resultados da pesquisa. Assim, quando são obtidas informações de três diferentes fontes e pelo menos duas delas mostram convergência, o pesquisador percebe que os resultados podem ser corroborados. (2018, p. 112)

Para cada categoria de participantes, foi usado o mesmo tipo de instrumento, assim como questionamentos próximos. As perguntas foram adaptadas conforme a intencionalidade, havendo alteração entre as coordenadoras, as acadêmicas, as psicólogas e os Pró-reitores.

A opção por entrevistas e questionários foi oriunda do fato de que ambos trazem as ideias e posicionamentos dos sujeitos pesquisados. Isto posto, a escolha foi baseada no tempo demandado pelos respondentes das Pró-reitorias, sendo o questionário mais flexível. Ainda, analisar as diferentes fontes “oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 64).

Figura: Demonstração de Triangulação dos Dados



Fonte: Autora

Descrição de imagem: Figura está representada por um triângulo central de cor amarela, escrito “cruzamento roteiro de busca/respostas/informações”. Na parte superior aparece um retângulo de cor amarelo claro escrito “documentos institucionais”. Ao lado esquerdo tem um retângulo de cor azul claro escrito “entrevistas acadêmicos” e na base um retângulo verde claro escrito “entrevistas psicólogas FURG e UFRGS”. Ao lado direito tem um retângulo de cor amarelo claro escrito “entrevistas coordenadoras dos núcleos de acessibilidade” e na base um retângulo lilás escrito “questionários Pró-reitores”.

Para cada questionamento, foram comparadas as respostas e, conseqüentemente, as ideias dos dados convergentes. Nesse sentido, as perguntas guias dos roteiros de busca, juntamente com as informações que se repetiram entre os participantes, contribuiram para a definição das categorias após a triangulação. Os roteiros estiveram embasados pelos tópicos: Conhecimento; Organização e estrutura Institucional; Política Institucional Inclusiva; Planejamento de ações - Instituição/ Núcleo de Acessibilidade; Possibilidades de práticas para as AH/SD em nível superior.

2.5.2 Análise de Conteúdo

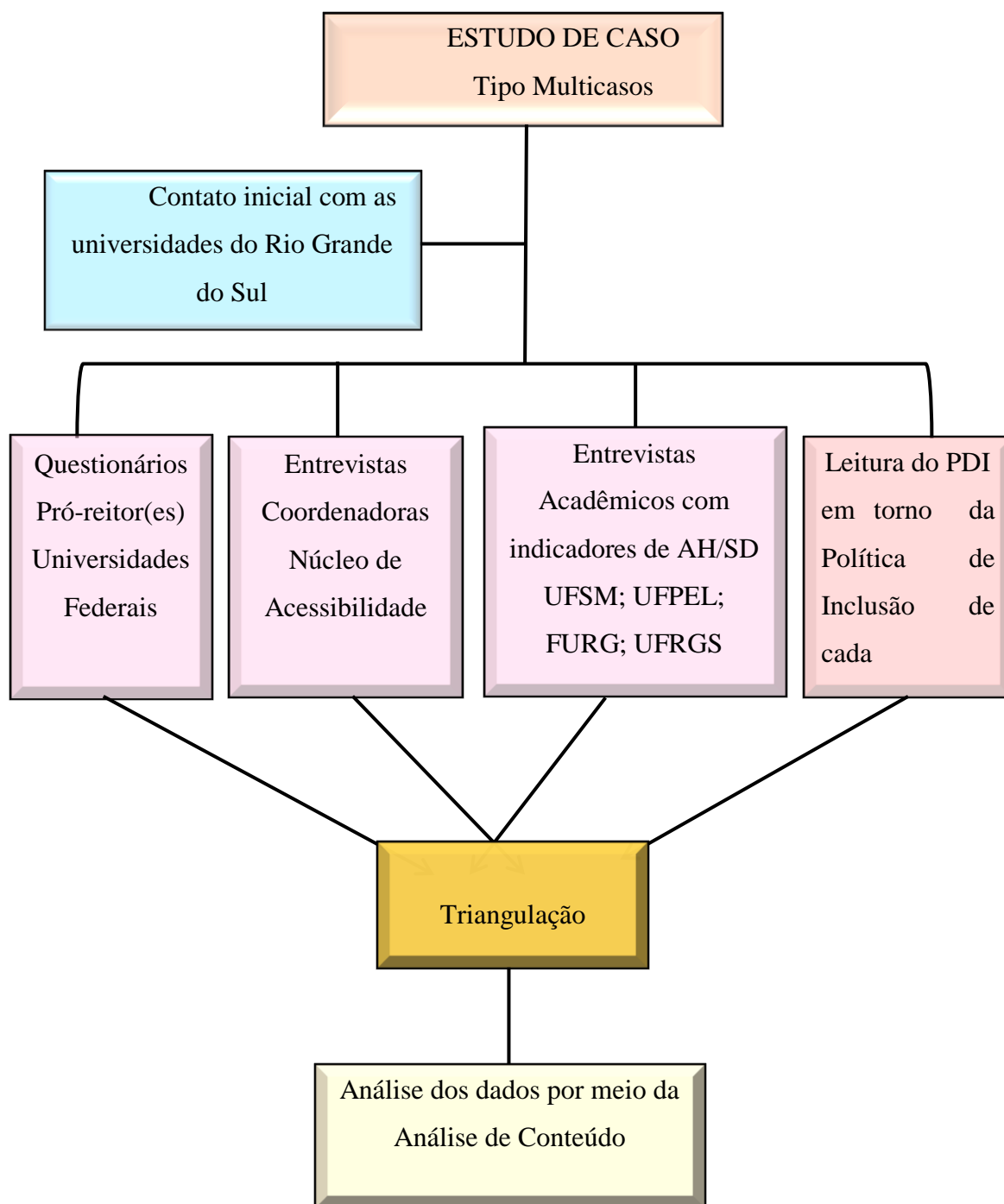
Em consonância com a análise de conteúdo categorial clássica de Bardin (2011), foram analisados os dados quanto às matrículas de acadêmicos com AH/SD e as ações para sua identificação/inclusão no Ensino Superior. Também foram consideradas as informações alcançadas no documento do PDI e PPI concernentes à política de inclusão adotada pelas quatro universidades.

A estratégia de análise com o modo misto possibilitou elencar categorias *a priori* (referentes a matrículas de estudantes com os indicadores de AH/SD; a organização institucional para a identificação e atendimento; a estruturação da política de inclusão nos documentos institucionais) e outras *a posteriori*. Podendo, ainda, lançar uso da *análise de avaliação* (BARDIN, 2011), em dependendo das categorias que se possa codificar, utilizando nessa análise notações positivas ou negativas nos níveis: muito, bastante, pouco.

2.5.3 Desenho do estudo: a pesquisa em etapas

Após a descrição da metodologia do estudo, foi possível deslumbrar as suas etapas, desde o início até o seu término. A figura 1 traz um resumo dessas principais etapas.

Figura 1 - Desenho do estudo



Fonte: Autora

Descrição de imagem: A figura traz oito retângulos em diferentes tamanhos e cores. De cima para baixo, no primeiro retângulo de cor laranja está escrito “Estudo de caso tipo multicasos”. Deste sai uma seta para o retângulo de cor azul escrito “Contato inicial com as universidades do Rio Grande do Sul”. Deste sai uma seta que se subdivide em quatro retângulos. Nos três retângulos lilás aparece “Questionários Pró-reitor(es) Universidades federais”; “Entrevista Coordenador(es) Núcleo de Acessibilidade”; “Entrevistas Acadêmicos com indicadores de AH/SD UFSM; UFPEL; FURG; UFRGS”. No retângulo vermelho aparece “Leitura do PDI em torno da Política de Inclusão de cada Instituição”. Desses quatro retângulos sai quatro setas em direção a um retângulo amarelo escrito “Triangulação”. Deste sai uma seta para outro triângulo amarelo claro escrito “Análise dos dados por meio da Análise de Conteúdo”.

2.6 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi encaminhada para o comitê de ética da UFSM no ano de 2020, a fim de se obter a permissão para sua realização, defendida por Yin (2016), que potencializa a importância de estudos que envolvem participantes humanos passarem por esse processo. Constando da aprovação sob o parecer 3.983.842, após o envio de todos os documentos assinados, informações e modelos de material de coleta de dados que atenderam às exigências para esse tipo de pesquisa.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes (modelos nos apêndices B, C, D e E) foram construídos em concordância com o previsto na ética da pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2012).

Os **desconfortos ou riscos**, para a participação na pesquisa, foram previstos em relação a um desconforto ao participar das discussões realizadas nas entrevistas e no preenchimento do questionário, além de ocorrer lembranças de situações que pudessem causar mal-estar. Os **benefícios** implicaram em contribuir para que um número maior de acadêmicos com indicadores de AH/SD possa ser identificado, além de favorecer a reflexão em torno de ações para a inclusão desse Público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior.

Os dados das entrevistas e dos questionários serão mantidos sob os cuidados da responsável pelo estudo durante cinco anos, em conformidade com o Termo de Confidencialidade (APÊNDICE F).

Para obtermos maior legitimidade na discussão dos conceitos ensinados, aprendidos e hoje transmitidos nas universidades acerca da “educação inclusiva”, verificamos a necessidade de contextualizá-la no tempo e no espaço, buscando pontuar e compreender suas ações sobre a questão em pauta.

DENISE M. DE M. PEREIRA LIMA
LAURA CERETTA MOREIRA (2018, p. 271)

3 PERCURSO HISTÓRICO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A escrita acadêmica exige comprometimento e responsabilidade desde o pensar do projeto até a escolha pela teoria que subsidie as discussões do assunto a ser trabalhado. Em correspondência, são expostos nos próximos parágrafos os autores existentes na literatura e políticas públicas nacionais que tratam sobre a Educação Especial, o seu público e a trajetória das AH/SD, o que envolve o seu conceito e a forma como esses sujeitos foram vistos ao longo do tempo.

Apesar de o processo histórico da Educação Especial mencionar os diferentes momentos vividos pelas pessoas com deficiências, as AH/SD também aparecem no desenvolver das sociedades. Para Arantes-Brero (2020) o olhar para estas pessoas passou por diferentes momentos. Iniciando para as explicações por meio de um poder divino, após para a origem genética e, atualmente, associada às influências genéticas, além dos fatores ambientais e culturais no qual o sujeito está inserido.

Ao contrário da deficiência, que estava associada a um déficit e vista com piedade outrora com desprezo, as AH/SD não caminhou pelo mesmo entendimento. Todavia, também tinham seus pré-conceitos. Os que se sobressaíam aos demais, pelo modo de pensar e apresentar suas ideias, passavam pela prática de rótulos, considerados de forma inapropriada como gênios ou, ainda, os excêntricos sociais.

Organizar o texto sobre a trajetória da Educação Especial provoca um emaranhado de sentimentos, como revolta e tristeza, ao pensar nas lutas que precisaram ser investidas para alcançar os direitos daqueles que eram vistos como os que destoavam do “padrão”, ou ainda de uma média que foi construída socialmente.

Mas, ao mesmo tempo, contentamento numa sensação de conquista pelo processo inclusivo que foi sendo construído ao longo dos séculos. Contudo, até mesmo esse contentamento causa estranheza, afinal, se o processo de inclusão existe é porque, paralelo, se tem um contexto de exclusão. Ou seja, as ações de inclusão não precisariam estar presentes numa política para serem institucionalizadas, afinal, o respeito por toda e qualquer diferença deveria ser um processo naturalizado no âmbito social. Nesse alerta, o processo construtivo pela inclusão não pode estagnar, sendo fundamental a continuidade das pautas que reverenciam uma educação que subsidie as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Como se sabe, a mencionada naturalidade não marca o caminho até o momento atual, ao contrário, a história mostra que a criação de termos, muitas vezes pejorativos, acompanha a

repulsa diante do diferente, ou para aquilo que não se era capaz de entender. Essa diferença não é apenas para os aspectos físicos, como as deficiências, mas, também, para o que se relaciona ao cognitivo.

As concepções enraizadas na sociedade dizem respeito a uma “média” de capacidade intelectual, que encaixa as pessoas em determinados níveis de padrões. Os que não atendem ao quociente de inteligência dessa média, seja para mais ou para menos, são agrupados como público da Educação Especial. Quanto aos que se sobressaem “por suas habilidades superiores sempre foram motivo de curiosidade” (VIRGOLIM, 1997, p. 3), pois, como o próprio nome sugere, estão acima desse padrão esperado.

Nesse sentido, faz-se inferência à Sociedade Grega, com os primeiros relatos de educação aos considerados com maiores capacidades (GAMA, 2006). Imperava um ideal de ser humano, e quem não se enquadrava nos requisitos estipulados era negligenciado. Nos aspectos cognitivos, ao que se tem referência, havia a valorização da inteligência, sendo esta associada a virtudes por Platão e Aristóteles (VIRGOLIM, 2014).

[...] Em Esparta, os meninos eram separados de suas famílias aos sete anos, quando começavam sua educação através das artes e das técnicas de combate e guerra. Os mais capazes em termos de habilidades bélicas e liderança militar eram reconhecidos e incentivados a prosseguir na sua educação. Em Atenas, os filhos da classe aristocrática eram mandados para escolas particulares onde aprendiam a ler e a escrever, aritmética, literatura, história, educação física e as artes. Quando os meninos ficavam mais velhos, sofistas (professores) eram contratados para ensiná-los matemática, lógica, retórica, política, gramática, cultura geral e debate. (GAMA, 2006, p. 21)

Na citação, fica visível o apreço por áreas que valoravam a criatividade e a cultura, como as artes, bem como de cunho social e de liderança, como a política. Além da matemática e gramática que são, até a atualidade, as de maior destaque no currículo escolar.

Para Platão, aqueles que apresentavam uma capacidade superior teriam que ter acesso a programas diferenciados dos demais, no intuito de potencializá-los (GAMA, 2006).

Trazendo para contextualização da Idade Média, período de contemplação das áreas de âmbito criativo como artes, arquitetura e literatura. Esse período foi benéfico para aqueles que apresentavam algum talento, de maneira que havia governantes “que valorizavam e premiavam os extremamente criativos, com honras e fortuna” (GAMA, 2006, p.14).

Focando a cultura chinesa, que costumam apreciar a criatividade e inventividade como contributivas para o desenvolvimento do país, já em datas “do século VII, valorizavam crianças e jovens talentosos” (GAMA, 2006, p. 13).

Sobre esses julgamentos há uma relação com a cultura e às datas históricas. O que era tido como valioso no período da Grécia, para outras sociedades poderia ser motivo de repulsa, levando ao sacrifício, como ocorrido no século XV e XVI. Período em que tais habilidades eram associadas à intervenção de demônios (VIRGOLIM, 1997). Talvez, muitos dos nomes renomados que ficaram conhecidos por grandes criações poderiam ter sido considerados bruxos na época.

Tal brutalidade não acontecia no período da Renascença. Porém, a forma como as pessoas com uma inteligência diferenciada eram consideradas não deixava de ser distorcida, afinal ocorria à associação com doenças mentais. Inclusive acreditavam que as crianças que demonstravam precocidade seriam “fisicamente fracas e neuróticas” (VIRGOLIM, 1997, p.3).

Virgolim (1997) lembra dos estudos, datado do século XIX, de Moreau de Tours, o qual apontou a genialidade como hereditária. Nesse mesmo sentido, a autora traz a obra de Francis Galton, de 1869, que tentava “demonstrar que as habilidades mentais eram transmitidas da mesma forma que os traços físicos através das gerações” (VIRGOLIM, 1997, p. 4).

Essa retomada de fatos não poderia deixar para trás a criação do teste padronizado por francês Alfred Binet em parceria com Theodore Simon, no início do século XX. O objetivo era avaliar, de forma escalonada, crianças entre 3 a 11 anos de idade, fazendo a relação entre idade mental e cronológica com a capacidade de resolver as questões que se apresentavam no teste. Nesse momento, já se referenciava àqueles que apresentavam um rendimento inferior como “retardados” e os que se sobressaíam eram tidos como “superiores” (VIRGOLIM, 1997).

Outros nomes podem ser associados à trajetória das pesquisas e testes sobre inteligência, como William Stern e o quociente mental, além de Terman que se baseou em Binet para aplicar o teste com uma amostragem considerável de crianças da Califórnia, em 1920.

Acentua-se a colaboração de Joy Paul Guilford, que levou a percepção de “outras habilidades cognitivas no intelecto humano, como a criatividade” (VIRGOLIM, 1997, p. 6), de modo que estas poderiam acabar não sendo vislumbradas nos testes de inteligência. Sua teoria trouxe a relação entre operações, conteúdos e produtos para a inteligência.

Como se pode perceber, a inteligência há muito tempo vem sendo discutida e as teorias buscam tentar explicar tal fenômeno, que passou a ser considerada de forma multifatorial. Associado a esta, aparecem as pessoas com potencial elevado. Sobre o contexto do Brasil, apesar da perspectiva histórica das pessoas com AH/SD não assumir a mesma

propagação que os demais públicos, Pérez (2018) afirma que as discussões se tornaram mais intensas desde a década de 30, “quando Leoni Kasef publicou A Educação dos supernormais” (GAMA, 2006, p. 21). Corroborando com essa ideia, Gama acredita que, em território brasileiro, a atenção para aqueles com potencial superior “tem uma longa história, embora esta seja inconsistente” (2013, p.175).

Ainda, sobre as ações para o primeiro atendimento de pessoas com tais potenciais, especificamente no contexto brasileiro, ocorreram no ano de 1929, em que apareciam com a denominação de super-normaes (DELOU, 2007). O termo utilizava o prefixo “super” dando a conotação de uma capacidade maior/muito além em relação àquelas pessoas consideradas dentro da normalidade de saberes.

Delou (2007) afirma que, numa perspectiva convergente, a profissional Helena Antipoff, cuja formação era na área da saúde (psicologia) e educação (pedagogia), passou a ser responsável pelo reconhecimento de crianças com potencial superior. Decorridos alguns anos, em 1945, envolveu-se com o atendimento educacional de grupos de bem-dotados, termo utilizado na época (FAVERI; HEINZLE, 2019).

Indo além, tem seu destaque na legislação com a inserção, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1961 (LDBEN), do termo “excepcionais” e da recomendação de que a educação para os mesmos deveria “enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 13).

Após essa política, outros direitos foram sendo adquiridos, como apresentada pela área da Educação Especial, que deveria demandar atenção para esses alunos, os quais foram alvos de diferentes terminologias ao longo dos anos. O termo superdotado apareceu no Projeto Prioritário n. 35 de 1971 (DELOU, 2007), ficando especificado que poderia ser oportunizado o atendimento educacional para esse público em classes especiais, as quais estariam inseridas nas escolas regulares. A mesma referência se deu na LDBEN de 1971, trazendo para os superdotados o direito ao tratamento especial (BRASIL, 1971). Nesse período já se previa a aceleração, em que o aluno que fosse aprovado no vestibular antes de concluir o ensino médio poderia frequentar as aulas de forma concomitante.

De acordo com Delou (2007), no ano de 1979 teve-se início as atividades da Associação Brasileira para Superdotados. Já, em 1986, o destaque foi para o Clube de Talentos, cuja responsável era Solange Wechsler e se voltava para métodos de identificação (GAMA, 2006).

Retomando a linha do tempo num aspecto geral, na tentativa de superar as marcas da segregação, foi sendo travada uma “luta” por direitos de valorização daqueles que sofriam

com essa exclusão pela sua condição física e/ou intelectual, sendo delineadas as marcas de um processo inclusivo. Esse marco é considerado a partir da década de 1990, que perpetuou termos como: acesso e permanência, acessibilidade educacional, inclusão. O ano de 1994 é marcado pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que trazia o termo “portadores de altas habilidades” e afirmava que os mesmos também apresentavam necessidades educativas especiais.

Em caráter nacional também pode ser mensurado a criação do Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD), que se efetivou em 2003 e corrobora nos dias atuais com a organização de eventos, publicações científicas na área, sendo um forte aliado nas discussões para a garantia dos direitos desses estudantes.

Outro destaque para a área foi o desenvolvimento dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS). Estes surgiram em 2005 e são distribuídos pelo país e auxiliam no atendimento dos alunos com AH/SD, além da orientação às famílias e aos professores.

Várias leis foram sendo promulgadas em prol do acesso à escola regular, bem como da acessibilidade aos espaços comuns da sociedade, dentre elas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Dessa maneira, a política surge da necessidade de repensar a escola que mantinha uma educação padronizada e que excluía aqueles alunos que não correspondiam às expectativas da média.

Seu texto traz que a Educação Especial foi considerada, por muito tempo, como um serviço que podia substituir o ensino regular e que se efetivava de diferentes formas, seja por meio de classes especiais, escolas especiais ou em outras instituições que detinham a capacidade para a educação especializada na área (BRASIL, 2008).

Esse novo enfrentamento para uma escola inclusiva e heterogênea delimita como público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento (BRASIL, 2008). Como descrito, as AH/SD se fazem presente, definida por aqueles alunos que apresentam um potencial que se sobressai “em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 11).

É visível que essas pessoas têm seus registros na história, que nem sempre foi positiva. Essa trajetória ainda tem muito a se desmembrar, principalmente no que diz respeito ao atendimento. Quando se fala em Brasil, esse caminho, talvez, seja ainda mais longo. Contudo,

é importante olhar para essa história com carinho, numa forma de reconhecer aqueles que dedicaram/dedicam seu tempo a pesquisar, compreender e lutar por essas pessoas.

3.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ABORDAGENS TEÓRICAS ACERCA DO CONCEITO

Descrever o que a literatura e a política de educação inclusiva trazem corrobora com o texto, caso contrário se torna desconexo e perde sua significância. Com isso, as próximas páginas estão organizadas de forma a apresentar algumas informações e aspectos importantes sobre quem são as pessoas com AH/SD.

3.1.1 Diferentes abordagens em torno da superdotação: entre conceitos e características

Pessoas que se destacam com suas ideias criativas e originais, pela capacidade de resiliência diante das situações inusitadas do dia a dia, ou pela motivação diante dos estudos acadêmicos costumam chamar a atenção em seu contexto, seja familiar, escolar, profissional e social. Algumas apenas se sobressaem em uma dada situação, outras se mantêm atuantes em sua realidade e podem ser consideradas mentes brilhantes.

No entanto, quando há o desconhecimento sobre esses potenciais, podem ser considerados irritantes, “trabalhosos e indisciplinados” (DELOU, 2007, p. 27), de acordo com a personalidade e suas ações perante seu grupo. Na esfera educacional, esse sentimento pode ser ainda mais agravante, seja pelos colegas de classe ou “por professores que se sentem ameaçados” (ALENCAR, 2012, p. 86), ao terem um aluno com AH/SD em sua turma e que acabam os vendo como problema (ALENCAR, 2007).

Essas características são referenciadas por autores (DELOU, 2007; ALENCAR, 2007; 2012; ARANTES-BRERO; CUPERTINO, 2018) que pesquisam as AH/SD. Apesar de na política nacional aparecer com essa terminologia, há diferentes termos usados para definir esse público, como: superdotação, dotação e talento, prodígio, genialidade, superdotação/altas habilidades, altas habilidades, altas habilidades/superdotação (SIMPLÍCIO, 2014). Essa variedade de palavras e conceitos é algo que não se restringe ao Brasil (RONDINI; REIS, 2021).

Esse desassossego terminológico, no contexto brasileiro, tem heranças em partes advindas da tradução de termos que foram importados, como, por exemplo, os termos empregados nos estados norte-americanos.

High ability, que significa alta capacidade ou elevada capacidade, foi traduzido pelo falso cognato altas habilidades (que seria a tradução high skills). (RONDINI; REIS, 2021, p. 124)

Não é apenas o nome que varia, mas a forma de identificação e do atendimento educacional de acordo com a perspectiva teórica adotada.

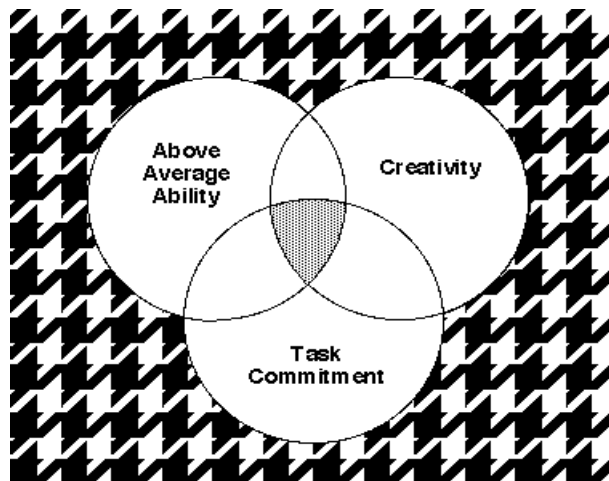
Em sua teoria Triárquica da Inteligência Humana, Sternberg (1985) aborda o conceito de inteligência e o seu desenvolvimento para o sucesso, compreendendo que a inteligência é para além de teste de Quociente de Inteligência (QI) e reafirma a relação ao contexto e as experiências vivenciadas por cada pessoa. Tal compreensão sobre a influência das oportunidades do meio são apontadas por Guenther, sendo que “se o ambiente oferecer condições de aprendizagem o QI é alto, se não, o QI é baixo” (2012, p. 64).

Para Howard Gardner, a inteligência também não pode estar restrita a mensurações em testes de suficiências (GARDNER, 2010). Sua teoria partiu do contato com pessoas que sofreram lesões cerebrais e que mantinham ótimo desempenho em áreas específicas do desenvolvimento. Isso levou a compreender a inteligência como “um potencial biopsicológico de processar informações de determinadas maneiras para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados por, pelo menos, uma cultura ou comunidade” (GARDNER, 2010, p. 18). A partir de suas análises com os pacientes e de seus estudos propôs a existência de oito inteligências: lógico-matemática, linguística, corporal-cinestésica, espacial, musical, intrapessoal, interpessoal, naturalista.

Outra teoria mencionada na literatura é o Modelo diferenciado de Dotação e Talento de Gagné, que traz o talento como um desempenho que se sobressai, estando acima da média, em um ou vários dos campos da performance humana (GAGNÉ, 1985). Sua fundamentação traz uma diferenciação entre os conceitos de dotação e de talento e aponta alguns componentes principais, que são: a dotação, o talento, os processos de desenvolvimento, e os fatores complementares - catalisadores intrapessoais e os ambientais (GAGNÉ; GUENTHER, 2012).

Uma das abordagens sobre as AH/SD, e que assume notoriedade, é o Modelo dos Três Anéis de Renzulli (2004; 2014; 2018). Psicólogo e professor americano, o autor é conhecido pela gama de produções e expressiva contribuição para definir os comportamentos superdotados e os tipos de atendimentos a serem ofertados nos espaços educacionais. A figura 2 exhibe sua definição:

Figura 2 – Modelo dos Três Anéis



Fonte: Renzulli (1986)

Descrição da imagem: A figura apresenta três círculos intersectados, sendo dois na parte superior e um na parte inferior. A intersecção formada pelos três círculos, está destacada com pontinhos em cinza. Os círculos estão apresentados na cor branca. Dentro do primeiro círculo está escrito, em preto, “Above Average Ability”, que representa a habilidade acima da média. No segundo círculo, está escrito “Creativity”, traduzindo a criatividade. No terceiro círculo, tem a palavra “Task Commitment”, que significa o comprometimento com a tarefa. Ao fundo dos círculos tem uma malha xadrez na cor preta, em formato quadrado.

Em suas obras evidencia que é preciso que os três indicadores da superdotação se façam presentes numa intersecção, em algum momento. A representação de cada um desses anéis pode variar em tamanho, ou melhor, na intensidade com que se apresentam, de modo que, em concordância com as circunstâncias e os desafios, poderá ser mais destacado um ou outro indicador.

A malha disposta atrás dos três anéis corresponde a fatores externos e internos no aparecimento desses indicadores, os quais podem sofrer a influência do meio em que o sujeito está inserido, bem como por questões que envolvem a personalidade.

3.1.2 Altas Habilidades/Superdotação e a teoria de Joseph Renzulli: quem é esse Público-Alvo da Educação Especial?

O termo altas habilidades/superdotação (AH/SD) provoca dúvidas em pessoas que não têm muito contato com a temática. Porém, compreende-se que já houve uma evolução na divulgação de quem é esse público e dos seus direitos (BRASIL, 2006; 2008; VIRGOLIM, 2007; FLEITH, 2007a; 2007b; 2007c).

Dessa forma, são descritas por Renzulli (2004; 2014a; 2014b) como sendo aquelas que apresentam habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Sobre

o entendimento em torno da habilidade acima média, depreende-se que está voltada para o desempenho em áreas que são gerais, como a capacidade de memorização, de verbalização dos pensamentos, e, ainda, para aquelas mais específicas, como a habilidade que se sobressai na prática de um determinado esporte. Já a criatividade é o agrupamento de características próprias às pessoas que são curiosas e que se desafiam a criar produtos diferenciados. E, por fim, o comprometimento com a tarefa é o envolvimento com uma atividade, em que o indivíduo depreende um tempo e uma energia considerável, sentindo-se motivados a chegarem ao seu final, num ato de perseverança (REZULLI, 2018).

Há dois tipos de AH/SD a serem consideradas, que são a acadêmica e a produtivo-criativa. A primeira é “o tipo mais facilmente medido por testes de QI ou outros testes de habilidades cognitivas” (REZULLI, 2014a, p. 228). Esse grupo geralmente é conhecido pelo gosto aos estudos e por isso, sentem-se bem ao estarem em busca do conhecimento. Isso faz com que, muitas vezes, sejam questionadores. Também podem apresentar maior facilidade, disposição e dedicação para as aprendizagens das disciplinas curriculares, o que resulta em notas altas e a satisfação diante dos resultados alcançados. Já na produtivo-criativa, “a ênfase é colocada no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais” (REZULLI, 2014a, p. 231). Pensamentos, estes, como os encontrados em pessoas que sentem prazer ao criar, seja no meio artístico e cultural, como os artistas, designers, entre outros (REZULLI, 2018).

Sobre o termo “superdotado”, Renzulli (2014a) esclarece que prefere usá-lo como adjetivo de uma pessoa ou de um grupo, e não como um substantivo. Tal compreensão evidencia que um indivíduo deve ser percebido como alguém que apresenta os comportamentos de superdotação, respeitando suas limitações e aceitando que pode não ter as mesmas capacidades em todas as áreas do desenvolvimento.

É preciso apontar que esses comportamentos podem se fazer presentes em determinados momentos, conforme as situações que se apresentam como mobilizadoras para seu aparecimento. Porém, a interação entre os comportamentos pode não se fazer presente ao longo de todo o percurso da vida, devido a distintos fatores. Essa ideia reforça que “a superdotação não é vista como um estado absoluto ou fixo de ser” (REZULLI, 2018, p. 28). Com isso, é preciso cuidado antes de afirmar, de forma precipitada, se uma pessoa tem ou não tem os indicadores de AH/SD, pois demanda várias estratégias de acompanhamento desses comportamentos.

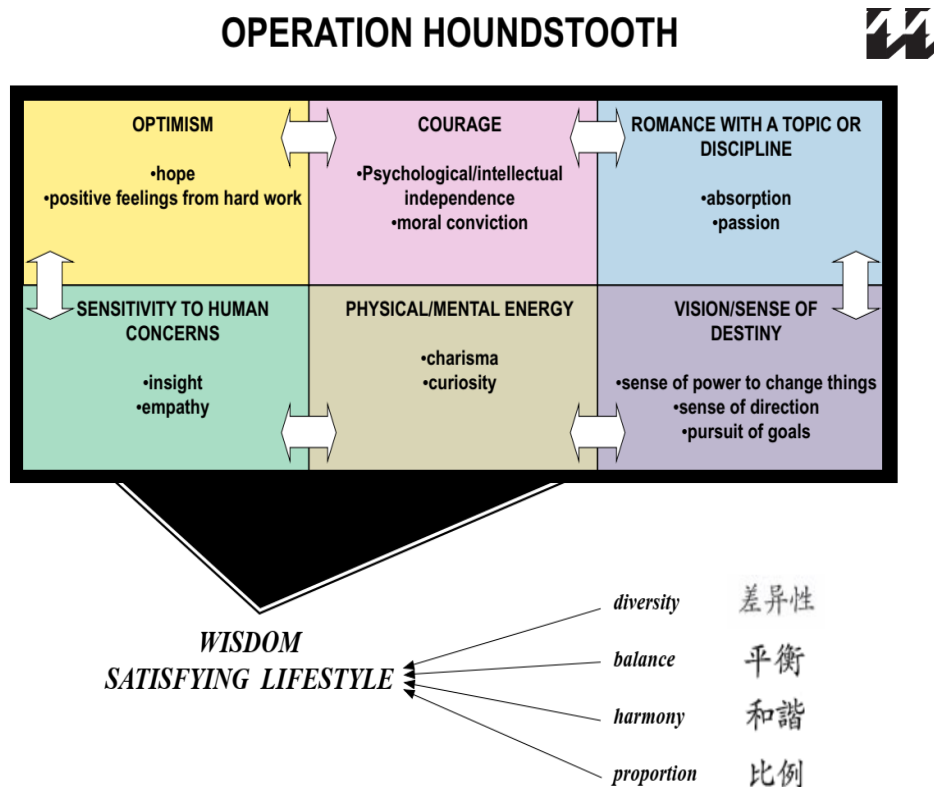
Sua representatividade acontece por grupos heterogêneos, pois envolve a personalidade de cada sujeito, no entanto algumas características podem ser comuns: gosto

pela leitura, precocidade, perfeccionismo, preferência por trabalhar e/ou estudar sozinho, liderança, independência, capacidade de observação elevada, senso de humor desenvolvido (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Ainda, conforme Virgolim (2007), na superdotação acadêmica, o aluno apresenta boas notas; possui uma memória rápida e vocabulário destacado; demonstra facilidade para aprender; é questionador e perseverante; concentra-se nas atividades; encontra prazer no conhecimento e sente-se bem agradando os professores. Em relação a produtivo-criativa, demonstram criatividade; originalidade; tédio diante da rotina; gostam de criar novas coisas; inventivos; brincam com as ideias; produtores de conhecimento; diversidade de interesses (VIRGOLIM, 2007).

Além desses traços apresentados, Renzulli aborda características presentes na Operação Houndstooth, que estão voltadas para “a produção do capital social” (2018, p. 34), em que se utiliza de suas potencialidades para contribuir, de forma qualitativa, com o bem-estar de uma ou várias pessoas. Essas características são enunciadas como: coragem; romance com um tópico ou disciplina; otimismo; sensibilidade às preocupações humanas; energia física e mental; visão e senso de destino (REZZULLI, 2002).

Figura 3 - Operação Houndstooth de Renzulli



Fonte: Renzulli, Systema & Berman, (2000, p.1)

Descrição da imagem: na imagem tem o título Operation Houndstooth centralizado na cor preta em negrito e abaixo tem um retângulo colorido dividido em seis retângulos menores, cada um com uma cor. Ao meio de cada retângulo menor aparecem setas que os interligam, de forma bidimensional. No primeiro retângulo, na cor laranja, está escrito optimism: hope, positive feelings from hard work. Ao lado, tem um retângulo lilás escrito courage: psychological/intelectual, Independence, moral conviction. O próximo retângulo de cor azul tem as palavras romance with a topic or discipline: absorption, passion. Na parte superior, no quarto quadrado, de cor verde, está disposto sensitivity to human concerns: insight, empathy. Ao lado, no retângulo cinza diz physical/mental energy: charisma, curiosity. No último retângulo, roxo, tem escrito vision/sense of destiny: sense of power to change things, sense of direction, pursuit of goals. Logo abaixo do retângulo maior tem um destaque preenchido em preto, formando uma espécie de seta, apontando para as palavras wisdom satisfying lifestyle. Para essas palavras tem quatro setas apontadas, as quais saem outras palavras: diversity, balance, Harmony, proportion.

Identificar as AH/SD demanda tempo, observação, atenção e há diferentes teorias que defendem esse procedimento. A teoria que embasa essa Tese é a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004; 2014a; 2014b), bem como a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2010).

Realizar essa identificação exige um processo que passa por diferentes etapas. Muitas vezes, essa identificação pode ser prejudicada pelos mitos sociais, dentre esses o de que as AH/SD são sinônimo de genialidade em todas as áreas do conhecimento humano.

3.1.3 Da identificação ao atendimento educacional: reconhecimento de potenciais

Ao descrever o conceito a partir de Joseph Renzulli, adota-se uma postura de pertencimento das suas escritas, numa compreensão de que essas características não podem ser quantificáveis, mas sim, percebidas, valorizadas e estimuladas. Há o entendimento de que outras teorias aceitam o uso dos testes de QI como suficientes para a verificação das AH/SD. Mas, tendo como guia, o conceito de que a inteligência não está em torno apenas de uma área do desenvolvimento humano, percebe-se que, nem sempre, é possível medir esse potencial superior em provas e testes que valorizam, de maneira fervorosa, a lógico-matemática.

Logo, é necessário instrumentos de identificação que correspondam a essa forma de pensar e de acreditar nos diferentes tipos de inteligência humana. Considera-se que essas não são identificadas rapidamente, mas sim, requer um processo que envolve diferentes personagens ligados ao sujeito que apresenta os indicadores.

Uma das maneiras de realizar o processo de identificação é por meio da observação do cotidiano e das tarefas do sujeito que está sendo investigado com possíveis características de potencial superior. Propor atividades que desafiam e analisar o seu envolvimento e a sua persistência também corrobora para identificar os indicadores. Além dessas formas de participação ativa no contexto do aluno, há instrumentos validados, voltados para diferentes

níveis e idades, desde a educação infantil, até o público adulto. Quando em contexto educacional, podem ser aplicados os questionários com os professores, pais, colegas e o próprio aluno (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Pelo estudo especificar os adultos, menciona-se os instrumentos para a identificação nessa faixa etária, de modo que é o próprio sujeito que responde ao Questionário de Identificação de Indicadores de AH/SD para adultos (QIIAHSD-Adultos). O outro instrumento é o Questionário de Identificação de Indicadores de AH/SD para a segunda fonte (QIIAHSD-Adultos - 2ª fonte), que pode ser preenchido por familiares ou pessoas próximas, que conheçam a rotina e as características pessoais do adulto investigado.

Todas as informações prestadas nos instrumentos são confrontadas e verifica-se se os indicadores de AH/SD são confirmados por todos os respondentes. Esse processo, contudo, é um dos passos, sendo que não se tem um parecer fechado. Após, é indicada a continuidade na observação de tais características.

Quando essa identificação é desenvolvida em instituições de Ensino Superior, não se pode deixar esse alunado desamparado. Ao contrário, se faz imprescindível a oferta de um sistema educacional de qualidade, que oportunize alternativas para atender as individualidades.

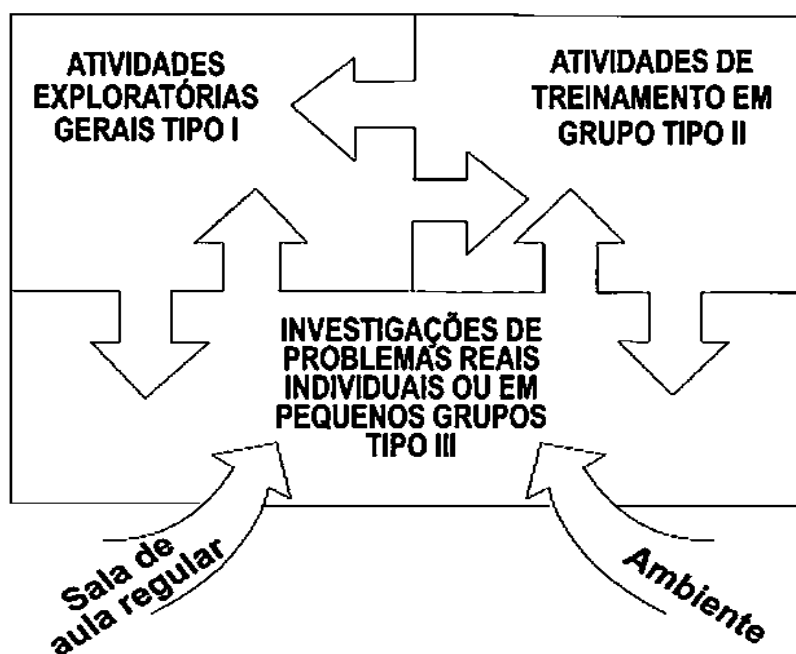
A literatura traz distintas formas de atendimento educacional para o público, em sua maioria para estudantes da Educação Básica. Entretanto, algumas podem ser pensadas, ou melhor, adaptadas para os adultos, sendo analisadas criteriosamente e escolhidas de acordo com os interesses de cada acadêmico. Atendimento, este, que contempla adaptações intra ou extracurriculares.

Dentre o atendimento intracurricular, há aquele que pode ser preconizado nos espaços das salas de recurso multifuncional, por meio do atendimento educacional especializado (AEE), que não tem o intuito de dar um reforço ao ensino promovido na classe comum, mas, como a política informa, deve suplementar essa aprendizagem (BRASIL, 2011). O responsável por esse acompanhamento é o professor de Educação Especial, ou o profissional com especialização na área. Porém, esse atendimento não fica restrito à sala de AEE, podendo haver a parceria com o (s) professor (es) da sala regular, num enriquecimento didático que vai para além do aluno com AH/SD, beneficiando toda a turma.

Outra perspectiva de atender aos mesmos é o programa de enriquecimento curricular, que aproxima o educando de conhecimentos diversos. Renzulli (2018) traz que esse enriquecimento pode envolver as atividades do tipo I, II e III. No primeiro tipo, há um convite para o contato inicial com o assunto, instigando a curiosidade e o interesse. Já nas atividades

do tipo II, é desenvolvido um treinamento das aptidões relacionadas ao tema, aprimorando as habilidades para, no enriquecimento do tipo III, o aluno propor resoluções criativas em torno da abordagem pesquisada.

Figura 4 - Modelo Triádico de Enriquecimento



Fonte: Renzulli (2014b, p.7)

Descrição da imagem: A imagem, em forma retangular, apresenta três divisões com duas setas interligando cada uma das três secções formadas. Na parte superior, há duas divisões formando dois quadrados, em que no quadrado à esquerda aparece escrito “atividades exploratórias gerais tipo 1”. No quadrado à direita, está escrito “atividades treinamento em grupo tipo 2. Na parte abaixo, formou-se um retângulo em que está escrito investigações de problemas reais individuais ou em pequenos grupos tipo 3”. Na parte inferior da imagem, há duas setas adentrando o retângulo, sendo que dentro de uma aparece escrito “sala de aula regular” e na outra seta está escrito ambiente.

Para Renzulli (2014b) a ordem das atividades não precisa ser seguida, o que é demonstrado pelas setas em que pode ter o contato com as diferentes tarefas e voltar nas etapas, conforme o andamento e o seu envolvimento com a proposta (Fig. 4). Programas nesse formato podem favorecer o desenvolvimento não apenas de alunos com indicadores, mas todos os estudantes, de maneira que as atividades são promovidas no formato grupal ou individual.

No tocante ao currículo, algumas possibilidades permitem pensá-lo numa perspectiva diferenciada para contemplar a expectativa desses discentes. Dentre as alternativas plausíveis, tem-se a sua compactação, em que é repensado o currículo de forma a torná-lo mais dinâmico, retirando o que já é de conhecimento desse aluno. Ainda, esse pode entrar em contato com a

aceleração por meio do desenvolvimento de disciplinas em um tempo menor ou deixando de cursar um conteúdo específico, ao verificar-se que tem o domínio dos conteúdos (MAIA-PINTO; FLEITH, 2013).

No instante em que se constata que sua capacidade intelectual está à frente de seu grupo, pode ser indicada a passagem de uma série/ano para outra. Ou então, poderá cursar duas séries, concomitantemente, em um mesmo ano letivo, em turnos diferentes.

Concordante a Maia-Pinto e Fleith (2013), para o estudante com potencial acima da média pode ser pensado o ingresso antecipado na vida escolar ou no contexto universitário. Neste último caso, é permitido que esse esteja matriculado na Educação Básica e participe de disciplinas em curso superior como aluno especial.

A escolha pela aceleração tem gerado discussões, havendo familiares e profissionais da educação que acreditam nos seus aspectos positivos, como o estímulo e o desafio por uma aprendizagem mais avançada em relação àqueles na mesma faixa etária. Contudo, há, também, os que se posicionam de forma contrária, acreditando não ser esta a melhor opção, principalmente, se o educando apresentar uma assincronia em relação ao seu desenvolvimento intelectual, psicomotor e socioemocional (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2013).

A tutoria é uma opção em que um professor é escolhido, sendo esse do próprio espaço em que o aluno está matriculado ou de outra instituição. Este profissional passa a trabalhar, de forma mais aprofundada, com assuntos que sejam motivacionais para a aprendizagem. Próximo a esse tipo de estratégia, menciona-se as mentorias, com a diferença de que o profissional será um especialista, desenvolvendo projetos mais consistentes sobre a temática de interesse (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Já na monitoria, o próprio aluno com AH/SD é o orientador/instrutor, utilizando seus saberes adquiridos para auxiliar alunos da sua turma, ou de colegas de séries diferentes, os quais ainda não têm domínio desses conteúdos (FREITAS; PÉREZ, 2012).

3.1.4 A criança com altas habilidades/superdotação que cresce: os adultos com potencial superior

É inquietante perceber que quanto “às pessoas adultas é quase nula ou rara a pesquisa disseminada” sobre as AH/SD (CIANCA; MARQUEZINE, 2014, p. 594). Urge pensar que a criança cresce e “as AH/SD são um contínuo ao longo de toda a vida” (MOSQUERA;

STOBÄUS; FREITAS, 2014, p. 275). Significando a afirmativa, se entrelaça a pergunta: “What happens when a gifted child grows up?”⁶ (RINN; BISHOP, 2015, p. 2013).

Faltam, assim, discussões em relação ao desenvolvimento dessas pessoas, principalmente aqueles que chegam aos cursos de nível técnico e superior, como na graduação e pós-graduação.

Talvez, é na vida adulta que irá passar pelos maiores desafios, tendo que se preocupar com a carreira profissional, a construção de um núcleo familiar e com a sua realização pessoal. Vários podem ser os conflitos internos sobre o seu futuro, oriundos da convivência numa sociedade dinâmica, competitiva, que exige produtividade. Para o adulto com AH/SD, o nível de exigência pode ser ainda maior, pois uma de suas características evoca essa autocobrança, que é o perfeccionismo.

A prerrogativa considera que, assim como a criança e o adolescente, o adulto também demanda ser visto e, se preciso, acompanhado em suas potencialidades e limitações. No ambiente educacional, esse acompanhamento pode ser ainda mais necessário para o sucesso no meio acadêmico, evitando as evasões.

Sobre as questões de personalidade, muitas vezes, sentem-se diferentes dos demais, deslocados do seu contexto e os conflitos internos podem surgir, intensificando-se na vida adulta. Logo, a identificação é orientada, não para criar rótulos, mas para que suas características pessoais sejam melhor entendidas e que possam ser pensadas nas orientações futuras (DELOU, 2012). A partir da consciência de que há outros indivíduos com peculiaridades semelhantes, é possível sentir-se pertencente a um grupo, e fazer trocas com os seus pares.

Pouco se percebe os estudos que tratam dos comportamentos na vida adulta e, em alguns deles, se observa a constatação de que, mesmo tendo a percepção de serem diferentes dos que os cercam, costumam procurar grupos de semelhantes, em busca do sentimento de normalidade (ARANTES-BRERO; CUPERTINO, 2018; FREITAS; PÉREZ, 2012). Esse “normal” vai ao encontro de uma ideia estabelecida pelo padrão adotado na sociedade, ou seja, diz respeito ao que a maioria da população apresenta. Segundo Rinn e Bishop (2015), para contribuir com esse público é importante pesquisar suas experiências na fase da adultez.

Very few studies examine twice exceptional adults and the counseling needs/experiences of gifted adults. In order to better understand the characteristics, needs, and experiences of gifted adults, more research should be conducted on the

⁶ Tradução: O que acontece quando uma criança superdotada cresce?

current lives and experiences of gifted adults, rather than retrospective examinations of their childhoods.⁷ (RINN; BISHOP, 2015, p. 226)

As características continuam presentes no adulto, contudo, outras podem surgir de forma mais intensa. Conforme Freitas e Pérez (2012), baseada em uma pesquisa com adultos com indicadores de AH/SD, foram percebidos alguns aspectos, como o assincronismo interpessoal. Este pode acompanhá-los ao longo da vida, fazendo com que as relações sociais sejam limitadas e, conseqüentemente, seja expressa na quantidade reduzida de amigos. Essa questão pode afetar, também, em sua compatibilidade com os integrantes do círculo familiar.

Um dos intuitos comuns é a ajuda ao próximo e o interesse por ser produtivo, ou seja, há uma grande “necessidade dessas pessoas de se sentirem úteis para os outros” (ARANTES-BRERO; CUPERTINO, 2018, p. 90). Desse modo, acredita-se que o cumprimento desse desejo é favorecido na fase adulta, diante das possibilidades de autonomia. O desejo por ser útil para a sociedade também pode ser critério na escolha profissional.

Os trabalhos voluntários e as atividades que contemplem questões de cunho social podem ser procurados pelos adultos com AH/SD, tendo em vista que são sensíveis aos problemas e sentimentos de outras pessoas. Durante a adultez pode se perceber envolvido, cada vez mais, com os princípios da moral e da ética, estando atentos às diferenças sociais (FREITAS; PÉREZ, 2012).

O adulto que não é identificado na infância pode deixar de ser estimulado, ou ainda, há a possibilidade de camuflar seu potencial por não ser compreendida sua forma de pensar e atuar na sociedade. Sobre essa camuflagem, Pérez e Freitas (2013) acreditam que as mulheres podem ter ainda mais dificuldade para perceber ou aceitar que possuem as características devido ao contexto cultural em que estão imersas.

A partir do momento em que não há uma avaliação e um direcionamento efetivo, podem surgir os transtornos de ansiedade e depressão. Esses sentimentos não são restritos ao grupo de pessoas adultas que não passaram pelo processo de identificação, no entanto, aqueles que têm o “diagnóstico” tem a possibilidade de se reconhecer com AH/SD e ir ao encontro de estratégias que subsidiem suas necessidades.

⁷ Tradução: Poucos estudos examinam adultos duas vezes excepcionais e as necessidades/experiências de aconselhamento de adultos superdotados. Para entender melhor as características, necessidades e experiências de adultos superdotados, mais pesquisas devem ser conduzidas sobre as vidas e experiências atuais de adultos superdotados, em vez de exames retrospectivos de suas infâncias.

Tanto no cenário nacional como internacional ocorre uma conscientização da necessidade de se investir em programas para alunos com AH/SD que favorecem o seu reconhecimento e desenvolvimento.

MARA SILVIA PASIAN (2021, p. 9)

4 PRODUÇÕES INTERNACIONAIS E A PERSPECTIVA PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DAS CRIANÇAS AOS ADULTOS

A legislação brasileira se mostra consistente na orientação dos direitos do Público-alvo da Educação Especial do que é preciso ser promovido na sociedade a fim de que não seja promotora de exclusão. O valor dos documentos legais é indiscutível. Contudo, concorda-se com Piske (2021, p. 69) que, “apesar de alguns avanços, precisa ainda de muitos recursos materiais e pessoais”. Nesse sentido, não é suficiente todo o amparo documentado, se a prática não corresponder ao que está nos documentos normativos.

Há pontos que precisam ser melhorados na realidade nacional. Apesar de haver iniciativas públicas e privadas, seja por meio de formações de professores, realização de eventos na área para expandir o conhecimento sobre o assunto, além da organização de Núcleos de Atividades de AH/SD (NAAHS), ainda se faz necessário divulgar.

Quanto aos aspectos positivos, tem-se o engajamento de pesquisadores brasileiros, inclusive Piske (2021) cita o CONBRASD como uma das ações, entre os países do mundo, voltadas para a área. Todavia, se comparado com outros países, a trajetória é longa.

Crianças e jovens superdotados têm direito a uma educação diferenciada há mais de quatro décadas no Brasil; no entanto, pouco é feito por eles, com consequências penosas para os próprios e para o país. É preciso que ações mais efetivas sejam planejadas para atender suas necessidades, com base em teorias e estudos desenvolvidos aqui e no exterior e na prática bem sucedida de outros países, onde o atendimento aos mais capazes é não apenas um direito dos alunos, mas a mola propulsora do desenvolvimento econômico, social, cultural e tecnológico. (GAMA, 2014, p.389)

Gama (2013) instrui sobre alguns exemplos de incentivo aos talentos, com foco nos programas desenvolvidos na China, Coreia do Sul, Singapura, Finlândia, Venezuela, Estados Unidos e outros. Os potenciais são valorizados desde pequenos. A educação é um assunto levado a sério, havendo o reconhecimento do seu papel. Algo que, talvez, possa se afirmar como falho aos governantes brasileiros, pois “a educação no Brasil está longe de ser uma prioridade nacional e, nesse contexto, a educação de superdotados ocupa lugar quase inexistente” (GAMA, 2013, p. 176).

Piske (2021) faz uma lista de locais de referência no atendimento às AH/SD pelo mundo, trazendo o endereço eletrônico de contato, os responsáveis pelos programas e algumas universidades em que são desenvolvidas as atividades. Os países são: Alemanha; Áustria; Bélgica; Dinamarca; Espanha; França; Grécia; Hungria; Inglaterra; Irlanda; Itália;

Luxemburgo; Polônia; Portugal; Suécia; Brasil e dois países já mencionados por Gama (2013) que são Estados Unidos e Finlândia. Também faz destaque aos programas de verão.

Alguns dos mais importantes programas de verão para estudantes superdotados e talentosos são: Programa residencial de verão (Summer Residential Program), na universidade Purdue, Conexão Mentor (Mentor Connection) na Universidade de Connecticut; Programa de desenvolvimento de talento acadêmico (The Academic Talent Development Program (ATDP)) NA Universidade da Califórnia, Berkeley; Programa de enriquecimento de verão (the Summer Enrichment Program) na Universidade de Virginia; e também os programas de verão no Centro de Belin-Blank (the Summer Programs at the Belin-Blank Center) na Universidade de Iowa. (PISKE, 2021, p. 65)

É comum ter como referência os Estados Unidos no assunto da superdotação, observando os esforços, não apenas no reconhecimento de alunos acima da média, mas na oferta de atendimento qualificado que os estimulem, de modo que “há mais de trinta estados que promovem programas para estudantes superdotados” (PISKE; STOLTZ, 2020, p. 38). Programas, estes, que perpassam desde os menores até o âmbito da universidade, como bem declarado por Gama (2006).

Hoje, nos Estados Unidos, há uma grande variedade de programas de atendimento a alunos superdotados, que incluem programas desenvolvidos nas escolas (enriquecimento e aceleração), salas de recursos dentro das escolas, programas diretamente ligados a universidades que permitem intercâmbios entre escolas e universidades, escolas para alunos superdotados em diferentes áreas (academicamente talentosos, talentosos em músicas, em artes visuais ou cênicas), programas de fins de semana, programas de férias ligados ou não a universidades, etc. (GAMA, 2006, p. 21)

O diferencial está na parceria com as universidades, espaço em que, muitas vezes, são realizados os programas de verão (PISKE; STOLTZ, 2020). Além da oportunidade que é dada aos estudantes com potencial superior, há a possibilidade dos acadêmicos da área da educação, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, serem beneficiados no seu processo formativo. Isso se deve ao fato de que os alunos de graduação podem atuar como assistentes e professores nesses programas.

Por meio do seu trabalho como assistentes de curso, os alunos de graduação ganham experiência trabalhando com estudantes superdotados, além de pedagogias e habilidades de gerenciamento em sala de aula. Para muitos desses estudantes de graduação, esta é a sua primeira experiência em trabalhar com estudantes com altas habilidades. (PISKE; STOLTZ, 2020, p. 44)

Fica evidenciado o cuidado com a formação de profissionais para que sejam capacitados na atuação com o supracitado público. Nesse sentido, tem-se o entrelaçamento

entre a teoria e a prática, que corrobora para os espaços formativos e, ao mesmo tempo, para os alunos com AH/SD e seus familiares.

Ao contextualizar a relevância desses programas desenvolvidos internacionalmente, mesmo com o foco para as crianças e alunos da Educação Básica, compreende-se que tais sujeitos poderão ser estimulados surtindo efeitos positivos, que poderão ser vislumbrados quando adultos. Afinal, quanto mais cedo houver o contato com o estímulo das habilidades e da criatividade, maiores serão os benefícios. Ou seja, todo esse potencial humano é trabalhado desde a infância, pensando nos possíveis ganhos para o futuro, seja no individual quanto no coletivo.

Se nos Estados Unidos os estudantes superdotados são percebidos como crianças que precisam frequentar programas de atendimento para potencializar suas altas habilidades e ter um futuro promissor, no Brasil, em contrapartida, essas crianças, na maioria das vezes, não têm sequer oportunidade de serem ouvidas pelos seus professores. (PISKE; STOLTZ, 2020, p. 51)

A citação incita um alerta, pois se muitos sequer são vistos durante a infância, quando adultos, além de permanecerem no anonimato criativo, poderão sofrer desajustamentos por não terem a oportunidade de desenvolver essas capacidades.

Pesquisas na área são atuais e de valor social, principalmente no âmbito das universidades (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020). Essa constatação não se restringe ao Brasil, sendo tratada em produções internacionais que a contextualização desse assunto, na maior parte do tempo, está voltado para as crianças que se destacam, carecendo de publicações que abordam pessoas com AH/SD dentro das universidades (ABEYSEKERA, 2014).

Sobre as observações realizadas internacionalmente, há exposições relevantes, que afirmam a importância empreendida ao reconhecimento e atendimento das AH/SD em diferentes países. Ao visitar plataformas internacionais, como Elsevier, Sage Journals, Springer, Taylor & Francis Online apareceram escritas que trazem sobre crianças, adolescentes, jovens, e até mesmo pessoas adultas.

Os achados dispõem sobre distintas abordagens, como a identificação; o atendimento/acompanhamento educacional; o trabalho desenvolvido em programas de enriquecimento; os fatores que se relacionam ao contexto das AH/SD, bem como o ambiente familiar, social, educacional; as interfaces para o estímulo de talentos como premiações e bolsas de estudos; a importância de programas de honras universitárias como motivador para os acadêmicos.

Alguns interesses de pesquisa são comuns aos das produções do Brasil. Um deles diz respeito às características de pessoas com AH/SD e a questão da socialização desse público. Muito se fala das crianças, mas Boisselier e Soubelet (2021) verificaram os níveis de sociabilidade e o interesse pela solidão em adultos. Assim, por meio de uma amostra com dois grupos, representados por pessoas com e outras sem AH/SD, ficou evidenciado que aqueles com “alto potencial intelectual” apresentaram maiores níveis de sociabilidade, ou seja, são bem ajustados socialmente. Demonstram preocupação com as outras pessoas e são mais sensíveis. Todavia, pessoas adultas com alto potencial intelectual tendem a gostar mais de momentos de solidão do que as demais. Ainda, demonstram ser autônomos e ter atração pela liberdade de ação.

Outro tópico interessante é representado pela escrita de Hébert (2002), que trata da experiência de cinco acadêmicos afro-descendentes numa universidade americana, em que predominam as matrículas de estudantes brancos. Foi constatado que os estudantes não se deixavam afetar por situações racistas, pois se mantinham focados em seus objetivos. Essa capacidade de não se deixar influenciar de forma negativa foi resultante da motivação interna favorecida pelo acompanhamento familiar, principalmente das mães que reconheciam desde cedo as habilidades dos filhos e o papel dos professores. Também o contato com grupos de pares integrados e as atividades extracurriculares que motivou os cinco estudantes durante seu percurso escolar e na universidade. O texto aponta para a importância do reconhecimento de potenciais desde pequenos, seja pela família como pela escola, e a oferta de atividades que enriqueçam essas habilidades para que, quando chegar ao nível superior, o aluno sinta autoconfiança e motivação para sua aprendizagem. O autor mencionou que a percepção do sucesso dos colegas de programas de educação para superdotados estimulou e desafiou os estudantes pesquisados.

Uma questão a ser explorada trata-se da transição da Educação Básica para o nível superior e como as pessoas com AH/SD se adaptam aos novos desafios. Desejando verificar essa transição, Almukhambetova e Hernández-Torrano (2020) se propuseram a analisar os ajustes enfrentados por esses alunos no primeiro ano de ingresso na universidade na região do Cazaquistão. Baseada na Teoria da Autodeterminação, os autores se debruçaram sobre a relação da motivação interna e externa para o rendimento em nível universitário. Por meio de uma retomada na literatura, lembram que esses estudantes podem se ajustar melhor devido a sua capacidade intelectual, ainda por serem questionadores, conseguem interagir com os professores, aprendendo de forma rápida os conteúdos. Porém, salientam que alguns desses

acadêmicos podem encontrar problemas em meio a esse novo universo, no que se menciona o isolamento emocional, autoestima-baixa e saudades do ambiente familiar.

Almukhambetova e Hernández-Torrano (2020) apontam quatro fatores de relevância para essa adaptação, que envolve: a escola e o que ela oportuniza ao estudante durante sua escolarização básica; as ações da universidade para o crescimento desse sujeito na questão social; a oportunidade de ter contato com outras pessoas com AH/SD dentro do espaço acadêmico; e o papel dos pais e da própria sociedade quanto às expectativas sobre o seu desempenho. Contudo, esta última pode ajudar em alguns casos, e em outros provocar ansiedade nesse estudante, tendo em vista que pode se sentir pressionado a ter um alto rendimento.

Interessado pelo mesmo tema, Mendaglio (2012) fala sobre essa transição e a sua complexidade se comparada às etapas anteriores, em que o estudante continua com o suporte da família e de professores próximos, algo que se distancia ao ingressar na universidade.

The transition from high school to university is unique when compared with other educational transitions experienced by students. Movement from junior high school or middle school to high school, for example, places some new demands on students, but they can count on some continuities. Students continue to experience a great deal of externally imposed structure of their daily schedule, and teachers and parents continue to monitor students' progress and school attendance. Transition from high school to first-year university, on the other hand, is of much greater proportion. It may be described not as a transition at all but as an abrupt change from one state of being a student to a distinctly different one, with nothing in between – a quantum leap.⁸ (MENDAGLIO, 2012, p. 5)

A ênfase para o enriquecimento extracurricular é outro tópico visualizado em artigos internacionais. É apontado que na Educação Básica são ofertados programas para atender alunos com AH/SD nas universidades, por meio de profissionais capacitados e com instruções para tais práticas. A partir desses programas, os estudantes que são identificados com os indicadores ou que são indicados por professores pelo seu potencial superior podem participar de cursos de verão, primavera e inverno, como acontece na Universidade de Hong Kong (Chinese University of Hong Kong), a qual oportuniza, também, programas de intercâmbio (CHAN; CHAN; SUN, 2020).

⁸ Tradução: A transição do ensino médio para a universidade é única quando comparada a outras transições educacionais vivenciadas pelos alunos. A passagem do ensino fundamental para o ensino médio, por exemplo, impõe algumas novas demandas aos alunos, mas eles podem contar com algumas continuidades. Os alunos continuam a experimentar uma grande quantidade de estrutura imposta externamente em sua agenda diária, e professores e pais continuam a monitorar o progresso dos alunos e a frequência escolar. A transição do ensino médio para o primeiro ano da universidade, por outro lado, é de proporção muito maior. Pode ser descrito não como uma transição, mas como uma mudança abrupta de um estado de estudante para um distintamente diferente, sem nada no meio – um salto quântico.

A preocupação não se restringe a esse nível de ensino, sendo possível encontrar instituições de Educação Superior que contam com Programas de Honra para acadêmicos considerados talentosos (HÉBERT; MCBEE, 2007; JACOBS, 2015). De acordo com Hébert e McBee (2007) esse tipo de programa se caracteriza pela forma com a qual os acadêmicos têm acesso a diferentes desafios, que promovam conhecimento, além da forma como são organizados, sendo em grupos menores, que facilita uma troca mais próxima com os professores. O contato com atividades extracurriculares leva os estudantes a se sentirem mais estimulados e motivados, além de pertencentes ao grupo, convivendo com pessoas com características e interesses próximos.

A escrita de Hammond; McBee; Hébert (2007) discute o valor motivador das Honras universitárias, de forma que um dos pontos relevantes é justamente o contato com os grupos de pares. Os autores chegaram a essa constatação por meio de pesquisa promovida com estudantes participantes do programa.

One of the strengths of the university honors program is its ability to offer its students a chance to bond with peers of similar goals and abilities. These friendships become vital to a student's college experiences, as they color a variety of aspects of their life. Having friends offered the students profiled in this study a sense of safety, a feeling of belonging, and the opportunity to expand upon their own identities by learning from the experiences of others.⁹ (HAMMOND; MCBEE; HÉBERT, p. 201, 2007)

Além das trocas com pessoas que apresentam interesses próximos, são pontos positivos e estimuladores as atividades diferenciadas de cunho extracurricular, a possibilidade de pesquisas com professores, os clubes acadêmicos e as tarefas de liderança e sociais (HAMMOND; MCBEE; HÉBERT, 2007).

A tentativa de trazer alguns perfis de pessoas com AH/SD na adultez também é discutida em artigos. No que tange, especificamente, ao adulto universitário, Abeysekera (2014) descreve que podem ser notados diferentes perfis de discentes com AH/SD, sendo categorizados em seis: Convencional e independente; Convencional e dependente; Divergentemente dotado e/ou talentoso; Secretamente dotado e/ou talentoso; Alternativamente dotado e/ou talentoso; Desamparadamente dotado e/ou talentoso.

⁹ Tradução: Um dos pontos fortes do programa de honras da universidade é sua capacidade de oferecer a seus alunos a chance de se relacionar com colegas de objetivos e habilidades semelhantes. Essas amizades tornam-se vitais para as experiências de um estudante, pois em uma relação de aspectos de sua vida. Os amigos oferecidos aos alunos são uma sensação de segurança, um sentimento de experiências por si e uma oportunidade de expandir suas identidades, aprimorando com as outras experiências.

Aqueles que se caracterizam como os convencionais e independentes são estudantes criativos e, muitas vezes, que assumem contextos de liderança, além de conseguirem se ambientar ao sistema educacional, de modo a se beneficiar, pois se utilizam das oportunidades que se fazem presentes. Características semelhantes são percebidas no segundo perfil, contudo são vistos como menos criativos e se apegam a outras pessoas para seguir orientações. Ambos conseguem se socializar e manter boas relações. Diferenciando-se dos dois grupos anteriores, o terceiro perfil é dos acadêmicos que podem não conseguir se adequar ao sistema, ou melhor, possuem maior dificuldade para realizar as orientações que lhes são dadas (ABEYSEKERA, 2014).

Sobre o quarto perfil, conforme a própria descrição sugere, são aqueles que, apesar de terem consciência de seu potencial, procuram não deixar transparecer suas habilidades, a fim de serem aceitos pelos demais (ABEYSEKERA, 2014).

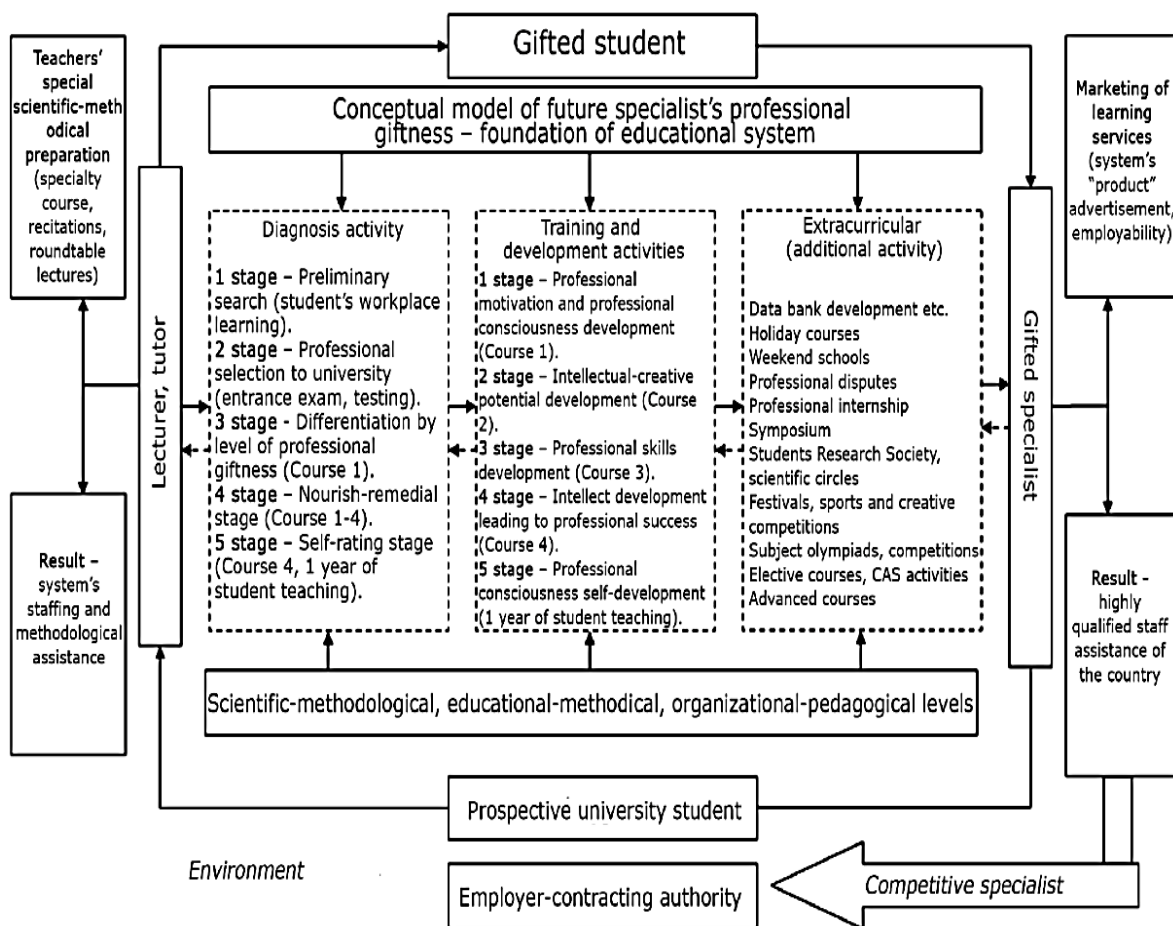
Aproximando-se de estudos realizados no âmbito nacional, o quinto perfil, segundo Abeysekera (2014) é visto em adultos que se destacam em situações distintas do currículo educacional, podendo apresentar rendimento abaixo do esperado ao longo do curso superior. Num aspecto semelhante, o sexto e último grupo é representado por pessoas criativas, mas que apresentam certa limitação ou dificuldade em alguma área exigida no nível universitário, como o desenvolvimento de uma boa escrita.

Não é apenas na Educação Básica que se defende a relevância de trabalhar com um currículo estimulador da criatividade. Esse pensamento também permeia o campo do Ensino Superior, de modo que Miller e Smith (2017) realizaram um estudo sobre a criatividade em disciplinas de diferentes cursos acadêmicos. Para a pesquisa, aplicaram um instrumento de medida de comportamento criativo com 434 alunos de uma universidade dos Estados Unidos, matriculados em cursos distintos. Nas suas discussões, as autoras explanam que seria interessante mudanças curriculares nos diferentes cursos universitários para possibilitar o desenvolvendo do potencial criativo em seus alunos. Ainda, os acadêmicos com AH/SD precisam ter esse potencial criativo trabalhado em qualquer curso.

Para que se possa proporcionar esse diferencial nas instituições superiores, são sugeridas algumas estratégias, como o contato com Workshops ou outros tipos de eventos que propiciam o pensar de forma criativa. Além desses, a possibilidade de realizar créditos, oferecidos em cursos próprios para o desenvolvimento da criatividade. Uma alternativa adequada é a presença de um currículo interdisciplinar e inovador, somado ao contato com projetos autoexploratórios (MILLER; SMITH, 2017).

Voltando-se com mais cautela para as questões que permeiam a criatividade, o estudo de Narikbaeva (2016) apresenta aspectos relevantes para as práticas na Educação Superior. A autora menciona a pesquisa realizada a respeito do desenvolvimento inicial de acadêmicos com AH/SD de uma universidade do Cazaquistão (Abai Kazakh National Pedagogical University). Além de abordar os níveis desses estudantes, a pesquisadora preocupou-se com as perspectivas de cunho organizacional, pedagógico e didático que se relacionam para esse trabalho, estando representado no modelo da figura 5:

Figura 5: Student's giftedness development system (Sistema de desenvolvimento de alunos superdotados)



Fonte: Narikbaeva (2016, p. 10295)

Descrição de imagem: A figura apresenta um mapa conceitual com retângulos escritos em inglês. O retângulo principal traz gifted student. Deste se ramifica outro escrito: conceptual modelo f future specialists professional giftness foundation of educational system. Deste saem três setas apontadas para três retângulos, que estão interligados escritos “Diagnosis activity”; “Trauning and development activities”; extracurricular additional activity”. Para estes são apontadas três setas na parte inferior escrito “Scientific methodological, educactional methodical, organizational pedagogical levels”. Na parte inferior da imagem aparecem dois retângulos escritos “Prospective university student”; “Employer contracting authority”. Na lateral esquerda do mapa conceitual tem três retângulos interligados escrito, de fora para dentro “Teachers special scientific methodical specialty, course, recitations, roundtable lectures”; “Result systems staffing and methodological assitance”; “Lecturer, tutor”. Na lateral direito aparecem três retângulos escrito de for para dentro “marketing of learning services systems”, “advertisement”, “employability”. Na parte inferior direita há um retângulo escrito “Result - highly qualified staff assistance of the country”. Na parte inferior central há um retângulo escrito “Competitive specialist” com uma seta grande apontando para a esquerda.

product advertisement employability”; “result highly qualified staff assistance of the country”; “Gifted specialist”.

Para cada uma das perspectivas são apontados os desdobramentos a serem seguidos. Desse modo, no que se enquadra no tópico organizacional são sugeridos: serviço de atendimento psicopedagógico que oriente na avaliação e planejamento de ações para as AH/SD, além de programas de treinamento; serviço de tutor para acompanhar a trajetória do estudante; diagnóstico e acompanhamento do nível de desenvolvimento; estímulo moral como bolsas, contato com seminários, publicações de artigos; criação de Conselho de Jovens Cientistas, dentre outros (NARIKBAEVA, 2016).

Na conjuntura das condições psicopedagógicas, há uma referência para os tópicos: incentivar a motivação em professores e alunos no trabalho com as AH/SD; promover o desenvolvimento motivacional dos estudantes e a compreensão da importância de aperfeiçoar suas habilidades e potencial criativo, tanto nas realizações dentro da universidade como na futura profissão; promoção de um clima psicológico adequado; oferta de um trabalho investigativo; possibilidade do aprofundamento dos temas estudados nas disciplinas que os envolvam na pesquisa; contribuir para a independência de opiniões (NARIKBAEVA, 2016).

Já para as condições didáticas, Narikbaeva (2016) delimita atitudes como: inserção de temas diferenciados e orientação aos aspectos teóricos da profissão escolhida pelo aluno; abordagem interdisciplinar; uso de formas de aprendizagem ativas; mostrar como o estudante pode avaliar seus trabalhos.

Uma das iniciativas promovidas em Portugal diz respeito à oferta de Bolsas de estudo por mérito, para os acadêmicos que apresentam um alto desempenho acadêmico.

Esse capítulo buscou descortinar possibilidades palpáveis e que apresentam resultados consistentes nos países em que se efetivam. O compartilhamento de ações entre os países é algo a se pensar como construtivo no atendimento e inclusão de adultos com potencial acima da média.

As universidades e os institutos de pesquisa são os lugares onde se produz o conhecimento científico, logo seria natural que as universidades se interessassem pelas pesquisas com sujeitos com habilidades e competências extraordinárias.

CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU (2012, p. 135)

5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLARIZAÇÃO SUPERIOR

A perspectiva inclusiva é vista como potencial de qualidade na educação do Público-alvo da Educação Especial no Brasil. Apesar de ser discutida há mais tempo, podem ser percebidos equívocos e dúvidas sobre o assunto. Logo, é importante informar sobre qual inclusão está sendo referenciada.

O embasamento é de que, num pensamento baseado na proporcionalidade, se há o aparato do direito à educação que atenda a todas as necessidades educacionais essa garantia, por si só, já seria suficiente para o acesso a tal aprendizagem. Mas, se sabe que, nem sempre, tal lógica se efetiva nas práticas educacionais.

Aqui, a intencionalidade é problematizar o que uma pessoa com AH/SD demanda em sua escolarização, afinal, não apresenta condições físicas que dificultam o acesso às ferramentas de aprendizagem. O que não quer dizer que as adaptações pedagógicas sejam desnecessárias. Assim, pensar nesse estudante e nos respectivos processos inclusivos é ir para além do acesso, e sim, associar com “a permanência destes alunos na escola e a qualidade de sua formação” (MARTELI; LIMA; MOREIRA, 2016, p. 120). A mesma afirmativa é válida para a Educação Superior. Ou seja, esse acesso não se caracteriza pela impossibilidade de estar imerso no espaço universitário como aluno regular, tendo em vista que o direito à matrícula é para todos. Na defesa que se apresenta, o acesso diz respeito ao contato com práticas e possibilidades de atendimento voltado as suas necessidades educacionais.

Quanto às pessoas com deficiências e as que possuem transtorno do espectro autista, é possível elucidar as proposições para a efetiva inclusão de forma mais diretiva, seja na remoção de barreiras arquitetônicas, adaptações de acessibilidade, mudanças atitudinais, metodológicas e a busca por recursos pedagógicos acessíveis. Talvez pensar essas possibilidades seja proporcional às condições de reconhecimento do público. Ou seja, as deficiências são mais perceptíveis ao olhar humano, o que não acontece com as AH/SD, que requer processos de acompanhamento para se tornar possível a sua identificação.

No que se verifica sobre as AH/SD, também há um suporte teórico que evidencia o que é recomendado como fundamental para a garantia dessa educação inclusiva, iniciando pela identificação dos indicadores e características de potencial superior, bem como o acesso ao enriquecimento curricular (MARTELLI; LIMA; MOREIRA, 2016) Porém, é preciso lembrar de que o próprio processo de identificação não ocorre de forma simplória. Assim, ainda é importante mencionar os aspectos que se entrelaçam nas práticas para com esse

público e as prerrogativas a serem pensadas, especificamente, para os adultos inseridos nas universidades.

Reconhecer os indicadores pode ser complexo, inclusive para a própria pessoa que os possui. Os mitos sobre quem são e a autocobrança pode fazer com que não sejam reconhecidos ao longo da Educação Básica. Algo que é comum, considerando os números de registros de alunos com AH/SD nas escolas. Talvez as próprias oportunidades no contexto escolar não possibilitam que esses indicadores sejam vislumbrados, ainda mais se for considerar as áreas que são pouco valorizadas pelas escolas em prol de outras. A inserção em curso superior pode trazer motivação e, conseqüentemente, se há profissionais habilitados para esse reconhecimento poderão colaborar para “tirar da invisibilidade pelo menos alguns alunos com AH/SD”. (PÉREZ, 2013, p. 77).

Com a compreensão de que todo e qualquer aluno demanda ter o contato com recursos e metodologias diferenciadas, que potencializem suas habilidades, compreende-se que, antes mesmo de ser promovida a identificação formal, pode-se ter acesso ao enriquecimento de sua área de interesse. Mas, é por meio da identificação efetivada que se ratifica o direito legal e a estruturação de ações mais consistentes, além do registro oficial no Censo. Nesse sentido, o contato com o processo de identificação condiz com uma das etapas da solicitação por esse olhar inclusivo no Ensino Superior brasileiro.

Ao considerar que pode haver casos de alunos que passaram pela Educação Básica, entretanto não foram visualizados enquanto pessoas com AH/SD, é interessante que a instituição de nível superior esteja preparada para oportunizar o contato com profissionais capacitados para essa identificação. Ou ainda, que possibilitem a orientação de como esse acadêmico pode proceder, se este e/ou seus familiares buscarem por informações. Mascarenhas e Barca (2012, p.12) compartilham desse pensamento, ao exporem ser necessária a organização de “equipes multiprofissionais para identificar, apoiar, promover o desenvolvimento de talentosos, criativos e superdotados dentre os estudantes universitários”. Dentre essa equipe, volta-se para os profissionais da Educação, dentre os quais estão os Educadores Especiais e os Psicopedagogos.

É inegável que a legislação se apresenta mais consistente em torno de crianças e adolescentes, contudo o atendimento educacional especializado (AEE), cujos responsáveis são os Educadores Especiais, também pode ser uma realidade na Educação Superior (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020). Tomando como referência o Decreto n. 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), esse atendimento é suplementar às aprendizagens curriculares ofertadas pelos professores da sala de aula, a fim de que seja trabalhado com a sua área de interesse.

A Psicopedagogia na Educação Superior também já vem sendo discutida em artigos científicos, sendo apontados os benefícios dessa atuação (PAVÃO; SOUZA, 2018; PAVÃO; CEZAR, 2015; PORTELA; SILVA, 2021). Esse trabalho pode contemplar os estudantes com AH/SD, pois o papel do psicopedagogo não é exclusivo para as dificuldades de aprendizagem, voltando-se para o “processo de aprendizagem com todas as suas nuances, canalizando o seu fazer para o como se aprende, para o sujeito que aprende e para os processos de aprendizagem” (PAVÃO; CEZAR, 2015, p. 368). Diferentes fatores podem estar relacionados com o ato de aprender, quando se trata do Ensino Superior, pode envolver mudanças significativas na vida dos estudantes, que incluem desde a motivação para a escolha e permanência no curso, a relação com os professores e colegas, o engajamento com os estudos. Logo, a psicopedagogia por se envolver com os aspectos cognitivos, emocionais e psicossociais (PORTELA; SILVA, 2021), tem a contribuir na avaliação dos seus indicadores, orientação e acompanhamento desses acadêmicos.

Um das solicitações realizadas em produções da área é o contato com uma didática de ensino-aprendizagem dinâmica, a qual permita que a criatividade se faça presente, além da autonomia de ideias (MORAIS, et al., 2014). Para isso, é imprescindível trazer o discente para a discussão dos conteúdos disciplinares, e que esse possa ser o sujeito ativo nas relações de conhecimento, “a partir da valorização da curiosidade, da inquietude, da confiança em expor o que pensa” (MASCARENHAS; BARCA, 2012, p. 19).

Ao professor que está preparado para a inclusão cabe compreender as características do seu aluno, valorizando a rapidez de pensamento, o que, muitas vezes poderá levá-lo a se deparar com respostas diferenciadas para seus questionamentos, ou, então, a sucessões de perguntas por parte do acadêmico. Não apenas durante as aulas, mas nos processos avaliativos, o docente que respeita a diversidade no processo de aprendizagem irá valorizar o conhecimento elaborado de forma diferente do que foi apresentado, estando aberto para a criatividade na resolução das atividades propostas. Isso não desmerece o conteúdo pelo qual o professor é responsável, ao contrário, as ideias se complementam.

Para atender ao potencial criativo é preciso repensar as práticas em que os conteúdos teóricos são expostos e o acadêmico os absorvem, como se fosse um consumidor passivo desses saberes. Ou seja, é cada vez mais importante “rever a flexibilização dos critérios e dos procedimentos pedagógicos, favorecendo assim a diferenciação na metodologia, nos procedimentos didáticos” (ARRUDA, et al., 2019, p. 530). Nesse momento, o planejamento de aulas em formato de seminários possibilita maior interação no grupo e, conseqüentemente, a busca por recursos diferenciados, seja pelos discentes quanto pelos professores.

Para que os docentes consigam reconhecer os indicadores do seu alunado, tendo este já passado pelo processo de identificação ou não, e estabelecer as estratégias para atendê-los, é indispensável o conhecimento sobre o assunto. Com isso, a formação de professores é um dos pilares inclusivos também em âmbito acadêmico, seja nas universidades, faculdades, escolas técnicas, institutos de formação profissional. Proporcionar condições para que esse corpo docente realize cursos de formação continuada, bem como conscientizar da importância desses saberes para a atuação frente aos comportamentos superdotados, demonstra que a instituição prima pela inclusão.

Essa prerrogativa reforça a atuação dos Núcleos de Acessibilidade ou congêneres (BRASIL, 2011), que se voltam para as ações com o Público-Alvo da Educação Especial. A partir desse espaço, a universidade pode ter um setor de referência, seja para os discentes que necessitam de um suporte diretivo, como para o grupo de profissionais, como gestores e docentes, na orientação de práticas de ações inclusivas.

As universidades apresentam, em sua proposta, possibilidades já voltadas ao enriquecimento das habilidades acadêmicas, como o contato com grupos de pesquisa e projetos de extensão. A experiência com pesquisa é desafiadora e exige comprometimento, além de responsabilidade, enquadrando-se como práticas positivas ao público em pauta. Ainda, conforme Delou (2012) há o envolvimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com o enriquecimento de acadêmicos com AH/SD ao criarem programas voltados para a qualificação em pesquisa no Ensino Superior, como o Prêmio Jovem Cientista.

Em destaque, pode ser citado o Programa de Educação Tutorial (PET), apresentado pela Lei 11.180 de 2005 como um programa “destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial” (BRASIL, 2005, p.3). Nesse formato, a universidade permite que o acadêmico tenha o suporte de um tutor especialista, o qual irá mediar as atividades. Mas, há um incentivo ao desenvolvimento da autonomia do discente, tendo, dentre seus objetivos, o intuito de “estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da Educação Superior” (BRASIL, 2010, p. 1). Ao analisar os interesses interligados à organização do PET, esta pode ser uma oportunidade de estímulo ao acadêmico (FREITAS; PÉREZ, 2012; VIEIRA, 2014), que já passou, ou não, pelo processo de identificação formal.

Outra forma de pensar a universidade como um lugar rico em aprendizagem pode ser evidenciada na oferta de cursos distintos, que contemplam diferentes áreas do conhecimento, de modo que, muitos desses cursos, possuem laboratórios de pesquisa que convidam o

acadêmico a aperfeiçoar os seus saberes. Estes permitem colocar em prática os conteúdos trabalhados em torno da teoria, envolvendo os interesses do acadêmico com potencial acadêmico e aquele que é produtivo-criativo. Para Freitas e Pérez (2012), somam-se a estas experiências as bibliotecas, que dispõem de materiais para estudos.

Mesmo não havendo muito espaço para problematizar a identificação e o atendimento, sendo, sobretudo, deficitária a formação dos professores para tal demanda e a representatividade de estudos na área por parte desses profissionais (MOREIRA; LIMA, 2012), a universidade possui propriedades que merecem ser pensadas e que vão ao encontro da já mencionada perspectiva inclusiva. Para isso, é importante que os profissionais da educação atentem para o seu alunado e percebam aqueles que se destacam, considerando que, “pelo menos, 2 a 3 alunos por sala de aula apresentam AH/SD” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 130).

Além de aspectos positivos quanto à estrutura e a oferta de serviços também pode ser constatado o direito à aceleração daqueles acadêmicos que possuem alto desempenho, por realização de “provas ou exames nas diferentes disciplinas” (PÉREZ, 2014, p. 457). Estes podem ter reduzido o tempo para a realização do curso superior, desde que mostrem ter o conhecimento satisfatório diante da avaliação dos membros de uma banca designada (BRASIL, 1996).

Moreira e Lima (2012) acreditam que a parceria com os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) pode auxiliar a pensar a inclusão em nível superior. Esses estão distribuídos por todo o Brasil, ofertando orientação aos professores e familiares, além do atendimento aos alunos da Educação Básica, mas, podem, também, serem úteis para o processo de orientação do alunado do Ensino Superior. Considerando que o próprio acadêmico pode vir a apresentar dúvidas sobre o tema e autoreconhecer seus indicadores, o que poderá levá-lo a buscar orientação.

Para sintetizar, o quadro 9 apresenta um resumo dessas práticas que podem ser mediadoras numa perspectiva inclusiva dentro do contexto acadêmico, amparada na legislação. Esses apontamentos são agrupados a partir das leituras e discernimento da pesquisadora.

Quadro 9: Tópicos orientadores - Inclusão das AH/SD na Educação Superior

| TÓPICOS PARA A INCLUSÃO DAS AH/SD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Reconhecimento de indicadores e das necessidades educacionais dos estudantes pelos docentes e coordenadores. | Equipe profissional habilitada para a Identificação dentro do espaço universitário. | Inserção no Censo da Educação Superior. | Trabalho Multiprofissional para atender às dúvidas e demandas desse público e de seus familiares. | Acesso dos docentes à formação continuada para a atuação frente a esse alunado. |
| Atuação dos Núcleos de Acessibilidade na orientação dos professores e coordenadores de cursos. | Enriquecimento curricular em nível superior. | Possibilidade de aceleração curricular. Aproveitamento de disciplinas em que o estudante comprove conhecimento dos conteúdos. | Tutorias e Mentorias. | Oferta de bolsas a nível nacional e internacional, voltadas para a pesquisa. Programas de premiação e valorização de potenciais. |
| Programas como o PET, que desenvolva a autonomia acadêmica. | Acesso a laboratórios e bibliotecas de qualidade, equipados com recursos para o contato com diferentes conhecimentos. | Possibilidade de acompanhamento no AEE nas instituições de Ensino Superior. | Documentos institucionais que evidenciem a Política de Inclusão, informando a comunidade sobre as práticas adotadas para as AH/SD. | Promoção de eventos, palestras e informativos para que os acadêmicos tenham contato com o assunto, podendo reconhecer suas características. |

Fonte: Autora

Descrição de imagem: O quadro apresenta um cabeçalho escrito “Tópicos voltados para a inclusão das AH/SD na Educação Superior” e abaixo cinco colunas divididas em três linhas horizontais descritas as ações de cima para baixo: Reconhecimento de indicadores; Equipe profissional habilitada para a Identificação; Inserção no Censo da Educação Superior; Trabalho Multiprofissional; Acesso dos docentes à formação continuada; Atuação dos Núcleos de Acessibilidade na orientação dos professores e coordenadores; Enriquecimento curricular em nível superior; Aceleração curricular e aproveitamento de disciplinas; Tutorias e Mentorias; Oferta de bolsas a nível nacional e internacional voltadas para a pesquisa; Programas como o PET; Acesso a laboratórios e bibliotecas de qualidade; Acompanhamento no AEE; Documentos institucionais que evidenciem a Política de Inclusão; Eventos, palestras e informativos.

De forma geral, as pesquisas que tomam o campo da Educação Superior como objeto de estudo convergem para a compreensão de sua dinâmica, na perspectiva de retratar especificidade, levando em conta, por um lado, sua evolução histórica e, por outro, o momento histórico no qual esse mesmo campo se constitui. Subjaz às propostas investigativas dessa natureza a ideia de que, em cada período de sua evolução, a Educação Superior muito tem a dizer sobre determinada organização social.

JOSÉ VIEIRA DE SOUZA (2021, p.163)

6 A EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTEXTOS E FUNDAMENTOS

6.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS PRIMÓRDIOS: TENTATIVA DE TECER UM PROCESSO HISTÓRICO

Durante a história da Educação Superior pelo mundo houve diferentes períodos. Dentre estes, se menciona o da Roma Antiga, em que “embora meninos e meninas frequentassem a escola nos primeiros anos da educação, a Educação Superior era direito apenas dos homens, considerados mais capazes”. Aqui, já se fazia menção à ideia de “mais capaz” (GAMA, 2006, p. 13), numa compreensão de que os homens eram superiores às mulheres, no que concerne a suas capacidades.

Esse pensamento foi vivenciado em outros momentos e, em território brasileiro, as mulheres também passaram por períodos em que tiveram que lutar para mostrar que eram capazes e que tinham direito a esse acesso.

Talvez, em dias atuais ainda há quem acredite nesse mito de diferenciação, levando em consideração que a identificação de mulheres com AH/SD passa por convicções equivocadas.

Como a referência deste estudo é a escolarização na Universidade, considera-se interessante fazer o resgate da história da Educação Superior no contexto brasileiro. Tem-se a pretensão de retomar os processos que estiveram voltados para a sua constituição, antes mesmo do Brasil ser uma República e as interfaces que permeavam o ingresso nesse nível de ensino. Trazendo uma linha do tempo, de forma sucinta, é possível amarrar discussões necessárias, considerando que as questões políticas interferem para essa organização.

Ao ter em mente que o foco são as instituições de ensino públicas, é importante dissertar sobre os avanços ao longo do tempo, de modo que a gratuidade nem sempre foi uma realidade no país. Ainda, a clientela era muito limitada. E a inteligência era valorada pela classe social que se assumia na sociedade. Várias foram as mudanças ocorridas para se chegar ao sistema educacional que se tem atualmente. As políticas públicas reforçam as conquistas, o que possibilitou o crescente no número de acesso ao Ensino Superior.

Essa história denota a sua fragilidade diante de classes menos favorecidas, sendo que, por muito tempo, se manteve acessível àqueles que detinham o poder e o “status social”. Com isso, muitos potenciais foram deixados para trás pela falta de oportunidade, imposta pela condição econômica. Porém, por meio de enfrentamentos, essa realidade vem ganhando outras perspectivas e o acesso a uma educação equitativa e de qualidade se amplia.

Do Brasil Colônia a era contemporânea, muitas transformações ocorreram, sendo que, a partir da Constituição da República e da governança de presidentes, as conquistas e retrocessos foram sendo delineados conforme os interesses políticos e partidários. De acordo com o que se apresenta ao longo dos períodos que se sucederam, o nível intelectual era medido por testes, ou seja, as provas avaliativas eram consideradas o instrumento norteador para julgar a aprendizagem. É interessante mencionar a relevância que essas avaliações assumem durante todo o percurso para quantificar o conhecimento acadêmico e a qualidade do ensino. Tais conhecimentos costumam ser mais valorizados nas instituições de ensino. Aqui se reflete sobre o papel que era e ainda é dado a essa forma de avaliar o conhecimento, e que tem reflexos para considerar um aluno inteligente. Discussões, estas, que são feitas em tempos atuais sobre as diferentes inteligências e saberes (GARDNER, 2010).

É inegável os avanços, principalmente ao que se menciona o acesso e ingresso dos acadêmicos de menor poder aquisitivo no contexto universitário. Fazendo uma retomada histórica, tem-se desde o acesso exclusivo a filhos dos nobres e da burguesia até a Lei de cotas nº 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012), em que negros, pessoas com deficiência, indígenas e estudantes de escolas públicas começaram a ter vagas reservadas nessas instituições.

No período colonial, os jovens, filhos da alta burguesia eram enviados para a Europa, a fim de cursarem o Ensino Superior. De acordo com Cunha (2007a), eram ofertadas algumas bolsas em cursos de Educação Superior na Universidade de Coimbra, em Portugal, como incentivo aos interessados em continuar sua formação em nível superior. Aqui, já se faziam presentes as bolsas como forma de entusiasmar para a continuidade na escolarização.

Conforme os acontecimentos históricos, os países americanos colonizados pela Espanha foram agraciados pela criação de universidades, já no século XVI, de modo que a primeira delas foi criada em 1538, apesar de não ter tido muito sucesso (CUNHA, 2007a). Uma das explicações para a existência desses espaços acadêmicos, de forma mais apressada por parte dos espanhóis, foi que, em outras terras da América, foram sendo encontrados pessoas mais cultas em comparação com o cenário desta colonizada por Portugal. Logo, no Brasil, essa preocupação com a criação de espaços universitários não contemplava os mesmos interesses. Novamente, é preciso alertar para as questões de valorização de uma inteligência padronizada e baseada em saberes considerados socialmente relevantes. Ao olhar para o povo que aqui vivia como pessoas que não eram cultas, incitava a desvalorização dos saberes que eram tão importantes quanto do restante da América.

Apesar de não ter a criação de universidades nesse período inicial da era colonial no país, posteriormente, foram sendo registrados cursos superiores voltados a uma formação

mais desenvolvida, como na área da Filosofia e Teologia, ofertados nos Colégios Jesuítas. Esses cursos tinham sua organização curricular formulada de acordo com os parâmetros disciplinares dos cursos Europeus, ou seja, os ensinamentos promovidos nesses colégios “já funcionavam em moldes universitários” (CAVALCANTE, 2000, p.8).

É inegável essa aproximação curricular, no entanto, os cursos ministrados no Brasil, não apresentavam a mesma validade. Quem cursava o Colégio Jesuíta precisava, ainda, passar por exames de equivalência para se inserir em cursos da Universidade de Coimbra, ou ainda, realizar cursos complementares. Porém, a partir de 1689 essa exigência deixou de existir, devido à pressão do Estado, por meio do registro de uma Carta Régia (CUNHA, 2007a).

Com a expulsão dos Padres Jesuítas em 1759, ocorrida por questões de ordem econômica, política e religiosa, os lugares físicos em que funcionavam os Colégios foram sendo usados para outras finalidades, levando a educação à precariedade. Após a extinção dessas organizações, foram criadas as aulas régias, sob a responsabilidade de frades franciscanos. Em seguida, em 1776 foi estruturado “um curso superior no Convento de Santo Antônio no Rio de Janeiro” (CUNHA, 2007a, p. 54), voltado, principalmente, para os estudos de sacerdotes. De acordo com o supracitado autor, os alunos passavam por bancas examinadoras, sendo avaliados pelos professores por meio do voto secreto e mantendo-se a exigência na qualificação da educação.

Além desses cursos superiores, existiram, na época, aqueles mantidos no Seminário de Olinda, que seguiam os pensamentos de Azeredo Coutinho, o qual acreditava no conhecimento apartado na natureza. Nesse local, havia cursos como Geometria, Teologia, Filosofia, Gramática, Retórica e os seus membros também eram avaliados por bancas de professores (CUNHA, 2007a).

Transcorrido o período colonial, uma nova fase começou a ser delineada a partir de 1808, com a vinda da corte de Portugal ao Brasil, o que levou a transformações políticas e econômicas. Essas mudanças foram sentidas, também, no Ensino Superior, que passou a ter “as primeiras cadeiras, aulas e instituições” (ROSSATO, 2011, p. 24). Contudo, sua oferta era restrita a algumas instituições isoladas, não havendo investimento no desenvolvimento de universidades.

Quanto à oferta de cursos, começou-se a investir nas áreas de: Medicina, Direito, Desenho Técnico, Arquitetura, Agronomia, Química, àqueles voltados à Academia Militar e outros. Mas, seu público permanecia voltado às classes dominantes e o número de alunos era reduzido, ou seja, o molde de acesso ao ensino seguia de maneira elitista (FONSECA; POLIDORI, 2012).

Em conformidade com a literatura, alguns cursos superiores foram planejados e estruturados, entretanto não se oficializaram, tendo pouco tempo de duração. Ainda, a organização de determinados cursos eram correlatas aos interesses econômicos, buscando atender à demanda de trabalho nas diferentes áreas, como na agricultura, mineração, construção ferroviária, dentre outras.

Outro destaque é para a valorização de determinados saberes em prol de outros. Como se percebe, os interesses estavam voltados para determinadas áreas. Apesar de estar sendo abordado um tempo histórico do passado, não se pode deixar de falar que a sociedade atual ainda costuma valorizar alguns conhecimentos e outros acabam ficando à margem, por não serem considerados “úteis”.

Voltando para a história, havia, na época, as escolas superiores, de ordem estatal ou privadas e, para seu ingresso era preciso passar pelo ensino secundário e, posteriormente, participar de aulas preparatórias, que culminavam em exames preparatórios. A frequência nessas aulas preparatórias, realizadas num período de um ano, não era exigência, apenas, para os egressos do Colégio Pedro II, afinal “o ensino nele ministrado era considerado suficiente para que seus alunos se matriculassem em qualquer curso superior do Império” (CUNHA, 2007a, p.114). Tinha-se, assim, uma preocupação com a qualidade dos conhecimentos adquiridos durante a formação daqueles que pretendiam ingressar no Ensino Superior.

Sobre o período corrente, apesar de haver uma considerável influência da Inglaterra no que dizia respeito à economia, eram os hábitos da França que prevaleciam quanto aos costumes e à cultura no Brasil, de modo que, muitos dos livros adotados pelos professores, tanto no ensino secundário quanto superior, eram de autores franceses. Este fato tornava os saberes prévios em Língua Francesa importantes para o ingresso nesse nível de ensino.

Além da exigência quanto aos conhecimentos, zelava-se pela manutenção da ordem e do comportamento dos alunos, de forma que eram punidos se não seguissem as regras estipuladas. Para isso, os professores eram orientados a manterem-se atentos às ações dos alunos, além do controle de frequência. Junto aos professores, estavam os diretores das faculdades, que eram escolhidos pelo imperador.

Sobre esse regramento, também precisa ser apontado que o bom comportamento, muitas vezes, esteve e ainda está associado a alunos inteligentes e que melhor aprendem. Contudo, sabe-se que as inteligências se manifestam de diferentes formas, inclusive alunos criativos e imaginativos nem sempre conseguem manter o comportamento doutrinário que se esperava.

A oferta do Ensino Superior permaneceu nesse formato durante a era imperial, sendo que, apenas no Período Republicano começou a serem oficializadas as universidades, mas o seu percurso foi lento (ROSSATO, 2011). Continuava, assim, na Primeira República, datado de 1889 a 1930, aqueles que defendiam a disseminação de um Ensino Superior livre, outros eram contrários a esse pensamento.

As tentativas constantes em agrupar as escolas de Ensino Superior em instituições únicas, denominadas de universidades, resultou na criação de espaços, considerados de vida curta, como a Universidade de São Paulo, a Universidade do Paraná e a Universidade de Manaus, e as de vida longa, como a Universidade do Rio de Janeiro (CUNHA, 2007a).

Com a preocupação constante da qualidade do aprendizado dos futuros ingressantes, foi discutida a forma de entrada nessas universidades. Para isso, as aulas e o exame preparatório foram substituídos pelo exame vestibular. Também, nesse momento, houve o impasse quanto à validade dos diplomas deliberados pelas escolas superiores particulares, sendo que se buscou, pelo viés legal, que estas pudessem “conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas escolas federais” (CUNHA, 2007a, p. 155).

Com tais mudanças, a vaga no Ensino Superior não era mais concedida de forma direta aos oriundos do Colégio Pedro II, sendo preciso a aprovação no exame vestibular e o documento comprobatório das matérias cursadas no ensino secundário.

Novas mudanças foram sentidas no andamento da educação universitária a partir da década de 1930, momento em que Getúlio Vargas passa a ser o Presidente da República. Esse período foi marcado por interesses e disputas políticas e econômicas, que envolvia as diferentes classes sociais: dominantes, médias, dos trabalhadores e os burocratas do governo. Tais disputas refletiram na educação, tendo a existência “de duas políticas educacionais opostas: a liberal e a autoritária” (CUNHA, 2007a, p. 206).

Como forma de repressão àqueles que defendiam o liberalismo foi estruturado um sistema autoritário, que caracterizou o chamado Estado Novo, iniciado em 1937. Antes, para poder manter o controle da população, a fim de que não se opusessem aos ditames do governo, buscou-se uma nova aliança com a Igreja Católica. Afinal, percebeu-se que a ordem religiosa mantinha certa influência naqueles que a seguiam. Por conseguinte, essa aproximação com a igreja favorecia os interesses políticos dos governantes. No entanto, em troca, os membros responsáveis pela igreja reivindicavam que pudessem ter maior liberdade para comandar escolas e universidades.

Com toda essa troca de favores, passou-se a ser considerado o ensino religioso nas escolas, o que não teve a mesma repercussão no Ensino Superior. Porém, a influência sentida

nesse nível de ensino foi a criação de universidade própria da Igreja, como a Universidade Católica.

Outra estratégia utilizada para ter apoio político entre os estudantes universitários da época era a concessão de bolsas de estudos por parte do Estado. Retomando, nesse aspecto, que desde a matrícula até a expedição do diploma eram pagos pelos acadêmicos. Além da oferta de bolsas, Vargas considerou importante dar suporte à Casa do Estudante do Brasil, com pretensão de ter o apoio desses estudantes.

Para exemplificar as cobranças pelos serviços prestados em uma das universidades mantidas pelo governo, é exposta a figura 6, cuja tabela foi apresentada por Cunha (2007a), alicerçado nas informações do decreto 19.852 de 1931.

Figura 6 - Taxas cobradas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro no período do Estado Novo

| Taxas | Valor efetivo (em mil-réis de 1931) | Valor aproximado (em cruzeiros de 1978) |
|--|--|--|
| Matrícula em exame vestibular | 120 | 1.162 |
| Matrícula por ano | 100 | 969 |
| Inscrição por matéria e por semestre | 50 | 484 |
| Inscrição em exame de final de ano, por matéria | 20 | 194 |
| Certificado de exame, por matéria | 5 | 48 |
| Guia de transferência | 200 | 1.937 |
| Certidão de frequência | 5 | 48 |
| Diploma | 300 | 2.906 |

Fonte: Cunha (2007a, p. 293)

Descrição da imagem: A figura expõe uma tabela dividida por três duas linhas verticais, formando três colunas e uma linha horizontal. Na parte superior, formado por um cabeçalho está descrito na primeira coluna a palavra taxas; na segunda coluna valor efetivo em mil-réis de 1931; na terceira coluna valor aproximado em cruzeiros de 1978. Na parte inferior, na primeira linha tem a matrícula em exame vestibular, na segunda coluna o número 120 e na terceira coluna 1.162. Abaixo tem a matrícula por ano, ao lado o número 100 e na terceira coluna 969. Na terceira linha, está a inscrição por matéria e por semestre, ao lado o número 50 e na terceira coluna 484. Na quarta linha, aparece a inscrição em exame de final de ano por matéria, ao lado o número 20 e na terceira coluna 194. Na quinta linha está escrito certificado de exame por matéria, ao lado o número 5 e na terceira coluna 48. Na sexta linha, está o guia de transferência, ao lado o número 200 e na terceira coluna 1.937. Na sétima linha tem a certidão de frequência, ao lado o número 5 e na terceira coluna 48. Na sétima linha está escrito diploma, ao lado o número 300 e na terceira coluna 2.906.

Nas circunstâncias do momento, surgiu a União Nacional dos Estudantes, em que muitos membros mantinham pensamentos contrários aos ideais do Estado Novo. Contudo, houve uma tentativa política para prejudicar essa associação, que levou os estudantes a

acalmar os ânimos. Apesar disso, mantinham-se exitosos quanto à ideologia autoritarista do referido momento. Em meio a essa constante disputa entre liberais e autoritaristas, surgiram novas universidades e novos cursos superiores.

Com a insatisfação dos opositores em torno do governo, ocorreu uma derrocada de Vargas ao poder, dando início a um novo andamento da história, conhecido como República Populista. Sobre o Ensino Superior, foi representativamente crescente o número de instituições ao final dos anos de 1964, chegando a um total de 37 universidades e 564 instituições que eram isoladas (CUNHA, 2007b).

A ascensão dos grupos pertencentes às camadas médias levou a uma maior procura pelas instituições de Ensino Superior e, em conformidade, a quantidade de matrículas, tanto em universidades mantidas pelo governo como nas privadas, aumentou nesse período. Outro ponto foi a preocupação com a modernização do ensino, que levava a pesquisa a ser estimulada. Esse interesse foi registrado no artigo 66, da LDBEN de 1961, deixando explícito o objetivo principal que era a pesquisa e “o desenvolvimento das ciências [...]” (BRASIL, 1961, p. 10).

Tal interesse com a pesquisa já datava de anos anteriores, tendo menção que em 1948 foi organizada a Fundação da Sociedade Científica para o Progresso da Ciência no Brasil, no dia 8 de julho (FIORAVANTE, 2019). Teve como marco “a fundação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)” (FERREIRA, 2019, p. 12), mais propriamente o ano de 1951. As considerações aqui feitas se voltam para a importância que a pesquisa assume para atender aos diferentes saberes acadêmicos, estimulando potenciais característicos de pessoas com AH/SD. Apesar de não haver uma discussão própria para esse público durante esse percurso, é interessante fazer essa relação, tendo em vista que muitas mentes talentosas podem ser beneficiadas pela prática da pesquisa.

Continuando nessa retomada, se mantinham as disputas políticas e ideológicas, que culminou, no ano de 1964, ao fim da República Populista, impulsionado pela atuação de militares. Esse momento é conhecido como o período da Ditadura, ocasionado pelas regras civis impostas. A contrariedade em relação à postura do governo militar levou professores e estudantes a intensificarem a pressão. Isto culminou na Reforma Universitária de 1968, que teve, dentre outras consequências, “a implementação de um modelo organizacional universitário que respondeu aos interesses de ordem acadêmica de um grupo específico ligado à pesquisa” (SOUZA, 2021, p. 130).

Novamente, se fala na modernização do Ensino Superior, baseada, agora, no modelo norte-americano de educação (CUNHA, 2007c). Infere-se que é datada nos anos de 1970 a institucionalização da pós-graduação do tipo *stricto sensu* (FRANCO; MOROSINI, 2011).

O contexto em destaque foi marcado para além dessa tentativa de modernizar o ensino, mas pela repressão dos docentes e estudantes que se opusessem aos ideais vigentes, ou que tentassem organizar mobilizações contrárias ao poder central. Mesmo com esse controle, havia os acadêmicos que se mobilizavam de forma antagônica aos ditames.

[...] No mundo e no Brasil, o movimento estudantil foi importante protagonista dirigindo fortes críticas diretamente ao sistema educacional, as quais acabaram por alcançar diversas outras esferas da vida social, como a política e a cultural. Diversos fatos históricos de grande repercussão ocorreram de maneira associada às manifestações de rua promovidas por estudantes, que situavam suas reivindicações no contexto da Educação Superior, ainda que associadas, também em determinada medida ao nível secundário. (SOUZA, 2021, p.123)

Faz-se essa ponderação para refletir que, ao pensar na capacidade de alguns jovens de se manterem ativos e líderes na luta pelo que acreditavam e almejavam para a educação e o sistema político e social, se alerta para possíveis características de AH/SD. Muitos potenciais que podem não ter sido reconhecidos, mas que não se deixavam reger e mostravam atuantes em seu meio social.

A desproporção em relação ao número de candidatos aprovados no vestibular, que era maior que o número de vagas ofertadas, principalmente em alguns cursos como medicina e engenharia, acarretou numa matrícula de excedentes, gerando insatisfação. A maioria desses candidatos era oriunda da classe média, mas não se tinha o interesse em favorecê-los. A objetivação estava em aumentar o capital monopolista, deixando-se de enviar parte do recurso para as universidades, prejudicando na qualidade da oferta do ensino (CUNHA, 2007c). Essa situação resultou na motivação para a privatização do Ensino Superior, que, para o governo dos militares, “representava a pulverização dos centros de estudos e desmobilização política dos estudantes” (FONSECA; POLIDORI, 2012, p. 136).

Findada a ditadura militar, novos rumos foram sendo traçados e o caminhar das universidades no Brasil passou por diferentes momentos, seguido de linhas de pensamentos divergentes, desde os adeptos de uma educação pública e voltada para as classes menos favorecidas até aqueles que defendiam o diploma para as classes de maior poder aquisitivo. Trazer sobre a situação de acordo com cada mandato presidencial não é o interesse de escrita, afinal não se está fazendo a análise política, mas a descrição de alguns momentos importantes

da história para provocar um comparativo do momento atual da Educação Superior, em relação a sua organização, matrículas e valorização do conhecimento.

Voltando ao percurso, o número de instituições foi crescente, principalmente aquelas de cunho privado. Sobre a sua estrutura, no período do Ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), as universidades também tiveram reflexos do neoliberalismo, ressaltando que “a ciência e a função social desse nível educacional foram encaradas, sob diferentes ângulos, como fatores de produção” (SOUZA, 2021, p. 137). A discussão e a luta por uma instituição voltada para a formação humana, para o desenvolvimento da autonomia do pensar e não para o mero consumo já se fazia necessária. Essa preocupação ainda se mantém, considerando que os interesses políticos e os ataques, principalmente às instituições públicas são constantes.

Muitas mudanças foram sendo vistas, principalmente nos últimos anos, com a referência da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), a qual impulsionou uma política inclusiva, visando à diversidade.

Ao olhar para a realidade do país, em que a população de classe baixa ainda é maioria, se formaliza o pensamento de que muitos brasileiros não têm acesso pela sua condição econômica e pela realidade social. Muitos precisam trabalhar, desde adolescentes ou ainda mais cedo, para ajudar no sustento familiar, havendo pouco tempo para a dedicação aos estudos. Isso faz com que demandem por cursos noturnos, o que nem sempre é possível nas instituições públicas. A oferta de bolsas nas instituições privadas, como do Programa Universidade para Todos (PROUNI), é uma das formas positivas de contribuir para amenizar essa situação. Criado em 2004, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, oportuniza bolsas de valor integral e parcial.

Nos dias presentes, a universidade enfrenta novos desafios, empreitados por meio da globalização e da internacionalização, reiterando que a “Educação Superior continua a ocupar uma posição de inquestionável centralidade no desenvolvimento cultural e econômico da sociedade contemporânea” (SOUZA, 2021, p. 161). A necessidade de ampliação de vagas, a garantia de um ensino público e de qualidade, bem como a manutenção da equidade de oportunidades são temas que estão na agenda das discussões.

Se antes o foco maior estava para as condições de acesso, agora, está agregada ao interesse pela permanência dos estudantes nesse nível de ensino. Com o processo de democratização e o número maior de vagas em instituições superiores, houve a crescente diversidade de perfis desses estudantes (FELICETTI, 2021), que não são apenas ouvintes e frequentes nas aulas, mas sim, convidados a se tornarem proativos nesse processo.

Ao estudante compete muito mais do que ir às aulas e realizar atividades atinentes a seu curso, de modo a desenvolver as habilidades e competências necessárias à futura profissão; compete a ele também estar atento ao desenvolvimento crítico e reflexivo do seu ser, estar e fazer enquanto pessoa e cidadão. Em outras palavras, não basta desenvolver habilidades e competências acerca da profissão; valores éticos, estéticos, morais e humanos também requerem ser contemplados na formação acadêmica. (FELICETTI, 2021, p. 355)

Como visto, a formação profissional exige pessoas preparadas para atuar em contextos emergentes. Não se trata somente da preparação para o mercado de trabalho, mas do que a sociedade espera e demanda, frente às mudanças constantes.

[...] Pensar no estudante da Educação Superior e como ele é posto no contexto acadêmico, é pensar que, dele, futuro graduado, se espera para além das competências naturais exigidas a sua formação. Espera-se autonomia e capacidade de responder às demandas do mundo globalizado com discernimento entre o certo e o errado, entre o justo e o não justo, de modo a contribuir plenamente para o desenvolvimento em sociedade. (FELICETTI, 2021, p. 355)

Esse perfil se aproxima de alguns indicadores do público discutido: autonomia; criatividade na resolução de problemas/demandas sociais; pessoas críticas; reflexivas; que se preocupam com questões de ética e moral. Isso não quer dizer que todo aluno de graduação e pós-graduação apresentam AH/SD. Ao expor as citações se pretende mostrar que, se as instituições almejam por acadêmicos com tais habilidades, precisa estar organizada para valorizar aqueles que as apresentam de forma destacada. Novamente se utiliza das palavras de Felicetti, que se encaixam perfeitamente nessa defesa.

Logo, conhecer o estudante desse nível de ensino, identificar suas características ou condições iniciais e entender como e o que acontece com ele no percurso acadêmico, é essencial à elaboração de políticas ou estratégias educacionais, quer sejam elas de âmbito governamental, institucionais, ou, até mesmo, as referentes ao próprio fazer do estudante. (FELICETTI, 2021, p. 355)

O último Censo da Educação Superior (INEP, 2022b) apresenta os dados quanto à representatividade de instituições voltadas para a formação superior no ano de 2020, sejam essas Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica. Conforme registros, 87,6% dessas instituições são privadas.

Figura 7: Dados do Censo da Educação Superior sobre número de Instituições de Educação Superior

**INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA
E CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2020**

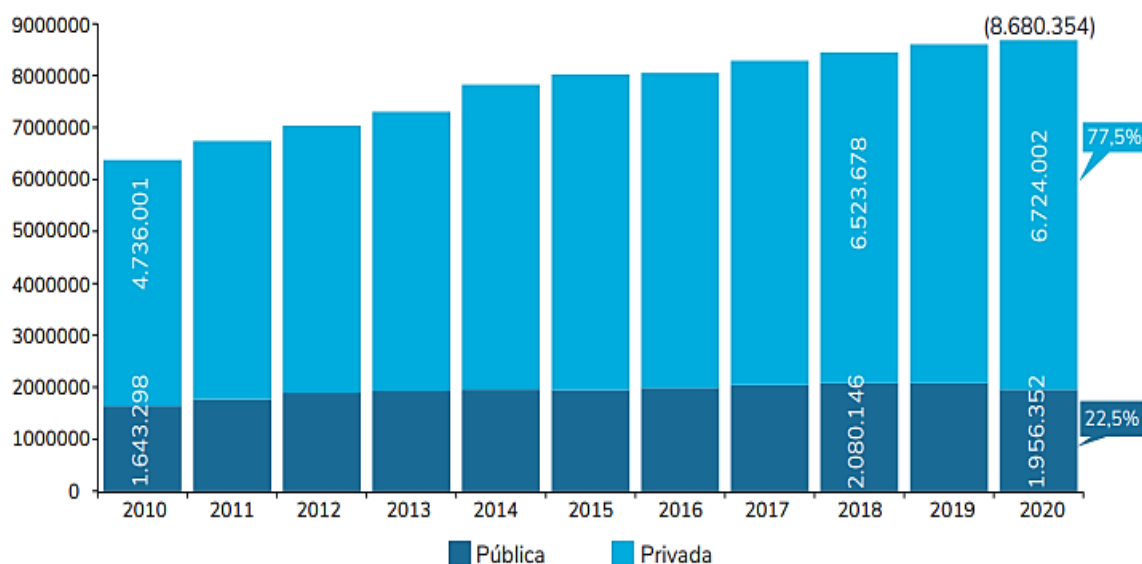
| Ano | Total | Universidade | | Centro Universitário | | Faculdade | | IF e Cefet | |
|------|-------|--------------|---------|----------------------|---------|-----------|---------|------------|---------|
| | | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada |
| 2020 | 2.457 | 112 | 91 | 12 | 310 | 140 | 1.752 | 40 | n.a. |

Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (INEP, 2022b, p.11)

Descrição de imagem: Retângulo de cor azul escuro e azul claro dividido em seis colunas. Na primeira coluna da esquerda para a direita, o ano de dois mil e vinte e o total de 2.457 instituições. Ao lado, a coluna com os números de 112 universidades públicas e noventa e um privadas. Ao lado, doze centros universitários públicos e trezentos e dez privados. Na coluna ao lado, cento e quarenta faculdades públicas e mil setecentos e cinquenta e dois privadas. Na última coluna, quarenta institutos federais e cefet públicos e nenhum privado.

Apesar dos percalços, há expressivo número de matrículas no tempo presente. O gráfico 1 demonstra esse aumento ao longo de dez anos, apontando considerável expansão.

Gráfico 1: Dados do número de matrículas por ano desde 2010 – Educação Superior



Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (INEP, 2022, p. 20)

Descrição da imagem: Gráfico com barras divididas em azul escuro e azul claro. Ao lado esquerdo, número de matrículas de zero até nove milhões. Na parte inferior, os anos de dois mil e dez a dois mil e vinte. Barras crescendo de tamanho até chegar no ano de dois mil e vinte com um milhão novecentos e cinquenta e seis mil trezentos e cinquenta e dois matrículas em instituições públicas e seis milhões setecentos e vinte e quatro mil e dois em instituições privadas. Ao lado direito, ao final das barras, dois balões, um de cor azul claro e outro azul escuro, direcionados para as barras. O balão de cor azul claro com o número setenta e sete, cinco por cento, e no balão de cor azul escuro o número vinte e dois, cinco por cento.

Alguns aspectos que se fizeram marcados no passado, ainda precisam ser superados no ensino universitário. O professor é o mediador do conhecimento e, apesar de ser o especialista na sua área de atuação, precisa considerar os diferentes saberes e as formas diversificadas de se chegar ao conhecimento. O formato de transmissão “verticalizada das informações do docente para o discente, do mestre para o aprendiz” (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2018, p. 9) já não é suficiente e nem condiz com as demandas atuais. A aceleração do acesso à informação e aos diferentes conteúdos, por meio das ferramentas tecnológicas e da internet, faz com que as práticas sejam dinâmicas. Vários são os recursos disponíveis, o que não desmerece a atuação do professor. Mais do que nunca, esse profissional tem importância na orientação do seu aluno para a construção de conhecimentos.

Sobre as mudanças que vem ocorrendo, se faz alusão à “formação para novas profissões e para profissões que ainda estão por vir” (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2018, p. 10). Comparado com a história, que era restrito a alguns cursos, novas áreas vem sendo contempladas, atendendo não apenas às transformações da sociedade, mas às diferentes inteligências e preferências pessoais. Nem sempre é fácil optar pela profissão a ser seguida e, no que diz respeito às AH/SD, a área de interesse pode não corresponder àquela da escolha profissional. Quanto maior o número de possibilidades de escolha, maiores são as chances de atender aos diferentes interesses.

Ainda, não se pode deixar de considerar a ampliação para a Modalidade de Educação à Distância, relevando que a busca por tal formação ganha notoriedade. Essa modalidade exige organização e disciplina do aluno, que muitas vezes já atua no mercado de trabalho e que precisa adaptar seu tempo em meio às ofertas das disciplinas e dos conteúdos disponibilizados nas plataformas.

Como visto nessa retomada, os testes padronizados sempre foram considerados para avaliar os conhecimentos acadêmicos. Estes podem ser usados, mas acredita-se que a avaliação não deve se limitar a um único recurso. Distintas formas de avaliar, ou melhor, de verificar o que um aluno sabe e o que consegue desenvolver podem ser promovidas, considerando a individualidade de aprendizagem de cada estudante.

É inegável que ainda há muito para se qualificar, afinal, grande parcela da população não consegue adentrar nesse nível de ensino, mas não se pode deixar de apontar as conquistas em torno de grupos, que por um longo tempo, foram esquecidos e marginalizados.

A necessidade da política de cotas não deprecia os saberes e a capacidade de aprendizagem dos públicos por ela contemplados. Ao contrário, serve para rever grandes equívocos da história, que deixaram para trás todos aqueles que tinham vontade, interesse e

sonhos e que nem ao menos tiveram a oportunidade do acesso à escolarização básica, tampouco às universidades. Esse apontamento poderia surtir outra tese, considerando os marcos políticos de segregação social. A intencionalidade é justamente de fortificar o pensamento de que todas as pessoas têm direito constitucional à educação, nos mais diferentes níveis de escolarização, seja na esfera pública ou privada.

Específico sobre o acesso e a permanência de pessoas com AH/SD, apesar de ainda serem frágeis as ações nas universidades, já são palpáveis alguns programas voltados para essa inclusão. Ações como da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR) merecem referência, em conformidade com Matos, Moreira e Kuhn (2021).

Data de 1992 a criação do Programa de Atendimento para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação na UFF, que mantém suas atividades relacionadas aos alunos da Educação Básica, e suporte para os estudantes da instituição que buscam formação docente na área (MATOS; MOREIRA; KUHN, 2021). Visitando a página do programa (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2022), constata-se o desenvolvimento de Tutoria Pedagógica e acompanhamento de estudantes com indicadores em cursos de graduação, aproximando-se da inclusão em nível superior.

A UFPR conta com a atuação para acadêmicos no Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades e Superdotação (NEPAHS). Na página da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade da universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2022) está apresentado o NEPAHS e o seu ano de criação, sendo em 2016. Esse núcleo apresenta o Programa de Evidências Globais de AH/SD, e se alicerçam no objetivo de “promover o desenvolvimento das AH/SD, oportunizando pesquisas, projetos de extensão, capacitação e divulgação sobre o tema” (BASSO, et. al., 2020, p. 455). Esse núcleo favorece aos estudantes da UFPR ter acesso à inclusão, considerando as ações para a identificação e o acompanhamento. Contribui com a divulgação dos conhecimentos da área e a capacitação dos docentes para atuação com esses acadêmicos.

6.1.1 Políticas e ações que respaldam o ingresso do acadêmico Público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior no Brasil

As políticas públicas são aliadas na busca por direitos, ainda assim estas não surgem de forma repentina, ao contrário, são resultantes de muito diálogo e processo burocrático. Em

destaque as políticas voltadas para o Ensino Superior brasileiro assumem esse formato de vastas interlocuções.

Após a busca por acesso daqueles que por muito tempo viveram numa condição de exclusão social, foram sendo delineadas as leis sobre o ingresso do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior. Pode-se considerar de extremo avanço social, tendo como referência o fato de que, até meados da década de 1990, as pessoas com deficiência não eram consideradas habilitadas ao ensino da classe comum, mas, sim, a uma integração na escola regular.

Compreendendo a relevância de expor essas conquistas, faz-se menção a todas as especificidades, porém, o foco de estudo são os excertos da política de inclusão em torno das AH/SD. É preciso resgatar alguns documentos, como pareceres, decretos, leis, que mencionam sobre as características desse público, direitos e formas de atendimento. Iniciando pelo ano de 1972, com o Parecer 436, cujo texto trouxe a “matrícula condicional de aluno superdotado 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 inscrição no vestibular” (ANDRÉS, 2010, p. 15).

Ao fazer um apanhado por documentos legais que subsidiam o ingresso de pessoas com necessidades educacionais especiais em espaços acadêmicos/universitários, afirma-se que já na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), estava exposto o direito à educação para todas as pessoas. Nessa mesma perspectiva, a Lei nº 7.853, de 1989 (BRASIL, 1989), expunha sobre o direito das pessoas com deficiência à educação, sob responsabilidade do Poder Público. Apesar de não estar especificada sobre este nível de ensino, a generalização em torno do acesso à educação denota a igualdade de direitos, independentemente de condições físicas e/ou intelectuais.

Transcorrida uma década, num período em que a preocupação com a inclusão se fazia cada vez mais presente, foi deliberado o Decreto nº 3.298, de 1999, o qual apontava para as questões de ingresso em cursos universitários. Este esclarecia que as instituições estavam encarregadas de “oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 1999, p. 8).

Ao ter redigido sobre as adaptações para o público com deficiência, é perceptível a existência de uma política de inclusão no Ensino Superior, considerada uma conquista imensurável. A partir desse momento, há uma tentativa de construção de práticas que possibilitem não apenas o acesso, mas a permanência desse público em nível superior. Dentre

essas preocupações, menciona-se o Decreto nº 5.626, de 2005, voltado para a inclusão de alunos surdos. Em seu artigo 14, o anunciado decreto descreve sobre a necessidade das instituições federais proporcionarem “às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2005a, p. 3).

Nesse mesmo ano, ocorreu a criação do Programa Incluir do governo federal, reafirmado pela Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Sua reformulação foi com o intuito de dar apoio técnico e financeiro às instituições de Ensino Superior no desenvolvimento de Núcleos de Acessibilidade, para o acompanhamento de acadêmicos com deficiência. Por meio de editais, as instituições interessadas são responsáveis pela organização de um projeto de acessibilidade para a criação ou reformulação desse núcleo, o qual passa por um processo avaliativo para sua aplicabilidade.

Decorridos cinco anos da criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir, outro decreto é alcançado tendo como objetivo a permanência de jovens no Ensino Superior, dentre esses o acadêmico Público-alvo da Educação Especial. Trata-se do Decreto nº 7.234, de 2010, que colocava em vigor o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010). Salienta-se que nesse documento são mencionados, também, os jovens com AH/SD.

A Lei 13.146 de 2015 deixa claro que às pessoas com deficiência não deve ser negado o acesso à Educação Superior e educação profissional (BRASIL, 2015). Nesse caminho, a Lei 13.409 de 2016, que alterou a Lei 12.711/12, reforça a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas referidas instituições (BRASIL, 2016).

O Projeto de Lei n.108 de 2020 (BRASIL, 2020) é voltado exclusivamente para o público em questão, identificado como Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação e estabelece as diretrizes para a sua execução. Proposto pelo Deputado Paulo Ramos, detalha que um dos objetivos é “oferecer atendimento educacional especializado, em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurado o apoio multiprofissional de saúde, com vistas ao pleno desenvolvimento do educando com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020, p. 3). Apesar de não trazer muitas novidades, principalmente no âmbito da Educação Superior, a proposta de uma política voltada exclusivamente para esses estudantes aponta para o reconhecimento de que algo mais precisa ser feito em relação ao seu atendimento no Brasil.

6.1.2 O amparo legal para as Altas Habilidades/Superdotação: gráficos de matrículas

Sobre políticas que abordam especificamente a inclusão do supracitado alunado, declara-se que a LDBEN de 1996 já mencionava o atendimento educacional desse público em qualquer nível de ensino (BRASIL, 1996). Essa é reforçada pela Lei 12.796 de 2013, que fala sobre o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2013, p. 1).

A Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015 pode ser lembrada ao contextualizar sobre a importância do cadastramento desses alunos, matriculados tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, para que possam ser desenvolvidas ações que visem à qualificação do atendimento educacional desses sujeitos.

O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na Educação Básica e na Educação Superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (BRASIL, 2015, p. 1)

Como uma ação voltada à educação em nível superior, destaca-se o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, que foi criado por meio da Portaria nº 1.129, de 17 de novembro de 2013, tendo como foco a “formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” (BRASIL, 2013, p. 1). Esse programa foi desenvolvido pensando na qualificação profissional, seja na esfera nacional ou internacional.

Conforme anunciado, um dos públicos desse programa são as AH/SD, reforçando a informação de que necessitam de ações diferenciadas. Estes se encontram nas universidades brasileiras e, apesar de muitos estarem camuflados, outros tantos já foram reconhecidos e registrados no Censo da Educação Superior. Ou seja, ações estão sendo desenvolvidas e esse público está começando a ser percebido.

Conforme a figura 8 houve um aumento considerável de matrículas de pessoas Público-Alvo da Educação Especial no marco de dez anos, entre 2009 a 2019. Isso evidencia que políticas inclusivas são potenciais para transformar a sociedade e, principalmente, a educação.

Figura 8 - Matrículas no Ensino Superior baseado/relatório do Censo de 2019

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2019

| Ano | Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação | Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação |
|------------|---|--|
| 2009 | 20.530 | 0,34% |
| 2010 | 19.869 | 0,31% |
| 2011 | 22.455 | 0,33% |
| 2012 | 26.663 | 0,38% |
| 2013 | 29.221 | 0,40% |
| 2014 | 33.475 | 0,43% |
| 2015 | 37.986 | 0,47% |
| 2016 | 35.891 | 0,45% |
| 2017 | 38.272 | 0,46% |
| 2018 | 43.633 | 0,52% |
| 2019 | 48.520 | 0,56% |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020, p. 66)

Descrição da imagem: A figura mostra um gráfico, que tem um cabeçalho escrito a evolução do número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – 2009 - 2017. No gráfico, ao lado esquerdo aparecem números, intercalados de 5.000 em 5.000, e de baixo para cima, inicia pelo 5.000 e termina no número 50.000. Na parte inferior, aparecem as datas, da esquerda para a direita, iniciando no ano de 2009 e terminando no ano de 2017. No ano de 2009 a matrícula foi de 20.530; em 2010 foi 19.869; em 2011 foi 22.455; em 2012 foi 26.663; em 2013 foi 29.221; em 2014 foi 33.475; em 2015 foi 37.986; em 2016 foi 35.891; em 2017 foi 38272.

Entretanto, ao fazer uma comparação entre as matrículas dos demais públicos da Educação Especial, sinaliza-se que ainda há muito a ser feito, em consonância com o gráfico 2. A respeito do número de matrículas desses acadêmicos em cursos de graduação no país, de acordo com o Censo de 2020, era de 2.214 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2022).

Gráfico 2- Matrículas registradas no Ensino Superior Público-Alvo da Educação Especial em 2019

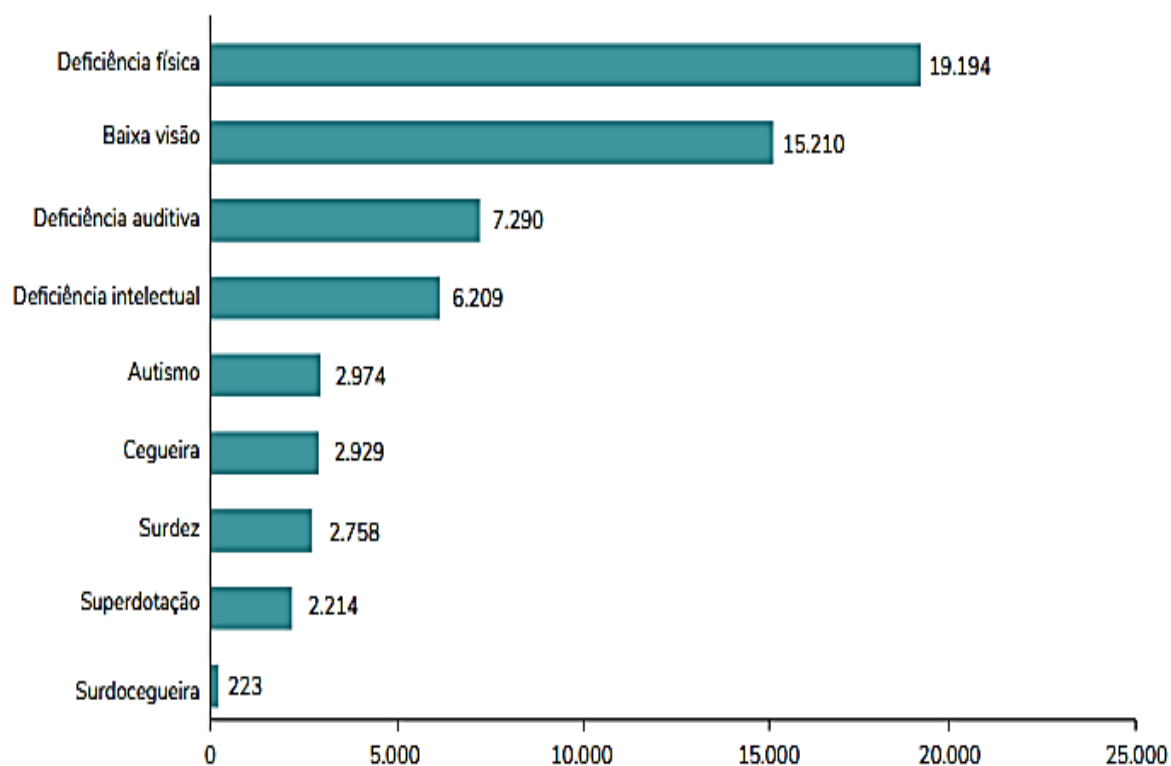


GRÁFICO 9

**TOTAL DE MATRÍCULAS DE GRADUAÇÃO CONFORME O TIPO DE DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DECLARADOS
- BRASIL - 2020**

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2020 (2022, p. 35)

Descrição de imagem: Figura de um gráfico, que tem um cabeçalho escrito total de matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados BRASIL 2020. No gráfico, ao lado esquerdo está escrito os tipos de deficiências. Na parte inferior do gráfico, da esquerda para a direita, aparecem números, intercalados de 5.000 em 5.000, iniciando pelo 5.000 e terminando em 25.000. Para a Surdocegueira são duzentos e vinte e três; Superdotação são dois mil duzentos e quatorze; Surdez são dois mil setecentos e cinquenta e oito; Cegueira são dois mil novecentos e vinte e nove; Autismo são dois mil novecentos e setenta e quatro; Deficiência Intelectual são seis mil duzentos e nove; Deficiência Auditiva são sete mil duzentos e noventa; Baixa Visão são quinze mil duzentos e dez; Deficiência Física são dezenove mil cento e noventa e quatro.

Como as problematizações da pesquisa começaram a ser traçada em 2018, serão apresentadas as informações do levantamento inicial no Censo do Ensino Superior de 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a) sobre o número de matrículas nas universidades federais do Rio Grande do Sul. Esse número, praticamente ínfimo, deu embasamento para a necessidade de olhar, de forma mais efetiva, para as unidades de pesquisa. No quadro 10, são exibidos os números que apareceram à época da busca.

Quadro 10 - Dados do Censo do Ensino Superior sobre AH/SD de 2017

| UNIVERSIDADES FEDERAIS REGIÃO SUL | NÚMERO DE MATRÍCULAS DE AH/SD |
|--|--|
| UFCSPA | 0 |
| UFPEL | 9 |
| UFSM | 5 |
| UNIPAMPA | 0 |
| FURG | 0 |
| UFRGS | 0 |

Fonte: Autora

Descrição de imagem: O quadro está dividido em duas colunas na vertical e sete linhas na horizontal. Na primeira coluna aparecem as siglas das universidades e na segunda coluna os respectivos números de matrículas de AH/SD. De cima para baixo, ao lado da UFCSPA está o número zero. Para a UFPel está o número nove. Para a UFSM o número cinco. Para a UNIPAMPA, a FURG e a UFRGS o número zero.

Com as informações atualizadas, por meio do Censo do Ensino Superior de 2018 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019), esses dados passaram para 17 alunos nas Universidades Federais e 33 nas privadas, totalizando 50 acadêmicos registrados na plataforma com AH/SD, em demonstração na figura 9. Se comparados os referidos dados com aqueles que se encontram no Censo de 2015, ano que tem como marco a Lei n. 13.234 (BRASIL, 2015), indica-se um aumento nas matrículas, afinal eram apenas 4 acadêmicos sinalizados na rede pública e 17 na rede privada nessa categoria (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016). Tais inferências levam para o entendimento

positivo quanto ao lançamento da política de matrícula e atendimento das AH/SD na Educação Superior.

Figura 9- Número total de matrículas de AH/SD no Ensino Superior no Rio Grande do Sul

| | |
|-------------------|----|
| Rio Grande do Sul | 50 |
| Pública | 17 |
| Federal | 17 |
| Estadual | - |
| Municipal | - |
| Privada | 33 |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019)

Descrição da imagem: A imagem apresenta um retângulo subdividido em seis linhas horizontais. Na margem esquerda do retângulo está escrito, de cima para baixo, as palavras indicando as esferas educacionais e, na margem direita, estão os números de matrículas de alunos com altas habilidades/superdotação. Na primeira linha, está escrito Rio Grande do Sul e um total de cinquenta alunos. Para a palavra pública tem dezessete alunos. Para a palavra federal tem dezessete alunos. Para a estadual e a municipal, contém um pequeno risco, indicando que não tem número registrado. Para as instituições privadas têm trinta e três alunos.

Apesar do reconhecimento de que foi deliberado um acréscimo nos dados de universidades do Rio Grande do Sul, esses números permanecem abaixo das estimativas, confirmando os dados dos gráficos 1 e 2 analisados. Nessa conjuntura, é ínfima a quantidade de matrículas de AH/SD, em relação ao número total de alunos que ingressaram nas universidades do sul do país nos últimos anos.

6.1.3 Núcleos de Acessibilidade: inclusão em perspectiva

Numa sociedade inclusiva, toda e qualquer forma e iniciativa que corrobore para a acessibilidade das pessoas, nas suas mais variadas necessidades de desenvolvimento humano, sejam aquelas com deficiência, limitações ou que demandem quaisquer adaptações, é vista de maneira a contribuir para o progresso social. Indo ao encontro dessa afirmativa, o governo federal voltou-se para a permanência do Público-alvo da Educação Especial, ou seja, não é suficiente dar acesso, mas permitir que os espaços universitários tenham as mínimas condições de acessibilidade para que os diferentes públicos possam cursar esse nível de ensino.

Conforme mencionado no texto, foi com o Programa Incluir (BRASIL, 2007) que se incentivou a fundação de Núcleos de Acessibilidade nas universidades. Estes foram pensados como espaço

[...] que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão. (BRASIL, 2007, p. 1).

A iniciativa contempla as questões de acessibilidade para as diferentes deficiências físicas e sensoriais, a fim de que os acadêmicos consigam ter condições de realizar o processo seletivo de ingresso, como também desfrutar dos espaços sem barreiras que os impeçam de ter autonomia. Essa preocupação com a acessibilidade está em torno não apenas de questões físicas, como também pedagógicas, que contemplam desde o processo avaliativo até o acesso ao conteúdo em sala de aula.

Sobre sua função, o Decreto nº 7.611, de 2011 ratifica que esses têm como objetivo “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, p. 2). Por meio das colocações, se evidencia a inquietação do poder público em promover a inclusão no Ensino Superior, de modo a dar, não apenas acesso, mas as possibilidades de permanecer e concluir essa etapa de formação.

A respeito da estruturação, as universidades têm liberdade para sua organização, inclusive a escolha do nome varia entre as instituições, de acordo com o estudo de Fiorin (2018), o qual foi adaptado e partiu da pesquisa de Bortolazzo (2015). Essa variação pode ser exemplificada, em específico, com as universidades da região Sul do Brasil: Núcleo de Acessibilidade da UFFS; Coordenadoria de Acessibilidade Educacional/UFSC; Núcleo de Inclusão e Acessibilidade/UFRGS; Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas/FURG; Núcleo de Inclusão e Acessibilidade/UNIPAMPA; Núcleo de Acessibilidade/UFES; Núcleo de Acessibilidade e Inclusão/UFPEL; Núcleo de Desenvolvimento em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade/UTFPR; Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais/UFPR; Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão/UNILA. É importante dizer que essa diferenciação na nomenclatura varia para as demais regiões do país.

É inegável a significância desses núcleos nas universidades. Ainda assim, de acordo com o documento orientador das comissões de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016), a sua criação não confere garantia de

acessibilidade, sendo que, para isso, é preciso que a equipe responsável pela sua gestão seja/esteja comprometida com a inclusão dos acadêmicos.

6.1.4 As universidades: Casulos¹⁰ que preparam para o voo

As instituições estudadas estão localizadas em diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul: Central (UFSM), Metropolitana (UFRGS) e Sul (UFPEL e FURG). No mapa 1 estão demonstradas as localizações.

Mapa 1: Rio Grande do Sul – Localização campus sede das universidades estudadas



Fonte: Google Maps

Descrição de imagem: A imagem apresenta o mapa na cor verde, rodeado de azul representado o oceano. Linhas demarcam os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. No Rio Grande do Sul, está marcada com pinos vermelhos a localização da UFSM, UFPEL, FURG e UFRGS.

¹⁰ O sentido utilizado para casulo foge daquele associado ao aprisionamento. Aqui, a referência é para o momento de transformação, de modo que ao chegar à universidade, os acadêmicos estão em processo de desenvolvimento da aprendizagem, sendo assim, a instituição assume papel de destaque para a formação e a constituição desses sujeitos desde o ingresso até a conclusão dos cursos de graduação e/ou pós-graduação.

6.1.4.1 Universidade Federal de Santa Maria

A sede da UFSM está situada na cidade de Santa Maria, bairro Camobi, na região central do RS, tendo em torno de 27.431 alunos e 2.020 docentes (UFSM, 2022). Sua fundação ocorreu no ano de 1960, pelo professor doutor José Mariano da Rocha Filho. Possui outros campi, estando estes localizados nas cidades de Palmeiras das Missões, Frederico Westphalen e Cachoeira do Sul. Encontra-se sob a responsabilidade do reitor Luciano Schuch, cuja atuação se manterá entre 2022 a 2025.

No ano de 2014, a comissão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão decidiu pelo fim do processo seletivo Vestibular. Com isso, desde 2015 foi reconhecido o ingresso em cursos de graduação pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU. Algo que fez com que estudantes de regiões distintas do Brasil se inserissem na instituição. Afinal, descentralizou a possibilidade de realizar as provas de ingresso. O outro diferencial que possibilita essa permanência na universidade é a existência da Casa do Estudante Universitário (CEU I, CEU II, CEU III, CEU indígena). Vinculadas ao Programa de Assistência Estudantil, esses espaços recebem alunos de baixa renda e indígenas, cuja declaração comprova que se enquadram nos requisitos para essa moradia.

Conhecida por ser a primeira e a maior universidade criada no interior do estado, é considerada referência quanto à inclusão. Além de cursos de pós-graduação e graduação, possui o Colégio Politécnico e o Colégio Técnico Industrial que oportunizam cursos técnicos e o ensino médio concomitante.

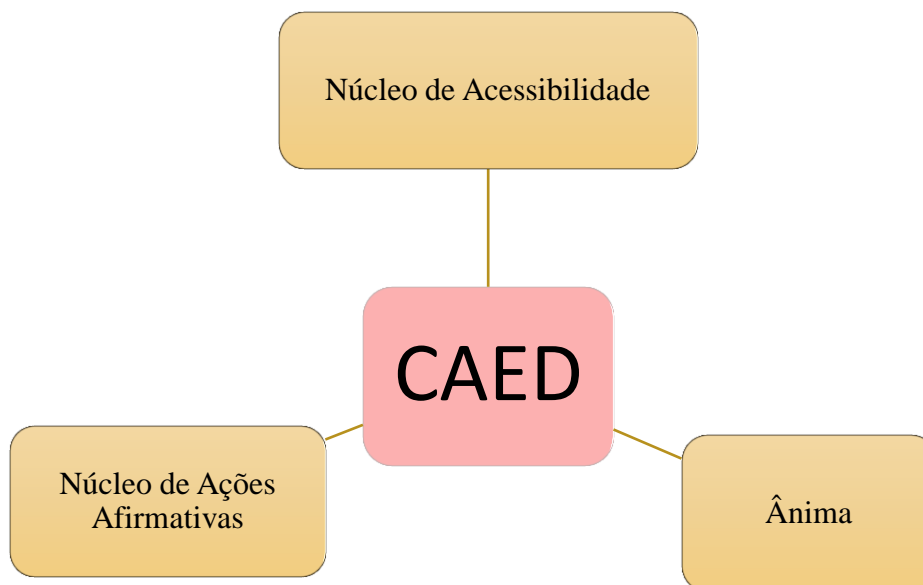
Ainda, conta com o Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM), que “atua como hospital-escola, com sua atenção voltada para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e assistência em saúde” (UFSM, 2016b, p. 23). O hospital atende pacientes oriundos de municípios da região central e outras regiões do estado, em diferentes especialidades.

A instituição conta com a Coordenadoria de Ações Educacionais, espaço este em que são desenvolvidas as ações para o atendimento das diferentes necessidades dos discentes e demais membros da comunidade universitária. Sua estrutura conta com o Núcleo de Acessibilidade, o Ânima e o Núcleo de ações afirmativas sociais, étnico-raciais e indígenas.

O núcleo de acessibilidade é voltado para o público da Educação Especial, atendendo não apenas aos estudantes, mas docentes e técnicos administrativos em educação, no que diz respeito à tentativa de eliminar as barreiras de acessibilidade. O núcleo das ações afirmativas é responsável pelo acompanhamento dos alunos que ingressaram por meio de cotas, em relação às condições de permanência e de aprendizagem. O Ânima busca ajudar os estudantes

que encontram dificuldades ao longo do curso para que estas sejam superadas e que possam ter êxito no processo educativo e concluem o processo formativo.

Figura 10: Organização CAED



Fonte: Autora

Descrição de imagem: Mapa conceitual com um retângulo rosa ao centro com a sigla CAED. Desse saem setas para três retângulos amarelos. No retângulo da esquerda está escrito “Núcleo de ações afirmativas”. Ao lado direito um retângulo escrito “Ânima”. Na parte superior, um retângulo escrito “Núcleo de acessibilidade”.

Os documentos que embasam o trabalho, a visão e os princípios da UFSM são atualizados, conforme a necessidade e o que condiz com a realidade da instituição e da comunidade universitária.

6.1.4.1.1 *Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto pedagógico Institucional: UFSM*

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) foi elaborado para vigência durante o período de 2016-2026. Seu texto traz sobre diferentes aspectos que envolvem a organização e funcionamento da universidade: “planejamento e avaliação institucional; governança, controle interno e gestão de riscos; organização administrativa; gestão de pessoas; gestão orçamentária; tecnologia de informação; assistência estudantil; infraestrutura; gestão ambiental; comunicação, acessibilidade; inovação, empreendedorismo e transferência de tecnologias” (UFSM, 2016b, p. 6).

No documento fica evidenciada a preocupação com a inclusão social, encontrada por diversas vezes ao longo do texto. Buscando sobre a política pensada para o Público-Alvo da Educação Especial, é apontado o objetivo:

Políticas de acessibilidade: estabelecer entre todos os órgãos responsáveis pela acessibilidade na UFSM estratégias de ação em conjunto, entendendo a Política de Acessibilidade como uma política independente e complementar à Política de Assistência Estudantil e criando, no âmbito de atuação específico da Assistência Estudantil, estratégias de fomento à remoção de obstáculos físicos e atitudinais. (UFSM, 2016b, p. 188)

O conceito de acessibilidade é bem explanado e envolve não apenas as questões de ordem físicas, mas o que área traz sobre as ações de cunho pedagógico e as atitudes do grupo para com as pessoas que demandam dessas adaptações. Quando salienta as diferentes formas de se promover essa acessibilidade, incluindo a acessibilidade pedagógica, é contemplado não apenas os estudantes com deficiência, e sim todos os demais públicos. Afinal, o próprio PDI enaltece que “a acessibilidade na Educação Superior deve primar pelo desenvolvimento do potencial humano, respeito aos direitos humanos e pela diversidade humana” (UFSM, 2016b, p. 203).

Também fica exposta a importância da CAED para atender a um número maior de alunos, contemplando a referida política e, conseqüentemente, contribuir para o acesso e a permanência na UFSM.

De forma positiva, a instituição assume metas e planos para atender às demandas inclusivas. Apesar de não serem mencionados os objetivos para cada um dos públicos, percebe-se a busca por estratégias e parcerias entre os setores para contemplar a todos os estudantes.

O Projeto Político Institucional (PPI), na mesma sintonia, apresenta o termo “inclusão social”. Não traz detalhes sobre a promoção da inclusão, porém incorpora no seu texto a ideia de que se faz relevante “a adoção de metodologias de ensino variadas, que considerem as diversas formas de ensinar e de aprender, sustentadas no reconhecimento da diversidade” (UFSM, 2016a, p.18). Quando fala em metodologias que atendam à diversidade, se faz valer a legislação sobre a Educação Especial.

Os acadêmicos com AH/SD são contemplados no instante em que o documento aborda que a educação visa à autonomia dos sujeitos em processo formativo, contemplando a capacidade de percepção dos problemas e o desmembrar de soluções inovadoras (UFSM, 2016a). Claro que essa objetivação é para todo e qualquer estudante matriculado na UFSM, contudo, a maneira como se apresenta favorece as potencialidades do público em questão.

6.1.4.2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A universidade foi fundada em 1934, com o nome de Universidade de Porto Alegre. Mas, seus registros apontam para o ano de 1895 como marco de sua história. A denominação Universidade do Rio Grande do Sul teve data em 1947 (UFRGS, 2022).

Atualmente conta com a atuação de Carlos André Bulhões Mendes como reitor, se mantendo nessa posição entre o período de 2020 a 2024. A forma principal de ingresso em nível de graduação é por meio do vestibular, oferecendo também vagas pelo SISU, validado a partir do ano de 2015.

Quanto aos números, apresentava em 2020, aproximadamente, 30.948 alunos de graduação presencial, além daqueles da pós-graduação, sendo em torno de 15.087 entre doutorado, mestrado e especialização. Já o total de docentes, no mesmo ano, era de 2.750.

Sua organização conta com diferentes unidades regionais e acadêmicas distribuídos pela cidade de Porto Alegre/RS, destacando o Campus Litoral Norte em Tramandaí/RS.

Mapa 2: Localização do campus da UFRGS em Porto Alegre e em outros municípios do estado do RS.

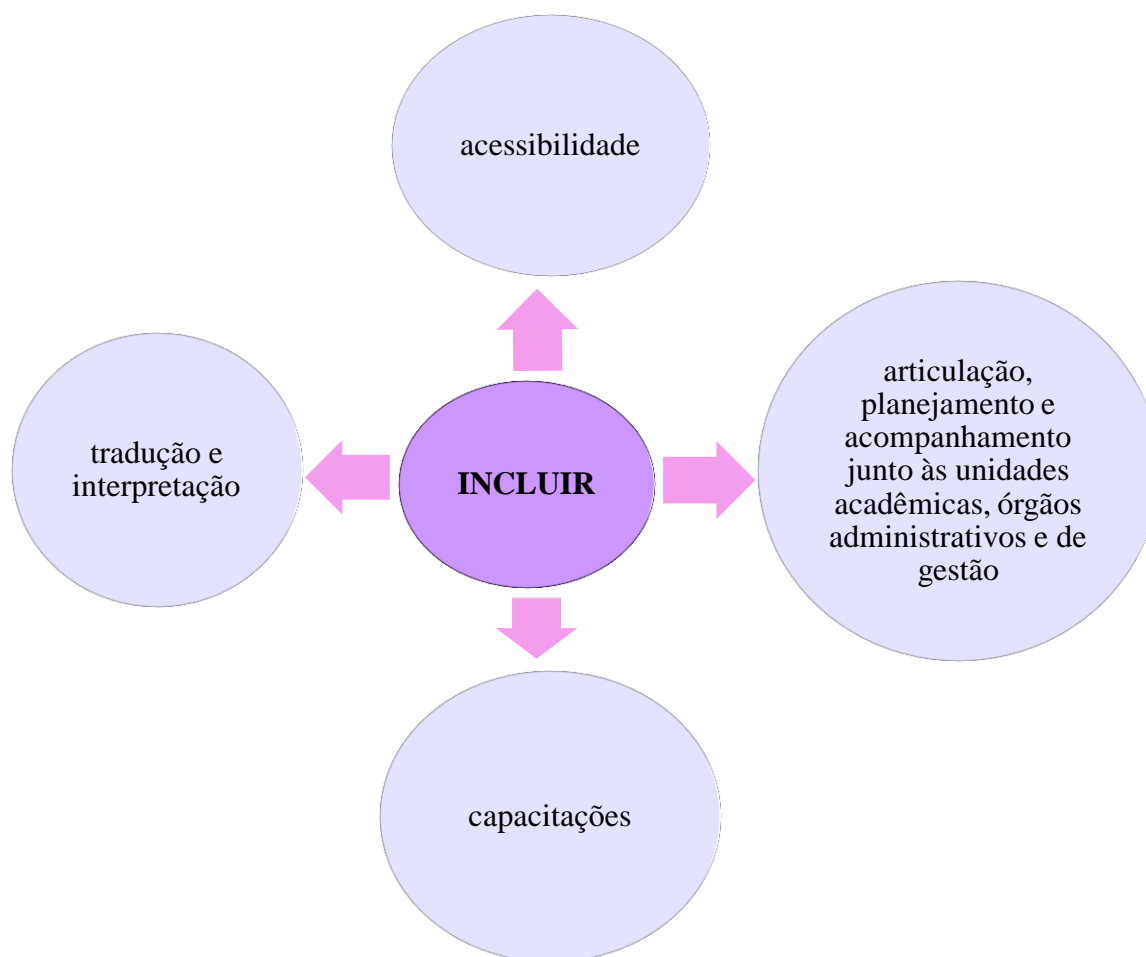


Fonte: Arquivo UFRGS (<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/arquivos/logica-de-organizacao-dos-predios>)

Descrição de imagem: Mapa com linhas demarcando as partes da cidade de Porto Alegre. Na parte superior, o mapa traz números de um a quatro com a localização dos campi da UFRGS em Porto Alegre. Número um Campus Centro, número dois Campus da Saúde, número três Campus Olímpico, número quatro Campus do Vale. Na parte inferior, aparece outros municípios com áreas da UFRGS. Localização de Capão da Canoa, Imbé, Tramandaí e Eldorado do Sul.

A UFRGS conta com a atuação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR) desde o ano de 2014, responsável pelas questões que permeiam a acessibilidade arquitetônica e de infraestrutura, as adaptações de materiais e recursos acessíveis. A figura 11 traz os serviços oferecidos.

Figura 11: Serviços oferecidos pelo INCLUIR



Fonte: Autora

Descrição de imagem: Mapa conceitual com cinco círculos. Ao centro um círculo roxo escrito INCLUIR. Do círculo central saem quatro setas cor de rosa, direcionadas para quatro círculos em diferentes posições. O círculo da esquerda escrito “tradução e interpretação”. Círculo da direita escrito “articulação, planejamento e acompanhamento junto às unidades acadêmicas, órgãos administrativos e de gestão”. Círculo da parte superior escrito “acessibilidade”. Círculo inferior escrito “capacitações”.

6.1.4.2.1 *Plano de Desenvolvimento Institucional: UFRGS*

Aprovado no ano de 2016, o PDI da UFRGS tem prazo até o ano de 2026, sendo que dentro do próprio documento está relatado o seu PPI. Dentre os valores adotados pela universidade, a palavra “Inclusão” está presente.

Buscando mais detalhes sobre a instituição e os preceitos em torno da Educação Especial, o projeto enfatiza as práticas de assistência estudantil e do “atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais” (UFRGS, 2016, p. 35). Com isso, a palavra acessibilidade também aparece.

O PDI expõe doze objetivos traçados para atender aos processos inclusivos, com destaque para aqueles que se aproximam da Educação Especial: Definir uma política institucional de inclusão que contemple minorias historicamente excluídas; fortalecer as ações de acessibilidade, de inclusão social, pedagógica e laboral; promover ações inclusivas acadêmicas, culturais, esportivas e artísticas; promover e aperfeiçoar práticas de convívio e de cidadania, incluindo segurança, valores humanos, respeito às diferenças e combate à intolerância e ao preconceito (UFRGS, 2016, p. 41).

6.1.4.3 *Universidade Federal de Pelotas*

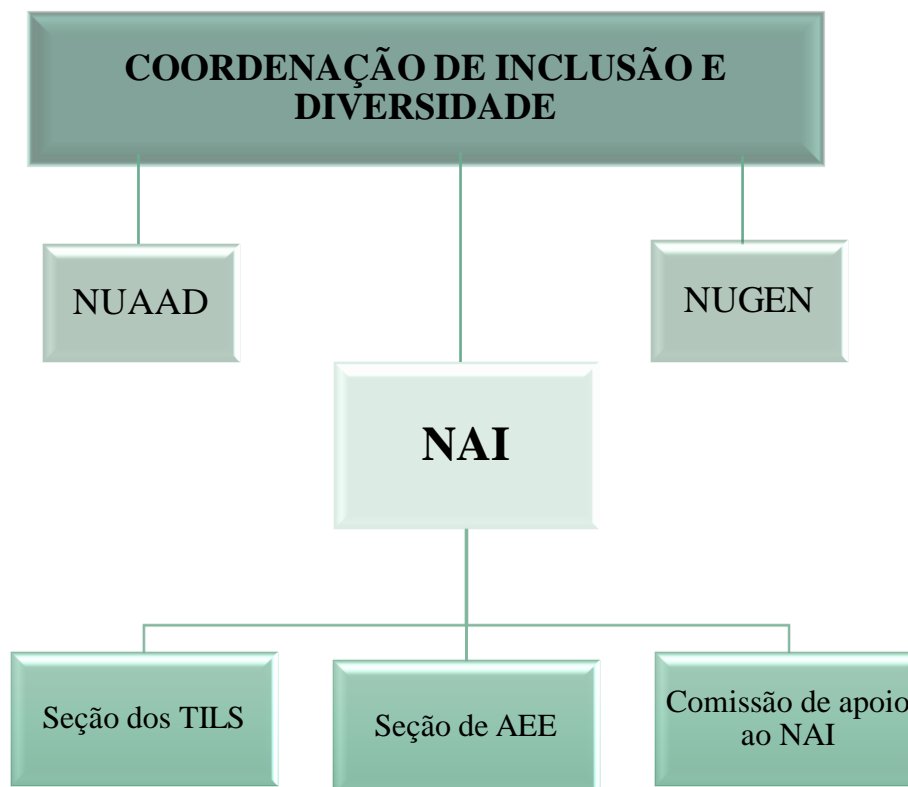
A UFPel, como o nome já traz, tem sede na cidade de Pelotas/RS. Sua história aponta o ano de 1969 para sua criação, contudo antes dessa data, em 1960 tem registros do funcionamento como Universidade Rural do Sul (UFPEL, 2022).

No momento, a reitora da universidade é Isabela Fernandes Andrade. O SISU é uma forma de ingresso na graduação, além do Programa de Avaliação da Vida Escolar (PAVE). Este se trata de um processo seriado, com provas durante os três anos do ensino médio.

Está distribuída entre os Campi de Pelotas e os Campus Porto e Campus Capão do Leão. De acordo com o site da universidade, havia 16.461 alunos de graduação e um total de 2.603 entre especialização, mestrado e doutorado no ano de 2021. O quantitativo de docentes é de 1356 e 1332 de técnicos administrativos.

Para dar assistência aos estudantes, conta com a Coordenação de Inclusão e Diversidade (CID), da qual fazem parte o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGEN) e o Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (NUAAD). Nesse sentido, não atendem apenas os discentes com deficiências, mas buscam contemplar diferentes ações.

Figura 12: Organização CID



Fonte: Autora

Descrição de imagem: Mapa conceitual com sete retângulos de cor verde em diferentes tonalidades. Na parte superior, um retângulo escrito “coordenação e inclusão e diversidade”. Desse saem três setas para retângulos menores com as siglas NUAAD, NAI, NUGEN. Do retângulo escrito NAI saem três setas para três retângulos escrito “seção dos TILS, seção de AEE, comissão de apoio ao NAI”.

6.1.4.3.1 Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Pedagógico: UFPel

A UFPel está sob a vigência do novo PDI, que tem como datas de referência 2022-2026. São vários os objetivos estratégicos, exaltando-se dois deles: promover a inclusão, acessibilidade e permanência no que tange a todos os espaços, meios e serviços da Universidade; fortalecer as políticas de acesso, inclusão e permanência dos estudantes, de modo a propiciar o bom aproveitamento e combater a evasão e a retenção. (UFPEL, 2021).

De forma sucinta o documento foi elaborado, trazendo cinco eixos: Gestão Institucional; Gestão Acadêmica: Ensino, Pesquisa e Extensão; Assistência Estudantil; Gestão de Pessoas Infraestrutura. Dentro de cada eixo estão apresentados os objetivos específicos, as ações para alcançá-los, as metas a serem efetivadas e os indicadores para se validar tais estratégias (UFPEL, 2021).

Consolidando o perfil de universidade inclusiva, ao longo dos objetivos é referida a preocupação com a inclusão e a valorização da diversidade, por meio das ações afirmativas e do atendimento às necessidades dos discentes com deficiência. É clarificado o respeito que a instituição mantém com os direitos humanos, de modo a possibilitar não apenas o ingresso em seu espaço, mas o planejamento dos diferentes segmentos para consolidar a permanência na UFPEL. Segmentos que se referem à acessibilidade, à formação da comunidade universitária sobre inclusão, entre outros.

Atendendo à busca por políticas que mencionam as AH/SD em específico, no eixo da gestão acadêmica, o décimo objetivo menciona “investir na qualificação das condições de acessibilidade pedagógica, atitudinal e das comunicações para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, transtornos de conduta e **altas habilidades/superdotação**” (UFPEL, 2021, p.32). É satisfatório constatar que a universidade vislumbra os estudantes com AH/SD e reconhecem que esse público também pode vir a demandar adaptações. Adaptações essas, principalmente quanto à acessibilidade pedagógica e atitudinal. A palavra é mencionada quatro vezes, apresentando variação, de modo que é descrita altas habilidades/superdotação e em outros trechos altas habilidades ou superdotação.

Quanto ao PPI, este passou por reformulações em 2003 e está em pauta uma próxima atualização do documento institucional. Apresenta uma estrutura breve, contendo 16 páginas. Informa sobre a missão da instituição, os princípios gerais, os objetivos de cada nível, desde ao ensino médio e profissionalizante até a pós-graduação. Também aponta o perfil dos discentes e docentes, além da metodologia dos cursos (UFPEL, 2003).

Apesar de não especificar sobre a política de inclusão, um dos princípios gerais chama a atenção e se aproxima, ao contemplar “o respeito às individualidades inerentes a cada aprendiz” (UFPEL, 2003, p. 4). Entende-se que uma das bases da inclusão é justamente reconhecer as diferentes formas de ser e aprender dos estudantes, respeitando o seu processo de formação.

6.1.4.4 Universidade Federal de Rio Grande

Ao buscar por informações no Portal da FURG, constata-se como marco a data de 1955, com a criação da Escola de Engenharia Industrial. O estatuto da universidade ocorreu em 1969, de modo que a junção das unidades de Ensino Superior instaladas anteriormente resultou na FURG. (FURG, 2022a)

O representante Danilo Giroldo se encontra na função de reitor durante os anos de 2021 a 2025. A referência de ingresso na universidade é o SISU, mas também é possível a escolha pelo Processo Seletivo de Vagas Ociosas (PSVO). Quanto ao PSVO são as vagas ocupadas por transferências, pessoas que já têm diploma em cursos de graduação e aqueles que desejam trocar de curso (FURG, 2022b).

Possui quatro campus, sendo: Campus Carreiro; Campus Santa Vitória do Palmar; Campus Santo Antônio da Patrulha; Campus São Lourenço do Sul. O seu quantitativo de discentes, em 2020, foi representado por 12.608 entre matrículas de graduação e pós-graduação presencial e à distância. Além do ensino presencial, conta com os cursos à distância, de modo que seu trabalho engloba municípios de outras regiões. O mapa 3 demonstra as cidades que fazem parte da área de abrangência.

Mapa 3: Área de abrangência da FURG



Fonte: Anuário da FURG 2021 (FURG, 2021, p 20).

Descrição de imagem: Mapa azul do Rio Grande do Sul na cor. Marcações com o símbolo da FURG em diferentes regiões do estado. Ao lado uma lista com as cidades de abrangência da FURG: Agudo, Bagé, Balneário Pinhal, Cachoeira do Sul, Canguçu, Esteio, Gramado, Herval, Hulha Negra, Jacuízinho, Jaguarão, Mostardas, Novo Hamburgo, Picada Café, Restinga Seca, Rio Grande, Santa Maria, Santa Vitória do Palmar, Santana do Livramento, Santo Antônio da Patrulha, São Francisco de Paula, São José do Norte, São Lourenço do Sul, São Sepé, Sapiranga, Sarandi, Sobradinho, Três de Maio

Santana do Livramento, Santo Antônio da Patrulha, São Francisco de Paula, São José do Norte, São Lourenço do Sul, São Sepé, Sapiranga, Sarandi, Sobradinho, Três de Maio.

Sobre a política de inclusão, contempla a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis que possui três coordenações voltadas ao desenvolvimento estudantil. Dentre essas, se encontram a Coordenação de Ações Afirmativas (CAAF) e a Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante (CAAPE). Esta última oportuniza a atuação dos TILS e integra o trabalho de bolsistas junto aos acadêmicos com deficiência por meio do Programa de apoio aos estudantes com necessidades específicas (PAENE).

A instituição tem o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (NEAI), que conta com cinco laboratórios: Grupo de Acessibilidade (GA); Sala de Recursos Multifuncionais; Laboratório de acessibilidade e mobilidade urbana (LAMU); Grupo de Extensão e Pesquisas Inclusivas (GEPI); LabNEAI.

6.1.4.4.1 Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional: FURG

Datado do período de 2019 a 2022, o PDI da FURG fala sobre o respeito à diversidade e se baseia na inclusão social.

Apresenta-se por meio de 13 eixos norteadores, que engloba desde o ensino de graduação e pós-graduação até a gestão institucional. Tratando-se de modo mais atento para os aspectos da inclusão, o eixo dos assuntos estudantis descreve as estratégias para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Entre as mesmas, três se relacionam ao público da Educação Especial de forma mais próxima: Intensificar ações para o atendimento aos estudantes com deficiências ou necessidades educacionais específicas; Promover a equidade de condições de acesso e permanência aos estudantes; Avaliar continuamente as ações para o desenvolvimento pleno dos estudantes (FURG, 2019).

O documento aponta, como um dos indicadores, a aprovação da política de inclusão às pessoas com deficiência. O que demonstra a atenção da FURG com seu alunado e suas necessidades educacionais. Contudo, sobre as AH/SD não há uma menção detalhada para as ações com esse público.

O PDI e o PPI contêm informações semelhantes, sendo que este último se constitui de forma mais resumida. No PPI também é abordada a questão da inclusão social e diversidade, sendo importante dizer da menção quanto à flexibilidade curricular:

A flexibilização curricular pressupõe um currículo entendido como processo formativo, dinâmico e em permanente movimento, permitindo que a ação educativa da Universidade incorpore outras formas de aprendizagem e de produção do conhecimento presentes na realidade social. (FURG, 2011)

Mesmo que tenha sido pensado num contexto geral, para todos os estudantes, a preocupação com um currículo dinâmico, plausível de modificações pode ser pensada para os estudantes com AH/SD.

He constatado que muchos adultos, al reconocerse como personas con AH/SD, después de recibir informaciones sobre el tema, relatan sentimientos que varían desde la rabia y el desasosiego, por haber pasado toda la vida creyendo que eran “locos”, “incapaces de comprender a los demás o de ser comprendidos”, hasta el “alivio” de finalmente reconciliarse con lo que hacía que se sintieran tan diferentes.

SUZANA GRACIELA PÉREZ BARRERA (2018, p. 153-154)

7 DAS FALAS AOS CONTEXTOS VIVENCIADOS: É POSSÍVEL SE FAZER SER VISTO?

É chegado o capítulo mais esperado, a apresentação dos resultados da pesquisa, parte essa que para o pesquisador envolve paciência, satisfação e amadurecimento intelectual e formativo. Após se utilizar da triangulação (GIL, 2018; PRODANOV; FREITAS, 2013) e da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), conforme já apresentado na metodologia, os tópicos que seguem descrevem os achados por meio de categorias. Estas trazem o que se salientou ao longo do estudo.

Os dados dos participantes são verdadeiros, contudo os nomes usados para identificá-los são fictícios, afinal não se pretende descumprir a ética que exige a pesquisa. Inicialmente, são expostas as informações relevantes quanto à formação, idade, instituição.

Antes, é necessário fazer uma relação sobre a escolha dos nomes. Como a borboleta cativa pela sua beleza e, apesar de aparentemente frágil é um inseto cuja liberdade é invejável, escolheu-se trazer o nome de borboletas para denominar cada sujeito do estudo. São elas que representam a última fase da metamorfose, mas, para chegar até ela, precisa manter-se firme a cada etapa. Assim como os seres humanos, há borboletas de características distintas: Algumas são menores do que as outras; têm as que possuem hábitos noturnos e as que preferem se divertir durante o dia; algumas são raras; há as que são coloridas e as que não têm tanto glamour. Mas, cada uma delas é única, singular e bela. Tem aquelas que recém saíram do seu casulo, encantadas com a extensão do universo e o que podem desbravar. Já tem as que passaram por seu casulo há mais tempo e adquiriram experiência, maturidade, viram muitas coisas pelo mundo, e sabem ficar em alerta quando avistam seus predadores. Não se pode deixar de dizer que cada borboleta assume o seu papel no ecossistema e possuem a sua relevância para o grupo do qual fazem parte.

Esse enunciado vem ao encontro da representatividade de cada participante. As acadêmicas são as borboletas que recém encontraram a liberdade ao se desfazer do seu casulo. As coordenadoras dos núcleos de acessibilidade são borboletas mais experientes, que conduzem as outras para os lugares mais lindos. E os Pró-reitores são as borboletas polinizadoras.

As acadêmicas entrevistadas estão prontas para voar, só precisam que esse voo não seja solitário para não se perderem na imensidão. Às vezes, são importantes os momentos de sossego para o autoconhecimento, porém também é preciso de companhia para sentir-se mais empoderadas e encorajadas a alçarem alturas maiores. É lamentável pensar que tantas

borboletas estão se camuflando, e que outras ainda estão na fase de pupa, pois não se descobriram e não foram descobertas. Acredita-se que as borboletas dessa pesquisa possam ser inspiração para que outras tantas se libertem.

Nomes para os participantes da pesquisa¹¹:

1- Acadêmicas: Janeira (acadêmica UFSM), Monarca (acadêmica UFPel), Pingos-de-prata (acadêmica UFRGS);

2- Coordenadoras dos Núcleos de Acessibilidade: Coruja (coordenadora UFPel), Oitenta-e-oito (coordenadora FURG); Espumadeira (coordenadora UFSM); Estaladeira (coordenadora UFRGS);

3- Pró-reitores: Azulão (Pró-Reitor UFSM); Bandeira-espanhola (Pró-Reitora FURG); Palha (Pró-Reitora UFPel);

4- Psicólogas recomendadas pelas coordenadoras: Pantera (psicóloga FURG); Labareda (psicóloga UFRGS).

São descritos os processos percorridos para se chegar até esse momento, iniciando pelas entrevistas, que foram realizadas com agendamento prévio, por meio do Google Meet. A pesquisadora encaminhou o link de acesso pelo e-mail dos entrevistados. No início de cada encontro, a pesquisadora pediu a autorização para a gravação e fez os combinados quanto à assinatura do TCLE. O tempo das gravações variou, sendo de 40 minutos para a mais curta e 1 hora e 31 minutos para a de maior duração.

Em relação aos questionários, a pesquisadora contatou os Pró-Reitores também pelo e-mail e enviou o link de acesso à plataforma do Google Drive, liberando o preenchimento do questionário individual. Após, os respondentes enviaram o TCLE assinado.

As entrevistas com as duas psicólogas que participaram da pesquisa foram resultantes da percepção de que seria importante para complementar as informações trazidas pelas coordenadoras dos núcleos de acessibilidades das instituições: UFRGS e FURG. As coordenadoras, primeiramente, falaram com as psicólogas sobre a pesquisa e verificaram o interesse em contribuir com os dados. Após, forneceram os contatos para que fosse possível agendar as entrevistas.

¹¹ Foram utilizados do E-book *Lepidópteros do Brasil (Agenda de Campo)* (2010) e representam os nomes populares de borboletas. Todas elas são encontradas no Rio Grande do Sul. No anexo A estão as imagens das Borboletas escolhidas para representar os nomes fictícios.

7.1 APRESENTAÇÃO DAS BORBOLETAS: DADOS PESSOAIS E INSERÇÃO NAS INSTITUIÇÕES

No que diz respeito ao número de participantes, foram 11 do sexo feminino, sendo apenas o representante da Pró-Reitoria da UFSM do sexo masculino.

O tempo de atuação das coordenadoras variou, sendo que a coordenadora Oitenta-e-oito é a que possui maior tempo de vínculo com a sua universidade. O ano de ingresso na instituição está demonstrado no quadro 11:

Quadro 11: Ano de ingresso na instituição

| PARTICIPANTES | ANO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE | ANO DE INGRESSO NO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE |
|-----------------------|--|--|
| Coruja | 2013 | 2013 |
| Espumadeira | 2013 | 2020 |
| Oitenta-e-oito | 1994 | 2005 |
| Estaladeira | 2013 ¹² | 2013 |

Fonte: Autora

Descrição de imagem: Quadro dividido com três colunas na vertical e cinco linhas na horizontal. Na primeira coluna da esquerda para a direita aparecem os nomes dos participantes; na segunda coluna o ano de ingresso na universidade e na terceira coluna o ano de ingresso no núcleo de acessibilidade. Na linha da participante Coruja aparece o ano de 2013 em ambas as colunas. Para a Espumadeira, na segunda coluna o ano de 2013 e terceira coluna 2020. Para a participante Oitenta-e-oito, na segunda coluna o ano de 1994 e terceira coluna 2005. Para Estaladeira, aparece o ano de 2013 em ambas as colunas.

A formação dos profissionais contemplou desde a Graduação até o Doutorado, de acordo com o quadro 12:

¹² A profissional relatou que o ingresso como concursada se deu em 2013, mas o vínculo empregatício por meio de contrato ocorreu na década de 1990.

Quadro 12: Formação dos profissionais participantes¹³

| PARTICIPANTE | FORMAÇÃO |
|---------------------------|--|
| Coruja | Graduação em Direito e em Psicologia. Mestrado em Educação em Ciências (linha de Neurociência e Educação) |
| Oitenta-e-oito | Graduação em Psicologia. Mestre em Saúde do Comportamento. |
| Espumadeira | Graduação em Educação Especial. Mestrado em Educação. |
| Estaladeira | Graduação em Artes Visuais. Licenciatura em Letras Português e Literatura e Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras. Especialização em libras. |
| Azulão | Doutorado em Ciências Humanas. Mestrado em Direito Público. Graduação em Direito. |
| Bandeira-espanhola | Graduação em Pedagogia |
| Palha | Doutorado em Educação. |
| Labareda | Doutorado e Mestrado na área de Avaliação. Graduação em Psicologia. |
| Pantera | Graduação em Psicologia Especialização em Saúde Mental e Atenção Psicossocial |

Fonte: Autora

Descrição de imagem: Quadro dividido em duas colunas na vertical e dez linhas na horizontal. Na primeira coluna estão os participantes. Na segunda coluna está a formação. Na segunda linha, Coruja com formação em graduação em direito e em psicologia, mestrado em educação em ciências. Na terceira linha, Oitenta-e-oito com graduação em psicologia e mestre em saúde do comportamento. Na quarta linha, Espumadeira com graduação em educação especial, mestrado em educação. Abaixo, Estaladeira com graduação em artes visuais, licenciatura em letras português e literatura, licenciatura e bacharelado em letras libras, especialização em libras. Abaixo, Azulão com doutorado em ciências humanas, mestrado em direito público, graduação em direito. Na sétima linha, Bandeira-espanhola com graduação em pedagogia. Na oitava linha está Palha com doutorado em educação. Abaixo, Labareda com doutorado e mestrado em avaliação, graduação em psicologia. Na última linha, Pantera com graduação em psicologia e especialização em saúde mental.

Monarca ingressou na instituição atual no ano de 2018, sendo que seu vínculo se deu por transferência. cursava a mesma graduação em uma universidade privada de outro estado da região sul do Brasil. Pingos-de-prata teve seu ingresso na universidade no ano de 2020. Já

¹³ As informações partiram das respostas das entrevistas e dos questionados. Logo, alguns dados ficaram mais completos e outros mais sucintos.

a entrada da Janeira na instituição pública ocorreu no ano de 2017, sendo que relatou fazer outro curso numa universidade particular da mesma cidade. O quadro 13 apresenta os cursos em que as participantes se encontravam matriculadas quando foram realizadas as entrevistas:

Quadro 13: Relação dos cursos das acadêmicas – vínculo com a universidade

| PARTICIPANTE | CURSO |
|------------------------|---|
| Monarca | Graduação em Farmácia |
| Pingos-de-prata | Graduação em Licenciatura em Dança |
| Janeira | Graduação em Licenciatura Plena em Música (Universidade Federal) Graduação em Psicologia (Universidade Particular) |

Fonte: Autora

Descrição de imagem: Quadro dividido em duas colunas na vertical e quatro linhas na horizontal. Na primeira coluna estão as participantes. Na segunda coluna está o curso. Na segunda linha, Monarca na graduação em farmácia. Abaixo, Pingos-de-prata na graduação em licenciatura em dança. Na última linha Janeira na graduação em licenciatura plena em música e graduação em psicologia.

7.2 FATORES RELACIONADOS AOS CICLOS DA METAMORFOSE: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Com a análise do material de pesquisa, alguns pontos se salientaram e melhor representam a situação experimentada em cada instituição. Nas próximas páginas, são apresentadas categorias que surgiram a partir de questões pré-estabelecidas no roteiro de entrevista, bem como das falas e respostas dos questionários, baseadas nos objetivos específicos desse estudo. Ainda, contribuíram os achados dos documentos institucionais.

7.2.1 Conhecimento X Desconhecimento

O desconhecimento é um dos principais fatores para a pessoa com AH/SD ficar no anonimato, seja por parte da família, professores, amigos, e o próprio sujeito. Se o reconhecimento do público infantil é difícil, isso se agrava quando o contexto recai para os adultos. Esse entendimento se aproxima de Pasian (2021, p. 2) quando exprime que “não há

indicação da incidência de estudantes superdotados adultos no Brasil, mas a inexistência desses números mostra bem que se trata de área pouco estudada”.

Tudo parte do conhecimento, ou da busca por saber quem são essas pessoas. Todavia, a maioria da população não tem as devidas informações, e quando tem pode estar imbricada de mitos (PÉREZ, 2003; RECH; FREITAS, 2005; PISKE, 2021), dúvidas ou pré-conceitos.

Si le preguntamos a cualquier persona desprevenida que es una persona con Altas Habilidades/Superdotación seguramente te dirá que no sabe, que nunca tuvo oportunidad de conocer una o, talvez, que es una persona “muy inteligente”, exitosa, muy eficiente, que se vale por si sola.¹⁴ (BARRERA, 2018, p. 9)

Em diferentes momentos, recaiu-se para a necessidade de conhecer mais, tanto por parte do corpo docente, dos colegas discentes, gestores e familiares. Algo preocupante, pois “a forma como uma pessoa enxerga a superdotação será um fator primário tanto na construção de um plano de identificação quanto no oferecimento de serviços relevantes” (RENZULLI, 2014a, p. 222).

O relato das entrevistadas de que durante a infância e adolescência não foram visualizados os indicadores aponta para a possibilidade de que faltou tais saberes. Apenas uma das acadêmicas mencionou o contato com profissionais especializados que reconheceram seu potencial no ensino fundamental. Ao afirmar que foi indicada para ser atendida na Sala de Integração e Recursos (SIR) pelo seu rendimento considerável nas olimpíadas de matemática, suscita que a área lógico-matemática é uma das mais valorizadas no meio escolar e social.

Tinha as olimpíadas de matemática, eu sempre fazia. Na verdade, tinha começado a fazer, acho que um ano, dois. Em 2013, eu fiz, tinha 11 anos, eu ganhei uma medalha de prata, e depois em 2014 também. Só que em 2013, logo depois que isso aconteceu, a professora de matemática daquela época do meu colégio, que me dava aula, me encaminhou para a SIR [...] (Acadêmica Pingos-de-prata)

A ideia de que Pingos-de-prata pudesse fazer parte do público, veio a partir do seu destaque nas olimpíadas de matemática apenas aos onze anos de idade, o que leva a se questionar a forma como os professores percebiam suas habilidades antes desse acontecido. Afinal, a criança com indicadores pode apresentar precocidade e características que são perceptíveis aos educadores e às famílias ainda na educação infantil. Sua professora de matemática do ensino fundamental teve sensibilidade, sendo uma das responsáveis pelo

¹⁴ Tradução: Se perguntarmos a qualquer pessoa desavisada o que é uma pessoa com altas habilidades/superdotação, ela certamente dirá que não sabe, que nunca teve a oportunidade de conhecer uma ou, talvez, que é uma pessoa "muito inteligente", bem-sucedida, pessoa muito eficiente, que vale por si só.

reconhecimento do seu destaque. O conhecimento da profissional e a atenção para sua aluna foi importante no encaminhamento a um atendimento adequado a sua realidade.

Nesse sentido, é reforçado o papel do professor no processo de identificação, pois é ele quem permanece durante um tempo considerável com a criança/adolescente ou até mesmo o aluno adulto. Conhecer sobre as características é um passo importante, pois, no momento em que os indicadores se fizerem presentes, o educador terá competência para percebê-los.

Antes de poder incluir, é imprescindível o entendimento do que é a educação voltada para a inclusão e o que permeia essas práticas. Retomando um dos objetivos específicos: “identificar os saberes dos coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade ou congêneres e dos Pró-reitores em torno do conceito das AH/SD e da Educação Inclusiva”, foi realizado o questionamento: **“Qual seu conhecimento e percepção em torno da Educação Inclusiva?”**.

Para Estaladeira, a educação precisa atender a toda e qualquer pessoa, independente de sua condição física e/ou intelectual.

*É a inclusão para todos. E para cada qual na sua condição.
[...]Qualquer pessoa em qualquer condição, né. E cada qual na sua condição tem sim e pode sim estar na educação. Enfim, fazer sua trajetória, da maneira como ela escolher e que ela desejar. Minha perspectiva é bem essa. (Coordenadora Estaladeira)*

Quando reporta a “qualquer pessoa em qualquer condição” faz-se associação à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, afinal o documento deixa explícito que “a Educação Básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1990, p. 5). Se o documento ratifica que são todos, nenhum poderá ficar excluído. Apesar de acentuar a Educação Básica, pode se ampliar para o nível da Educação Superior.

Espumadeira é formada em Educação Especial e, ao longo de suas respostas, demonstrou propriedade sobre o assunto e que sua instituição é engajada nessa perspectiva inclusiva.

Então, o meu entendimento da inclusão, por eu ter feito a educação especial e ter feito o mestrado, entendo eu que é um vasto conhecimento. (Coordenadora Espumadeira)

Coruja foi além na sua resposta, mencionando o ocorrido na história, cujas atitudes para com os deficientes ela considera como aberrações. Também, pode-se dizer que a sua

resposta foi magnífica quando explana que a inclusão deve ocorrer em todos os níveis educacionais.

Na minha percepção a educação inclusiva é uma educação que permita o espaço para aquisição do conhecimento de uma forma mais ampla, criativa, inovadora e que considere as perspectivas de aprendizado de cada sujeito. Porque a gente sabe que os sujeitos não aprendem da mesma forma, nem na mesma velocidade e por isso necessitam desses ambientes inclusivos. E quando falo inclusivo, me refiro a tudo, não apenas às pessoas com deficiência ou com altas habilidades/superdotação ou autismo. Mas, a todos os sujeitos que, dado o seu contexto histórico que vive, dado as perspectivas que tenham no seu entorno, podem apresentar algumas limitações no sentido de que o ambiente venha lhe proporcionar essas limitações. Então, a educação inclusiva para mim é esse espaço. Esse espaço que ainda penso que estamos um tanto longe dele, mas a caminho. E que bom que estamos a caminho porque, em outros momentos históricos, a gente verifica essas aberrações que foram feitas, quando a gente começa a pensar. E que ela seja proporcionada em todos os níveis de ensino. Não apenas em determinados níveis. (Coordenadora Coruja)

O conhecimento da profissional está em acordo com o princípio da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nesta, fica expressa a importância de uma educação que considere todas as formas de aprendizagem. Coruja e Capellini (2021) demonstram entendimentos próximos ao falarem sobre as individualidades e singularidades de cada sujeito.

Escola Inclusiva é aquela que recebe, acolhe e promove aprendizagem, impulsionando desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de quaisquer características, portanto, é uma escola que busca ampliar as políticas, práticas e culturas, de modo a torna-las mais inclusivas, respeitando a diversidade humana, considerando a singularidade de cada um. (CAPELLINI, 2021, p. 39)

Capellini (2021) enfatiza a escola inclusiva, mas ao trazê-la há o intuito de ampliar sua ideia para os diferentes contextos educacionais. Incluir, como anunciado, é para além de receber o aluno, e sim, contribuir para o seu desenvolvimento e permitir que esse se sinta pertencente ao espaço.

Oitenta-e-oito demarcou a inclusão sem mencionar o que de fato é, trazendo exemplo de como a universidade se preocupa em atender aos estudantes. Inclusive, aborda o papel dos gestores para consolidar essas práticas inclusivas.

[...] Digamos que estamos, teve dois, quatro e agora seria a quinta gestão de pessoas com atitudes voltadas para a inclusão. Nunca tive problema administrativo dentro da universidade. Tudo que propus, seminário, conversa, capacitação, todas as pró-reitorias de gestão, de planejamento. O governo cortou a verba do programa INCLUIR, de duzentos e dezoito pra trinta e sete, e nunca baixei meu nível de trabalho. A universidade paga o que o Incluir não paga. Não posso dizer que não teve apoio porque a universidade tem questões atitudinais de inclusão. Eles são voltados para isso. Inclusive, como te falei, ganhamos uma coordenação junto à reitoria. Isso é uma vitória política inimaginável. Porque essa coordenação vai dar conta, porque claro: 'Já sofremos algum processo judicial? Já'. Mas, nada com fundamento. Nenhuma pessoa com deficiência que entrou nessa universidade, nós temos as políticas de cotas também, que se identificou como tal foi negligenciado. Então, temos também a pró-reitoria de assuntos estudantis que faz todo esse trabalho da bolsa PAENE, que faz esse acompanhamento, seleciona bolsista, que capacita. Não trabalhamos sozinho. O NEAI desenvolve algumas atividades [...] Somos cinco laboratórios, por exemplo, temos uma pró-reitoria de extensão e trabalhamos na feira do livro. Já ouviu falar na feira do livro de Rio Grande? No Cassino? A última feira do livro que trabalhamos foi a de 2019, o tema da feira foi acessibilidade. Nós já, desde 2016, colocamos pisos podotáteis, esse ano nós fizemos QR Code para as pessoas lerem os vídeos, fizemos um mapa tátil da feira. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

Seu entendimento de inclusão está voltado para o acesso e a acessibilidade, ou seja, a promoção de estratégias que possibilitem às pessoas com deficiência serem ativas no contexto social. Outra assimilação é de que a inclusão se relaciona com o contato com espaços formativos, como seminários e capacitações. A possibilidade do acompanhamento de bolsistas junto a esses acadêmicos também é um fator importante para a coordenadora.

Esse bolsista mediador, que existe dentro da universidade, existe fora da universidade também, existe no estado e no município. Eu dou curso de capacitação pra eles. O NEAI dá curso de capacitação pra eles, junto com o município. [...] Ele nunca estudou e não sabe nem o que vai pegar. Ele não tem curso nenhum, é uma pessoa que está no segundo ano da graduação da FURG. Ele precisa de muito amparo, porque o que mais acontece, a exclusão. O que mais acontece na exclusão é a falta de conhecimento e falta de comunicação. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

Há uma preocupação com as deficiências e o transtorno do espectro autista, mas esse mesmo engajamento não foi constatado em relação às AH/SD. Algo que, apesar de não ser o ideal, é comum, reconhecendo que “no Brasil, o foco da Educação Especial sempre esteve

mais intensamente voltado para as deficiências e os transtornos, ou seja, o caráter complementar da Educação Especial tem recebido mais atenção do que o suplementar” (MATOS, MOREIRA, KUHN, 2021, p. 200).

Inclusive, a coordenadora menciona um projeto com o qual ela estava envolvida, que seria a criação de uma plataforma com o cadastro e as informações de pessoas com deficiência.

[...] Nós vamos fazer um banco de dados das pessoas com deficiência nos postos de saúde para que quando tu acesse o nome do sujeito, sabe se ele é cardíaco ou não, se tem Síndrome de Down, se usa alguma medicação, se consulta com fono, se tem alguma alergia. Um banco de dados onde será alimentado pela saúde, pela moradia, pela habitação. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

Essa mesma indagação foi respondida pelos Pró-Reitores, conforme o quadro 14:

Quadro 14: Conhecimento sobre Educação Inclusiva

| PARTICIPANTE | RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO |
|---------------------------|--|
| Azulão | Considero que a Educação Inclusiva deve abranger as potencialidades e diversidades das diferentes demandas bem como das diferentes possibilidades de desenvolvimento dos processos de Ensino-Aprendizagem. |
| Palha | [...] Entendo que a educação inclusiva se insere na lógica da educação democrática, na medida em que a democracia, como princípio, compreende a diversidade e a diferença inerentes aos sujeitos e, portanto, todos têm o direito a serem diferentes. O respeito, a compreensão solidária, o diálogo e a garantia de acesso são fundamentais para tornar a sociedade menos desigual. |
| Bandeira-espanhola | Quando se pensa em uma educação para a transformação da sociedade, que seja plural, coletiva, autônoma, crítica, se pensa numa Universidade Inclusiva. Cujos atores sejam o reflexo da nossa sociedade, incluindo todas, todos e todes. Dessa forma uma Universidade Inclusiva vai desenvolver suas ações reconhecendo, respeitando e trabalhando com a diversidade, dentro das suas necessidades, além de trabalhar suas potencialidades. |

Fonte: Questionário elaborado pela autora

Descrição de imagem: Quadro na cor laranja dividido em duas colunas na vertical e quatro linhas na horizontal. Na coluna da esquerda os nomes dos participantes “Azulão, Palha, Bandeira-espanhola”. Ao lado a coluna com as respostas dos questionários.

Nos registros, se sobressaem termos como “diversidade”, “diferenças”, “respeito”, “democracia”, “acesso”, “diálogo”, “potencialidades”, “transformação da sociedade”, “coletiva”, “crítica”, “direito”, “todos”. Há que se reconhecer que uma sociedade não se torna inclusiva sem esforços coletivos e a vontade de todos os envolvidos. Ao se falar na inclusão, não são apenas o público da Educação Especial que requerem uma atenção do sistema educacional, mas todo e qualquer aluno que se encontra em uma situação que esbarre e prejudique o seu processo de aprendizagem, sejam essas condições temporárias ou permanentes. Assim, todas as palavras em destaque formam uma rede na construção dessa inclusão, pois esta perpassa várias esferas e, como manifestado por Bandeira-espanhola, envolve uma transformação da sociedade.

Além do conteúdo relacionado à inclusão, teve-se o intuito de verificar o que cada participante entende por AH/SD. Em acordo, foi feito o questionamento: **“O que você compreende por Altas habilidades/Superdotação?”**.

Uma das coordenadoras trouxe a teoria de Renzulli, inclusive falando dos três anéis (2004; 2014a; 2014b), que é a base do referencial teórico do estudo.

É uma temática assim que eu tenho me interessado muito, por questões pessoais mesmo, por motivações pessoais. Mas, eu tenho estudado ultimamente e o que mais eu entendo é a partir da teoria do Renzulli, dos Três Anéis, que é a criatividade, habilidade acima da média e o envolvimento com a tarefa. Então, é esse meu entendimento, assim. (Coordenadora Espumadeira)

Talvez o fato de ser Educadora Especial e ter contato com a professora responsável pelo grupo voltado às AH/SD na UFSM, o qual se apoia nas produções de Renzulli, faz com que seu interesse esteja vinculado a esse autor.

A psicóloga da UFRGS também demonstrou conhecimento sobre a teoria, abordando, inclusive, o assincronismo e possibilidade de apresentar dificuldades em áreas do desenvolvimento humano que não constituem o interesse do sujeito.

O que eu considero, assim, é bem ainda da, que talvez eu esteja um pouco defasada, mas é da teoria do Renzulli, a ideia dos tripés. Então, tem que se destacar em alguma área, não necessariamente em mais de um domínio, pode ser um só. A questão da criatividade e da

persistência na tarefa, do foco na tarefa prolongada em alguma área que tenha realmente interesse. Acho que uma outra questão que é importante, que eu falo para os alunos é a questão da gente entender que é comum questões como a simetria, no sentido, ah, em algumas áreas a pessoa tem um super desenvolvimento e em outras pode até ser inferior ao da média. Então, não é aquela ideia do gênio, que sabe tudo e que consegue resolver todas as questões. (Psicóloga Labareda)

O entendimento de Coruja é sensível e parecido com a ideia de Labareda, pois acredita que o aluno não precisa se destacar em todas as áreas, olhando para esse indivíduo para além das AH/SD.

Então, esse público, pra mim, seria aquele público que tem, como o próprio nome diz, habilidades em determinadas áreas que se sobrepõe aos demais. Não necessariamente que ele vá ser um superdotado ou que ele vá ter uma habilidade extrema em todas as áreas do conhecimento. Justamente por isso, muitas vezes, ele precisa desse suporte, desse apoio porque uma área descompensa a outra né. Em alguns momentos, ele pode em outras áreas não se desenvolver tanto e ter uma extrema habilidade. (Coordenadora Coruja)

Ter um rendimento abaixo da média ou até mesmo abaixo do esperado em áreas que não são do interesse pode acontecer. Como se sabe, há uma diversidade entre os perfis de sujeitos com tais indicadores. Fatores do ambiente, o pouco estímulo ou o fato de não se identificarem com a área, pode levar, sim, esses estudantes a apresentarem dificuldades em algumas disciplinas escolares ou em determinadas atividades. Principalmente no âmbito educacional e/ou familiar é comum o pensamento de que “os superdotados são altamente capazes em tudo o que fazem, mas o que ocorre é uma situação contrária ao que pensam, porque estes estudantes podem mostrar-se incapacitados em algum domínio acadêmico” (PISKE, 2021, p. 33).

Já Estaladeria é sincera ao afirmar que falta conhecimento sobre o tema. O que se percebe ao trazer pouca informação sobre quem seriam essas pessoas. Inclusive, associa as AH/SD com as deficiências. Sabe-se que ambos pertencem ao Público-Alvo da Educação Especial, mas são públicos distintos. Uma pessoa que tem AH/SD pode ter também uma deficiência associada, sendo conhecida como dupla condição.

É, eu não tenho muito conhecimento sobre altas habilidades/superdotação. Apesar de ter feito algumas capacitações e ter participado de alguns encontros, realmente eu não tenho muita inserção na área. Eu entendo que sim, que é público alvo em função

de diferenças, de uma condição que traz impedimentos, né. E por isso se enquadra no conceito de deficiência, mas eu não tenho muito conhecimento não. (Coordenadora Estaladeira)

Oitenta-e-oito compreende que há uma classificação de que para ser considerado com AH/SD é preciso estar acima da média em relação a um padrão de inteligência.

[...] O que significa ter altas habilidades? É ter uma dotação acima da média. Nós sabemos disso. Existe uma média, quando a gente estuda matemática a gente aprende isso. Que tem uma média e que tem desvio padrão. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

Apesar de um dos indicadores é estar acima da média no que diz respeito às habilidades humanas, não é apenas esse indicativo que configura as AH/SD, pois o comprometimento com a tarefa, ou seja, a motivação pessoal para desenvolver suas habilidades e a criatividade também precisa se fazer presente em algum momento.

Contudo, seu posicionamento é de que todo ser humano possui uma ou mais habilidades e que todas as formas de manifestações da inteligência precisam ser consideradas.

Na verdade, na minha credibilidade, vamos dizer assim né, nós temos áreas de inteligência desenvolvidas mais do que outras áreas desenvolvidas. Eu acho que todos nós temos altas habilidades. Todos nós temos alguma habilidade mais desenvolvida do que a outra. Então, por mais que as pessoas queiram classificar os seres humanos, e eu sou psicóloga e muito na minha vida eu tive que classificá-los por conta de trabalhar em equipe técnica do estado que me obrigava a isso, o sujeito é um todo, e o corpo fala numa demonstração de habilidades. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

Quando diz que há áreas de inteligência e que algumas podem ser mais desenvolvidas do que as outras, pode-se ser recapitulada a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2010). Porém, para que essa habilidade esteja relacionada com as AH/SD é preciso outros indicadores já mencionados, que nem sempre se fazem presentes em todas as pessoas.

A Psicóloga da FURG se utilizou da sua experiência para a tentativa de responder ao questionamento, mencionando como uma das ferramentas de avaliação o WISC.

Eu vou te dizer, assim, pegando pela minha experiência, minha profissional, antes de chegar na FURG. Como na APAE eu fazia muita avaliação, porque vinha muita demanda de escola, de crianças com dificuldade de aprendizagem. E com essa mudança do ensino que

tu não pode rodar até o segundo ano, terceiro ano. Então, assim, eu fazia muito, além de fazer as avaliações. Teve uns dois anos que eu fazia a avaliação de todas as escolas do município, né, encaminhavam pra nós. E eu fazia muita testagem, eu usava muito o WISC e outros testes. Inclusive o atualizado, o revisado. Então, tu vê assim, eu cheguei a ter uma ou duas pessoas dentro da APAE, e na verdade dentro da escola parecia um problema, porque não aprendia, e na avaliação, tudo aquilo que eu estava fazendo ali, a criatura era muito mais do que eles imaginavam. (Psicóloga da Pantera)

A exposição denuncia uma das situações que podem ocorrer no ambiente educacional, em que o aluno apresenta comportamentos considerados inadequados e que não correspondem aos padrões considerados. Mas, essa postura do aluno pode indicar o desestímulo e uma manifestação da sua insatisfação pelo que lhe está sendo apresentado. Logo, os indicadores podem ficar camuflados. Abaixo aparecem as respostas dos Pró-reitores.

Quadro 15: Conhecimento sobre as Altas Habilidades/Superdotação

(Continua)

| PARTICIPANTE | RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO |
|---------------|---|
| Azulão | Minha compreensão parte da definição explícita nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica onde a pessoa com altas habilidades/superdotação apresenta notável desempenho e elevada potencialidade na capacidade intelectual geral, pensamento criador ou produtivo, liderança, talento artístico e/ou capacidade psicomotora elevada, entre outros aspectos (isolados e/ou combinados). Na realidade percebe-se a manifestação de várias “inteligências” e “habilidades” que compõem o indivíduo. Alguns autores diferenciam altas habilidades e superdotação. |
| Palha | A pessoa que apresenta capacidade elevada para elaborar conhecimento e atuar sobre determinadas áreas. |

Quadro 15: Conhecimento sobre as Altas Habilidades/Superdotação

| (Conclusão) | |
|---------------------------|--|
| Bandeira-espanhola | Estudantes que apresentam desempenho elevado em determinados conhecimentos/habilidades. Que tenham potencial notável em aspectos como capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica pensamento criativo ou produtivo, etc. |

Fonte: Questionário elaborado pela autora

Descrição de imagem: Quadro dividido em duas colunas na vertical e quatro linhas na horizontal. De cima para baixo, na primeira coluna estão os nomes das participantes “Azulão, Palha, Bandeira-espanhola”. Na segunda coluna, está escrito as respostas dos questionários na respectiva ordem.

Como se pode perceber, alguns dos pensamentos dos participantes estão de acordo com os estudos da área, outros já se distanciam. Quanto aos Pró-reitores há respostas mais completas do que outras, mas todos falam sobre o potencial elevado.

7.2.1.1 Autoconhecimento: a percepção das AH/SD no próprio sujeito

Essa categoria está embasada no objetivo específico de “averiguar a percepção de acadêmicos das universidades do Rio Grande do Sul, que já foram identificados e que se reconhecem com indicadores, sobre as AH/SD”.

Quando se aborda a identificação, há uma discussão sobre o próprio reconhecimento do potencial, o que nem sempre acontece. Ou então, apesar de não ser uma regra, há aqueles que, mesmo percebendo que são diferentes não deixam que os demais percebam as suas altas capacidades.

Algunas características comienzan a aparecer em la infancia y continúan presentes a lo largo de toda la vida, a veces com más o menos intensidad debido a las exigencias diarias de los adultos, su nuevas atribuciones y responsabilidades; a veces camufladas, ocultadas, boicoteadas para no llamar la atención y a veces sin que se perciban por la influencia de mitos, por una autoestima disminuida o porque es más fácil atribuirlos a la práctica, al entrenamiento o a la rutina que a las AH/SD.¹⁵ (BARRERA, 2018, p. 50)

¹⁵ Algumas características começam a aparecer na infância e continuam presentes ao longo da vida, às vezes com mais ou menos intensidade devido às demandas cotidianas dos adultos, suas novas atribuições e responsabilidades; ora camuflados, escondidos, boicotados para não chamar a atenção e ora despercebidos por influência de mitos, por baixa autoestima ou porque é mais fácil atribuí-los à prática, treino ou rotina do que à AH/SD.

A fim de apurar como as acadêmicas percebem esse público, ou melhor, como olham para si próprias, questionou-se “**o que para você são as altas habilidades/superdotação?**”.

[...] Acho que eu não conheço muito. Mas, acho que altas habilidades seria ter o entendimento, uma facilidade, tipo em alguma linguagem que na verdade, para mim, são, sei lá, meio que tipo linguagens que são várias. Tem assim, música, tem pra tipo línguas assim, matemática, dança, por exemplo, artes. E é ter uma facilidade de se comunicar, de se expressar em algumas dessas áreas né, alguma, mais de uma. E, na verdade, quando penso em altas habilidades também, assim quando eu vou explicar para alguém eu penso naqueles, nos três círculos assim. Só que eu não sei exatamente o que é cada um, mas acho que seria uma facilidade, um interesse, uma curiosidade junto com um comprometimento, tipo estar buscando tudo aquilo ali. E, na verdade eu não sei, mas também, altas habilidades tem uma questão assim do destaque, de, ah, estar vivenciando, poder se deparar com situações que onde que tu se encontra em destaque [...]. (Acadêmica Pingos-de-prata)

Na sua exposição, Pingos-de-prata já inicia afirmando que não tem muita propriedade para falar sobre o assunto. Porém, ao longo da sua resposta denota saber muito bem sobre o tema, inclusive tendo conhecimento sobre a teoria dos três anéis.

Monarca também começa a fala informando não saber muito sobre o conceito. O que se pode destacar é que, para explicar o seu entendimento, usa as próprias características enquanto pessoa com AH/SD, como o seu pensamento abstrato e a sua rapidez de pensamento.

Olha, eu não sei, assim, o conceito. Claro que eu já li, quando eu soube adulta já, eu já tinha mais de 20 anos. Quando eu fiz o teste também, eu já era adulta praticamente, tinha mais de 20. Então, obviamente eu pesquisei, mas nunca tive muito o que era detalhadamente o conceito. Claro que eu li, mas acredito que seja mais uma, talvez, capacidade de pensamento abstrato, que pelo menos é o que eu noto. Ah, tem uma certa diferença quando eu comparo com algumas pessoas, dá para relativamente ver, e às vezes na velocidade também. Algumas coisas eu consigo fazer um pouco mais rápido. Mas, acho que basicamente seria isso que eu observo na prática. (Acadêmica Monarca)

Como visto, Monarca consegue perceber a diferença em relação a outras pessoas, sendo uma das características o sentir-se diferente. Quando menciona que procurou saber

mais a partir do momento que foi identificada, denota a sua necessidade pelo autoconhecimento.

Da mesma forma que Monarca, a acadêmica Janeira faz menção a indicadores pessoais para explicar as AH/SD.

É uma vontade muito acima da média de aprender as coisas e entender como o mundo funciona. E para isso, eu acabo pesquisando biologia, física, química, música, tudo, filosofia, tudo o que eu conseguir entender. Para mim, é sempre hora de aprender, aprender é meu verbo favorito. (Acadêmica Janeira)

A curiosidade e a necessidade de estar em contato com a aprendizagem são características presente nessas pessoas, como bem exposto por Janeira. A expressão “muito acima da média” se refere aos interesses em relação aos seus pares, ou seja, em comparação àquelas pessoas do seu círculo social e de faixa etária próxima.

Talvez por serem adultas, conseguem ter maior percepção de seus indicadores. Contudo, ainda assim, não se sentem seguras para apresentar o conceito.

Outra pergunta foi realizada às acadêmicas: **“Quando eu te falar assim: Todas as pessoas podem ter altas habilidades/Superdotação, como você interpreta essa frase?”**.

Conforme Pingos-de-prata:

Ah, tem um documentário, na verdade, não sei que documentário, eu não lembro, vi quando era muito pequena, não lembro mais onde ele está, qual é tipo certinho, mas lembro das informações que dizia que, por exemplo, uma criança, com três anos, tipo, 97% das crianças, 95% podem ser consideradas gênios. E aí quando tu pega as mesmas crianças, assim, com 15 anos, só 5%. Porque, a própria escolarização desestimula e faz a pessoa perder os interesses que ela já tinha e a própria forma de aprender, curiosidade. E, então, eu acho que [pequena pausa] não sei se todas as pessoas, né, mas acho que muitas pessoas podem ter, por exemplo, altas habilidades. Aí tem a Superdotação também, daí acho que talvez menos pessoas. (Acadêmica Pingos-de-prata)

Sabe-se que as crianças costumam ser curiosas e ter a necessidade de compreender aquilo que as cercam. Ao mesmo tempo em que geralmente são espontâneas, o que vai se modificando com o passar dos anos. Ao crescerem podem se tornar pessoas retraídas e tímidas. Essa curiosidade deveria ser estimulada, não apenas em crianças precoces.

Entretanto, Pingos-de-prata levanta uma pauta importante que é a de que algumas escolas acabam por “podar” essa curiosidade.

Esse é um elemento que auxilia nas descobertas, por isso, crianças pequenas sentem o anseio de questionar e buscar aprender. Além da curiosidade, “todas as crianças podem ter pontos fortes e atributos positivos, mas nem todas as crianças são superdotadas no sentido educacional da palavra” (PISKE, 2021, p. 50). Afinal, para essa confirmação é imprescindível o acompanhamento e a avaliação formal.

No entendimento de Monarca:

Se todas as pessoas podem ter? Olha, eu andei pesquisando e me parecia mais ser um conjunto, né, entre habilidades tanto do ambiente e já nascidas, biológicas. Então, se eu contasse como só parte do ambiente eu não sei se chegaria às altas habilidades, mas que teria uma capacidade de aprendizagem, de entendimento grande sim. Agora, se chegaria ao ponto das altas habilidades, aí eu já não saberia. Mas, pelo que eu li seria uma junção dos dois fatores. (Acadêmica Monarca)

Renzulli (2004) fala na importância de considerar os fatores ambientais e de personalidade na intersecção dos anéis.

Em sua primeira afirmativa, Janeira deixa claro que acredita nas diferentes habilidades, muitas das quais não são valorizadas pela sociedade.

*Pode ser que tenham em diferentes âmbitos, por exemplo, têm pessoas que têm habilidades muito acima da média em inteligência lógico-matemática, e isso é muito mais valorizado do que uma pessoa que seja uma boa líder, ou tenha muita inteligência interpessoal e intrapessoal. E daí, por exemplo, uma pessoa que trabalha em casa, uma dona de casa pode ter inteligências que não são tão valorizadas, mas que não são vistas. Tipo, a menina que mora comigo, ela consegue manter todas as plantas daqui extremamente saudáveis e são muitas plantas e ela sabe tudo sobre todas. E quem vem aqui não diz que tem uma pessoa com uma vontade muito acima da média de entender a natureza, sabe? **Têm inteligências que são mais valorizadas do que outras.** Eu não sei por que isso acontece, mas eu sei que isso acontece.* (Acadêmica Janeira)

Para Gardner (2010) as diferentes inteligências precisam ser valorizadas, o que também é defendido por Janeira em sua fala. Contudo, dizer que todas as pessoas possuem altas habilidades/superdotação é um mito (PISKE, 2021), pois não é suficiente essa alta

habilidade, o que requer um olhar sensível e atento para os outros aspectos que se relacionam para a sua manifestação.

Quando questionada novamente, apontou sobre a classificação em relação ao Teste de QI.

[...] Se a gente usar aquela visão psicométrica do QI, só pessoas acima de 130, mais ou menos, poderiam ser consideradas com altas habilidades. Mas, eu não sei se essa visão psicométrica mede tudo que é possível medir. As capacidades humanas, em diferentes âmbitos, eu não acho que seja uma coisa mensurável para esse tipo de teste. (Acadêmica Janeira)

Os testes de QI são usados para medir a inteligência, levando ao diagnóstico das AH/SD e, quando abaixo da média, classifica as pessoas com deficiência intelectual. Contudo o que Janeira traz é interessante, pois há uma discussão sobre a possibilidade de pessoas com alto rendimento em determinadas áreas não serem reconhecidas.

Atualmente, os testes de QI são utilizados como mais um referencial, para obter informações acerca da inteligência, não sendo mais considerado como única fonte de dados, pois medem poucas habilidades humanas, valorizando áreas como lógico-matemática e linguística e não contemplando as demais. (ARANTES-BRERO, 2020, p. 20)

Por ser limitado em relação aos variados tipos de inteligências, há uma defesa de que esses testes não sejam a única forma de verificar o potencial humano.

7.2.2 Formação de professores

Durante as falas, se repetiu entre as entrevistadas o entendimento de que a formação dos profissionais está relacionada com o olhar para essa especificidade. Sendo assim, considerando os critérios da análise categorial no que diz respeito à repetição de termos e ideias, se delineou a presente categoria.

A repercussão sobre a formação de professores já se faz presente há muito tempo. Entretanto, não está esgotada e tampouco ultrapassada. Diante dos desafios da docência, dentre as quais a precisão por “atender a cada aluno, sem perder a visão do todo” (MARTINS, 2021, p. 178), é necessária a constante atualização do professor. Este pode perceber que a sua formação inicial não lhe dá o embasamento teórico e prático suficiente. O que leva a busca pela formação continuada.

Muitos são os pontos que interferem para essa formação, que podem surtir efeitos nas práticas dos educadores. Ao considerar a academia, é preciso lembrar de que a formação inicial da maioria dos professores universitários não deriva da educação, sendo áreas como ciências da saúde, engenharias, ciências agrárias, ciências sociais, artes, entre outras. Algo que interfere ainda mais para as dificuldades em trabalhar com os diferentes públicos.

Indo nessa direção, uma das maiores queixas das acadêmicas esteve relacionada ao despreparo dos professores para o trabalho em sala de aula com as características das AH/SD.

Foi apontado o olhar de estranhamento por parte de alguns educadores, o que pode levar ao ponto de demonstrarem que não sabem que o aluno tem AH/SD, quando, na verdade, possuem essa informação. Monarca chegou a afirmar que vivenciou situações em que professores ficaram tensos por a terem como aluna nas disciplinas.

Eu sinto das pessoas como se elas se sentissem ameaçadas, como se eu fosse, em qualquer momento, já aconteceu mais de uma vez, a pessoa saber, do professor saber e ele ficar assim na aula [gesto de tensão]. (Acadêmica Monarca)

De acordo com a acadêmica, essa tensão era oriunda do receio de o professor receber questionamentos que não soubessem responder, ou de sentir que a aluna tivesse maior propriedade do conteúdo, sendo exposto diante do restante da turma. Muitas vezes, esse comportamento é justamente por não ter tido contato com a formação necessária para atuar com essas realidades que o educador se sente despreparado e sem saber como agir. Esse ponto reverbera a problemática de que “assim como os professores da Educação Básica, os que atuam no Ensino Superior também possuem pouca formação e conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação” (MATOS, MOREIRA, KUHN, 2021, p. 205). Entretanto, quando o aluno é da Educação Básica pode não perceber a insegurança do seu mestre, o que se modifica ao se tratar de estudantes adultos, sendo essa percepção mais notória.

Observando o sentimento desses professores, Monarca deixou claro que o seu intuito nunca foi de atacar alguém ou tirar a autoridade, e sim o desejo de aprender e querer saber sobre os assuntos que são do seu interesse.

Eu acredito, não só por mim, mas pela grande maioria dos outros também, você não está lá para ser um problema ou para ser um perigo [...] Porque a sensação que eu tenho é que: ‘Como é, ele quer se mostrar melhor do que eu’. Parece que essa relação é direta. E isso não é necessariamente a verdade [...] Às vezes, a pessoa acha que você vai, se você sabe tudo como se tivesse recebido, não é

*verdade, ninguém recebeu nada. Você lê, às vezes pesquisa, talvez porque **você tenha um certo interesse na área, eu pesquise mais.** Então, eu posso ir para a aula já sabendo alguma coisa sobre o que vai ser falado, mas não que eu vá ficar competindo ou que se vá competir. Acho que a grande maioria não tem essa ideia de ficar competindo com professores ou mostrando para os outros. Está ali para viver a sua vida, aprender o que quer e sobreviver, curtir.* (Acadêmica Monarca)

Em sua declaração, fica claro que, por vezes, se sente incomodada, como se ter AH/SD fosse algo ruim a ponto de fazê-la se explicar sobre suas características e seu anseio pela aprendizagem. Ao afirmar que pode saber mais determinado assunto, pois seu interesse a leva a pesquisar, contribui com a ideia de que “a superdotação não significa que uma pessoa é melhor que a outra, e sim que algumas pessoas serão melhores em algumas coisas ou mais rápidas que outras” (VIRGOLIM, 2012, p.98).

A falta de preparo pode levar a situações complexas no ambiente educacional. Quando ocorre com pessoas adultas, estas podem ser intensificadas, pois, ao contrário da criança que necessita de alguém para lutar por ela, o adulto pode ser ativo na busca pelos seus direitos. Janeira relatou um momento constrangedor em uma disciplina da graduação.

[...] Numa aula eu estava desenhando e um professor disse para eu guardar aquilo ali. Ele olhou para a minha cara, ele estava falando, a gente estava num círculo, sentados, assim: - ‘Será que tu podes guardar essas coisas que não são da minha aula?’ Mas, daí eu falei, assim encolhida, né: ‘- Mas, eu estou prestando atenção em tudo o que você está dizendo, pode me perguntar qualquer coisa, inclusive eu tenho coisas para contribuir com a discussão, posso falar?’ Daí ele disse: ‘- Depois’. E seguiu falando. Eu entrei em crise na hora. Chorei, chorei, tremi, tremi. (Acadêmica Janeira)

Ocorrido o fato, a colega de classe teve que ajudá-la, informando ao professor que havia um memorando, o qual falava sobre o diagnóstico de Janeira. O que o deixou constrangido, levando a pedir desculpa à aluna. Isso denota que o profissional não tinha a formação sobre esse público, tanto em relação ao TEA quanto às AH/SD. Afinal, não precisaria estar em contato com o memorando para saber de suas necessidades educacionais se tivesse percebido o comportamento da aluna. Situações como essa legitimam que “o professor desempenha um papel significativo na experiência escolar do aluno com a dupla condição, necessitando de informações sobre conceitos básicos de superdotação e Transtorno de Asperger, sobre as manifestações dos sintomas, e as consequências em sala de aula”

(GUIMARÃES; ALENCAR, 2013, p. 118). Apesar de ser abordada a experiência escolar, é possível se valer como sinônimo para as experiências nos processos de ensino-aprendizagem dentro da universidade.

Ainda, mesmo após saber do memorando, Janeira teve que fazer seu próprio plano de ensino.

No semestre passado, não retrasado, no primeiro semestre online, ele foi tão inútil enquanto professor, que eu fiz o plano de ensino para mim mesma. Enviei para ele, fiz as atividades e enviei para ele. Eu fiz o plano de ensino da disciplina. (Acadêmica Janeira)

Nesse instante, se sobressai a demanda por formação continuada, pois o plano de ensino da disciplina é responsabilidade do professor. O fato de a própria acadêmica ter que elaborar o material aponta novamente para a urgência dos conhecimentos sobre quais as necessidades educacionais desse público da Educação Especial.

Ao longo das exposições, foram abordados aspectos negativos em relação à postura de alguns profissionais: ignoram as queixas do (a) acadêmico (a); grosseiros; ultrapassados, não estão abertos para incluir as AH/SD; não sabem lidar com respostas diferenciadas e ideias criativas, querem as respostas tal qual o conteúdo foi trabalhado. No relato a seguir, aparece essa dificuldade.

*Eu lembro da educadora especial, que é a que atende ela, falar muito assim que percebe uma falta de compreensão dos professores sobre altas habilidades. Porque é bem isso: 'Bom, tem altas habilidades/superdotação, então é inteligente em tudo, sabe tudo'. Assim, o que uma delas relatou foi a dificuldade de entender que não é assim e que tem outras dificuldades, ou até **de quando propõe uma atividade esperar exatamente aquilo, enquanto que elas produzem novas, elas faziam algo além**. Alguns professores não recebiam isso como algo positivo: 'Eu pedi isso, eu quero que tu me entregue isso'. Então, alguns não aceitaram o que elas produziram. (Coordenadora Espumadeira)*

O que traz Espumadeira vai para além do não entendimento desse ser humano, mas da falta de sensibilidade para os pensamentos divergentes. Afinal, desejar que todos os alunos aprendam da mesma forma e deem as respostas tal qual o conteúdo foi transmitido, é não respeitar a individualidade criativa desse estudante. Quando se fala em sala de aula, uma das observações é a heterogeneidade dos alunos, como fala Martins (2021).

A homogeneidade é um princípio que não cabe em sala de aula, porque, embora deva existir uma integração entre os trabalhos realizados, a intervenção educativa é regulada conforme a necessidade de cada um. Há aqueles discentes que seguem o programa educacional, de acordo com o previsto; há os que requerem explicações e exemplos adicionais, para a compreensão e a assimilação do conteúdo; e há os que já dominam o que é proposto e não podem desperdiçar o tempo destinado à aprendizagem em atividades que não contribuem para seu desenvolvimento. (MARTINS, 2021, p. 178)

Situações como a anunciada podem levar os alunos a se retraírem, ou desestimularem a ponto de não sentirem mais prazer pelo seu curso. Algo que ratifica a defesa pela preparação dos profissionais da educação para a atuação diante dessas circunstâncias.

Evidencia-se a necessidade de investir em políticas públicas e formação formal e continuada para garantir oportunidades para que professores de diferentes áreas do ensino básico até a universidade sejam preparados para detectar e principalmente, saber atuar de maneira produtiva com os alunos com AH/SD. (PASIAN, 2021, p. 11)

Como se pode ver, a citação inicia com menção às políticas públicas. O que faz sentido, pois ao constatar que a formação docente atual não dá conta de atender a todos, assinala para um alerta em relação ao que as políticas garantem para esse alunado em nível superior.

Na busca pela qualidade do atendimento educacional, além de políticas consistentes e programas de capacitação profissional, é relevante o interesse e o engajamento dos professores. Nesse sentido, houve apontamentos sobre professores que buscam essa formação ou esse conhecimento. Apesar de não conhecerem a temática, estão dispostos a aprenderem e são atentos aos discentes. Há casos de outros que acabam por ofertar o atendimento coerente com a demanda dos estudantes, conforme apontado por Janeira.

*Mas ele é um professor, assim, que se tu tiver alguma dúvida e quiser marcar um horário, ele dá um jeito de te atender e te explica tudo cinquenta vezes. Então, para quem tem vontade de aprender com o laudo ou não, ele oferece uma coisa que **ele nem deve saber que é, mas é a suplementação curricular**. Então, isso eu continuei fazendo. Isso eu já fazia antes. Se eu tirava 9,25 numa prova, que foi isso que aconteceu em uma prova, eu pensava: “E esse 0,75 que eu errei aqui, vou lá conversar com o [nome do professor]”. Aí, eu ia lá, assim com uns horrores de papeis e coisas anotadas e ele ficava duas horas me dando aula, só para mim. E é muito legal. (Acadêmica Janeira)*

O relato evidencia o perfeccionismo dessa acadêmica e o quanto se cobra para ter a melhor nota possível. Esse indicador está presente nas pessoas com AH/SD, podendo ser

fonte de estresse, dependendo do seu contexto e da sua intensidade. Como consequência, pode demandar a “assistência para alguns alunos superdotados para que possam compreender e lidar melhor com a psicodinâmica de sua conduta em busca do perfeccionismo” (PASIAN, 2021, p. 9). No caso do referido professor, este contribui com a discente ao ter paciência e motivação para tirar suas dúvidas em relação ao conteúdo e às questões da prova.

A estudante da UFRGS fez um desabafo, pois, para ela, apesar de haver especialização na área da Educação Especial na universidade, falta uma formação e trabalho direcionado para as pessoas com AH/SD, seja em âmbito universitário ou nas escolas.

Na verdade, como tu falou, que em Santa Maria, vocês tem até um grupo de estudos, achei também bem legal. Acho que a UFRGS tinha condição porque tem curso de educação especial, no caso não o curso mesmo, mas a especialização de educação especial e tem várias pessoas formadas. Na verdade, é que a ênfase em altas habilidades aqui é bem pouco mesmo e tem poucos profissionais que saem para atuar nisso. E também, porque, às vezes, não tem nem mercado. Mas em outras, falando agora um pouco por fora da escola pública, das outras escolas eu também não vejo. Às vezes, eu vejo as crianças inteligentes em escolas particulares, mas não tem nada, tipo especial, no caso tratar como educação especial. Talvez, mas não sobre altas habilidades, também, não vejo nada. (Acadêmica Pingos-de-prata)

Sua contextualização vai além, nesse instante com foco em seus professores, afirmando que os mesmos não tiveram contato com as AH/SD antes da sua chegada, o que os levava a não terem preparo.

Não tinha como que é ser trabalhado, não tinha altas habilidades. Para eles isso não existia. Passou a existir agora. Então, não tinha nenhum tipo de orientação, nenhuma organização, nenhum trabalho e nenhum estudo [risada]. (Acadêmica Pingos-de-prata)

A formação do professor que atua diretamente em sala de aula com esse alunado é relevante para psicóloga da UFRGS.

E eu acho que isso passa pela questão de, como é que eu vou dizer, passa também pela informação, assim, instruir os professores na identificação. Porque, para chegar no INCLUIR [...] E essa é uma questão das altas habilidades, às vezes as pessoas com as habilidades também tumultuam, né, aulas. (Psicóloga Labareda)

Uma das falas chamou a atenção para o fato de que mesmo o curso de Educação Especial, talvez, não ofereça as condições necessárias para trabalhar com as AH/SD, dependendo das disciplinas que são ofertadas. Com isso, o direcionamento para o profissional continuar estudando e tendo acesso à formação continuada é uma pauta pertinente. Esses saberes são significativos não apenas no trabalho com o estudante, mas na orientação da família. Mesmo se tratando de pessoas adultas, os familiares podem ter dúvidas, angústias e desejo da instituição as informações de como agir diante do diagnóstico.

Só reforçar mesmo o quanto a tua pesquisa é importante, porque eu vejo que realmente falta esse conhecimento sobre altas habilidades, porque até eu que sou da educação especial, a gente não tem esse conhecimento. Então, eu penso que vai ser superimportante quando a gente tiver um instrumento pra identificar porque é bem isso, essa questão do autoconhecimento. Porque eu me lembro que fiquei muito, muito angustiada, até, assim, quando essa aluna chegou, a mãe escreveu o e-mail: 'Mandaram a gente procurar porque ela recebeu essa identificação'. Quanto isso impacta a vida de uma adulta e de uma família, como um todo. Então, eu acho bem delicado e superimportante a gente pensar sobre esse público alvo. Como contribuir na aprendizagem, também. (Coordenadora Espumadeira)

Com a intencionalidade de contribuir com a qualificação dos servidores, a UFRGS oportuniza capacitações sobre diferentes abordagens, dentre essas voltadas à inclusão.

Eu não sei aí em Santa Maria, mas aqui na UFRGS nós temos a EDUFRGS que é a escola de desenvolvimento de servidores. Então, a EDUFRGS promove muitas capacitações para os servidores, em função de, claro, se qualificar, obviamente aquelas progressões. Tem o PAG, que é programa de aperfeiçoamento pedagógico, uma coisa assim, que é para os docentes. Então a gente fez, faz parcerias com a EDUFRGS, e se criou até uma trilha de aprendizagem que é diversidade e inclusão na universidade. (Coordenadora Estaladeira)

Apesar dessa tentativa, a coordenadora diz que a maioria dos profissionais que procuram por essas formações não são os professores.

[...] Muito mais técnico do que docente. Docentes poucos e a maioria docentes novos. Os docentes mais antigos eu acho que não estão muito interessados. E são via de regra, assim, eu não vou afirmar. Mas, são com esses que a gente tem mais problema, né, de resistências a receber os alunos. Aquela coisa toda de ter que sair da sua zona de conforto. Enfim, já é uma relação de poderes, estranha assim, professor e aluno. Quando tu tens, quando o professor tem que

se adaptar ao aluno então isso mexe um pouco com esse imaginário todo. (Coordenadora Estaladeira)

Muito próximo de fatos mencionados pelas demais universidades, na FURG também há docentes que provocam situações desconfortáveis diante de alunos com necessidades educacionais.

Que esse é o nosso grande problema. É um professor que não aceita e faz o que ele bem entende na aula dele. E ele não está certo, tem uma pró-reitoria de graduação e uma coordenação de inclusão que vai cuidar desse aluno. E aí ele não vai poder, ou ele trabalha com inclusão ou ele abandona o magistério. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

Apesar de haver esses casos, há docentes interessados em se preparar para atender aos seus alunos.

[...] A maioria é muito carente, muito assustado, muito preocupado, muito humano. [...] Assim, a grande maioria dos professores precisa de ajuda. Nós damos cursos de capacitação, nós temos o grupo de acessibilidade que trabalha carregando no colo os professores, fazendo escuta, orientação, acolhimento. Muitos deles têm medo. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

A disposição para entender e saber mais sobre os diferentes públicos é motivador. Todavia, não é adequado fazer um julgamento daqueles professores que não participam das oportunidades formativas. Pois, outros aspectos podem estar imbricados, como a sobrecarga de trabalho dentro e fora da instituição, questões familiares que demandam tempo, dedicação ao tempo livre para o planejamento das aulas, entre outras. Ainda assim, é importante que as universidades continuem contemplando esse acesso, ao cabo que, quando o educador sentir que precisa desse contato com a formação, irá procurar os responsáveis.

7.2.3 Perfil do “público em destaque”: a identificação tardia/fora da universidade

A categoria é resultante da verificação, por meio das respostas apresentadas, de que as três acadêmicas foram identificadas formalmente após a escolarização na Educação Básica. Ainda, a identificação nos três casos não teve relação com a universidade, sendo acompanhadas de inquietações pessoais. Ainda, baseando-se no objetivo de “investigar o

número de matrículas de acadêmicos com AH/SD nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul”, foi preciso saber mais sobre esse processo de identificação.

Ainda que o aluno não precise ser identificado para ter acesso ao enriquecimento de suas habilidades, o ato de identificar corrobora em diferentes aspectos, dentre os quais o registro no Censo, o atendimento educacional especializado, a orientação à família e ao próprio sujeito. Apesar de se defender a identificação como potencial de inclusão, ainda é deficitária na prática. Com isso, quando se fala em Educação Superior, “o primeiro passo é a identificação dessa população, já que grande parte dela chega à universidade sem apresentar um diagnóstico, ou mesmo sem ter recebido um acompanhamento qualificado que atendesse as suas necessidades educacionais especiais”. (BASSO et. al., 2020, p. 2). Tão válida é essa afirmativa que condiz com as exposições das entrevistadas, sendo que duas delas, Monarca e Janeira, relataram que o processo de identificação ocorreu quando adultas.

Para saber mais a respeito de como foi essa descoberta, as perguntas norteadoras foram: **“Sobre o seu processo de identificação de AH/SD: a) Quantos anos você tinha? b) Qual profissional (área) realizou a sua identificação? c) Como se deu o processo de identificação?”**.

Monarca foi orientada pelo seu terapeuta a realizar a prova do Mensa Brasil¹⁶, o qual desconfiou que pudesse ter indicadores. Ao realizar o teste, foi aprovada e se confirmaram os indicadores. Ao ser questionada a idade que apresentava quando isso aconteceu, informou que tinha mais de vinte anos.

Isso foi com vinte e poucos, vinte e alguma coisa [...] Eu fui fazer terapia, na realidade por outros motivos, e aí lá, com pouco tempo, não me lembro exatamente quantos meses depois, ele me falou sobre o Mensa. O teste que o Mensa faz e sobre as altas habilidades e me recomendou que eu fizesse o teste de ingresso. Aí eu fiz, passei. E aí levei para ele, para o meu terapeuta. Foi basicamente assim. O teste que eu fiz foi do Mensa mesmo. E foi, acho que foi tranquilo, assim, quando ele me falou. Na realidade, eu não imaginava porque da minha cabeça eu só gostava de estudar mesmo. E, aí, quando ele me disse, eu fiz o teste. Tirei lá acima de 98, que era o percentil que é o deles. (Acadêmica Monarca)

De acordo com o excerto, Monarca não desconfiava que pudesse ter AH/SD, pois não era aquela aluna que tirava sempre as melhores notas. Sua família também não desconfiava, afinal, para eles tinha que ser aquele aluno que se saísse bem em todas as matérias.

¹⁶Integra o Mensa Internacional, que é uma organização para pessoas que apresentam alto QI.

Claro que depois que você tem, você começa a retornar e ver algumas coisas. Mas, assim, de se pensar na época, não. Porque eu fazia, se imaginava alguns anos, muitos anos atrás, que quem era, tirava 10 em todas as matérias. Eu não era aquela pessoa que tirava dez em todas as matérias. Eu tirava até uma certa época, acho que até uma sexta, sétima, assim. Mas, depois, tinha disciplinas que eu não gostava, que geralmente são associadas, que é as exatas. A grande maioria, que tu imagina no estereótipo, tu já imaginaria em exatas, em física, matemática. Sempre foram disciplinas que eu detestei. Eu não gosto, sempre achei chatas. Sempre gostei mais da química sim, sempre gostei mais da biologia e da literatura. Então, não se imaginava. E nessas áreas de física e matemática, eu sempre ia ali, sete e pouco, oito. Então, se imaginava que tinha que ser dez sempre ou ter uma grandíssima facilidade em tudo. Não era o caso. Então, nunca passou pela minha cabeça essa hipótese. (Acadêmica Monarca)

Esse entendimento ainda está presente no meio social e, para Basso et. al. essas “expectativas errôneas criadas a respeito dessa população também se mostram como um desserviço ao seu atendimento” (2021, p. 454). O que se faz pensar na fala de Monarca, considerando que tais expectativas camuflaram um olhar mais atento para o seu potencial, esse pensamento pode ter acontecido com os professores ao longo da trajetória na Educação Básica. Talvez, se a família de Monarca não tivesse tal percepção em torno das AH/SD pudesse ter percebido antes suas características.

Diferentemente do relato anterior, Janeira sentia que algo era diferente na sua forma de ser. Além de se sentir diferente, as pessoas do círculo de amizade dos pais percebiam o seu potencial. Algo que é ratificado por Sakaguti e Balsanello (2012) quando dizem que pessoas próximas da família são capazes de perceber essa superdotação. Ainda, ela tinha o desejo de se compreender e desejava saber mais a respeito das suas características, no entanto, os pais não tinham interesse em procurar um profissional especializado. Quando se tornou adulta, teve a autonomia de buscar a avaliação, momento em que soube que apresentava a dupla excepcionalidade, que “é definida como a combinação entre potencial elevado em alguma área associada a possíveis desordens comportamentais e emocionais” (NAKANO, 2021, p. 157).

Desde muito criança, bem pequenininha assim, os amigos dos meus pais já diziam para eles que eu era muito inteligente, mas que eu não conversava muito, ficava muito lendo. E já diziam para eles. Pessoas estranhas, na rua, já pararam os meus pais e falaram: - ‘Ah, ela tem que ir para uma escola especial, ela tem que, vocês tem que desenvolver essa criança para que se desenvolva bem’. E na primeira série, a professora já passava exercícios a mais, em outro caderno

para mim. Mas, meus pais nunca quiseram me levar na psicóloga, porque eles nunca quiseram que eu tivesse nenhum diagnóstico. E, daí quando tinha 18 anos, consegui guardar o dinheiro, assim, por conta própria e paguei uma avaliação psicológica, neuropsicológica particular. Com 18 anos, eu fui ter o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. (Acadêmica Janeira)

Durante a entrevista, a acadêmica manteve a fala de que seus pais não queriam que fosse diagnosticada. Conforme Rech e Freitas (2021) as famílias podem reagir de maneiras distintas, havendo aceitação ou negação. Ainda, salienta-se que “algumas se preocupam, pois não gostariam que seus filhos fossem diferentes das demais crianças e adolescentes” (RECH, FREITAS, 2021, p. 5). Ou seja, por medo do que os filhos poderão enfrentar, como a discriminação, ou pelo receio de não conhecerem o assunto, acabam não aceitando o diagnóstico. A coordenadora Oitenta-e-oito contribuiu com essa percepção.

Eu acho que o misticismo de ser da educação inclusiva faz com que a pessoa se sinta menos. Então, eles não se identificam como tal por conta desse sentimento e a família os protege com medo da exclusão. Família tem medo da exclusão, então a família os protege. Acredito que seja. Na minha experiência, isso acontece. Eu vejo acontecer. Eu trabalhei com crianças pequenas e assim oh, o fato de ter altas habilidades é um drama para a família. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

Para que Janeira chegasse até a profissional que realizou sua identificação, teve a ajuda de uma professora, que estava exercendo a função de substituta na universidade (UFSM), a qual percebeu suas características em sala de aula, principalmente em relação ao autismo. Durante sua exposição, Janeira deixa evidente a sua gratidão a essa professora. No entanto, atribui a um gesto de acolhimento e de amizade, numa atitude individual da educadora, não fazendo relação com esforços da universidade para a sua identificação. Uma das queixas é de que, apesar de haver o interesse em contribuir com sua solicitação, esse suporte foi vislumbrado após o diagnóstico.

*Eu acho que a UFSM tem uma boa orientação depois que a pessoa já chega com o diagnóstico. **Para ser gente e ser incluído nesse ensino diferenciado, com mais possibilidades e adaptações, tu tem que chegar com o laudo colado na testa.** (Acadêmica Janeira)*

Os esforços da professora e a atenção despendida à aluna se aproximam de Delou (2012), a qual acredita que buscar diagnosticar alguém não é o mesmo que rotular. A compreensão que se alia ao diagnóstico é de que este “é o resultado de um trabalho técnico especializado, feito para construir um conjunto de orientações que visam o bem estar da pessoa avaliada” (DELOU, 2012, p. 137). Algo que foi observado na fala de Janeira, pois após ter o diagnóstico sentiu-se mais aliviada e passou a entender melhor seus comportamentos.

Uma relação feita é o resultado do teste de QI com o seu comportamento depressivo. Fato este que, para ela, pode ter interferido para o resultado, pois acredita que se não estivesse em tal situação poderia ter tido melhor rendimento. Contudo, ficou surpresa por, mesmo estando nessa condição, seu resultado ter sido alto.

Eu fiquei bem surpresa de ter sido identificada com altas habilidades e ter dado QI assim meio alto no meu teste porque, quando eu fiz, eu estava no auge da depressão, eu estava muito mal, eu não estava raciocinando, eu não estava entendendo nada. Então, eu fiquei bem chocada que deu, que foi considerado altas habilidades, porque eu poderia ter feito muito melhor. (Acadêmica Janeira)

Além de fatores pessoais, talvez o fato de a identificação não ocorrer na sua infância pode ter interferido para os sentimentos relatados. Afinal, de acordo com Rocha, Paludo e Wechsler (2021), a falta da identificação e intervenção podem levar a resultados negativos.

Deve-se considerar que além dos prejuízos em aspectos cognitivos, relacionados a um desempenho inferior em relação às capacidades de raciocínio, processamento de informação e criatividade, há também prejuízos emocionais, ou seja, o superdotado poderá revelar sentimentos de baixa autoestima, inferioridade, desmotivação e propósito para realizar determinadas atividades. (ROCHA, PALUDO, WECHSLER, 2021, p. 217)

A terceira das entrevistadas teve o primeiro parecer ainda no ensino fundamental, participando de programa de enriquecimento curricular: “Com [pausa], com 11 eu acho, de 11 para 12” (Acadêmica Pingos-de-prata).

Porém, teve que buscar a identificação formal quando adulta, recorrendo à avaliação com uma profissional da Psicopedagogia, sendo esta externa à universidade. Quando ingressou na instituição federal, procurou o setor responsável e informou que apresentava AH/SD, de modo que, devido às dúvidas em relação a sua identificação, chamaram-na para avaliação dentro da universidade (UFRGS). Quando foi realizada a entrevista, estava nesse

processo de diálogo com a equipe responsável a fim de que fosse confirmado o parecer de AH/SD. Ao ser perguntada a sua idade, a estudante disse ter 19 anos.

[...] Quando chegou agora para entrar na faculdade, dentro da faculdade, eu procurei se tinha algum lugar que tinha atendimento para as altas habilidades e daí me passaram o INCLUIR. O INCLUIR falou que, na verdade, não tinha um atendimento de altas habilidades, mas que ia fazer alguma coisa, ia me ajudar. E daí, eles me disseram que, para eu ser atendida na universidade teria que ter um laudo né, que eu não tinha. Daí, eu já estava em atendimento com uma psicopedagoga e eu falei para ela que queria fazer o laudo e tal. Ela falou que podia fazer. Daí, ela fez uns testes, fez, a gente fez um atendimento para isso e depois fez. Ela viu o que eu tinha, tipo assim, e fez o laudo. (Acadêmica Pingos-de-prata)

Pela sua contextualização, é nítido que a universidade solicitou a documentação para comprovar que era público da Educação Especial. Documento, este, que era externo à UFRGS. Mas, ao longo do percurso, conforme a acadêmica manteve o contato com o núcleo de acessibilidade, foram organizando seu atendimento, inclusive resolveram promover a verificação das AH/SD dentro do espaço educacional.

[...] Eu encaminhei para a UFRGS e depois de um tempo, eles me retornaram dizendo que queriam fazer um teste, uma avaliação. E, agora, eu encerrei a avaliação. Agora essa semana, semana passada que a UFRGS estava fazendo. Mas, eram alunas da UFRGS, de um projeto, da parte de psicologia, que eles fazem atendimentos na UFRGS e tal. Elas me avaliaram, fizeram vários testes, daí, bem mais. E, agora, elas disseram que semana que vem vão retornar, daí sim com o laudo. Não sei tudo que vai dizer, mas elas fizeram vários testes. (Acadêmica Pingos-de-prata)

Esse fato demonstra que a UFRGS está formulando suas práticas, inclusive voltando a sua preocupação para realização do processo de identificação na própria universidade. Apesar de ser relatado que as responsáveis pela aplicação da avaliação foram as estudantes de um projeto de Psicologia e não profissionais próprios da instituição, considera-se um passo importante nesse olhar para o reconhecimento das AH/SD.

Isso é de suma notabilidade, considerando as diferentes realidades socioeconômicas dos alunos. Afinal, não são todos que conseguem pagar por um profissional para realizar essa identificação. Tampouco, que consigam ter um atendimento particular para atender as suas necessidades educacionais.

7.2.4 Invisibilidade que acomoda/incomoda

Ao encontro do objetivo explanado anteriormente sobre a investigação do número de matrículas desse alunado, foi sistematizada esta categoria. Como os dados do Censo se apresentavam ínfimos perto das estimativas, foi preciso ir atrás dessa informação com as instituições. Com isso, perguntou-se para as coordenadoras: **“Você tem informações oficiais a respeito do número de matrículas desse público na sua instituição? Em caso afirmativo, quais os dados referentes ao curso e respectivo semestre desses acadêmicos?”**.

Por meio da pesquisa, ficou registrado o número expressivamente baixo de alunos que são reconhecidos com parecer definitivo de AH/SD nas universidades participantes, denunciando o quanto podem ser invisíveis (ARANTES-BRERO, 2016).

A coordenadora da FURG não afirmou um número, pois nenhum acadêmico se apresentou com o parecer de AH/SD.

Estou dizendo que ter um número de pessoas que a gente tem com altas habilidades, com diagnóstico eu lamento, mas a gente não vai ter essa informação. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

Todavia, disse que há acadêmicos com Transtorno do Espectro Autista que possuem indicadores, os quais são percebidos por ela, enquanto psicóloga. Mas, essa percepção se dá pela sua experiência, não sendo desenvolvida uma avaliação efetiva desses estudantes. Fato que não possibilitou considerá-los para a pesquisa, para não trazer dados equivocados. Afinal, um dos critérios de participação no estudo eram estudantes que tivessem passado por uma identificação formal e que tivessem a confirmação das características.

Eu tenho aluno no mestrado com TEA com altas habilidades. Que a gente chamava de asperger, né Angélica, e não chamamos mais. Então, esses, até na sala de aula, eu tive um aluno da psico que tinha TEA, mas ele nunca chegou no NEAI, nunca chegou no núcleo. E eu, como professora dele, identifiquei. Porque eu sou psicóloga há mais de quarenta anos e trabalho com o núcleo. O núcleo já existe desde 2005. Então, tenho bastante experiência e antes eu trabalhava em equipe técnica também. E vou te dizer, assim, que a coisa mais difícil do mundo, inclusive eu vou dar disciplina agora de inteligência que vai incluir as altas habilidades/superdotação, coisa mais difícil do mundo é esse diagnóstico. Eu como psicóloga clínica te digo isso. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

Num discurso semelhante, a psicóloga da FURG também manifestou perceber alguns alunos com TEA que demonstram indicadores, pois tem alto rendimento intelectual. Um dos exemplos mencionados se trata de uma acadêmica que não entrou pelas cotas e recebeu acompanhamento de profissional qualificado antes do ingresso na universidade.

*[...] Às vezes situações, como tu diz de altas habilidades, agora tu falou e eu me lembrei de uma menina que ela entrou para um curso de biologia, se eu não me engano, e ela não entrou pelas cotas. Fez o ENEM e entrou normalmente. E aí o que acontece, eu sei que ela é autista porque a [nome], que é a psicóloga da clínica, a coordenadora da clínica, é a terapeuta dela, e a terapeuta dela muitos anos. Então, a [nome] participou de um trabalho com ela, desde o início, desde novinha. Então, claro assim, até então nunca aconteceu, não teve essa necessidade porque **ela é uma menina inteligente, a parte intelectual dela é até bem além**. Então, isso, agora tu falou e eu não tinha nem lembrado dela porque ela não está ali naquela nossa lista, tu entende. (Psicóloga Pantera)*

Pessoas com transtornos do espectro autista podem ter também indicadores de AH/SD, considerados com uma dupla condição. No entanto, ambas as especificidades não são sinônimas. Há características no TEA que podem ser confundidas com os indicadores de AH/SD. Inclusive, conforme Guimarães e Alencar (2013), a dificuldade ao fazer a diferenciação entre as características dos dois grupos pode suscitar equívocos no diagnóstico. Isso se deve ao fato de que pessoas com TEA podem “demonstrar grande habilidade em uma área específica” (ARANTES-BRERO, 2020, p. 24). Nesse sentido, apenas uma avaliação mais detalhada de cada caso poderia afirmar ou negar a suspeita da referida psicóloga e da coordenadora.

A própria profissional, mesmo tendo formação e experiência que lhe dão subsídios sobre o assunto, afirma a complexidade que se apresenta ao fazer um diagnóstico desses sujeitos. O que confirma que identificar uma pessoa requer um processo criterioso e atento.

No que declara a UFSM, o quantitativo foi de duas alunas.

*A gente atende atualmente **somente duas alunas identificadas com altas habilidades**. E a gente sabe, eu tenho certeza, tu também tens que, com certeza, tem mais alunos. Então, assim, tem muita gente que não tem ainda a identificação e esse é um processo, também que não é tão fácil. É difícil encontrar profissionais que tenham esse conhecimento pra identificar o aluno com altas habilidades [...] Essa primeira que eu te falei é da Música Licenciatura, que está atrasada e a outra da história bacharelado que está no último, entrando agora para o último semestre. (Coordenadora Espumadeira)*

É interessante que, na sua fala, se apresenta a justificativa para uma quantidade tão baixa, que é a carência de profissionais capacitados para a realização dessa identificação. Essa é uma realidade presente, sendo que na Educação Básica também se faz constante certa insegurança para identificar esse público. Contudo, considerando a legislação e as discussões sobre a importância de incluir a todos os públicos no Ensino Superior, acredita-se que algo já poderia ter sido feito em relação a essa organização.

A responsável pelo núcleo de acessibilidade da UFRGS expôs a existência de uma aluna e de uma servidora. Contudo, como o foco do estudo são acadêmicos, considera-se apenas uma acadêmica como dado oficial.

*Nós recebemos, para te dizer bem a verdade, dois casos de superdotação e altas habilidades. Dois, **uma foi de uma servidora** que estava com problemas no setor. Ela trabalha com a chefia, que não entendia a sua condição e estava fazendo exigências absurdas. Aí, na época, nós tínhamos uma equipe interdisciplinar de psicóloga e assistente social, que então fez o acompanhamento. [...] **Essa aluna**, ela entrou a pouco, ela entrou acho que no semestre passado. (Coordenadora Estaladeira)*

Essa fala leva a compreensão de que pesquisas sobre servidores com indicadores de AH/SD também são necessárias e podem contribuir com a área. Mas, nesse momento, não será enfatizada tal questão.

Sobre os registros da UFPel, alcançou-se o número de dois alunos.

Olha só nós temos um ingressante na medicina em 2017. Temos, deixa eu ver aqui, na farmácia uma ingressante em 2019. (Coordenadora Coruja)

Inicialmente, havia mencionado outros acadêmicos, totalizando cinco. Contudo, constatou no sistema que apenas dois deles se mantinham ativos no curso. Os demais haviam sido desligados ou não estavam aparecendo. Desse modo, a coordenadora apontou duas matrículas oficiais.

Tenho uma outra que foi desligada da medicina. Não sei se por conta que, às vezes, deixa eu te dizer Angélica, esse calendário remoto aconteceu muito isso, as pessoas não se atinaram a fazer matrículas, perderam prazos. E eu vou verificar esse nome da que tenho aqui, e vou verificar esse dado aqui, principalmente desse da pedagogia e dessa menina da medicina [...] Um na biologia, dois na medicina, um

na farmácia e um na pedagogia [...] Medicina e farmácia com certeza. (Coordenadora Coruja)

Coruja não soube afirmar os motivos dos desligamentos, mas, como visto, uma das hipóteses foi a relação com a pandemia e a mudança no calendário acadêmico, que pode ter levado à perda de prazos para as matrículas/rematrículas. É preciso acrescentar que outra justificativa para alunos desistirem dos seus cursos é a falta de estímulo pessoal, além de não se identificarem com seus cursos, ou a frustração com as disciplinas e a forma como os professores fazem os encaminhamentos dos conteúdos. Aqui, não é possível afirmar que tenha relação com alguma dessas justificativas.

Porém, é importante trazer que tais fatos podem ocorrer quando se está falando nesses alunos. Inclusive, outro aspecto que pode levar à evasão se relaciona com problemas sócio-emocionais e comportamentais, de acordo com Pasion (2021),

Muitas vezes esses comportamentos podem refletir em falta de interesse, desmotivação, comportamentos inadequados como enfrentamento e não realização de atividades, causando por vezes, indisposição com os professores e desistência de disciplinas, até mesmo de evasão do curso na universidade. (PASIAN, 2021, p. 8)

A constatação, a partir das entrevistas, dos questionários e das exposições dos documentos institucionais, é de que a inclusão é pensada, entretanto o foco maior é para acadêmicos com deficiência e transtorno do espectro autista, que são os públicos que demandam maiores adaptações. Como há o entendimento de que as AH/SD não exigem tais adaptações como os outros públicos e “como no tienen marcas físicas específicas que los identifiquen, sufren una invisibilidad todavía más grande que los niños con AH/SD”¹⁷ (BARRERA, 2018, p. 10). Logo, ficam em segundo plano.

Por não ter registro de alunos com AH/SD ou esse número ser insignificante diante dos demais, não é feita a preparação dos setores para o trabalho com o público, ou então, esse preparo é ainda raso. Outra observação é a necessidade de ter o diagnóstico documentado para ser investida nas ações. Isso ficou muito presente na exposição de Pingos-de-prata, que se mostrou perplexa por ter sido a única a manifestar o interesse no atendimento e anunciar-se com AH/SD em uma universidade do tamanho da UFRGS.

[...] Eu estava falando com o meu namorado hoje, se eu não tivesse ido atrás do laudo, porque fui eu que falei para a UFRGS: ‘-Ah, eu

¹⁷ Tradução: Como não possuem marcas físicas específicas que as identifiquem, sofrem uma invisibilidade ainda maior do que as crianças com AH/SD.

tenho isso, e o que vocês vão fazer?’ E eles disseram: ‘- A gente nem sabe o que é que é isso’. Mas, se eu não tivesse feito isso, que eu podia ter dito: ‘-Ah, não tenho [palavrão]’. Mas, eu fui atrás e se eu não tivesse feito isso não teria tipo 1 na UFRGS. A UFRGS nunca, nunca não, mas levaria muito mais anos para pensar sobre isso. E daí essa pesquisa acho que veio também, tipo junto assim, né. (Acadêmica Pingos-de-prata)

Conforme apontado em uma das falas, o entendimento que se tem é de que será visto o que precisa ser feito quando esse público chegar à universidade. Mas, aqui, não se pode deixar de fazer um parêntese e uma provocação diante das circunstâncias: Será que essas pessoas já não estão dentro das instituições, sejam públicas ou privadas? Será que é preciso de lupa para vê-los? Por mais que as pupas são pequenas diante de toda a imensidão de mundo, ainda assim é possível vê-las e se abrihantar com o processo de transformação do ovo até a borboleta. Não seriam as AH/SD visíveis aos olhos humanos da mesma forma?

Para dar embasamento e sentido às provocações, se apegamos ao que diz Sabatella.

No entendimento da superdotação no meio acadêmico, vê-se que há grande dificuldade para identificar ou mesmo aceitar as necessidades dos alunos com potencial intelectual superior pela falta de parâmetros que sustentem seu reconhecimento. Quanto mais alto é o nível intelectual de um indivíduo, mais distante ele fica da norma e menos entendimento ele recebe por parte dos administradores e docentes. (SABATELLA, 2012, p. 112.)

Conforme a autora, dificuldades se fazem presentes nesse processo, mas essas podem ser superadas, tendo em vista que alguns deles já foram vistos. Aqueles que foram reconhecidos estão representados no quadro 16, que traz o número de alunos identificados e a quantidade de estudantes que aceitaram participar do estudo. Este número poderia e deveria ser maior, pois não foram considerados aqueles que haviam se declarado com AH/SD, mas foram desligados da instituição. Essa é a situação da UFPel que teria cinco acadêmicos, mas, quando a coordenadora do núcleo de acessibilidade fez a busca na plataforma, três haviam sido desligados dos cursos de origem, restando apenas 2.

Também não foi possível contabilizar aqueles estudantes que as profissionais da FURG contemplaram, por ser apenas suspeitas em torno de algumas características. Sendo assim, chama a atenção para a FURG que, no momento da pesquisa, não tinha registro oficial de matrículas de AH/SD.

Quadro 16: Número de matrículas oficiais de estudantes com AH/SD.

| UNIVERSIDADES | Nº DE ACADÊMICOS OFICIAS MATRICULADOS | Nº DE ACADÊMICOS QUE ACEITARAM PARTICIPAR |
|---------------|---------------------------------------|---|
| UFSM | 2 | 1 |
| UFPel | 2 | 1 |
| UFRGS | 1 | 1 |
| FURG | 0 | 0 |
| Total | 5 | 3 |

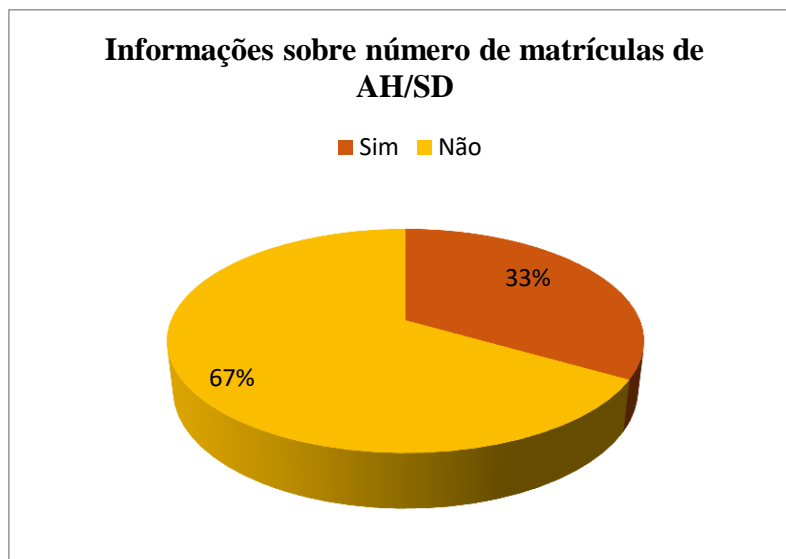
Fonte: Autora

Descrição de imagem: Quadro de cor verde dividido em três colunas na vertical e seis linhas na horizontal. Na primeira coluna aparecem as siglas das universidades. Na segunda coluna, está o número de acadêmicos oficiais matriculados. Na terceira coluna, está o número de acadêmicos que aceitaram participar. Na segunda linha, de cima para baixo, ao lado da UFSM aparece na segunda coluna o número dois e na terceira coluna o número um. Ao lado da UFPel está o número dois e o número um. Ao lado da UFRGS, nas duas colunas está o número um. Ao lado da FURG, nas duas colunas está o número zero. Na última linha aparece o “total”, sendo o número cinco na segunda coluna e o número três na terceira coluna.

Talvez o fato de aparentemente não haver demandas desse alunado, faz com que se tenha a prática relatada por Estaladeira que é deixar para se organizar quando surge o caso.

Olha, é isso, é aquilo que nós já conversamos, não existe uma política pra nenhuma condição de deficiência, muito menos pra superdotação e altas habilidades, que é mais desconhecida ainda do grande público. Não tem, não tem. Então, o que a gente faz é isso, ainda trabalhamos por demanda. Então, chegou a aluna, vamos fazer o acompanhamento discente. (Coordenadora Estaladeira)

A fim de ter dados consistentes, foram consultados também os Pró-reitores: **“Você tem informações quantitativas oficiais em torno de matrículas de acadêmicos com Altas habilidades/Superdotação em sua universidade?”**. Nesse sentido, assegurando a veracidade dos dados por meio da triangulação, julgou-se importante apresentar o gráfico 3, além das respostas do questionário sobre a visão de cada Pró-Reitor.

Gráfico 3: Resposta sobre o número de matrículas de AH/SD

Fonte: Questionário para Pró-reitores elabora pela autora.

Descrição de imagem: Círculo dividido em duas partes de proporções diferentes. Parte laranja com sessenta e sete por cento. Parte vermelha com trinta e três por cento. Na parte superior, pequenos quadrados. Ao lado do quadrado de cor vermelha a palavra “sim”. Ao lado do laranja a palavra “não”. Na parte superior, escrita “informações sobre número de matrículas de AH/SD”.

Consequentemente, desmembrou-se o questionamento sobre a opinião desses profissionais quanto à existência desse público: **“Você acredita que na sua universidade possa ter acadêmicos com Altas Habilidades/Superdotação que não foram reconhecidos e/ou identificados?”**. Os três participantes deram respostas positivas, trazendo suas justificativas.

Acredito que toda instituição educacional possa ter a interação de indivíduos com altas habilidades / superdotação. (Pró-reitor Azulão)

É possível, considerando que sujeitos com altas habilidades dificilmente se declaram como tal e também não são identificados facilmente pelos professores. (Pró-reitora Palha)

Junto à PRAE apenas um estudante se apresentou com superdotação e o mesmo não entrou com essa especificidade (no ingresso na matrícula). O mesmo não pediu atendimento junto ao PAENE e não está cadastrado no sistema com essa especificidade. Acreditamos que muitos estudantes não se entendem como, ou ainda não entendem que precisam de apoio/orientação da Instituição referente à identificação. (Pró-reitora Bandeira-espanhola)

Novamente, aparece em duas das exposições sobre o próprio sujeito não se declarar e/ou não solicitar o atendimento. Aqui é salutar apontar o que traz Bandeira-espanhola. Como visto, um único estudante é mencionado, o qual, apesar de se apresentar na Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, não se matriculou com tal especificidade, o que faz com que não seja oficialmente registrado como este público, não sendo contabilizado nessa pesquisa.

7.2.5 A inclusão documentada: da opinião das entrevistadas aos documentos institucionais

Como apresentado na metodologia, os documentos institucionais (PDI e PPI) foram consultados e considerados no processo de triangulação de dados. Dessa forma, ao considerar os elementos das entrevistas, dos questionários e de tais documentos, se estabeleceu esta categoria. A inclusão aparece nos documentos institucionais das universidades pesquisadas, apesar de esta estar mencionada de forma mais voltada para a inclusão social na maior parte do desenvolvimento dos textos analisados.

Em alguns documentos é constatada essa orientação para os alunos Público-Alvo da Educação Especial, principalmente com a referência às deficiências. Porém, apenas o PDI da UFPel menciona as AH/SD e as ações para esse público (UFPEL, 2021).

Anterior ao que se apresenta nos documentos foi verificada a opinião sobre como percebem sua instituição em relação à inclusão: **“Você acredita que sua universidade adota uma postura de instituição inclusiva e atende às demandas de todos os Públicos da Educação Especial? Por quê?”**.

Para Estaladeira, apesar de haver ações e tentativas de promover essa inclusão, ainda há uma visão, principalmente por parte da gestão, de que, no momento em que o aluno chegar e demandar adaptações, será visto o que é preciso ser feito. Ou seja, para ela, ainda não há uma política bem estruturada que ampare a todos os públicos da Educação Especial.

Olha, tentamos, tentamos [risada]. Assim, a UFRGS tem um histórico de atendimento de pessoas com deficiência. Antes de existir o programa INCLUIR [...] Então, antes disso já existiram outros núcleos na UFRGS. O núcleo de atendimento às pessoas com deficiência visual, que funcionava na antiga escola técnica, quando ainda existia escola técnica e tal. Tinha pontos de atendimento, mas muito nesse caráter da excepcionalidade. [...] A universidade não tem uma política de inclusão e acessibilidade. Não tem. O incluir tem feito esforços, muitos, pra que a gestão entenda isso. E agora nós temos uma nova gestão, então a gente já está bombardeando o pessoal, pra

que se faça esse debate para, justamente, começar a construir outro olhar [...] Claro que nós temos esse macro que eu digo, que é uma coisa mais de visão da gestão, que ainda não alcançou esse entendimento. Mas, nós temos unidades de ensino que já pensam de uma outra forma, até porque recebem alunos com deficiência, tem mais fluxo de alunos com deficiência. (Coordenadora Estaladeira)

Na fala, a coordenadora menciona alunos com deficiência, talvez por ser o público que mais demanda recursos de acessibilidade ou por ser em maior número na instituição. Contudo, em determinadas falas de alguns participantes, ainda é visível à associação de educação inclusiva aos alunos com deficiência. Sobre a sua percepção, Estaladeira menciona a existência de um formulário, em que o acadêmico assinala sua demanda.

[...] A gente fez toda uma modificação no fluxo de como chegava essa demanda para o INCLUIR, a gente criou um formulário, que a COMGRAD entrega para o aluno, para o aluno já poder dizer que tipo de recurso ele precisa e tal. E esse formulário é a COMGRAD que administra. Se precisa de alguma coisa, de uma rampa, alguma coisa física, de infraestrutura, encaminha pra superintendência, pra SUINFRA. (Coordenadora Estaladeira)

O INCLUIR mantém-se ativo, mas nem sempre consegue efetivar suas ideias.

[...] Nós temos dados de discentes com deficiência que procuram o INCLUIR. Nós não temos uma ferramenta única na universidade que recolha esses dados todos e nos diga quantos alunos estão matriculados e tal, nós não temos esse dado, infelizmente. (Coordenadora Estaladeira)

Uma das queixas é a falta de um sistema que oportunize os dados quantitativos dos acadêmicos que requerem acompanhamento. O que faz com que o próprio acadêmico tenha que procurar o INCLUIR para declarar a deficiência. Sobre isso, Coruja chamou a atenção ao dizer que tentaram organizar esse recurso, a fim de otimizar o trabalho e tornar os dados mais palpáveis, mas que a gestão da instituição não aceitou colocar em prática.

Nós até tentamos e desenvolvemos junto com o CPD. Eles desenvolveram uma ferramenta que seria, a gente tem o portal da UFRGS aqui, do servidor, do aluno e tal. E sempre que tu entras, quando tem alguma pendência, a primeira coisa que aparece quando tu entras é essa pendência. E aí, a gente tinha combinado com eles de que, no momento que a pessoa ingressa no seu portal, já aparece essa pendência de responder o nosso questionário, que era basicamente o formulário, só que digital. Tu sabes que a gestão não permitiu que a

gente colocasse essa ferramenta pra puxar esses dados.
(Coordenadora Estaladeira)

A UFPel é vista pela Coordenadora como uma instituição que está buscando esse caráter de inclusiva, mas que apresenta questões que ainda precisam ser acompanhadas para que se efetivem.

Então, a UFPel por longo período vem se constituindo uma universidade inclusiva. Eu acho que, como eu te disse, eu faço essa crítica no sentido construtivo mesmo. Eu acredito que a UFPel ela está se construindo uma universidade inclusiva. Ainda há problemas estruturais de comunicação, barreiras, digamos assim, que estão sendo retiradas, mas que dependem, muitas vezes, da burocracia de licitações, de períodos pra aguardo de obras.

[...] O núcleo de acessibilidade e inclusão foi fundado em 2008 e de lá pra cá tivemos grandes avanços. A partir de 2017, sob a coordenação da professora (nome da professora), nós tivemos em relação à acessibilidade pedagógica, um avanço muito grande. Então, eu creio que nós estamos caminhando. Mas, dizer hoje, assim, que a Universidade Federal de Pelotas é uma universidade inclusiva, eu não diria nesse momento. Ela está em processo, como eu acho que todas as universidades. Já fomos, no ano de 2019, 2020 também, nós fomos exemplo pra outras tantas universidades no trabalho que fazemos no núcleo de acessibilidade e inclusão. Porém, a gente sabe, quando a gente nos percebe enquanto núcleo, a gente sabe que precisa fazer mais ainda. (Coordenadora Coruja)

De modo mais pontual, confirma todos os públicos que são atendidos e os diferentes núcleos que se envolvem com as questões de inclusão, seja na esfera da Educação Especial, como socioeconômica, racial, de gênero e diversidade.

O núcleo de acessibilidade e inclusão tem como público, ah, o público que o decreto 7.611 de 2011 define, que são as pessoas com deficiência e os seus variados tipos, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Esse é o público que o núcleo de acessibilidade trabalha. Porém, o núcleo está incluso numa coordenação de inclusão e diversidade. Essa coordenação agrega três núcleos, além do NAI, ela agrega o núcleo de gênero que é o NUGEN e o núcleo de ações afirmativas e diversidade, que vai trabalhar com quilombolas, indígenas, negros e negras. Então, nós trabalhamos com esses públicos que são diretamente vinculados à educação inclusiva. E a pró-reitoria de assuntos estudantis vai trabalhar então com os públicos que por vulnerabilidade socioeconômica precisam desse aporte. Então, são vários braços dentro da universidade que compõe essa estrutura que atende os

estudantes e as estudantes com algum tipo de necessidade educativa especial. (Coordenadora Coruja)

Para a coordenadora, a FURG tenta se organizar em diferentes ações concernentes à inclusão.

[...] Eu criei o setor, o núcleo é um setor dentro da universidade. Provocado pelo núcleo existe, agora, uma coordenação de acessibilidade e inclusão da diversidade. Então, de todas as inclusões, dos negros, os quilombolas, de todos, índios, de todos eles e as pessoas com deficiência. Existe agora uma coordenação dentro da nossa reitoria voltada para a inclusão, com as ações afirmativas. Então, isso é uma conquista que eu posso morrer em paz sabe. Porque vai ser cuidada a inclusão. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

O mesmo acredita a coordenadora da UFSM, que aponta alguns destaques da instituição.

Essa gestão vem apoiando muito as práticas inclusivas, tanto é que em 2016 foi criada a CAED. Então, quando cria um setor que, dentro dele, tem o núcleo de acessibilidade, a gente percebe que a universidade se preocupa de fato com a inclusão. Com certeza é uma universidade inclusiva. [...] Uma das universidades com maior número de intérpretes para atender à demanda dos acadêmicos surdos. Assim, a gente vê que a gente tem um grande caminho, mas a universidade, nossa, ela foi considerada uma das mais inclusivas do país. Eu vejo que há esse esforço por parte da gestão para que, de fato, a universidade seja inclusiva. Claro que isso não depende somente da gestão. Para que a inclusão aconteça é necessário um esforço de todos. (Coordenadora Espumadeira)

Essa mesma interrogação foi promovida para as duas psicólogas. Para a representante da FURG, sua instituição atende aos públicos e procura não deixar os acadêmicos sem o devido retorno. Um dos pontos positivos e que são relevantes para atender a todos, para ela, é a possibilidade de parceria com outros setores, como a PRAE e a PROGRAD.

Acredito que sim, pelo o que eu vejo, assim, pelo nosso trabalho. Pelo que eu te digo, assim, teve outras meninas, as gurias participam de eventos fora do nosso estado, junto com a [nome da coordenadora], elas vão a congressos. E o que elas relatam, eu nunca fui, mas elas relatam muito, o quanto a FURG está bem adiantada nesse sentido, com relação às outras universidades que estão às vezes recém engatinhando. [...] Por já está ali um bom tempo, eu vejo que sim, que

eu acho que o público ele é bem assistido. Eu acho que todo mundo dentro do que a gente pode oferecer e muitas vezes a gente até tenta ir além, nunca deixa, não deixar sem uma resposta, não deixar sem um encaminhamento. Porque a gente também tem muita parceria dentro da universidade, como eu te digo, as gurias da PRAE, o pessoal da Prograd. (Psicóloga Pantera)

A Psicóloga da UFRGS tem o entendimento de que, na verdade, todas as universidades ainda apresentam questões que precisam ser melhoradas no que diz respeito à inclusão. Apesar do interesse em incluir, há questões burocráticas e outras barreiras que nem sempre possibilitam que seja efetiva essa inclusão como deveria.

Então, eu acho que é uma coisa que não é exclusiva da UFRGS. Você falou, assim, todos os públicos a questão da inclusão. Assim, do que eu observo dos estudantes de psicologia é a questão da acessibilidade física é complicada, em função de entraves até para fazer obras de acessibilidade. Não é por falta de desejo. Eu vejo um esforço bem grande dos docentes em querer incluir os alunos, mas que às vezes limita em algumas questões. (Psicóloga Labareda)

De forma complementar a pergunta anterior, na sequência relataram sobre: **“Em sua opinião, os documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional; Projeto Pedagógico Institucional) deixam explicitada a visão/prática política de inclusão adotada pela sua universidade?”**.

Para as coordenadoras dos núcleos de acessibilidade, as instituições apresentam documentos bem estruturados. Espumadeira diz que, mesmo não sendo detalhada a inclusão desse alunado, pode ser compreendida a responsabilidade dos diferentes setores para que essa seja promovida.

A inclusão como um todo. É, a gente vê que naquela meta ali tem o termo inclusão social. Aí, ele abarca tanto o nosso setor, como a PRAE. Então, a gente pode ver que tem muito essa questão do social. Mas, a gente entende que a nossa função, enquanto CAED, é enfatizar mais essa questão inclusiva mesmo. É mas ali ele traz bem geral. (Coordenadora Espumadeira)

Ao ser indagada se acredita fazer falta o documento esmiuçar mais sobre a inclusão da Educação Especial, ou se acha que não faz diferença, respondeu:

Eu entendo que é mais a nossa responsabilidade, enquanto CAED, enquanto acessibilidade enfatizar essas questões. Porque quando a

gente vê ali inclusão social, a gente entende que o nosso papel dentro daquilo, como que o nosso setor pode contribuir, acessibilidade no caso, é nas práticas inclusivas. Então, eu acho que é a nossa responsabilidade em querer contribuir pra que aquela meta, do desafio ali realmente seja efetivado. (Coordenadora Espumadeira)

A participante Oitenta-e-oito aponta sobre a ausência da referência das AH/SD, mas afirma que a sua universidade tem como preocupação a inclusão.

Então, tem no PDI da FURG um tópico, eu não sei se é tópico ou item, [...] que fala sobre a inclusão. E agora nós temos essa coordenação, coordenação, isso pra nós é uma preocupação. Mas, não fala especificamente das altas habilidades. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

Quando questionada, a coordenadora Estaladeira mencionou sobre a necessidade de ser melhor detalhada a organização da UFRGS para essa inclusão.

[...] Na verdade, no PDI da universidade eles só falam, existem sim, existem indicações, assim, quando eles falam das políticas de ações afirmativas. A gente tem lá passagens bem interessantes, que falam dessa população e desse discente, a valorização da diversidade, da diferença. No PDI, tem algumas coisas bem interessantes [...] Em relação à política de ações afirmativas ele fala sim, fala algumas coisas. Fala de inclusão. Claro, tem toda a responsabilidade social da universidade, que daí entra. Mas, eu acho que ainda falta detalhar mais. (Coordenadora Estaladeira)

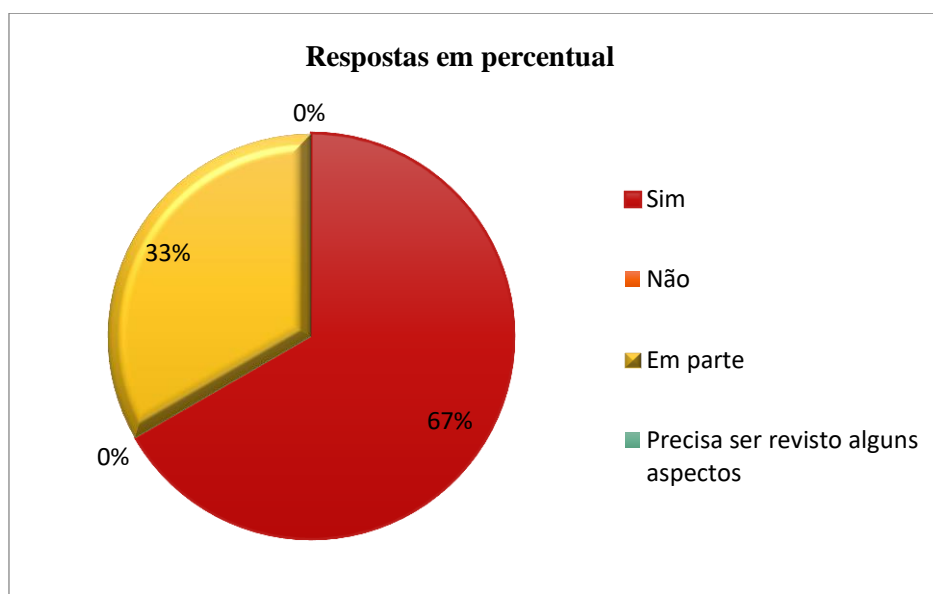
Coruja afirma que nos documentos está delimitada a política institucional e têm sido respeitadas as solicitações dos responsáveis quanto ao que permeia à acessibilidade.

Nós fomos chamados para compor a equipe que elaborou o PDI. Então, houve a contribuição e eles escutaram o núcleo. No final de 2015 para 2016, nesse movimento, próximo ao PDI, uma comissão também de professores e técnicos vinculados à área da inclusão elaborou o plano institucional de acessibilidade da UFPel, que seria do ano 2016 até o ano 2020. E esse plano institucional de acessibilidade também foi base para o PDI da UFPel. Lembro que na época, quando começaram a fazer o PDI, num primeiro movimento, como que eu vou te dizer, não chamaram diretamente o núcleo. Mas, aí abriram para a comunidade pra que se dessem ideias. E na época, eu como chefe do NAI, fui e redigi um documento dizendo: 'Olha, essas questões precisam ser atendidas'. E chamando, então, para que o NAI fosse ouvido. E aí sim, nós fomos ouvidos e tem sido assim de lá pra cá. [...] Uma das metas era a criação de uma comissão de apoio

ao NAI, chamada CONAI em abreviação. E essa comissão fiscaliza a execução deste plano. Então, nós cobramos das, digamos, unidades responsáveis pelos diversos tipos de acessibilidade. (Coordenadora Coruja)

Como a mesma questão esteve presente no questionário para os Pró-Reitores, optou-se por organizar a resposta no formato do gráfico 4, o qual demonstra o resultado em percentual.

Gráfico 4: Resposta sobre a visão/prática política de inclusão nos documentos institucionais



Fonte: Questionário para Pró-reitores elaborado pela autora.

Descrição de imagem: Círculo dividido em duas cores em proporções diferentes. Na cor vermelha, aparece sessenta e sete por cento. Na cor amarela, aparece trinta e sete por cento. Ao lado do círculo há quatro quadrados pequenos. Ao lado do quadrado de cor vermelha está a palavra “Sim”. No quadrado laranja, a palavra “Não”. No quadrado amarelo está “Em parte”. No quadrado verde aparece “Precisa ser revisto alguns aspectos”. Na parte superior, escrita “respostas em percentual”.

Para ter maiores informações sobre esses documentos, foi solicitado que justificassem a resposta. A respondente Palha, que assinalou a opção “Em parte”, trouxe que: “O PDI foi aprovado em 2015 e contempla algumas das metas e ações descritas anteriormente, mas não na totalidade. O PPI está desatualizado. Este ano iniciaremos a discussão para a elaboração da nova versão” (Pró-Reitora Palha).

Azulão acredita que “Sim”, mas não deu maiores detalhes, apenas dizendo que os documentos apresentam tais aspectos que se baseiam na política de inclusão. Já Bandeira-espanhola desenvolveu sua justificativa, apontando algumas das ações adotadas para tal intuito.

Através do Programa de Desenvolvimento Institucional - PDI/FURG e da Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades – CAID. A coordenação tem o compromisso de promover a consolidação e ampliação das ações afirmativas, de maneira transversal, em/para todos os segmentos da comunidade universitária. O propósito é fomentar a equidade, no ambiente universitário, por meio da criação e incremento de políticas e programas que viabilizem o acesso, a inclusão, a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais. Além de coordenar o desenvolvimento de processos formativos necessários para o reconhecimento da diversidade enquanto patrimônio humano, cultural e social, que é. (Pró-Reitora Bandeira-espanhola).

Os argumentos destacados se entrelaçam com o tópico da tese que fala sobre os documentos institucionais - PDI e PPI (UFGRS, 2016; UFSM 2016^a; UFSM 2016b; UFPel, 2003; UFPEL 2021; FURG, 2011; FURG, 2019). A inclusão surge em alguns documentos de modo mais saliente e bem estruturado. Outros, já abordam de forma mais direta, ficando à margem dos setores a organização na prática. Não obstante, se ratifica que falta contemplar especificamente as AH/SD, sendo que apenas o PDI da UFPEL (UFPEL, 2021) deixa bem descrito no texto as ações para esse alunado.

7.2.6 Nem tudo são pedras e espinhos: as possibilidades de metamorfosear

Mesmo tendo aspectos que não são positivos, como o número ainda baixo de alunos reconhecidos, as universidades apresentam fatores que apontam que é possível contribuir com esse público.

Durante a coleta das informações, constatou-se que a UFSM vem se esforçando para o atendimento das necessidades educacionais da acadêmica, por meio do acompanhamento no núcleo de acessibilidade. Houve a exposição de que a estudante recebeu o atendimento da educadora especial, o que lhe ajudou na sua organização, além do contato dessa profissional com a família.

Como a educadora especial trabalhou, foi a partir da identificação e com perguntas sobre ela sabe. Então, assim, e foi trazendo artigos sobre altas habilidades e conversando, discutindo com ela, para meio que fazer um contraponto: 'Bom, altas habilidades é isso, identificação é isso; E como que tu te percebes? Como que tu ages?'. Então, foi feito um trabalho muito mais nesse sentido do que com foco

na aprendizagem mesmo, porque a demanda daquele momento era essa e não aprendizagem, a dificuldade. E com a mãe, eu acho assim, que logo depois ela já se tranquilizou. No ano passado, a gente teve uma reunião, a educadora especial e a mãe. (Coordenadora Espumadeira)

O trabalho da educadora especial foi reconhecido por Janeira, que falou sobre a produção de um vídeo, resultante da parceria com sua amiga e colega de atendimento. Essa produção foi realizada ao longo dos atendimentos, de modo que se sentiu grata com o resultado. Na fala, deixa claro que a produção não esteve relacionada com os conteúdos disciplinares, mas que, mesmo assim, contribuíram para satisfazer seus interesses e curiosidades. Durante o relato, foi possível constatar o quanto a atividade trouxe engajamento e agrado para a estudante.

Ela (educadora especial) me ajudou também a desenvolver coisas do meu interesse que nem eram da faculdade, mas ela apoiou, tipo esses vídeos que eu fiz. Estão no YouTube alguns. Tem um vídeo sobre primatas, tem um vídeo sobre o movimento cinematográfico chamado expressionismo alemão. Tem um vídeo sobre biologia marinha que eu fiz em conjunto com a minha professora [nome da educadora especial], com a [nome da amiga e colega] e com a professora da [nome da amiga e colega]. E daí a [nome da educadora especial] e a [nome da professora] que é professora da [nome da colega e amiga] propuseram o atendimento conjunto. A gente fez esse vídeo e todos os meus vídeos são legendados em três idiomas para maior acessibilidade. Inclusive em português, né, para quem é surdo, porque eu não tenho como interpretar todos os vídeos, daí eu botei legenda. (Acadêmica Janeira)

Também, ficou destacado o andamento de projetos para que, por meio do diálogo, possa haver a construção coletiva do instrumento de identificação. Logo, há a tentativa de incluir e de ouvir os acadêmicos.

A UFRGS está se abrindo para o tema, a partir do caso de uma acadêmica, que foi a participante desse estudo. Na entrevista, a psicóloga da UFRGS deixou claro que é possível realizar a avaliação para a identificação dentro da instituição, ou seja, estão preparados para caso surgir outros alunos com suspeita de AH/SD. Informou, inclusive, que já fazem essa avaliação de estudantes da Educação Básica, pois possuem profissionais capacitados para fazer essa identificação, até mesmo de universitários. O espaço responsável por essa avaliação é o CIPAS (Centro Interdisciplinar de Pesquisa de Psicologia).

É, existe na universidade o CIPAS que é o Centro Interdisciplinar de Pesquisa, de Psicologia, depois eu não lembro bem a sigla, mas é um centro interdisciplinar que faz atendimento, que fazem atendimento psicológico, identifica algumas condições. [...] Ela faz avaliação de superdotação e altas habilidades. [...] Os alunos podem procurar o CIPAS para algum tipo, alguns tipos de atendimentos e tal. (Coordenadora Estaladeira)

A partir dessa fala, foi sugerida a entrevista com a Psicóloga responsável para verificar maiores informações sobre a possibilidade de algum acadêmico ter entrado em contato para a identificação. Com maior propriedade do trabalho realizado, a profissional expôs a sua atuação e do setor.

Ele é voltado para ensinar os estudantes como fazer avaliação psicológica de todos os tipos, não só de altas habilidades. Então, quem nos procura é a comunidade de baixa renda, ou pessoas vinculadas à universidade. Mas, geralmente são, assim, o maior público não é universitário, são crianças em fase escolar, que tem dificuldade na escola. (Psicóloga Labareda)

Apesar de o público atendido ser da comunidade, externos à universidade, a psicóloga afirmou que os acadêmicos também podem buscar por avaliações, inclusive aqueles com suspeita de indicadores. No entanto, até o momento da pesquisa não haviam sido solicitados para essa avaliação.

A gente já fez avaliação de estudantes, mas não com essa questão, com outras, de dificuldade de aprendizagem, que daí depois foi sendo avaliado em questão de dislexia ou de transtorno de humor, ou questões de estresse [...] Tem um agravante que é a questão de quem vai atender. Eu sou a única, eu não, sou eu e mais uma colega que somos psicólogas ali no serviço. Então, a gente basicamente supervisiona, os alunos atendem. Então, a gente evita de colocar alunos de graduação para avaliar aluno de graduação, pela questão de se conhecer. Daqui a pouco circula no mesmo ambiente. Então, geralmente quando a gente tem algum aluno ou de graduação ou de pós, a gente precisa acionar alguma psicóloga, assim, que a gente chama de extensionista, que também está fazendo formação, mas que geralmente não está no mesmo círculo, no mesmo ambiente, para fazer a avaliação de estudantes. (Psicóloga Labareda)

Tanto a referida psicóloga quanto a Estaladeira reconheceram que havia contato entre os setores da psicologia e do núcleo de acessibilidade, mas que, quanto a esse público, até o momento, faltou maior diálogo. Contudo, concomitante à pesquisa passaram a conversar

sobre essa possibilidade de identificar os alunos da universidade e sobre efetivar essa parceria, sendo construído esse vínculo entre os espaços.

O que foi muito significativo para esse estudo foi o relato da acadêmica da UFRGS de que lhe chamaram para a avaliação dentro da própria instituição. Ainda, se sobressaiu a fala de que os responsáveis do setor estavam mantendo o contato para a construção conjunta do plano de atendimento, a fim de atender suas demandas e delimitar as estratégias.

Como eu falei, não tinha nenhum tipo de atendimento, como não tinha nenhum tipo de orientação. Mas, a partir do momento em que eu entrei em contato com eles, me disseram que estão falando com os meus professores. Eu não vi muita coisa, assim, no caso. Eu acho que, a primeira coisa que eles fizeram mesmo foi conversar, por exemplo, com coordenadores e me encaminhar para o CAP, que é o serviço de atendimento psicológico da UFRGS e tal. E, para fazer essa avaliação. E lá a gente está conversando mais sobre o que pode ser feito e acho que a partir de agora que vão fazer talvez um trabalho maior. (Acadêmica Pingos-de-prata)

Por meio dessa fala, constata-se que há o interesse em atender à demanda da aluna. O que é reforçado pela coordenadora, a qual informou sobre essa tentativa de acompanhamento.

Já fizemos um primeiro atendimento, que a [nome da assistente social] conversou com ela. Aí a [nome da assistente social] conversou com ela, ela já foi atendida. (Coordenadora Estaladeira)

Outro ponto que atende à política ao público, diz respeito à UFPel. Esta possibilita que o aluno se declare como público no momento da matrícula. Assim, apresentam uma política de cotas para as AH/SD. Apresentam o “controle” de acadêmicos que têm AH/SD por meio da declaração. Ao se declarar, o aluno passa pela comissão, a qual analisa se o aluno tem indicadores. Após, ser confirmado, ocorre a orientação dos cursos, por meio das coordenações sobre esse aluno e as demandas para sua inclusão.

7.2.7 Identificar é possível, mas e o atender?

Respaldada no objetivo de “descrever o trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Acessibilidade ou congêneres para o reconhecimento e atendimento das necessidades educacionais de acadêmicos com AH/SD”, a categoria foi constituída como forma de contemplação. Nesse intuito, as universidades declararam preocupação em identificar os seus

alunos. Mas, foi constatado dúvidas quanto ao que fazer em relação ao atendimento. Foram apontadas as possibilidades de práticas já conhecidas, como progressão, aceleração, adaptação curricular, tutorias, mentorias.

Muitas vezes, esses estudantes sabem o conteúdo, pois buscam por conta própria, ou porque aprendem rápido, sendo desgastante se manterem no mesmo ritmo dos colegas. Para que não se torne maçante, são possíveis alternativas como “a compactação, a flexibilidade no ritmo, para atender a diferenças individuais, o uso de conceitos mais complexos, abstrações e materiais diferenciados e a reorganização do conteúdo” (GAMA, 2014, p. 393).

Além desses, o AEE corresponde ao atendimento. Pela defesa do seu acesso em qualquer idade e durante todo o percurso de escolarização (PASIAN, 2021), acredita-se que é possível realizar as adaptações conforme as demandas do público adulto. Desse modo, estará se aproximando do processo democrático ao ser oportunizado em todos os níveis (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020), da educação infantil até a Educação Superior.

Sobre as adaptações, há professores que não se mostram preparados e não conseguem trabalhar dessa maneira. O que faz com que o amparo do acadêmico se torne o núcleo de acessibilidade. Percebendo a importância desse setor, as coordenadoras ouviram a pergunta: **“Quais as ações que o seu setor promove, enquanto Núcleo de Acessibilidade, para a identificação e o atendimento desse Público-alvo da Educação Especial?”**.

[...] A gente tem contado muito com a parceria da professora [nome da professora da instituição]. E ela tem participado das nossas reuniões, ela participa quinzenalmente. E a gente discute os casos, discute artigos. Então, assim o que a gente tem feito é contar com a colaboração dela e, a partir daí, juntamente com ela, a gente tentar criar um instrumento pra identificação. E junto a isso, como eu já tinha falado, que a gente está pensando em, juntamente com os professores, a gente dar essa formação. E daí, a partir disso, a gente aplicar a identificação, o processo. A nossa ideia é escolher um curso específico ou um estudante específico que tenha uma possibilidade de ser identificado com altas habilidades, a partir daí a gente fazer essa experiência piloto com aquele curso. E ver se a gente vai conseguir de fato criar um instrumento. (Coordenadora Espumadeira)

Na sua fala, é constatado que a UFSM vem se organizando, de modo que o núcleo de acessibilidade, em parceria com uma professora da área da educação e que tem conhecimento sobre o assunto, estão criando estratégias para desenvolver um instrumento de identificação. O intuito de um projeto piloto é interessante e pode ser útil para beneficiar a população

acadêmica que apresentam as características, mas que ainda não possuem a identificação. Apesar de dizer que estão pensando nas ações, o trabalho vem sendo realizado, por meio de reuniões, discussões sobre os casos, estudos da equipe direcionados ao tema, organização de ideias e de formação de professores.

Para essa indagação, Coruja expôs que os alunos podem se autodeclararem no momento da matrícula, sendo verificada a sua condição por meio da exigência do laudo médico afirmando que têm AH/SD.

*[...] Vou te dizer os dois mecanismos que nós identificamos os alunos que são nosso público. Alunos que já estão cursando a UFPel, que são alunos que já estão na fase de quando chega o início do semestre, fazem a sua matrícula digamos assim, não são alunos ingressantes. Se esses alunos se autodeclararam lá no **Cobalto** tem um campo para autodeclaração, onde consta as altas habilidades/superdotação, deficiências, enfim. Alunos se autodeclararam desde o final de 2016 [...] A partir do final de 2016, com essa ferramenta, nós recebemos os dados de quantos alunos tem, que se autodeclararam, e que curso estão. A gente tem a possibilidade de contato com eles. Então, é isso, por aí nós identificamos. Porém, desde o final de 2016, início de 2017, nós temos as **cotas para ingresso de pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação** também estão nesse público de ingresso. E ali então, nós identificamos já na matrícula [...] A partir disso, desse momento em que ele comprova, através de um laudo médico ou de profissional habilitado, essa condição e eu vou me fixar agora nas altas habilidades/superdotação, ele comprova essa condição. Nós não fazemos entrevista com os candidatos com nenhum tipo de deficiência. É o atestado médico com o CID, descrevendo a sua condição e porque ele se encaixa na condição de deficiência ou altas habilidades/superdotação ou autismo. Que seja um laudo de no máximo um ano, com um ano de prazo e que tenha a classificação, o código da classificação internacional de doenças. Quando a equipe da sessão de atendimento educacional especializado, que faz essa primeira análise desse laudo, identifica que ali não está, não estão satisfeitos os critérios para política de cotas da UFPel, então nós indeferimos e a pessoa tem direito ao recurso e é analisado pela comissão de apoio online. [...] A partir desse momento, ingressou tudo certo com a matrícula, o setor de apoio pedagógico do NAI, que quem é responsável é a técnica em assuntos educacionais a [nome da profissional], ela dispara um e-mail para o curso, avisando da chegada desse acadêmico, dessa acadêmica, por exemplo, com altas habilidades/superdotação. Então, o curso antes do aluno chegar, ele já sabe que está chegando um aluno que precisa de um olhar mais cuidadoso, mais especial no sentido de se preparar para aquele aluno. Quando o curso recebe esse e-mail, muitos vêm conversar conosco, outros não, outros aguardam. E de imediato alguns cursos*

já nos contatam, nós já fazemos reuniões pra conversar, enfim.
(Coordenadora Coruja)

Conforme muito bem esclarecido pela coordenadora, há todo um preparo para saber da chegada e existência desse público na UFPel, desde o ano de 2016. Informou que era difícil saber sobre essa e as demais especificidades antes dessa data, mas que a partir da plataforma Cobalto, o controle de matrículas de públicos da Educação Especial ficou mais acessível.

A exposição já traz o que é feito após o reconhecimento do estudante, com a parceria dos cursos, a orientações dos professores e a promoção de reuniões. Assim, o curso e os professores já tem contato com a informação da existência da matrícula desse alunado no seu ingresso na instituição. Quanto a esse suporte do núcleo, infere-se que,

Equipes das mais distintas áreas educacionais buscam orientação e apoio com os profissionais dos atendimentos especializados como forma de subsidiar suas ações, planejar estratégias, adaptar currículos, diversificar atividades e promover estudos com vistas à promoção desses alunos aos níveis superiores de ensino. (PEREIRA, 2014, P. 373-374)

Essas trocas são potentes e demonstra o engajamento com os estudantes. Ainda, chamou a atenção o fato de haver uma política de cotas para AH/SD na UFPel, algo que se sobressaiu entre as instituições participantes. Contudo, é preciso que o acadêmico se autodeclare e, ainda, é indispensável o laudo de um profissional habilitado. Ou seja, o estudante já precisa ter passado pela identificação.

Nós podemos até, como que eu vou te dizer assim, nós podemos identificar pelo trabalho, nós temos um terapeuta ocupacional e duas psicopedagogas atuando nesse AEE. Esses profissionais podem identificar sim, mas a gente vai pedir pra que esse aluno, essa aluna busque esse laudo fora. Porque não seria atribuição do NAI fornecer esse laudo ao aluno. (Coordenadora Coruja)

Ficou claro que é indispensável esse laudo externo à UFPel. Assim, tentou-se fazer uma “provocação”, a fim de constatar se o setor pensa em posicionamentos futuros para que essa identificação aconteça por um profissional especializado dentro da universidade. A coordenadora pensa que é possível, mas frisa que há situações mais urgentes.

Eu acho que poderia sim Angélica, eu só penso que, antes disso, nós teríamos que ter mais aporte para atender os que já estão ali, muitas vezes, dependendo de alguma tecnologia assistiva, dependendo de mais profissionais para um melhor atendimento. Então, hoje nós

temos cento e noventa alunos com deficiência, com autismo, altas habilidades/superdotação incluindo todos [...] Hoje eu penso, assim, que a prioridade seria atender melhor esses cento e noventa e depois nós pensarmos nesse diagnóstico. [...] E, às vezes, eu me pergunto se diagnosticar esses indivíduos dentro da universidade se seria adequado. É uma pergunta que eu me faço, isso aí é um questionamento meu né, no sentido: 'Que perspectiva o núcleo tomaria? Uma perspectiva médica, terapêutica?' E na verdade, eu penso que no meu entender nós precisamos trabalhar, prover as acessibilidades para esse público que está, para que ele permaneça na universidade, para que ele chegue ao final do seu curso e adquira o seu título. [...] A gente sabe, por exemplo, que na deficiência intelectual esse indivíduo vai demorar mais para se formar, né, por conta do processo de aprendizagem dele, que é mais peculiar. Que as pessoas com altas habilidades/superdotação se formarão muitas vezes antes, progredirão mais no curso. Então, eu fico pensando que são tantas questões ainda imbricadas que precisam ser discutidas e implantadas no núcleo pra que haja realmente um trabalho pleno para que essa permanência e que o aluno se forme e isso aconteça de uma forma, digamos assim produtiva, engajada. (Coordenadora Coruja)

Conforme vislumbrado ao longo do seu registro, mencionou o trabalho de duas psicopedagogas, vinculadas ao núcleo de acessibilidade, que avaliam as necessidades educacionais desses estudantes.

Só que esse aluno, antes do começo das aulas, ele é avaliado pelas psicopedagogas. Hoje nós temos duas psicopedagogas contratadas, terceirizadas no núcleo de acessibilidade e inclusão. Porque isso também é uma das coisas que nós precisamos, um aporte de uma equipe mais estruturada, multiprofissional que atue no NAI. Então, em virtude dessa carência, nós precisamos contratar [...] Aí então, passa pelo olhar da sessão de atendimento educacional especializado e chama esse discente, essa discente pra que seja avaliado as suas necessidades educativas especiais. E a partir desse momento, se elabora um documento orientador pedagógico em que ali constam, descreve as necessidades desse aluno, dessa aluna e as estratégias pra que os professores daquele curso atuem e trabalhem pra aprendizagem desse indivíduo. E isso é enviado para o colegiado de curso via sistema eletrônico da universidade, que é via processo SEI mesmo que a gente chama Sistema Eletrônico de Informação e tudo fica registrado. Claro que, quando chega esse documento lá, muitos coordenadores pedem reuniões conosco. Não é o caso das altas habilidades/superdotação, esse caso é bem raro da gente ter que dar um, digamos assim, um suporte maior, tem que dar orientações. Porque os alunos se desenvolvem bem e não demandam tanto do curso, tudo flui de forma mais, digamos mais, um fluxo mais contínuo assim, sem que o NAI interfira tanto. (Coordenadora Coruja)

Entende-se com o que foi apresentado que esse atendimento é mais voltado para o acompanhamento dos coordenadores e professores. Ou seja, como há a percepção de que esse alunado não requer outros tipos de atendimento, a forma de atender suas necessidades educacionais é nesse trabalho conjunto para ter suporte no que deve ser realizado em sala de aula.

Como só tem uma acadêmica, sendo que no momento da entrevista foi recente a descoberta da sua existência, bem como da sua solicitação por atendimento, o procedimento da UFRGS é conversar com os professores, dar acesso às formações, chamar pessoas para falar sobre o assunto. No caso dessa aluna, no momento da coleta de dados, houve a declaração de que os professores não estavam fazendo as adaptações requeridas, com isso o núcleo de acessibilidade iria tentar se reunir com os professores e explicar sobre o público, suas necessidades educacionais e o que é necessário ser desenvolvido.

Agora que a gente vai vir com a [nome da psicóloga] e tal, como é que a gente vai fazer esse encaminhamento. [...] Então, a gente faz, o fluxo é esse. Marca uma reunião com os docentes, a aluna junto, sempre, sempre o atendido junto. Se ele não quiser aí é diferente. Às vezes, as pessoas se constroem, não querem participar junto, mas não tem problema, a gente faz. Caso queira é sempre, o nosso princípio é esse sempre com o discente junto. E, então agora que nós vamos encaminhar esses encontros todos. Fora isso a gente fez já dentro daquele módulo, nós fizemos dois momentos, eu acho, sobre superdotação e altas habilidades. E chamamos inclusive pessoas de fora da UFRGS para ministrar, chamamos uma professora da rede municipal, que só trabalha com superdotação e altas habilidades e uma técnica da FADERS e também a especialista na área de superdotação e altas habilidades. Inclusive elas trouxeram, essa professora da rede trouxe até uns alunos de altas habilidades com o consentimento deles, é óbvio. E foi muito interessante porque veio a associação que tem aqui em Porto Alegre, veio o pessoal, veio participar. (Coordenadora Estaladeira).

De acordo com a Estaladeira, a acadêmica chegou até o INCLUIR porque solicitou o direito de ter as adaptações curriculares junto aos professores, mas ao não ter o retorno esperado foi preciso buscar ajuda.

[...] Ela estava pedindo adaptações, ela pedia adaptações e não estava recebendo retorno dos professores, por isso que ela procurou o INCLUIR. Porque ela está tendo dificuldades com os docentes, de fazer adaptações nas disciplinas. Então ela pede, que ela possa, tem determinadas situações que ela fica muito desorganizada. Enfim,

então ela pede que seja diferente. Que ela possa fazer de uma maneira diferente, que ela possa adiantar. E os docentes não davam, não estão querendo mudar, fazer as adaptações para ela, então ela nos procurou. (Coordenadora Estaladeira)

Essa dificuldade em se mostrar inacessível às solicitações da aluna, remete a questão de uma exclusão mascarada, afinal a sua singularidade não estava sendo considerada, como se fosse um simples capricho lutar pelo seu direito à adaptação curricular. Talvez, os professores estejam envolvidos com as adaptações para os estudantes com deficiência e não percebam que a mesma validade se adquire àqueles que estão acima da média.

A exclusão dos alunos deficientes leva a sociedade a reconsiderar seus valores e ampliar o sentimento de solidariedade e identificação com os inferiorizados; mas para os mais dotados e talentosos, a exclusão e rejeição podem vir a ser um sinal de perigo. Privados do referencial do grupo de pares também mais capazes, funcionando em baixo nível de estimulação, e ainda assim alcançando o que é esperado pela escola, esses alunos vão aprendendo que suas necessidades e interesses não encontram respostas no sistema e modo de vida escolares. (GUENTHER; FRANÇA-FREITAS, 2014, p.173)

Apesar de essa interpretação estar mais próxima da realidade escolar, o que traz Estaladeira remete a constatação de que para os adultos o mesmo pode ocorrer, num processo contínuo do contexto infantil.

A FURG adota uma postura acessível, promovendo diferentes atividades de inclusão às deficiências e ao TEA, todavia, até o período da pesquisa não havia matrículas de AH/SD, o que leva o núcleo de acessibilidade não ter um trabalho de atendimento a esse público em específico. Também não foi possível constatar alguma forma de ação para a identificação e o reconhecimento desses sujeitos. Há uma relação com Matos, Moreira e Kuhn (2021) quando dizem que,

Por conta da institucionalização do Programa Incluir, grande parte das universidades públicas brasileiras iniciam a organização de seus núcleos de acessibilidade e, desta forma, começam a regulamentar suas ações para o público da Educação Especial, porém com o foco maior em estudantes que apresentam deficiências, demonstrando a inexistência de políticas públicas para estudantes com altas habilidades/superdotação no Ensino Superior. (MATOS; MOREIRA; KUHN, 2021, p. 203)

Ao ser questionada, a resposta dada foi de que a função não é de atender, e sim orientar.

[...] Primeiro que a gente não atende, a gente só orienta, os psicólogos são escolares. É como se fosse uma grande escola, então assim, como te disse, não temos, eu não posso te relatar uma coisa que eu não conheço. Eu não tenho ninguém identificado com altas habilidades/superdotação com essa identificação. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

O que foi apurado é que as acadêmicas desejam respeito, compreensão, liberdade para poder expressar o conhecimento nas aulas e nas avaliações. Além de espaços para enriquecimento curricular na universidade e grupos de acadêmicos interagindo conforme as áreas de interesse.

Durante as indagações às coordenadoras, tentou-se reconhecer as formas de atendimento, ou melhor, se acontecem e, nos casos afirmativos, de qual maneira.

[...] Quando ela procurou o atendimento, no finalzinho do primeiro semestre, que foi ali em julho, agosto eu acho, ela teve dois, três atendimentos, aí teve o período de férias. Aí, iniciou o semestre em outubro, ela permaneceu, os atendimentos, mas o trabalho durante esse semestre todo foi muito mais na questão de autoconhecimento, do estudo do que é altas habilidades, não especificamente em adaptações pedagógicas pra ela. E o que a gente faz é, ao final de cada semestre, as educadoras especiais fazem o relatório dos atendimentos e o memorando. A gente auxilia, eu e a [nome da colega de trabalho], um memorando com sugestões de adaptações pedagógicas para aqueles alunos. Como a gente a atendeu duas vezes antes do encerramento do semestre, não foi feito porque a gente não tinha condições, a gente não a conhecia para elaborar esse memorando [...] ela não demonstrou nenhuma dificuldade aparentemente na aprendizagem ou que necessitasse de alguma adaptação. Foi muito mais nessa interação social e desse novo modo de ter aula remota. (Coordenadora Espumadeira)

Desejando ouvir as acadêmicas sobre o que pensam da identificação e do atendimento na universidade, afinal como pessoas adultas com AH/SD suponha-se que podem dar sugestões de ações para qualificar esse processo: **“De que forma você acredita que a(s) universidade(s) precisam se organizar para promover a identificação e o atendimento de estudantes com altas habilidades/Superdotação?”**. Ouvir os interesses de quem vivencia as características e que passam por situações e experiências que nem sempre atendem suas demandas, é importante para repensar o que vem sendo desenvolvido.

Eu acho que tem que ter neuropsicólogo e psicólogo especializado em avaliação no núcleo e ciclos de palestras por departamento ou até por

cursos, se possível. Formação para todos os docentes acerca de pessoas, PCD e até para todas as pessoas que são Público-alvo da educação especial, porque altas habilidades não sei se se encaixa como deficiência. [...] (Acadêmica Janeira)

Para Monarca,

Identificação eu não sei porque teria que ter um conhecimento já sobre o que é. Então, seria basicamente o conhecimento em princípio. [...] Então, eu acho que a pessoa conhecer para não ter medo, que talvez seja a grande raiz disso, seria importante o conhecimento, as pessoas saberem o que é. (Acadêmica Monarca)

Com a fala fica evidente que a estudante não saberia dizer de que forma a universidade poderia promover esse processo de identificar os estudantes. Contudo, após essa exposição, traz uma afirmação em que é a favor de que seja promovido esse reconhecimento para que o próprio sujeito consiga entender seus comportamentos. A respeito da identificação, Monarca diz:

Eu acredito que importante é. Mas, eu acredito conceitualmente, porque eu, em experiência, não tive nenhuma grande diferença ou um grande benefício disso. Mas, provavelmente, se isso acontecesse com certa frequência, esses prejuízos que eu vi, talvez não fossem nem tão intensos ou deixassem de ocorrer. Então, com certeza, identificação seria interessante e importante também para a própria aceitação dos outros e para a pessoa que talvez note alguma diferença ou possa achar, como no meu caso, que eu achava que era mais de personalidade do que de alguma outra questão. Então, até para a própria pessoa também. Ajuda a você conseguir clarear algumas coisas e focar em algumas coisas e ver de uma outra perspectiva, também o que aconteceu. Então, eu acho que para os dois lados a identificação teria grandes vantagens sim. (Acadêmica Monarca)

Tentando verificar o que a estudante pensa sobre o atendimento, foi dada a oportunidade de relatar sugestões de ações que acreditava ser interessante para as AH/SD.

Olha, eu não sei como é que funciona exatamente na formação desses professores ou como funciona. Mas, eu acho que seria interessante, que me aparenta não ter, eu posso estar enganada, uma disciplina ou um seminário, sei lá como seria, sobre essas diversidades. Então, eu acho que o conhecimento seria, eu acredito nisso [risada] pessoalmente, eu acredito que o conhecimento ajudaria bastante, tanto nos alunos, talvez menos porque eu nunca tive grandes problemas com alunos não. Mas, com a instituição em si, com os

professores em si, até com os alunos também, faria uma grande diferença. Já o conhecimento seria para começar porque se você não sair dali, nada mais pode ser feito. (Acadêmica Monarca)

Nos dois trechos, é reforçada a necessidade de ter formações para que o maior número de pessoas conheça o assunto e não trate as AH/SD de maneira equivocada. Algo que chama atenção, pois esse desejo exprimido por Monarca se deve às experiências negativas em que diz não ter sido compreendida nas suas especificidades.

Porque eu também notei com outras pessoas que tinham deficiências, embora haja uma certa tolerância com elas, notável. Não tolerância de, mas uma certa maleabilidade das pessoas no trato que comigo eu não notei. Parece que como tem essa habilidade a gente esquece. Então, há uma certa agressividade comigo, que eu não notava com as pessoas que tinham alguma deficiência. [...] Então, meio que você fica um pouco solta, a pessoa não sabe. Eu cansei de ouvir isso: ‘- Ah, mas você tem que entender que as pessoas não lidam com pessoas como você sempre, as pessoas não sabem’. E aí eu respondi: ‘- Sim, mas você também poderia entender que para mim todas as pessoas não sabem. Eu sou a primeira para muitas. Então, para mim não é um, para mim são cinco, dez, quinze que não sabem, que não viram, que não conhecem e que fazem coisa errada’. (Acadêmica Monarca)

Para a psicóloga da FURG, a identificação pode ser promovida na universidade, mas se torna mais difícil. Para ela, seria mais favorável que esse estudante já chegasse ao Ensino Superior com esse processo realizado, para que fosse agilizado o seu acompanhamento.

Teria que mudar toda uma cultura. Porque se tu fores pensar se esse acadêmico, esse aluno chegasse para a universidade já com isso lá da escola, que já foi detectado, foi visto que o fulano tem altas habilidades. E aí quando entrasse na universidade, viesse com um bom laudo, com um bom diagnóstico, chegaria na universidade, tu já saberias. Então, é uma coisa que, na verdade, vem de antes, né. Essa avaliação deveria ser anterior, bem anterior. Talvez chegasse na universidade já com, como eu te digo, chegou com um laudo ali certinho que é altas habilidades. Bom, aí tu já sabes que ali tem uma pessoa que tu tens que fazer todo um, assim como a gente faz para os outros[...]. Então, o que eu te digo, enquanto não vier mais claro, talvez esse laudo, fica difícil. (Psicóloga Pantera)

Outra razão para essa percepção é de que na Educação Básica há maiores condições de observação dos comportamentos do aluno, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em que o professor passa um tempo em convívio com sua turma.

Muitas vezes, ele pode já vim com, talvez nem a família saiba, talvez nem na própria escola regular, no ensino fundamental, sei lá, ninguém se deu conta disso. E aí aquilo vai indo, vai indo, vai entrar numa universidade, que é um universo muito maior. Em escola, tu ainda tens aquele público ali que tu convives muitos anos, todos os anos vai trocando turmas, tu vais acompanhando, os professores vão. Mas, na universidade o universo é muito grande. Então, quantos a gente não perde. Nem tenho noção. (Psicóloga Pantera)

Quanto antes forem percebidas as capacidades desse sujeito, maior será a possibilidade de estimulá-lo. Como diz Guenther e França-Freitas, “encontrar e desenvolver o potencial e talento humano o mais cedo possível, ou seja, ainda na educação fundamental, remete ao contexto atual de esperança no homem, e não em uma máquina, para enfrentar os grandes problemas da vida moderna” (2014, p.174).

Outra interpelação foi: **“A universidade se organiza para o atendimento e a orientação desses profissionais para trabalhar com as altas habilidades/Superdotação?”**. A acadêmica Janeira contou que o núcleo de acessibilidade tenta orientar aos professores por meio de memorandos e reuniões quando se faz necessário.

Eles enviam memorando, que daí tem algumas sugestões de adaptações. Um ou outro professor meu teve reunião com a minha professora [nome da educadora especial]. E, daí, ela explicou algumas coisas que acho que ajudou eles a entenderem. Mas, é complicado porque tem professores, por exemplo, que sabem, fizeram reunião, mas que não me falam nada, que não me olham na cara, assim. (Acadêmica Janeira)

Novamente, apareceu o relato de professores que não fazem as adaptações curriculares. Dessa maneira, verifica-se que há profissionais para as orientações aos professores em torno de ações inclusivas, mas, quando chega na sala de aula, nem sempre é colocado em ação. Como se observa nas palavras de Sabatella,

Normalmente não há muito preparo para reconhecer indivíduos superdotados nas escolas e universidades. Esta é uma questão que deve ser levantada para que eles possam ter o espaço e entendimento para seu desenvolvimento. O contato com educadores acessíveis é a essência de uma boa experiência educacional. (SABATELLA, 2012, p. 127)

O que Janeira e a Coordenadora Estaladeira apontam são exemplos de situações em que a falta de abertura interfere para experiências que marcam negativamente o aluno. Ou seja, não depende apenas do núcleo de acessibilidade para ações efetivas.

Além do núcleo, é fundamental o apoio das Pró-Reitorias, dos coordenadores de curso e dos professores, que são aqueles que atuam diretamente com esses alunos.

7.2.8 Longo caminho: “estamos nos preparando”

Nessa categoria, fica o entendimento de inclusão como a prática de reconhecimento, da identificação e do atendimento. Essa inclusão é urgente, pois diante da realidade e das estimativas, há inúmeros potenciais sendo desperdiçados, podendo estar enfrentando problemas emocionais e de autoestima por não se entenderem e/ou não serem compreendidos. Nesse sentido, “la construcción y la consciencia de la identidad de la persona con AH/SD dependen del reconocimiento, de la aceptación y de la valorización de la diferencia por la propia persona y por el ambiente em el que está inserta”¹⁸ (BARRERA, 2018, p.147). A partir da citação, se apresenta a pergunta que as coordenadoras foram submetidas: **“Você acredita que, em sua universidade, há uma estruturação voltada para as políticas de inclusão de acadêmicos com Altas habilidades/Superdotação? Se sim, qual o direcionamento que é dado aos coordenadores e professores dos cursos de graduação e pós-graduação em relação ao reconhecimento desse alunado?”**.

Todos os responsáveis das universidades deixaram claro que não estão bem estruturadas. Deixaram evidências de que estão se preparando, ou melhor, que estão percorrendo esse caminho:

Então, eu acho que a universidade está em preparo, ela não está preparada. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

De acordo com os próprios dizeres, ainda falta muito, sendo que não há uma política específica para as AH/SD.

Não existe uma política pública específica para isso, então o que a gente trabalha, enquanto núcleo, enquanto capacitação de professores, que eles, frente a alguma dificuldade que eles tenham com qualquer aluno, a gente pode conversar. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

¹⁸ Tradução: A construção e a consciência da identidade da pessoa com AH/SD dependem do reconhecimento, aceitação e valorização da diferença pela própria pessoa e pelo meio em que está inserida.

O papel do núcleo ficou evidenciado para a orientação dos coordenadores e professores. Sendo de extrema relevância para o acolhimento e instrução aos acadêmicos, além do encaminhamento para outros setores, seja da universidade quanto externos as mesmas.

Todo trabalho que existe é realizado através do INCLUIR. Mas é isso, o trabalho começou agora. Mas, todo trabalho que existe é por conta do INCLUIR, porque eu os contatei, e começaram a buscar onde que, o que poderia ser começado a ser feito. (Acadêmica Pingos-de-prata).

Apesar da existência de outras estruturas como a PRAE, além do setor responsável pela psicologia, o núcleo de acessibilidade assume o caráter de mediador, demonstrando um olhar diferenciado ao buscar dar atenção para a acessibilidade pedagógica e atitudinal.

Na instituição FURG, apesar de não haver pessoas identificadas, a coordenadora do núcleo de acessibilidade afirmou que estão abertos para os professores, a fim de orientá-los para o trabalho com esses alunos.

Mas, o que a gente orienta em termos de curso, quando vocês se depararem com uma situação nova, que o aluno dá uma resposta diferenciada do que você estava esperando, que vocês não sabem como lidar nos procurem. Nós podemos tentar conhecer [...] Então, a proposta do NEAI, enquanto núcleo, é dar um suporte. É dar um suporte para esse professor no enfrentamento. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

Num primeiro momento, é feito esse contato com as coordenações dos cursos por meio do envio de e-mail, apresentando o núcleo de acessibilidade e suas ações. Esses e-mails são disponibilizados para os professores, a fim de que esses profissionais se sintam confortáveis para buscar ajuda, caso necessitarem do NEAI.

Assim, sinceramente eu distribuo o e-mail do núcleo, cartão do núcleo. Eu faço aquelas, como é que se diz, aquelas do tipo mala direta nos cursos. Então, o coordenador do instituto, tem o instituto de ciências humanas da informação, por exemplo, que é o meu. Aí, manda para o ICH tudo sobre o NEAI e eles distribuem para todos os professores. Pulveriza o e-mail para todos os professores. Então, quem não conhece o trabalho do NEAI é porque nunca leu um e-mail desse. (Coordenadora Oitenta-e-oito)

Esse percurso está tentando ser traçado, todavia a universidade precisa se esmerar cada vez mais, afinal muito falta para dar conta do atendimento.

Eu não estou tendo nenhum tipo de atendimento. Eles me encaminharam para algumas atividades que estavam acontecendo, por exemplo, essa pesquisa, eles me encaminharam para isso. Mas, eles não estão aqui e tu não estás, desculpa, mas não estaria me atendendo de nenhuma forma. A gente está participando, construindo alguma coisa, mas, não chega a ser um atendimento. Eles me encaminharam para essa avaliação e aí é uma avaliação mesmo, não é um atendimento, é uma avaliação para fazer um novo laudo, um laudo mais detalhado. E aí eles me encaminharam para isso que eu finalizei agora, eu estou esperando o resultado. Atendimento, assim, de alguma forma deles comigo não teve. A assistente social de lá até mantém contato assim, tipo para saber como está relativo as minhas cadeiras e tal. E ela falou, por exemplo, que estaria falando com os meus professores. Mas, eu ainda não tive muito retorno dessa parte. Eles não sabem ainda exatamente, tipo, o que o professor tem que fazer, sei lá, qualquer coisa assim, como tem que ser a aula. (Acadêmica Pingos-de-prata)

Coruja esclarece que não vê uma política específica para esse público, mas lembra de que fazem parte do atendimento educacional especializado.

Específica nós não temos. Nós fazemos um trabalho de inclusão dos indivíduos público alvo do NAI. Mas, específica para pensar nas altas habilidades/superdotação, ainda não. E eu preciso te dizer que foi uma discussão da CONAI e que se baseou numa discussão, que esta discussão foi feita pela professora [nome da professora], na época era chefe do núcleo: Retirar as altas habilidades/superdotação da política de cotas da UFPel. Porque se compreende que esses indivíduos não teriam tantas dificuldades quanto às pessoas com deficiência e autismo pra ingresso. [...] Precisa que o COCEPE avalie isso, ainda não foi avaliado, então eles continuam ainda na política. [...] Mas, não serão retirados do atendimento educacional especializado. Esses vão continuar recebendo o aporte do NAI para qualquer dificuldade que tenham. Embora, como eu te disse, são raras as dificuldades. (Coordenadora Coruja)

Sobre a orientação aos professores, a UFPel oportuniza cursos formativos sobre todos os públicos da Educação Especial.

Desde 2016 que a gente trabalha em parceria com a PROGEP nas formações para professores ingressantes e professores atuantes já na UFPel, e técnicos também. Então, ali a gente não faz uma formação

específica pra altas habilidades/superdotação, mas pra todos os tipos de deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação. Para que esse público seja reconhecido e como ser atendido, como ser trabalhado. Todo ano tem uma ou duas formações nesse sentido. Também temos na página do NAI um curso, no moodle. nós temos um curso aberto permanente de orientações para professores, com relação ao público que nós trabalhamos e as necessidades de identificação desse público. Mas não é específico para altas habilidades/superdotação. (Coordenadora Coruja)

Espumadeira explica sobre,

Não tem esse direcionamento. Eu lembro que quando a [nome da professora] assumiu ali no núcleo, a ideia era dar mais uma ênfase, só que como eu falei com a demanda da docência e mais ali no núcleo ela não teve condições. Então, infelizmente não tem o foco específico. (Coordenadora Espumadeira)

No tocante à orientação aos professores:

Ao final do semestre é elaborado o relatório final de cada aluno, dos atendimentos. E a gente faz, também, um memorando com sugestões de adaptações pedagógicas para cada aluno e que esse memorando é enviado antes, ali na semana anterior do início as aulas. Então, a gente encaminha para a coordenação e pede que a coordenação encaminhe para os professores daquele semestre que o aluno vai. [...]É um memorando bem individualizado. A gente faz esse memorando a partir do conhecimento que a educadora especial teve com esse aluno durante o semestre. (Coordenadora Espumadeira)

Labareda percebe que, pelas demandas que as deficiências trazem para as instituições e pelo fato de ser visto como um público que não requer tantas adaptações, as AH/SD acabam não sendo prioridade. O que não representa que as universidades não tenham interesse por esses estudantes, mas, como a própria profissional diz, torna-se de menor relevância essa preocupação.

Por não ser uma deficiência eu acho que a universidade, a maioria dos órgãos, está mais preocupada com as deficiências, em poder atender às deficiências. E as altas habilidades acabam ficando como algo talvez não tão relevante. Enfim, mais no sentido de, embora ela esteja na mesma legislação da questão da inclusão, eu acho que não tem essa clareza não. (Psicóloga Labareda)

Tentando constatar o que as discentes sentem em torno da atuação da instituição, perguntou-se: **“Você acredita que a sua universidade se organiza para promover a identificação e o reconhecimento de estudantes com características de altas habilidades/superdotação?”**.

Não, eu acho que ela não se esforça e nem se organiza para reconhecer. Acho que tipo eles até estão me atendendo, assim, bem para o primeiro caso deles disso. Eles estão acho que atendendo bem, mas se eles já tivessem isso talvez seria um atendimento mais rápido. E tipo a própria proporção já diz, tem uma pessoa só assim com algum, apenas um aluno sobre altas habilidades, tipo pelo menos para a UFRGS. Eles também não se esforçaram em procurar. Eu entrei agora, mas acho que se eles tivessem já isso, teria mais divulgado, talvez já soubessem antes de entrar. E, dentro já teria algum resultado maior. São suposições né [...] (Acadêmica Pingos-de-prata)

A educanda Janeira acredita que a sua universidade não se organiza para essa identificação, afirmando que há pessoas próximas, nas quais percebeu características das AH/SD e que os próprios sujeitos não percebiam. Mas, foi preciso buscar o diagnóstico fora da instituição.

Tem uma menina que entrou na faculdade em 2019, no meu departamento, ela faz Bacharelado em Tielo, sabe Violoncelo? E eu falei para ela: ‘- Eu acho que tu és autista’ [...] E daí eu incomodei ela, incomodei, incomodei até buscar terapia. Eu fiz com que ela fosse atendida no núcleo de acessibilidade, mas sem ter diagnóstico e ajudou muito ela, está ajudando muito. E falei para ela das altas habilidades também. Ela não conhecia. E agora ela está aí, com diagnóstico de autismo e altas habilidades. Mesma coisa com outro amigo que eu conheci pelo núcleo que tem diagnóstico de autismo e ele não sabia o que era as altas habilidades, ele também tem. Mas, esses dois procuraram fora. (Acadêmica Janeira)

Para Monarca faltou essa organização quanto ao seu caso, pois, mesmo mostrando o laudo e solicitando as adaptações, não teve êxito no retorno da universidade. Na fala, deixa claro que essa experiência foi com ela, mas não saberia dizer se isso acontece da mesma maneira com outros alunos, pois não conhece outras pessoas identificadas em sua instituição.

Não se organiza. Não há qualquer organização, pelo menos para mim. Eu não sei quantos eles têm. Comigo eu nunca vi, comigo nunca aconteceu. Eu tive, quando eu entrei em contato com eles, eu levei o

laudo. Prometem fazer mundos e fundos e ajudar nisso, ajudar naquilo, vamos fazer isso, dá para acelerar desse jeito. Isso nunca existiu. (Acadêmica Monarca)

Quanto aos Pró-Reitores: **“Em sua universidade, há uma política de identificação e atendimento de estudantes com Altas habilidades/Superdotação, conforme está previsto na Lei nº 13.234/2015?”**.

Para o representante da UFSM, ainda não há essa conformidade com a referida lei. Já as responsáveis pela UFPel e FURG realçam que não possuem maiores informações sobre o assunto. Bandeira-espanhola detalhou sua resposta:

Há um trabalho que atende o estudante com deficiência ingressante na FURG. Podemos citar o Núcleo de Acessibilidade e suas ações. Também o Programa de Apoio ao Estudante com Necessidades Específicas e também a Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades. Mas desconheço uma ação específica para esse público. (Pró-reitora Bandeira-espanhola)

Ao desejar saber se há planejamento para qualificar o atendimento a esse público: **Há um planejamento para ações futuras em torno da identificação desse Público da Educação Especial na sua instituição?**

Quadro 17: Respostas do questionário sobre planejamento para a identificação das AH/SD

| PRÓ-REITORES | RESPOSTAS |
|---------------------------|--|
| Azulão | Publicação de Resolução e constituição de programa específico direcionado pela PROGRAD/CAED. |
| Palha | ---- |
| Bandeira-espanhola | Até o momento não houve demanda para pensar sobre o assunto. |

Fonte: Questionário elaborado pela autora

Descrição: Quadro lilás dividido em duas colunas e quatro linhas na horizontal. Na primeira coluna, está os nomes dos Pró-reitores e na segunda coluna as respostas. Na segunda linha, aparece Azulão e ao lado a sua resposta: Publicação de Resolução e constituição de programa específico direcionado pela PROGRAD/CAED. Para Palha não houve resposta. Na quarta coluna, aparece Bandeira-espanhola e a sua resposta: Publicação de Resolução e constituição de programa específico direcionado pela PROGRAD/CAED.

7.2.8.1 Sugestões: dando voz aos participantes

Ouvir o sujeito com indicadores e entender suas principais necessidades, bem como o que acreditam que é preciso ser feito não poderia deixar de ser trabalhado, pois são eles que vivenciam, no dia a dia, as situações de conquistas e impasses diante das AH/SD. Além deles, aqueles que possuem alguma maneira de proximidade com a área e com o ideal de inclusão.

Por conseguinte, desejou-se ouvir das próprias discentes se havia algo que queriam que a sua universidade fizesse para serem atendidas suas queixas: **“Você gostaria de sugerir ações que podem ser pensadas pelas Instituições de Ensino Superior para contribuir no reconhecimento e inclusão desses estudantes?”**.

Pingos-de-prata pensa que laboratórios de estudos para a identificação é algo que pode estar presente nas instituições. Uma das ações também envolveria a extensão, em que a universidade contribuiria com as comunidades, seja com crianças ou adultos para esse reconhecimento. Afinal, antes de entrar na universidade, esses sujeitos já podem ter orientações, assim como daqueles que estão ao seu entorno, para poder entendê-los.

Acho que começa pela organização, pelo estudo, estudar, criar alguns laboratórios, algumas seções para falar sobre isso e começar a pensar no que pode ser feito mesmo e começar a buscar identificar os adultos na universidade. E, aí já entra um pouco uma ação mais até nos programas de extensão, que a UFRGS tem vários programas, para tratar sobre isso também fora da comunidade. Porque, na comunidade, fora da universidade, a universidade é quem está mais bem informada, quem tem melhor conhecimento sobre isso. Então, acho que tem que se criar o trabalho ali, mas também fora dali para cada vez, não só as crianças, que esse é um trabalho que já acontece, mas pouco também, relativo às altas habilidades, mas os adultos também terem algum tipo de acompanhamento. (Acadêmica Pingos-de-prata)

Outro apontamento interessante foi a questão da evasão que pode ser uma realidade entre os estudantes público da Educação Especial, inclusive aqueles com AH/SD, sejam estes já identificados ou sem essa informação. Para Pingos-de-prata ainda há o entendimento de que essas pessoas não apresentam dificuldades, tampouco requerem atendimento especializado.

*[...] A evasão é uma coisa, é uma realidade pensando na educação especial, e também nas altas habilidades. Às vezes, porque tem altas habilidades/superdotação vai ser bom em tudo, vai passar, sempre vai estudar, ama estudar. Mas não é a verdade, porque tem várias áreas e tem várias situações. Às vezes, a pessoa também está impossibilitada ali. A evasão seria tipo muito grande na educação especial, então, às vezes, **a pessoa tem toda a qualificação e seria uma ótima pessoa dentro da universidade, mas acha que não é o lugar para estar ou várias questões.** (Acadêmica Pingos-de-prata)*

Tal arguição não poderia passar em branco, considerando a evasão como um fenômeno vivenciado na sociedade acadêmica. Ainda, em determinadas situações, esse sujeito pode direcionar toda a sua capacidade para a criminalidade (GUENTHER; FRANÇA-FREITAS, 2014). É preciso concordar com Vieira e Freitas (2011) que, além de identificar, é fundamental dar a estrutura para essas pessoas exercitarem a energia de pensamento. Retomando que “de nada adianta saber quem são e onde estão esses indivíduos se nada temos para lhes oferecer como forma de desenvolver seu potencial” (VIEIRA; FREITAS, 2011, p.53).

Conforme a discente, poderia ocorrer a criação de um núcleo para trabalhar com esse público, seja no direcionamento, na compreensão de quem são, nas trocas sobre suas características e seus interesses.

[...] Acho que a universidade tinha que ter um núcleo, ter uma atividade e também pensar na inclusão, como trabalhar isso com toda a universidade não só com aquelas pessoas, as pessoas que têm altas habilidades. Elas conversam entre si, mas toda a universidade mesmo que tem, tem que conversar sobre isso e saber o que isso muda na sociedade, na sua vida e até como pode contribuir. (Acadêmica Pingos-de-prata)

A ideia da criação de núcleos voltados para as AH/SD é uma alternativa motivadora, e defendida por Matos; Moreira e Kuhn (2021). Pingos-de-prata é feliz ao trazer em um contexto geral, e não apenas na UFRGS. Esse diálogo entre as universidades também é algo a ser pensado, afinal uma instituição pode colaborar com a outra na busca de ações. As autoras confirmam as palavras e as angústias das entrevistadas ao exporem sobre o papel dos núcleos para disseminar a informação acerca do assunto nas universidades.

É urgente que as universidades brasileiras criem núcleos e/ou unidades de apoio educacional aos estudantes com altas habilidades/superdotação, que colaborem na identificação desses estudantes e de suas especificidades educacionais, assim como

incentivem a promoção de informação e formação, sobretudo, de seus professores nesta área. A invisibilidade e a falta de políticas e práticas educacionais destinadas a esses estudantes é uma forma de destituí-los de seus direitos e necessitam serem revertidas por princípios inclusivos. (MATOS; MOREIRA; KUHN, 2021, p. 2021)

Posteriormente, a educanda colocou o que deseja da sua instituição em relação a sua própria inclusão, trazendo apontamentos que já são orientados como tipos de atendimento a essas pessoas: aceleração, compactação curricular, enriquecimento curricular, mentorias, agrupamento por interesses.

[...] Na minha faculdade, por exemplo, para mim, acho que poderia ter grupos de debates sobre vários assuntos e acho que ter um acompanhamento de uma pessoa, que acho que é uma coisa que eles não fazem, ter um acompanhamento sobre tipo do meu curso assim. E estar falando com os professores para ver questões da matéria, ter algum tipo de aceleração, conforme as cadeiras e também enriquecimento. Ah, com a psicopedagoga a gente conversou bastante sobre isso, porque a UFRGS me perguntou também o que a gente poderia fazer. Tem três questões, acho que a gente formulou, lá com a psicopedagoga. A gente lendo umas coisas sobre o tema pensou que tem três pontos que eles podem promover, agrupamento de pessoas com altas habilidades e pensar tarefas específicas ou uma turma específica, que vai ter um conteúdo. Só que dentro do meu curso, por exemplo, só tem eu e isso fica quase inviável, mas algum tipo de turma que talvez não do curso, mas da faculdade. E também teria a parte de enriquecimento curricular, eu estudar aquela matéria, ter assistência daquele professor, mas, talvez, para além daquele conteúdo ali, que foi programado. E outra questão seria da seleção, tipo suprimir alguns conteúdos, ver alguma coisa que já saberia, conforme, não sei como, tipo prova ou alguma coisa assim, acho que não prova, mas algum tipo de trabalho. Para ver se eu já tenho domínio, alguns conhecimentos de algumas matérias e já suprir, talvez, alguns conteúdos e daí eu ficasse lá livre para estudar outros, talvez até uma cadeira, dependendo do que for. (Acadêmica Pingos-de-prata)

Ao trazer o agrupamento, a acadêmica expõe um desejo e uma situação que é validada para o atendimento, corroborando qualitativamente com os envolvidos. Isso reforça o quão urgente se faz o engajamento das instituições para alcançar esses estudantes, considerando que ao ter apenas um, dois, três acadêmicos com a identificação, inviabiliza tal procedimento.

Embora algumas estratégias e procedimentos fundamentais para desenvolvimento de aluno dotados e talentosos, como orientação geral da intervenção, estejam baseadas em atenção individualizada, destaca-se que a partilha, as trocas, a vivência com outros alunos, também dotados e talentosos, têm considerável influência sobre o desenvolver da capacidade natural: conviver com “iguais” orienta o

posicionamento pessoal ao enfrentar novas situações. (GUENTHER; FRANÇA-FREITAS, 2014, p.180)

Janeira mencionou a presença de profissionais como neuropsicólogo para a identificação e a precisão por formações para a comunidade universitária. Em específico na UFSM, ela deseja grupos de enriquecimento das inteligências múltiplas de Gardner (2010), pois teve contato com o projeto de extensão dentro da universidade voltado para crianças e adolescentes. De acordo com ela, chegou a participar de ações desse projeto, mas sente falta de algo semelhante para os acadêmicos, afinal acredita na relevância desse enriquecimento para os adultos.

Acho que tendo palestras, que é o que espalha conhecimento e curso obrigatório para todos os docentes, neuropsicólogo no núcleo de acessibilidade e atendimento educacional especializado já é um bom começo. [...] Ter grupo de enriquecimento das inteligências múltiplas para os acadêmicos. A gente podia lançar essa ideia para a professora [nome da professora que atua com o programa de extensão para alunos da Educação Básica] e para a profe [nome da professora]. (Acadêmica Janeira)

Em conformidade com Monarca, a queixa seria por maior conhecimento, não apenas dos professores, inclusive o autoconhecimento. Sua sugestão é partir para a conscientização da existência desse público em nível superior. A aluna salienta que não é apenas na UFPel que tem essa demanda, pois já estudou em outra instituição. Como esses saberes, muitas vezes, são falhos, acaba-se não sendo falado e discutido.

Eu acho que começando pela conscientização. Eu acho que falta bastante, não só aqui, porque eu já tive em mais de uma universidade. Eu acho que se a universidade se conscientizar, tivesse uma certa conscientização sobre as diferenças, já seria uma grande melhora. Então, além disso, como hoje eu o vejo como um grande e principal problema eu não saberia se haveria outros, provavelmente surgiriam novos. Mas como ele é tão notável, ele acaba que tapa os outros, se existem não aparecem. E talvez que com o conhecimento surjam novos problemas ou alguma coisa relacionada ao convívio especificamente. [...] Como eu não tenho contato com outros eu também não saberia te dizer a experiência dessas outras pessoas. Provavelmente cada um vai dizer alguma coisa, algumas devem ser semelhantes. (Acadêmica Monarca)

No último trecho, Monarca traz algo que foi relatado pelas outras participantes, que é o fato de não conhecerem outras pessoas reconhecidas na sua instituição. Como visto, isso a

leva a não saber expressar o que é preciso ser feito em relação aos outros, pois só pode falar do seu próprio caso. E para ela, faltou essa sensibilidade.

Além do sujeito identificado, teve-se a intenção de saber o que as profissionais interpretavam sobre o assunto e o que tinham a sugerir para os espaços. Logo, a mesma pergunta foi feita para as duas psicólogas participantes.

Eu acho que uma das coisas que me parece é a questão de formação das COMGRADs, técnicas das comissões de graduação, que geralmente recebem questões, assim, sobre os estudantes, de poder romper esse olhar, para possível indicação de avaliação. Não necessariamente seja essa, mas estar atento de que essa é uma possibilidade. E acho que a outra questão, obviamente, é com os docentes, de formação dos docentes para a identificação. E principalmente para, como é que eu vou dizer, desmistificar algumas ideias, como essa assim de: Ah não, mas se ele é tão inteligente por que ele não é tão produtivo na minha disciplina? Por exemplo. Então, poder entender que pode ter entraves para esse desempenho, que isso pode ser que, justamente se a pessoa tiver uma boa orientação, ela pode se desenvolver muito mais. Isso certamente vai beneficiar a universidade também e não só os alunos. Eu acho que muito é nessa questão da campanha de informação mesmo. (Psicóloga Labareda)

Além da preocupação com a sensibilização para reconhecê-los, Labareda lembra de que não é o suficiente, pois os docentes podem se sentir sobrecarregados se não souberem como agir diante dos alunos. Nesse intuito, direciona para a existência de um monitor que acompanhe esse professor e esse aluno para a construção das adaptações nas disciplinas.

[...] A ideia de ter uma equipe multiprofissional não só para o acompanhamento, mas para a identificação também dessas dificuldades. Enfim, e de orientação, eu acho que essa seria uma das vias. Porque depois do professor ter esse olhar, ele vai ter que ter o olhar de ter que adaptar algumas coisas na disciplina dele, para aquele aluno específico, ainda por cima. Não dá para fazer um pacote, pacote altas habilidades: essa disciplina eu entrego para os com altas habilidades. Não dá. Então, assim, como a universidade pode oportunizar isso de uma maneira que não seja de onerar. Senão, daqui a pouco o que acontece é isso, o professor nem quer identificar porque vai ter muito mais trabalho a partir daí. Mesmo que ele entenda, esteja sensibilizado, talvez ele ache assim: Olha, não tem como dar conta. Mas, às vezes, são coisas que pode ser um monitor que auxilie especificamente pra isso, para como fazer o design de disciplina diferente, etc. e tal. (Psicóloga Labareda)

Para completar, seu embasamento também esteve voltado para práticas externas ao contexto brasileiro.

Eu penso a questão de ter um espaço para poder pensar, assim, algo que fosse, é um pouco meio no modelo americano, de ter um tutor, de poder ter um lugar pra pensar a construção do currículo com ele que é o que está etc. e tal. E também para poder buscar o auxílio no sentido: 'Eu vejo que eu tenho uma necessidade de desenvolver tal característica, onde eu posso procurar?'. Se tiver instituições que promovam cursos online. É mais questão de ter alguém para ajudar a pensar junto, ajudar a pensar essa carreira junto. (Psicóloga Labareda)

A psicóloga elabora pontos de destaque que estão em conformidade com a educação de pessoas com AH/SD. Para contribuir, é preciso considerar que,

O primeiro propósito da educação do superdotado é fornecer aos jovens o máximo de oportunidades para autorrealização por meio do desenvolvimento e da expressão de uma área ou de uma combinação de áreas de desempenho em que o potencial superior possa estar presente. O segundo propósito é aumentar a quantidade de pessoas, na sociedade, que ajudarão na solução de problemas da civilização contemporânea, transformando-se em produtoras de conhecimento e arte, em vez de meras consumidoras das informações existentes. (RENZULLI, 2014a, p. 223)

Renzulli (2014a) menciona os jovens, mas as demais faixas etárias também se relacionam com tal ideia, afinal, há a defesa de que, em qualquer idade, é fundamental o contato com o enriquecimento das habilidades humanas.

Pantera se aproximou com os dizeres das outras participantes, apontando as capacitações como ponto de partida para esse trabalho.

Eu acho que, claro não é tu fazer uma capacitação profunda, mas se houvesse uma capacitação, principalmente para os docentes. Que pudesse pegar realmente, que ele conseguisse ter esse olhar. Não digo assim que ele vai olhar e vai dizer: 'O fulano tem'. Mas, que ele consiga ver que tem algo mais e que ele consiga então: 'Bom, vou direcionar pra quem tem a capacidade de avaliar e ver se o fulano tem realmente altas habilidades, porque estou percebendo que se destaca'. (Psicóloga Pantera)

Alguns pontos se repetem e as ideias se mostram conexas, assinalando que os interesses, aqui demonstrados, estão próximos das conclusões de Mosquera; Stobäus e Freitas:

Acreditamos que podemos encontrar pessoas com Altas Habilidades/Superdotação motivadas para sua realização e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Cremos também que é necessária uma Educação para o futuro que nos traga maiores possibilidades de estimular o talento, alcançando soluções viáveis para tornar um mundo melhor, e que tenhamos em conta elementos mais positivos para aceitar, entender, conviver e auxiliar em seu desenvolvimento aquelas pessoas com AH/SD, que merecem (con)viver saudavelmente e bem desenvolver suas capacidades e habilidades. (MOSQUERA, STOBÄUS, FREITAS, 2013, p.417)

Investir na educação para a valorização e desenvolvimento das habilidades superiores é possível e, ao ser promovida, favorece não apenas ao corpo discente, mas todo o contexto educacional. Quando os esforços são coletivos, havendo a parceria professor-aluno-comunidade universitária na busca por soluções e inovações, as possibilidades de um trabalho qualitativo e assertivo se torna mais palpável.

A questão da superdotação é certamente uma das mais fascinantes ainda que mais
controvertidas questões da educação atual.

MARIA CLARA SODRÉ S. GAMA (2006, p.9)

8 ALGUMAS PALAVRAS FINAIS: BORBOLETAS ESTÃO A VOAR, MAS O PROCESSO DE BUSCA PELA “METAMORFOSE” DE OUTRAS TANTAS CONTINUA...

Passar pelo processo de transformação pode não ser fácil, pois requer tempo, organização, estruturação e empenho. Não é possível pular etapas, há uma ordem para que uma borboleta seja formada. Esta, antes de se tornar tal inseto de prestígio, precisa vivenciar as fases anteriores. Durante as fases intermediárias não deve ser vista como um ser desprezível, sem função para a natureza. Ao contrário, cada etapa assume sua importância para o resultado final.

A retomada desse processo se associa às etapas que as instituições de ensino e a sociedade passam, nos mais variados e complexos assuntos que se relacionam aos seres humanos até chegar ao que está posto nos dias atuais. A evolução social é marcada por pensamentos primitivos, que em determinados períodos históricos eram válidos, mas que ao passar do tempo foram sendo descartados para que novas ideias fossem surgindo. Nesse texto, a discussão esteve voltada em torno do Ensino Superior e sua necessidade de se transformar, passando por ciclos até chegar ao resultado que se espera para uma inclusão efetiva. Para que os professores consigam atender a todos os seus alunos nas suas mais variadas especificidades, precisam passar pela formação inicial e continuada, pois ninguém nasce um educador, ainda mais um educador preparado para incluir a todos.

O mesmo é preciso apontar para o espaço organizacional. Constituir uma universidade é um fenômeno complexo, pois para que sua existência seja possível, são necessários diferentes setores atuantes, logística, políticas públicas consistentes, documentação legal, recursos humanos e materiais. Quando se fala em universidade inclusiva, essa exigência é ainda maior, pois não é pensar apenas em uma rampa, em um piso tátil ou em uma prova adaptada. Exige, sim, um esforço coletivo e, como muito bem apontado nas falas, a parte burocrática também pode esbarrar as iniciativas pensadas, ainda mais quando se trata de universidades públicas.

O que se deseja levantar é que todas as instituições estão passando pelo processo, de acordo com o que foi constatado com a pesquisa. Nenhuma se encontra pronta para que se diga com total certeza de que são inclusivas. Todavia, todas possuem pontos positivos que apontam para o pensamento de que é possível essa transformação.

A motivação desse estudo foi justamente adentrar com um olhar atento e compreensivo para o trabalho que vem sendo desenvolvido e como ocorre a organização de

cada universidade. Para que, dessa maneira, fossem relatadas as ações existentes, a serem compartilhadas com as demais, fomentando contribuir para pensarem em posicionamentos futuros. Toda essa intencionalidade, sempre com foco no mais importante: o sujeito do estudo, o acadêmico com AH/SD. Sendo assim, o objetivo do estudo esteve organizado para verificar se são - de que forma são oportunizadas ações de orientações ao reconhecimento e à identificação de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades Públicas do Rio Grande do Sul numa perspectiva de Educação Inclusiva.

Desde o seu pensar até a sua finalização, a pesquisa passou por reformulações no que concerne à metodologia e coleta de dados. Esse aspecto é informado, pois, devido às intercorrências, não foi possível ir a campo. Com isso, recorreu-se às possibilidades de dar continuidade sem desencorajar. Acredita-se que tais estratégias foram válidas para alcançar as informações apresentadas ao longo do texto.

Durante o percurso, foram enfrentadas resistências, de modo que alguns dos participantes demoraram em retornar ao contato. O que levou à insistência no convite/solicitação para participação na pesquisa. Apesar da persistência, dois acadêmicos e a Pró-Reitoria da UFRGS não deram retorno. Com isso, o estudo contou com 12 participantes, sendo quatro coordenadoras dos núcleos de acessibilidade (UFSM, UFRGS, UFPel, FURG), três Pró-Reitores (UFSM, UFPel, FURG), três acadêmicas com AH/SD (UFSM, UFPel, UFRGS), duas psicólogas (UFRGS e FURG).

Nesse sentido, as informações foram coletadas por meio da aplicação de entrevistas e questionários, além da leitura dos documentos institucionais (PDI e PPI). Ao fazer um processo de triangulação, analisando as falas, as respostas dos questionários e as exposições dos documentos, se sobressaíram oito categorias: Conhecimento x desconhecimento; formação de professores; perfil do “público em destaque”: a identificação tardia/fora da universidade; invisibilidade que acomoda/incomoda; a inclusão documentada: da opinião das entrevistadas aos documentos institucionais; nem tudo são pedras e espinhos: as possibilidades de metamorfosear; identificar é possível, mas e o atender?; longo caminho: “estamos nos preparando”. Ainda, duas subcategorias: Autoconhecimento: a percepção das AH/SD no próprio sujeito; sugestões: dando voz aos participantes.

Nesse sentido, os apontamentos estiveram embasados na necessidade da formação dos profissionais para atuar junto a esse público; a identificação formal tardia das acadêmicas participantes (vindo quando adultas); as possibilidades de reconhecimento desses sujeitos; a necessidade de pensar o atendimento educacional das AH/SD nesse nível de ensino; a relevância do núcleo de acessibilidade para potencializar o direcionamento das ações para

com esse alunado e a demanda por continuar a caminhada diante dos desafios e possibilidades de organização.

Essa pesquisa, apesar de apresentar limitações quanto ao número de acadêmicos entrevistados, trouxe sua relevância. A afirmativa deriva do fato de que uma das instituições explicitou que, a partir do convite para participação no estudo, foi buscar maiores informações com o setor de psicologia, verificando, assim, a possibilidade de identificação pelo referido espaço. Também, a acadêmica dessa instituição informou que concomitante com o início da pesquisa, deu-se as tratativas do seu processo de identificação na universidade e a busca pelas estratégias de acompanhamento.

A partir das constatações, discutir sobre a formação de professores ainda é uma necessidade para qualificar a atuação em ambientes educacionais. Na maior parte do tempo, essa preocupação está voltada para a Educação Básica. Porém, é inegável que cada estudante tem suas individualidades, independente se é criança ou adulto. Para além de trabalhar com os conteúdos curriculares, o profissional de nível superior atua com sujeitos e suas demandas. Ou seja, o ensino-aprendizagem assume papel de destaque, mas é imprescindível compreender que os educandos não são homogêneos e respeitar as formas de aprendizagem e do próprio comportamento/maneira de ser é significativo no contexto professor-aluno-sala de aula.

No momento em que as entrevistadas demonstraram apreço por estudos desse tipo, pois reconhecem a escassez de produções em nível superior, se alcança a satisfação de contribuir com um assunto importante, seja no meio acadêmico como social. O ímpeto de pensar nesse público esteve voltado para o embasamento de que, apesar de serem adultos, também requerem adaptações e apresentam necessidades educacionais que nem sempre são respeitadas. Algo que foi vivenciado em algumas das falas.

Este trabalho tentou trazer a tese de que muitos estudantes chegam ao Ensino Superior sem ter a sua verdadeira identidade reconhecida. Identidade essa que o próprio sujeito pode não identificar, pois precisa se adaptar ao que a sociedade espera e consegue atender/compreender, que é baseada numa média/padrão normatizado. Com isso, pessoas com elevado potencial podem crescer se percebendo “estranhas/diferentes”, quando não são alcunhadas como os “esquisitos, complicados, chatos”, ou os “perturbadores” da rotina da sala de aula, do círculo familiar e das relações afetivas. Para tentar se proteger, acabam por sufocar a sua essência, podendo se tornar pessoas com problemas emocionais, que não conseguem se encontrar nas escolhas profissionais, se frustram em relacionamentos sociais, ou que não são felizes por não serem compreendidos. Há o reconhecimento de que isso não é uma regra, tendo aqueles que são resilientes e exitosos, e não enfrentam situações de desajustamentos.

Todavia, vários podem ser os reflexos negativos da não identificação de pessoas com indicadores de AH/SD.

Mesmo percebendo que três das universidades têm alunos reconhecidos, fazendo os esforços para atender as solicitações desses acadêmicos, o fato de uma das instituições não ter registro de matrícula desse público, além do total de estudantes mencionados, induz a conclusão de que as instituições de nível superior ainda não estão preparadas para a inclusão educacional das AH/SD. Apesar da Lei 13.234/2015 apontar o direito à identificação e atendimento nos diferentes níveis de ensino, muito precisa ser feito.

Urge a estruturação para a identificação, afinal as estudantes tiveram a afirmativa dos seus indicadores quando adultas. Inclusive, alguns dos relatos estiveram voltados justamente para a exigência desse documento da identificação pela instituição, para que fossem realizados os devidos procedimentos. Contudo, a busca por essa identificação teve que ser buscada por profissionais externos às universidades participantes.

Recomenda-se que não apenas o reconhecimento se faz imprescindível, mas o acompanhamento e atendimento também precisam ser pensados em conjunto com o estudante, de acordo com as suas demandas educacionais e a área de interesse. Para isso, são fundamentais estratégias que corroborem com o professor, a fim de que não apenas quem apresenta um laudo/parecer seja respeitado na sua condição, mas aqueles que estão camuflados possam ser libertados da invisibilidade e lançar voos.

A pesquisa não traz um receituário com indicações e contraindicações sobre as ações para a inclusão desse público da Educação Especial. Afinal, é formado por grupos heterogêneos, assim como cada instituição possui o seu projeto pedagógico, o plano de desenvolvimento institucional, valores e a sua missão. O ideal de escrita é justamente suscitar a mobilização de cada um desses espaços.

Espera-se que sejam incitadas fagulhas de questionamentos em outros pesquisadores, a fim de que desenvolvam estudos mais aprofundados e longitudinais. Isto posto, é apontada a precisão de expandir tais indagações para outros estados, em instituições públicas e privadas, fazendo um levantamento de todas as regiões do país. Talvez, seja interessante pensar as AH/SD nos diferentes contextos regionais, bem como as influências das comunidades e dos conhecimentos compartilhados para o trabalho na Educação Superior.

Considera-se que para a inclusão desse alunado é urgente a atuação de profissionais qualificados (psicólogos, psicopedagogos, educadores especiais...) e habilitados para identificar aqueles discentes que não foram vislumbrados na infância e adolescência. Além do reconhecimento daqueles que já ingressam com o diagnóstico/parecer de AH/SD. Para isso, a

parceria com os professores é fundamental para tencionar as estratégias de acompanhamento. Seja por meio da aceleração, compactação curricular, tutorias, mentorias, agrupamentos por interesses, encaminhamento para projetos institucionais que atendam aos desejos desse estudante ou até mesmo para as adaptações metodológicas e avaliativas diante dessas capacidades.

Encerrar a escrita da tese não é o mesmo que promover o término das reflexões. Ao contrário, apesar de se conduzir para as finalizações, esse é apenas o começo de uma trajetória que se espera frutífera. Quando o número de matrículas no Censo da Educação Superior for condizente com estimativas oficiais apenas parte da satisfação estará presente. A luta não é apenas por números de acadêmicos identificados e sim, pelo que é/será feito para o atendimento e respeito por estes, que antes de serem estudantes são pessoas com bagagens de experiências, vivências e potenciais.

Por fim...



Que as borboletas se aventurem em lindos e libertadores voos,
indo ao encontro da “imensidão” de suas possibilidades;
Que, para isso, não seja necessário provar a existência de suas “asas”,
e que essas não sejam “cortadas”;
Mais do que nunca, que se possa ficar alegre com sua existência.

REFERÊNCIAS

ABEYSEKERA, I. Giftedness and Talent in University Education: A Review of Issues and Perspectives. **Gifted and Talented International**, v. 29, pages 137-146, August/December, 2014.

ALMUKHAMBETOVA, A.; HERNÁNDEZ-TORRANO, D. Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University. An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. **Gifted Child Quarterly**. v. 6, n. 2. P. 117-131, abr., 2020.

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Repensar a Educação Superior no Brasil: análise, subsídios e propostas**. Luiz Davidovich (Coordenador). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2018.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: FLEITH, D. de S. (Org) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: volume 1, Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

ALENCAR, E. M. L. S. de. O aluno com Altas Habilidades na escola inclusiva. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Orgs.) **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

ALMEIDA, A. T. de. **Conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação na formação inicial de educadores musicais**. 2020, 155 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

ANDRÉS, A. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades**: Legislação e normas nacionais, legislação internacional. Câmara dos Deputados: Brasília, 2010. Disponível em: file:///D:/Downloads/educacao_alunos_aparecida.pdf. Acesso em; 11 jun. 2022.

ANTONIOLI, C. Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior. In: PAVÃO, S. M. de O. (Org.). **Ações de atenção à aprendizagem no Ensino Superior**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, PRE, Ed. Pe.com, 2015.

ARANTES-BRERO, D. R. B. Trajetórias de vida de pessoas com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 2, n. 3, jan/jun. 2016

ARANTES-BRERO, D. R. B. **Altas Habilidades/Superdotação na vida adulta**. Curitiba: Juruá, 2020.

ARANTES-BRERO, D. R. B.; CUPERTINO, C. Trajetórias de vida de pessoas com altas habilidades ou superdotação. In: VIRGOLIM, A. (Org.) **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba, Juruá, 2018.

ARRUDA, A. C.; et al. Pessoas com superdotação: aprendizagem no Ensino Superior. In: ADAIME, M. B. et al. (Orgs.) **Promoção da Aprendizagem e Tecnologias Educacionais: aprendizagem no Ensino Superior, acessibilidade e ações afirmativas**. Santa Maria, RS: Facos-UFSM, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18772/Promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20e%20Tecnologias%20Educacionais%20%20aprendizagem%20no%20ensino%20superior%2C%20acessibilidade%20e%20a%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=529>. Acesso em: 04 set. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRERA, S. G. P. **Personas con altas habilidades/superdotación? Ser o no ser?** Guarapuava: Apprehendere, 2018.

BASSO, E. et al. Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.3, p. 453-464, jul./set., 2020.

BORTOLAZZO, J. C. **Intervenção Psicopedagógica na Educação Superior: acessibilidades aos estudantes com deficiência**. 2015. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n° 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n° 11.180, de 23 de setembro de 2005.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei n° 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed., SEESP/MEC, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa n° 14, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n° 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria n° 976, de 27 de julho de 2010.** Brasília, 2010. Portaria MEC n° 591, de 18 de junho de 2009, com as alterações da Portaria MEC n° 975, de 27 de julho de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 28 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6647-portaria-mec-976-27-07-2010&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.129, de 17 de novembro de 2013**. Cria o "Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento". Brasília: 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/portaria-MEC-n-1129-de-17-11-2013.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 29/12/2016, Página 3 (Publicação Original). Brasília, 28 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-norma-pl.html>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 108, de 2020**. Institui a Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação e estabelece as diretrizes para a sua execução. Câmara dos Deputados: Brasília, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node07q49b2grbincv5zml56xqx50860593.node0?codteor=1860788&filename=Avulso+-PL+108/2020. Acesso em: 20 jan. 2022.

BROWN, M.; PETERSON, E. R.; RAWLINSON, C. Research With Gifted Adults: What International Experts Think Needs to Happen to Move the Field Forward. **Roeper Review**, vol. 42, n. 2, p. 95-108, 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F. Educação Especial na perspectiva inclusiva e o projeto político-pedagógico (PPP). In: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. dos. **Altas Habilidades/Superdotação: Instrumentos para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021.

CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CHAN, L. K.; CHAN, D. W.; SUN, X. University-based gifted programs for gifted and talented students in Hong Kong: Practice and evaluation. **Gifted Education International**, vol. 36(2), pages 90–107, 2020.

CIANCA, F. S. C. **A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação**. 2012, 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2012.

CIANCA, F. S. C.; MARQUEZINE, M. C. A percepção dos Coordenadores de Licenciatura da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 20, n. 4, p. 591-604, Out./Dez., Marília, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n4/a10v20n4.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

COSTA, L. C. da. **Acadêmico idoso no Ensino Superior: características de Altas Habilidades/Superdotação?** 2012, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

COSTA, L. C. da. **Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: o direito à identificação**. 2016, 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o Ensino Superior, da Colônia a Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o Ensino Superior na república populista**. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

DRABACH, K. C. da C. **Associações entre parâmetros da microestrutura do sono e inteligência em estudantes universitários**. 2018 135 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. de S. (Org.) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: volume 1, Orientação a Professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial,

2007a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

DELOU, C. M. C. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no Ensino Superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Orgs.) **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

FABRETE, T. C. L. **A influência das práticas pedagógicas docentes e das barreiras discentes sobre o desenvolvimento da criatividade do futuro administrador**. 2015, 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, SP, 2015.

FAVERI, F. B. M.; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, v. 32, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198>. Acesso em: 04 jun. 2020.

FELICETTI, V. L. Estudante da Educação Superior. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. EBES [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

FERREIRA, J. R. É SBPC, mas poderia ser também SCPB – Sociedade Científica para o Progresso do Brasil. In: NADER, H. B.; BOLZANI, V.; FERRIRA, R. J. (Orgs.). **Ciência para o Brasil: 70 anos da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)**. São Paulo: SBPC, 2019.

FIOVANTANTI, C. Nasce a SBPC, cresce a ciência brasileira. In: NADER, H. B.; BOLZANI, V.; FERRIRA, R. J. (Orgs.). **Ciência para o Brasil: 70 anos da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)**. São Paulo: SBPC, 2019.

FIORIN, B. P. A. **Universidade: adaptação e aprendizagem**. In: PAVÃO, S. M. de O. (Org.) **Ações de atenção à aprendizagem no Ensino Superior**. 1. ed., Ed. pE.com, Santa Maria: UFSM, 2015.

FIORIN, B. P. A. **Reestruturação da Educação Superior e ações direcionadas à permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais**. 2018. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

FONSECA, D. G. da; POLIDORI, M. M. O público e o privado no crescimento da Educação Superior no Brasil. In: LEITE, D.; FERNANDES, C. B. (Orgs.) **Qualidade da Educação Superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

FLEITH, D. de S. (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: volume 1, Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

FLEITH, D. de S. (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Volume 2, Atividades de Estimulação de Alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab3.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

FLEITH, D. de S. (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Volume 3, O Aluno e a Família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. Cenários da Educação Superior e qualidade na gestão: desafios para a universidade. In: ISAIA, S. M. de A. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. P. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2012.

GAGNÉ, F. **Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions**. *Gifted Child Quarterly*, 29(3),103-112, 1985.

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. Desenvolvendo talentos: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento – DMGT 2.0. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados: Teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GAMA, M. C. S. S. Superdotação: problema ou riqueza nacional? In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de. (Orgs.). **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá, 2013.

GAMA, M. C. S. S. Superdotação e currículo. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

GARDNER, H. O Nascimento e a difusão de um “meme”. In: GARDNER, H.; CHEN, J.; MORAN, S. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GUENTHER, Z. C. Quem são os alunos dotados? Reconhecer dotação e talento na escola. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

GUENTHER, Z. C.; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. de. Tornar-se visível: o lugar do aluno dotado e talentoso na educação inclusiva. In: SOUZA, R. de C. S.; ANJOS, I. R. S. dos;

FRANÇA-FREITAS, M. L. P. de. **Dotação e talento na Educação inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

GUIMARÃES, T. G.; ALENCAR, E. M. L. S. de. Estudo de caso de um aluno com características de superdotação e transtorno de asperger. In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de. (Orgs.). **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013.

HAMMOND, D. R.; MCBEE, M. T.; HÉBERT, T. P. Exploring the Motivational Trajectories of Gifted University Students. **Roeper Review Spring**, vol. 29, n. 3, p. 197-205, 2007.

HÉBERT, T. P. Gifted Black Males in a Predominantly White University: Portraits of High Achievement. **Journal for the Education of the Gifted**. v. 26, p. 25-64, Out., 2002.

HÉBERT, T. P.; MCBEE, M. T. The Impact of an Undergraduate Honors Program on Gifted University Students. **Gifted Child Quarterly**, v. 51, n. 2, pages 136-151, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018a. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 11 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2017**: divulgação dos principais resultados. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>. Acesso em: 11 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 04 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de Educação Superior com enfoque em acessibilidade**. Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 04 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

JACOBS, B. C. Expanding an Honors Program in the Midst of Institution Consolidation. **Journal of the National Collegiate Honors Council**, v. 16 n.2, p155-159, 2015.

KRUCZEVESKI, L. R. **Experiências de gênero e formação de preferências de estudantes superdotadas**. 2019. 143 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019.

LIMA, D. M. de M. P.; MOREIRA, L. C. O professor frente à identificação do estudante com altas habilidades/superdotação na universidade. In: VIRGOLIM, A. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba, Juruá, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. Aceleração de ensino na educação infantil: estudo de caso de um aluno superdotado. In: In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de. (Orgs.). **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013.

MARTELLI, A. C. C. P.; LIMA, D. M. de M. P.; MOREIRA, L. C. Direito à educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação no Ensino Superior: da identificação ao enriquecimento curricular. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, ano 2, n. 3, jan./jun., 2016.

MARTINS, B. A. Sinalizando o aluno com traços de altas habilidades/superdotação: o papel do professor especialista. In: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. dos. **Altas Habilidades/Superdotação**: Instrumentos para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: CRV, 2021.

MASCARENHAS, S.; BARCA, A. Descobrimo estudantes talentosos e superdotados no Ensino Superior brasileiro: analisando efeitos dos hábitos de estudo sobre o rendimento acadêmico. **Revista Amazônica**, vol X, nº 3, p. 280-301, Jul./Dez., 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4049511>. Acesso em: 03 set. 2020.

MATOS, D. M. de; MOREIRA, L. C.; KUHN, C. Jovens superdotados na Educação Superior: um desafio para a docência. **Aprender: Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, ano XV, n. 26, p. 198-214, Jul./Dez., 2021.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** Artmed: Porto Alegre, 1998.

MENDAGLIO, S. Gifted students' transition to university. **Gifted Education International**, vol. 29, n. 1, p. 3–12, 2012.

MILLER, A. L.; SMITH, V. A. Exploring differences in creativity across academic majors for high-ability college students. **Gifted and Talented International**, v. 32, pages 44-58, 2017.

MORAIS, M. de F.; et al. Validação portuguesa do Inventário de Práticas Docentes para Criatividade na Educação Superior. **Avaliação Psicológica**, v. 13(2), p. 167-17, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n2/v13n2a04.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

MOREIRA, L. C.; LIMA, D. M. de M. P. Interface entre os NAAH/S e universidade: um caminho para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Orgs.) **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação: abordagem ao longo da vida. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 401-420, maio/ago., Santa Maria, 2013.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; FREITAS, S. N. Altas Habilidades/Superdotação no transcurso da vida: da infância à adultez. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

NAKANO, T. de C. Altas habilidades/superdotação e a dupla excepcionalidade. In: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. dos. **Altas Habilidades/Superdotação: Instrumentos para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021.

NARIKBAEVA, L. M. University Students' Giftedness Diagnosis and Development. **International Journal of Environmental & Science Education**, vol. 11, n. 17, pages 10289-10300, 2016.

OLIVEIRA, E. P.; ALMEIDA, L. S. Aceleração escolar em Portugal: relatos de insatisfação e crítica pelos pais. In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de. (Orgs.). **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá, 2013.

OLIVEIRA, P. S. de; MENDES, E. G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educ. Pesqui.**, v. 43, n. 1, p. 263-279, jan./mar. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-S1517-9702201605145723.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

OLIVEIRA, A. P. S. de. **Identificação de Altas Capacidades em estudantes estrangeiros do Ensino Superior**. 2019, 91p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2019.

OLIVEIRA, A. P. de; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior: análise de dissertações e teses brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v24/2175-3539-pee-24-e193985.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

OLSEN, W. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAVÃO, S. M. de O.; CEZAR, A. do P. F. Educação Superior: Vicissitudes da ação psicopedagógica. **Rev. psicopedag.** vol. 32, n. 99, São Paulo, 2015.

PAVÃO, S. M. de O.; SOUZA, C. R. S. e. Abordagem psicopedagógica do aprender na Educação Superior. **Rev. Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 51-60, 2018.

PASIAN, M. S. Identificação e acompanhamento de alunos universitários com altas habilidades/superdotação. **Scielo Peprints**, v. 1, p. 1-19, 2021.

PERANZONI, V. C. **Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS**. 2013, 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, n. 22, Santa Maria, 2003.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. A mulher com Altas Habilidades/Superdotação: À procura de uma identidade. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 677-694, Out./Dez., 2012.

PÉREZ, S. G. P. B. Encontros e desencontros na identificação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. **Psicol. Argum.**, v. 31, n. 72, p. 57-78, jan./mar., Curitiba, 2013.

PÉREZ, S. G. P. B. P.; FREITAS, S. N. Do pecado de ser mulher ao medo de ser mulher com Altas Habilidades/Superdotação? In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de. (Orgs.). **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá, 2013.

PÉREZ, S. G. P. B. Aceleração: mais rápido não é sinônimo de melhor. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

PÉREZ, S. G. P. B. P.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PÉREZ, S. G. P. B. Altas Habilidades/Superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, A. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: Potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

PISKE, F. H. R. **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Identificação, mitos e atendimento**. Curitiba: Juruá, 2021.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. O desenvolvimento da criatividade em programas para superdotados nos Estados Unidos e no Brasil. In: PISKE, F. H. R. et al. (Orgs.). **Superdotados e talentosos**: Educação, emoção, criatividade e potencialidades. Curitiba: Juruá, 2020.

PORTELA, E. N.; SILVA, D. M. da. As contribuições do acompanhamento psicopedagógico na Educação Superior. **Revista Coleta Científica**. Ano v, vol.v,n.10, jul./dez., 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai./Ago.,11, n.2, p. 295-314, 2005.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 34, ed. 21, p. 1-26, 2021.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M.; (Eds.). **The triad reader**. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

RENZULLI, J. S.; SYTSMA, R. E.; BERMAN, K. B. **Operation Houndstooth**. The National Research Center on the Gifted and Talented University of Connecticut, 2000. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/ohgraph.pdf>. Acesso em: 08 maio 2020.

RENZULLI, J. S. Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. **Phi Delta Kappan**, 84(1), 33-58, 2002.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, ano XXVII, n. 1, v. 52, p. 75-131, jan./abr., Porto Alegre, 2004.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014a.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. Santa Maria: 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba, Juruá, 2018.

RINN, A. N.; BISHOP, J. Gifted Adults: A Systematic Review and Analysis of the Literature. **Gifted Child Quarterly**, vol. 59, n. 4, p. 213–235, 2015.

ROCHA, K. N.; PALUDO, K. I.; WECHSLER, S. M. Avaliação psicológica e identificação das altas habilidades/superdotação na vida adulta. **Aprender: Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, ano XV, n. 26, p. 215-230, Jul./Dez., 2021.

ROSSATO, R. Universidades brasileiras: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, S. M. de A. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

SAKAGUTI, P. M. Y.; BALSANELLO, M. A. A família e o aluno com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Orgs.) **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

SILVA, T. R. da. **Desafios da permanência estudantil para a população alvo da Educação Especial nas Universidades Estaduais do Paraná: Foco na UEL**. 2017, 183 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2017.

STAKE, R. E. **The art of Case Study research**. California: Sage Publication, 1995.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence**. Cambridge University Press, 1985.

SIMPLÍCIO, M. I. de B. Capacidade e talento. In: SOUZA, R. de C. S.; ANJOS, I. R. S. dos; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. de. **Dotação e talento na Educação inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

SOUZA, A. R. de. **Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas**. 2017. 162 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

SOUZA, J. V. de. História da Educação Superior. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. EBES [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

TITON, E. R. **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade**: análise de itinerários pedagógicos. 2019, 219 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

TORQUATO, C. C. **A atuação e a formação do docente universitário para a educação inclusiva**: o ensino do alunado com necessidades educacionais especiais não perceptíveis. 2015. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Minas Gerais, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TSUBOI, M. da P. P. **Um percurso nacional - 20 anos de estudos sobre altas habilidades/superdotação: a contribuição discente dos programas de pós-graduação**. 2002, p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Programa de Atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Governo do Brasil: Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://paaahsd.uff.br/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico Institucional**. Gabinete do Reitor. Santa Maria, 2016a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2016-2026**. Gabinete do Reitor. Santa Maria, 2016b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **UFSM em números**. Santa Maria, RS: UFMS, 2022. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>. Acesso em: 30 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico Institucional UFPel**. Gabinete do Reitor. Pelotas, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional UFPel: 2022-2026**. Gabinete do Reitor. Pelotas, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Institucional - histórico**. Pelotas, RS: UFPel, 2022. Disponível em: <https://portal.ufpel.edu.br/historico/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2016-2026**: Construa o futuro da UFRGS. Gabinete do Reitor. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Histórico UFRGS**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2022. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>. Acesso em: 30 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Gabinete do Reitor, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: 2019-2022**. Gabinete do Reitor. Rio Grande, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Anuário 2021**: Ano base 2020. Rio Grande, 2021. Disponível em: <https://www.furg.br/arquivos/institucional/2021-anuario-estatistico-furg.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **História**. Rio Grande, RS: FURG, 2022. Disponível em: <https://www.furg.br/a-furg/historia>. Acesso em: 30 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Ingresso**. Rio Grande, RS: FURG, 2022. Disponível em: <https://www.furg.br/ingresso>. Acesso em: 30 abr. 2022.

URBAN, A. L. P. **Um estudo de produções científicas**: ingresso e permanência de universitários com deficiência. 2016, 127 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Escolar) – UNESP, 2016.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 13 (1), 173-183, 1997.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

VIRGOLIM, A. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

VIRGOLIM, A. M. R. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S. N. Procedimentos qualitativos na identificação das altas habilidades/superdotação. In: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. **Altas habilidades/superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

VIEIRA, N. J. W. Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos? **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 699-712, set./dez. Santa Maria: 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 16 jan. 2019.

VIEIRA, S. L.; NOGUEIRA, J. F. F. Reformas da Educação Superior no Brasil: tempo(s) e movimento(s). **Revista Lusófona de Educação**, v. 35, p. 13-28, 2017. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5911>. Acesso em: 04 jun. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES



APÊNDICE A- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Eu _____, abaixo assinado, responsável pela _____, autorizo a realização do estudo “Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: contextos das Universidades Federais do sul do Brasil”, a ser conduzido pelos pesquisadores Prof. Dr.^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Prof. Dr.^a Tatiane Negrini e Doutoranda em Educação Angélica Regina Schmengler.

Fui informado(a), pelas responsáveis do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____, _____ de _____ de 2020.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

**APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ENTREVISTAS COM ACADÊMICAS**

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: Contextos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-xxxx. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Fundamentos da Educação, sala xxxx, 97105-970 - Santa Maria – RS

Local da coleta de dados: Entrevista acadêmica pelo Google Meet

Eu Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: contextos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, e a Doutoranda em Educação Angélica Regina Schmengler, o(a) convidamos a participar como voluntário(a) deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende verificar se são - de que forma são oportunizadas ações de orientações ao reconhecimento e à identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades Públicas do Rio Grande do Sul numa perspectiva de Educação Inclusiva. Acredita-se que ela seja importante porque se compreende que muitos acadêmicos que possuem indicadores de AH/SD não são identificados nas instituições de Ensino Superior, porém, tendo em vista a Lei nº 13.234/2015, esse público necessita de reconhecimento, além de matrícula no Censo da Educação Superior e atendimento educacional especializado.

Para sua realização será feito o seguinte: entrevistas semiestruturadas com os(as) responsáveis dos Núcleos de Acessibilidade; Aplicação de Questionário com o(a) Pró-Reitor(a) de Graduação de cada Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Entrevistas com

os acadêmicos com indicadores de AH/SD. Assim, a pesquisa é qualitativa, descritiva, do tipo Estudo de Multicasos. Sua participação constará de entrevista semiestruturada.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: você se sinta incomodado(a) com as perguntas da entrevista, não estando disposto(a) a responder. Os benefícios que esperamos com o estudo são: contribuir para o acervo de produções sobre a temática e, conseqüentemente, divulgar o assunto, além de favorecer a reflexão em torno de ações para a inclusão desse Público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada por meio de acompanhamento dos pesquisadores. Esse acompanhamento será realizado pela pesquisadora, por meio de esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras, e também poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado(a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a

qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Assinatura da Doutoranda em Educação

_____, _____ de _____ de 2021.

**APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ENTREVISTA COM COORDENADORAS**

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: Contextos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-xxxx. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Fundamentos da Educação, sala xxxx, 97105-970 - Santa Maria – RS

Local da coleta de dados: Núcleos de Acessibilidade das universidades Federais do Rio Grande do Sul (Entrevista pelo Google Meet)

Eu Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: contextos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, e a Doutoranda em Educação Angélica Regina Schmengler, o(a) convidamos a participar como voluntário(a) deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende verificar se são - de que forma são oportunizadas ações de orientações ao reconhecimento e à identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades Públicas do Rio Grande do Sul numa perspectiva de Educação Inclusiva. Acredita-se que ela seja importante porque se compreende que muitos acadêmicos que possuem indicadores de AH/SD não são identificados nas instituições de Ensino Superior, porém, tendo em vista a Lei nº 13.234/2015, esse público necessita de reconhecimento, além de matrícula no Censo da Educação Superior e atendimento educacional especializado.

Para sua realização será feito o seguinte: entrevistas semiestruturadas com os(as) responsáveis dos Núcleos de Acessibilidade; aplicação de Questionário com o(a) Pró-Reitor(a) de Graduação de cada Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Entrevistas com os acadêmicos com indicadores de AH/SD. Assim, a pesquisa é qualitativa, descritiva, do tipo Estudo de Multicasos. Sua participação constará de uma entrevista semiestruturada realizada pelo Google Meet.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: você se sinta incomodado(a) com as perguntas da entrevista, não estando disposto(a) a responder. Os benefícios que esperamos com o estudo são: contribuir para o acervo de produções sobre a temática e, conseqüentemente, divulgar o assunto, além de favorecer a reflexão em torno de ações para a inclusão desse Público da Educação Especial no Ensino Superior.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada por meio de acompanhamento dos pesquisadores. Esse acompanhamento será realizado pela pesquisadora, por meio de esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras, e também poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado(a),

ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expressei minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Assinatura da Doutoranda em Educação

_____, _____ de _____ de 2021.

**APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
QUESTIONÁRIOS PRÓ-REITORES**

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: Contextos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-xxxx. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Fundamentos da Educação, sala xxxx, 97105-970 - Santa Maria – RS

Local da coleta de dados: Pró-Reitoria de Graduação (Questionário Google Docs)

Eu Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: contextos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, e a Doutoranda em Educação Angélica Regina Schmengler, o(a) convidamos a participar como voluntário(a) deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende verificar se são - de que forma são oportunizadas ações de orientações ao reconhecimento e à identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades Públicas do Rio Grande do Sul numa perspectiva de Educação Inclusiva. Acredita-se que ela seja importante porque se compreende que muitos acadêmicos que possuem indicadores de AH/SD não são identificados nas instituições de Ensino Superior, porém, tendo em vista a Lei nº 13.234/2015, esse público necessita de reconhecimento, além de matrícula no Censo da Educação Superior e atendimento educacional especializado.

Para sua realização será feito o seguinte: entrevistas semiestruturadas com os(as) responsáveis dos Núcleos de Acessibilidade; aplicação de Questionário com o(a) Pró-Reitor(a) de Graduação de cada Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Entrevistas com os acadêmicos com indicadores de AH/SD. Assim, a pesquisa é qualitativa, descritiva, do tipo

Estudo de Multicasos. Sua participação constará do preenchimento de Questionário, enviado pelo Google Docs.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: você se sinta incomodado(a) com as perguntas do Questionário, não estando disposto(a) a responder. Os benefícios que esperamos com o estudo são: contribuir para o acervo de produções sobre a temática e, conseqüentemente, divulgar o assunto, além de favorecer a reflexão em torno de ações para a inclusão desse Público da Educação Especial no Ensino Superior.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada por meio de acompanhamento dos pesquisadores. Esse acompanhamento será realizado pela pesquisadora, por meio de esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras, e também poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos

objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Assinatura da Doutoranda em Educação

_____, _____ de _____ de 2021.

**APÊNDICE E- TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PSICÓLOGAS**

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: Contextos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-xxxx. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Fundamentos da Educação, sala xxxx, 97105-970 - Santa Maria – RS

Local da coleta de dados: Entrevista pelo Google Meet

Eu Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: contextos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, e a Doutoranda em Educação Angélica Regina Schmengler, o(a) convidamos a participar como voluntário(a) deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende verificar se são - de que forma são oportunizadas ações de orientações ao reconhecimento e à identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades Públicas do Rio Grande do Sul numa perspectiva de Educação Inclusiva. Acredita-se que ela seja importante porque se compreende que muitos acadêmicos que possuem indicadores de AH/SD não são identificados nas instituições de Ensino Superior, porém, tendo em vista a Lei nº 13.234/2015, esse público necessita de reconhecimento, além de matrícula no Censo da Educação Superior e atendimento educacional especializado.

Para sua realização será feito o seguinte: entrevistas semiestruturadas com os(as) responsáveis dos Núcleos de Acessibilidade; aplicação de Questionário com o(a) Pró-

Reitor(a) de Graduação de cada Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Entrevistas com os acadêmicos com indicadores de AH/SD. Assim, a pesquisa é qualitativa, descritiva, do tipo Estudo de Multicasos. Sua participação constará de uma entrevista semiestruturada realizada pelo Google Meet.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: você se sinta incomodado(a) com as perguntas da entrevista, não estando disposto(a) a responder. Os benefícios que esperamos com o estudo são: contribuir para o acervo de produções sobre a temática e, conseqüentemente, divulgar o assunto, além de favorecer a reflexão em torno de ações para a inclusão desse Público da Educação Especial no Ensino Superior.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada por meio de acompanhamento dos pesquisadores. Esse acompanhamento será realizado pela pesquisadora, por meio de esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras, e também poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado(a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a

qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Assinatura da Doutoranda em Educação

_____, _____ de _____ de 2021.

APÊNDICE F- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Título do projeto: Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: Contextos das Universidades Federais do Sul do Brasil

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 9 xxxxxxxx e 3220 3220-xxxxx

Local da coleta de dados: Universidades Federais do Rio Grande do Sul

O responsável pelo presente projeto se compromete a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão, no período de agosto de 2020 a março de 2021. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Fundamentos da Educação, sala xxx9, 97105-970 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 19 de fevereiro de 2020.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE G- CARTA DE APRESENTAÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL
CARTA DE APRESENTAÇÃO

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

Prezado(a) Senhor(a)

Vimos, por meio deste documento, apresentar a vossa senhoria a Doutoranda em Educação, da Linha de Pesquisa LP3 do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Angélica Regina Schmengler, autora da Pesquisa de Doutorado: “Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: contextos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul”. Para a realização da pesquisa, a autora precisa aplicar instrumentos de coleta de dados nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Deste modo, solicitamos, se possível, a sua participação neste estudo, a ser efetivada por meio de uma entrevista. Para o momento, agradecemos a atenção e permanecemos à disposição para eventuais dúvidas.

Santa Maria, 17 de fevereiro de 2021.

Atenciosamente,

Prof^ª. Dr^ª Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Orientadora

APÊNDICE H- QUESTIONÁRIO PRÓ-REITORES**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****QUESTIONÁRIO PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

Você está sendo convidado(a) a responder ao presente questionário, composto por questões fechadas e abertas, que faz parte da coleta de dados da pesquisa “Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: contextos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul”.

INSTITUIÇÃO:

FORMAÇÃO:

ANO DE INGRESSO NA INSTITUIÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO:

1- Qual seu conhecimento e percepção em torno da Educação Inclusiva?

2- Em conformidade com a resposta da questão 1, você acredita que sua universidade adota uma postura de instituição inclusiva e atende às demandas de todos os Públicos da Educação Especial (Pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação)?

Sim

Não

Em parte

Precisa ser revisto alguns aspectos

*Justifique a sua resposta:

3- Em sua opinião, os documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional; Projeto Pedagógico Institucional) deixam explicitada a visão/prática política de Inclusão adotada pela sua universidade?

- Sim
- Não
- Em parte
- Precisa ser revisto alguns aspectos

*Explique sua resposta:

4- O que você compreende por Altas habilidades/Superdotação?

5- Você tem informações quantitativas oficiais em torno de matrículas de acadêmicos com Altas habilidades/Superdotação em sua universidade?

- Sim. Quantos? _____
- Não

6- Em caso de resposta negativa na questão 5, você acredita que na sua universidade possa ter acadêmicos com Altas Habilidades/Superdotação que não foram reconhecidos e/ou identificados?

- Sim
- Não

*Justifique sua resposta:

7- Em sua universidade, há uma política de identificação e atendimento de estudantes com Altas habilidades/Superdotação, conforme está previsto na Lei nº 13.234/2015?

- Sim
- Não
- Não tenho maiores informações sobre o assunto

8- Em caso de resposta positiva na questão 7, quais ações são promovidas para a inclusão desse Público da Educação Especial na sua instituição?

9- Em caso de resposta negativa na questão 7, há um planejamento para ações futuras em torno da identificação desse Público da Educação Especial na sua instituição?

Sim

Não

Até o momento não houve demanda para pensar sobre o assunto

*Se desejar complementar sua resposta:

APÊNDICE I - ENTREVISTA COORDENADORAS DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

INSTITUIÇÃO:

CARGO/SETOR RESPONSÁVEL:

FORMAÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO:

ANO DE INGRESSO NA INSTITUIÇÃO:

1. Qual seu conhecimento e percepção em torno da Educação Inclusiva? Você acredita que sua universidade adota uma postura de instituição inclusiva e atende às demandas de todos os Públicos da Educação Especial? Por quê?
2. Em sua opinião, os documentos institucionais deixam explicitada a visão/prática política de inclusão adotada pela sua universidade?
3. O que você compreende por Altas habilidades/Superdotação?
4. Quais as ações que o seu setor promove, enquanto Núcleo de Acessibilidade, para a identificação e o atendimento desse Público-alvo da Educação Especial?
5. Você tem informações oficiais a respeito do número de matrículas desse público na sua instituição? Em caso afirmativo, quais os dados referentes ao curso e respectivo semestre desses acadêmicos?
6. Você acredita que, em sua universidade, há uma estruturação voltada para as políticas de inclusão de acadêmicos com Altas habilidades/Superdotação? Se sim, qual o direcionamento que é dado aos coordenadores e professores dos cursos de graduação e pós-graduação em relação ao reconhecimento desse alunado?

APÊNDICE J - ENTREVISTA COM ACADÊMICAS

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

INSTITUIÇÃO:

CURSO:

ANO DE INGRESSO NA INSTITUIÇÃO:

1. O que você acredita que sejam as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)?

2. Em conformidade com a questão de número 1, como você interpreta a frase “Todas as pessoas podem ter AH/SD”?

3. Sobre o seu processo de identificação de AH/SD:
 - a) Quantos anos você tinha?
 - b) Qual profissional (área) realizou a sua identificação?
 - c) Como se deu o processo de identificação?

4. Você acredita que sua universidade se organiza para promover a identificação e o reconhecimento de estudantes com características de AH/SD? Como você percebe essa organização?

5. A sua instituição oportuniza a inclusão do estudante com AH/SD, oferecendo o atendimento e a orientação aos professores e coordenadores dos cursos de graduação para o trabalho com esses acadêmicos? Para você, como é essa organização?

6. Em conformidade com as perguntas de número 4 e 5, de acordo com o seu entendimento, qual a relação do Núcleo de Acessibilidade de sua universidade para essa organização?

7. De que forma você acredita que as universidades precisam se organizar para promover a identificação e o atendimento de estudantes com AH/SD? Você gostaria de sugerir ações que podem ser pensadas pelas Instituições de Ensino Superior para contribuir no reconhecimento e inclusão desses estudantes?

APÊNDICE K - ENTREVISTA COM PSICÓLOGAS DA UFRGS

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

INSTITUIÇÃO:

FORMAÇÃO:

ANO DE INGRESSO NA INSTITUIÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO SETOR:

1. Você acredita que a UFRGS adota uma postura de instituição inclusiva e atende às demandas de todos os Públicos da Educação Especial (alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/Superdotação)? Por quê?

2. Para você, o que são as Altas habilidades/Superdotação?

3. Qual o seu envolvimento com/para a identificação/avaliação de estudantes com Altas habilidades/Superdotação matriculados na UFRGS?

4. Em conformidade com a pergunta de número 3, você possui alguma relação/parceria com o Núcleo de Acessibilidade ou outro setor da UFRGS para a identificação, reconhecimento e atendimento de estudantes com características de AH/SD? Se sim, como ocorre essa interlocução?

5. Na sua percepção, a UFRGS possui uma estruturação voltada para as políticas de inclusão (identificação e atendimento) de estudantes com Altas habilidades/Superdotação matriculados em cursos superiores? Como você percebe essa organização?

6- Você gostaria de sugerir ações que podem ser pensadas pelas Instituições de Ensino Superior para contribuir no reconhecimento e inclusão desses estudantes?

APÊNDICE K - ENTREVISTA COM PSICÓLOGAS DA FURG

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

INSTITUIÇÃO:

FORMAÇÃO:

ANO DE INGRESSO NA INSTITUIÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO SETOR:

1. Você acredita que a FURG adota uma postura de instituição inclusiva e atende às demandas de todos os Públicos da Educação Especial (alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/Superdotação)? Por quê?

2. Para você, o que são as Altas habilidades/Superdotação?

3. Qual o seu envolvimento com/para a identificação/avaliação de estudantes com Altas habilidades/Superdotação matriculados na FURG?

4. Em conformidade com a pergunta de número 3, você possui alguma relação/parceria com o Núcleo de Acessibilidade ou outro setor da FURG para a identificação, reconhecimento e atendimento de estudantes com características de AH/SD? Se sim, como ocorre essa interlocução?

5. Na sua percepção, a FURG possui uma estruturação voltada para as políticas de inclusão (identificação e atendimento) de estudantes com Altas habilidades/Superdotação matriculados em cursos superiores? Como você percebe essa organização?

6- Você gostaria de sugerir ações que podem ser pensadas pelas Instituições de Ensino Superior para contribuir no reconhecimento e inclusão desses estudantes?

ANEXOS



ANEXO A- IMAGENS REPRESENTATIVAS DAS BORBOLETAS ESCOLHIDAS PARA NOMEAR OS PARTICIPANTES¹⁹



Borboleta Oitenta-e-oito
Diaethria Clymena



Borboleta Azulão
Morpho Aega



Borboleta Janeira
Morpho Catenarius



Borboleta Monarca
Danaus Plexippus

¹⁹ Imagens retiradas da Wikipédia e do site da UFSM (<https://www.ufsm.br/midias/arco/10-borboletas-comuns-no-rio-grande-do-sul-que-voce-vai-adorar-conhecer/>).



Borboleta Coruja
Caligo Illioneus



Borboleta Pingos-de-prata
Agraulis Vanilla Maculosa



Borboleta Palha
Actinote Carycina



Borboleta Estaladeira
Hamadryas Feronia



Borboleta Espumadeira
Phaloe Cruenta



Borboleta Bandeira-espanhola
Mechanitis Lysimnia
Lysimnia

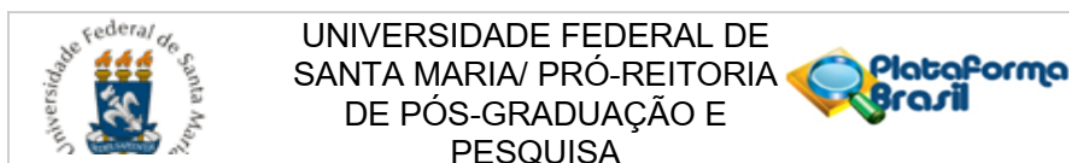


Borboleta Pantera
Pantherodes Pardalaria



Borboleta Labareda
Dryas Iulia Alcionea

ANEXO B- APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pesquisador: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 30680720.2.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.983.842

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "Altas habilidades/superdotação na educação superior: contextos das universidades federais do sul do Brasil" e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

No resumo do projeto o seguinte texto: "Este projeto de pesquisa de doutorado em educação está vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria e versa sobre a inclusão de acadêmicos com altas habilidades/superdotação no Ensino Superior. A escrita é originária de inquietações em torno do número disponibilizado no Censo da Educação Superior a respeito do número de matrículas desse público-alvo da educação especial no respectivo nível de ensino. A partir de leituras de teorias sobre o assunto e da compreensão de que esses dados estatísticos não representam a realidade do contexto universitário público brasileiro, traçou-se o objetivo de verificar – se são - de que forma são oportunizadas ações de orientações ao reconhecimento e à identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação nas universidades públicas do Rio Grande do Sul numa perspectiva de Educação Inclusiva. Como percurso metodológico, a pesquisa se definirá como qualitativa (Creswell, 2014), exploratória-descritiva, do tipo Estudo de Multicasos (Yin, 2010; 2016). sendo guiada pela abordagem da fenomenologia (TRIVIÑOS, 1987). Para a coleta dos dados serão utilizadas entrevistas semiestruturadas (Gil, 2018; Prodanov; Freitas, 2013), diário de campo (Olsen, 2015) e grupos de discussão (CALLEJO, 2001). Os dados obtidos serão analisados por meio da análise de conteúdo de

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763

Bairro: Camobi

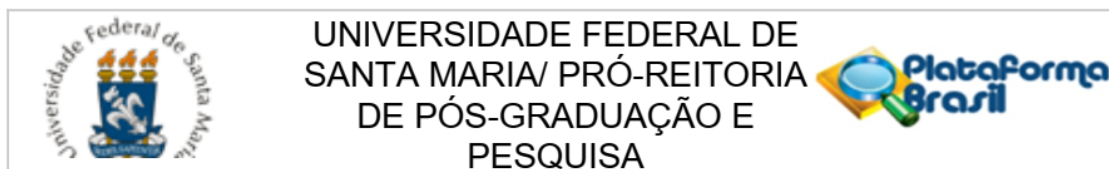
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.983.842

Bardin (2011). O estudo será desenvolvido com as universidades públicas do Rio Grande do Sul que aceitarem participar colaborar com as informações, tendo como sujeitos da pesquisa os coordenadores dos núcleos de acessibilidade, os pró-reitores e acadêmicos com indicadores de altas habilidades/superdotação. Para dar sustentação teórica à escrita, serão utilizados autores como Renzulli (2014), Freitas e Pérez (2012); Pérez e Freitas (2016); Virgolim (2007); Simplício, 2014."

O projeto apresenta revisão bibliográfica inicial, cronograma, orçamento e instrumentos de coleta de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar – se são - de que forma são oportunizadas ações de orientações ao reconhecimento e à identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação nas universidades públicas do Rio Grande do Sul numa perspectiva de educação inclusiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando-se as características do projeto, a descrição de riscos e benefícios apresentada pode ser considerada suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória podem ser considerados suficientes.

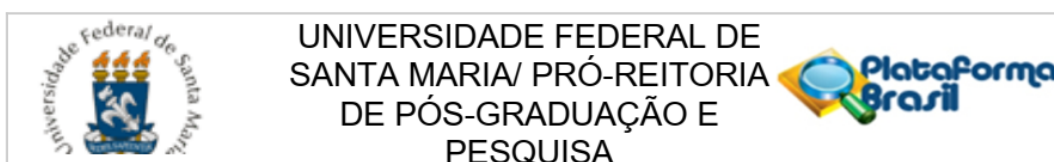
Recomendações:

Veja no site do CEP - <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/> - modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

| |
|---|
| Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 |
| Bairro: Camobi CEP: 97.105-970 |
| UF: RS Município: SANTA MARIA |
| Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com |



Continuação do Parecer: 3.983.842

Considerações Finais a critério do CEP:

O proponente do projeto é responsável por indenização aos participantes no caso de manifestação de eventuais danos comprovadamente decorrentes da realização da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---------------------|--------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1534445.pdf | 16/04/2020 18:48:18 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projetoA.pdf | 16/04/2020 18:47:46 | Sílvia Maria de Oliveira Pavão | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 16/04/2020 18:47:22 | Sílvia Maria de Oliveira Pavão | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Decl.pdf | 09/04/2020 17:49:06 | Sílvia Maria de Oliveira Pavão | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | tc.pdf | 09/04/2020 17:14:11 | Sílvia Maria de Oliveira Pavão | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | UFRGS.pdf | 09/04/2020 17:12:40 | Sílvia Maria de Oliveira Pavão | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | gap.pdf | 02/04/2020 17:07:09 | Sílvia Maria de Oliveira Pavão | Aceito |
| Folha de Rosto | fr.pdf | 02/04/2020 17:04:44 | Sílvia Maria de Oliveira Pavão | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | furg.pdf | 01/04/2020 22:54:53 | Sílvia Maria de Oliveira Pavão | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | UFPEL.pdf | 01/04/2020 22:54:30 | Sílvia Maria de Oliveira Pavão | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | UFSM.pdf | 01/04/2020 22:54:07 | Sílvia Maria de Oliveira Pavão | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763

Bairro: Camobi

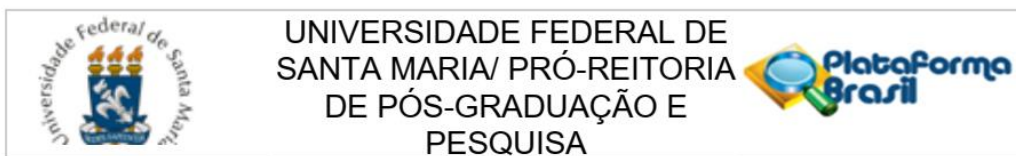
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.983.842

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 22 de Abril de 2020

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com