

**unesp**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



Faculdade de Ciências



**RODOLFO LEMES DE MORAES**

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA  
NA CIDADE DE BAURU SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

**BAURU  
2018**

**Rodolfo Lemes de Moraes**

**Concepções de Professores de Educação Física da Rede Pública na cidade de Bauru sobre Altas Habilidades/Superdotação**

**Orientador: Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior**

**Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Bauru, para obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física.

**Bauru  
2018**

**unesp**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



Faculdade de Ciências



A handwritten signature in blue ink, appearing to be "Rodolfo Lemes de Moraes".

---

Rodolfo Lemes de Moraes (orientando)

A handwritten signature in blue ink, appearing to be "Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior".

---

Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior (orientador)

## DEDICATÓRIA

Faço aqui uma reflexão sobre o sistema meritocrático pelo qual se ingressa no ensino superior público, e onde é possível ser contemplado com bolsas de pesquisa e extensão dentro dele. Se sou merecedor de ter entrado para o curso de Educação Física na Unesp e tido a oportunidade de ter realizado este trabalho, são merecedores deste trabalho, também, os professores que me prepararam para o processo de ingresso nesta Instituição; minha família, que me apoiou e se dedicou para me manter focado no processo, assim como os professores desta Instituição, que me deram a possibilidade de realizá-lo; aos alunos que dependem do sistema público de ensino e, principalmente, os alunos com superdotação que ainda não são identificados.

Dessa forma, dedico este trabalho às crianças com superdotação, que passam despercebidas pelo nosso sistema público de ensino, e mesmo o privado, sem terem a oportunidade de explorar seu potencial e sem ter a orientação de que necessitam. Que isso ocorra cada vez menos.

Dedico aos professores de Educação Física da rede pública de ensino com quem tive o prazer de conhecer e observar o trabalho deles e que, apesar de condições muito ou pouco favoráveis de trabalho em suas escolas, continuam fazendo o que podem para aprimorar seus conhecimentos e, conseqüentemente, o aprendizado de todos os alunos que têm a oportunidade de estar com eles.

## **AGRADECIMENTOS**

Durante toda a minha trajetória pelo curso, opções se apresentaram diante de mim e sempre chega o momento em que temos que fazer as melhores escolhas, ou assim acreditamos ao fazê-las. Muitas vezes, abrimos mão de momentos com nossos familiares para que possamos estar presentes nas aulas, apresentar trabalhos, prestar provas, participar de eventos acadêmicos e outras atividades que nos proporcionam melhores oportunidades de adquirir conhecimentos da nossa área. Por isso, agradeço aos meus irmãos, Ângela e Rodrigo Lemes de Moraes, e à minha mãe, Aparecida de Lurdes Anholetto de Moraes, por sempre me incentivarem a seguir em frente e a não perder, sequer, uma oportunidade de me aprimorar. Um agradecimento especial à minha mãe, pois, ao abrir mão de algumas coisas, também abri mão de um salário fixo para me dedicar aos laboratórios, projetos e estudos, e eu não o teria feito sem o imenso apoio dela que, mesmo com muitas dificuldades, “segurou as pontas” e hoje vê o fruto de tanto esforço, meu e dela.

Agradeço à minha grande amiga e parceira nos trabalhos da faculdade, Taís Pelição, que esteve sempre ao meu lado e sempre em suporte mútuo, do começo ao final do curso. A Beatriz Carvalho, Diego Nera, Débora Gambary, Gabriel Paschoalino, Gisele Gottardi, Letícia Morandim, Matheus Belizário e Susel Lopes que, além de parceiros de laboratório, também são grandes amizades que fiz ao longo do curso e contribuíram de forma significativa para minha formação.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos professores desta Instituição que, de forma direta ou indireta, me deram estímulos para continuar no curso e ver que esta é, de fato, a carreira que quero seguir. Em especial às professoras, Denise Aparecida Correa, Fernanda Rossi, Paula Fávaro Polastri Zago e Vera Lucia Messias Fialho Capellini, especialmente à Professora Vera, que abriu seus braços e me recebeu em seu grupo de pesquisa e projeto de extensão no Centro de Psicologia Aplicada com crianças superdotadas, e aos professores Anderson Saranz Zago e Rubens Venditti Jr., este foi mais que meu professor orientador na elaboração deste trabalho, foi um grande amigo e me ajudou a acreditar no meu potencial e sempre me motivou.

## RESUMO

Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) apresentam especificidades no comportamento social e suas características emocionais, com grau de interesse e aprendizagem espontâneos ou elevados quando comparados com seus pares de mesma idade. Suas habilidades são notadas quando o indivíduo tem um interesse muito grande em determinada área do conhecimento; o nível de produção é mais elevado, a criatividade e a originalidade na resolução de problemas merecem destaque. As manifestações dessas AH/SD, ou comportamentos de superdotação, podem ser acadêmicas, criativa-produtiva ou a combinação de ambas. A primeira é facilmente identificada através do boletim do aluno; a segunda requer oportunidades de expressão da criatividade do aluno. Esses comportamentos também estão relacionados às Inteligências Múltiplas, sugerindo que essas pessoas poderiam apresentar comportamentos notáveis em uma ou mais “categorias” da inteligência. Através da Pedagogia do Esporte Adaptado (PEA), a Educação Física (EF) escolar é capaz de proporcionar oportunidade de expressão da criatividade e desenvolver as potencialidades das Inteligências Múltiplas. O Enriquecimento Curricular proporciona orientações e ferramentas para desenvolver habilidades da pessoa com AH/SD. Considerando esses fatores, estabeleceu-se o objetivo de identificar os conhecimentos (conceituação; planos de ação docentes; estratégias pedagógicas; mapeamento de alunos, etc.) dos professores de Educação Física escolar (EFE) de escolas públicas, ensino fundamental e médio, da rede estadual paulista, sobre alunos com Altas Habilidades/Superdotação. A coleta de dados se deu por meio de dois questionários, que caracterizavam os participantes e averiguava seu conhecimento sobre o tema “Altas Habilidades/Superdotação” na EFE. Uma análise de associação de fatores por *clusters* hierárquicos mostrou forte associação entre a satisfação, desempenho, motivação e disposição dos professores de se manterem na profissão. Também mostrou que a busca por informações sobre AH/SD se dão pelo primeiro contato com alunos AH/SD. Os resultados do questionário sobre AH/SD mostraram que os professores acreditam que podem identificar seus alunos através de suas aulas, mas ainda existem mitos que precisam ser desconstruídos.

**Palavras-chave:** Altas habilidades/superdotação (AH/SD). Atuação profissional. Enriquecimento curricular. Educação física escolar. Inteligências múltiplas.

## **ABSTRACT**

Students with giftedness presents specific issues in social behavior and their emotional characteristics, with spontaneous or high degree of interest and learning when compared to their peers of the same age. Their skills are noticed when the individual has a very large interest in a certain area of knowledge. Their highest level of production, creativity and originality in solving problems deserve to be highlighted. The manifestations of these gifted behaviors may be academic, creative-productive or a combination of both. The first is easily identified through the student's bulletin; the second requires opportunities for expression of student creativity. These behaviors are also related to Multiple Intelligences Theory, suggesting that these people could exhibit remarkable behaviors in one or more "categories" of intelligence. Through the Adapted Sport Pedagogy, the Physical Education in the school is able to provide opportunities for expression of creativity and develop the potentialities of Multiple Intelligences. Schoolwide Enrichment provides guidance and tools to develop person's abilities with gifted behaviors. Considering these factors, the objective was to identify knowledge (conceptualization, teaching action plans, pedagogical strategies, mapping of students, etc.) of the Physical Education teachers of public schools, elementary and middle schools, state network, about students with giftedness. Data collection was carried out through two questionnaires, which characterized the participants and verified their knowledge about the theme "giftedness" at Physical Education. An analysis of the association of factors by hierarchical clusters showed a strong association between satisfaction, performance, motivation and teachers' willingness to remain in the profession. It also showed that the search for information about AH / SD is due to the first contact with AH / SD students. The results of the AH / SD questionnaire showed that teachers believe they can identify their students through their classes, but there are still myths that need to be deconstructed.

**Keywords:** Giftedness. Gifted behavior. Schoolwide enrichment. Physical education. Multiple intelligence.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Média e desvio-padrão da concepção dos professores em relação ao seu desempenho, disposição, motivação e satisfação com sua atuação como professor de Educação Física. Quanto menor o valor, mais alto é o nível de desempenho, disposição, motivação e satisfação. ....44
- Figura 2 – Valores totais das respostas dos professores sobre onde tiveram contato com o tema AH/SD ou se nunca tiveram. ....45
- Figura 3 – Valores totais sobre quantos deles atuam com alunos com AH/SD, quantos não atuam, quantos consideram impossível sua identificação, quantos já tiveram contato com alunos com AH/SD e quantos não tiveram.....46
- Figura 4 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Não se deve falar para as crianças com Altas Habilidades ou Superdotação que elas possuem tais características, para que não se tornem esnobes e nem se considerem melhores que seus próprios professores” .....46
- Figura 5 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Para serem identificadas com Altas Habilidades ou Superdotação, as pessoas precisam possuir escores acima de 130 em testes de Quociente de Inteligência (QI)” .....47
- Figura 6 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Os estudos confirmam que Altas Habilidades ou Superdotação são mais recorrentes em homens do que em mulheres”. ....47
- Figura 7 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação são sempre os que possuem as melhores notas da escola” .....48
- Figura 8 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “As crianças com Altas Habilidades ou Superdotação serão adultos eminentes e de prestígio” .....48
- Figura 9 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “As pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação não precisam de identificação, pois não necessitam de ajuda para se saírem bem na escola”. ....48
- Figura 10 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “As crianças com Altas Habilidades ou Superdotação devem se relacionar apenas com adultos ou outras crianças com Altas Habilidades ou Superdotação devido sua capacidade intelectual elevada”. ....49
- Figura 11 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Por serem mais desenvolvidos que seus pares de mesma idade, a sexualidade de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação é mais aflorada do que em outras pessoas” .....49
- Figura 12 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “A precocidade é o primeiro indicador de Altas Habilidades/Superdotação, portanto, desde os primeiros sinais de precocidade, deve-se tratar as crianças como tal”. ....50

Figura 13 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “As crianças com Altas Habilidades ou Superdotação devem estudar em séries/anos muito mais adiantadas devido ao seu intelectual elevado”.....	50
Figura 14 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Fatores culturais e sociais impedem o desenvolvimento de Altas Habilidades ou Superdotação nos indivíduos”.....	51
Figura 15 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Pessoas com alto desempenho em artes, esportes, desenvolvimento intrapessoal e interpessoal são consideradas pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação”. .....	51
Figura 16 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação fazem parte da Educação Especial e, por isso, devem usufruir de todos os direitos garantidos por lei”. .....	51
Figura 17 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação devem ser encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)”.....	52
Figura 18 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Escolas especiais para superdotados são os lugares mais adequados para o atendimento de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação”. .....	52
Figura 19 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Os professores e coordenadores pedagógicos podem identificar alunos com Altas Habilidades ou Superdotação e encaminhá-los para o atendimento especializado”. .....	52
Figura 20 – Representação dos <i>clusters</i> entre os fatores aplicados nos questionários QCP e QAH/SD aos professores. ....	53

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da amostra em relação à idade (média e desvio-padrão), sexo (total), ano de sua primeira formação (média e desvio-padrão) e o tempo de atuação (médio e desvio-padrão).....	43
Tabela 2 – Média e desvio-padrão do número de turmas assumidas por professor, número médio e desvio padrão de alunos por turma, média e desvio padrão da carga horária semanal destes professores e total de quantos deles trabalham com suas turmas de preferência. ....	44

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....</b>	<b>32</b>
<b>4.1</b>	<b>PEDAGOGIA DO ESPORTE ADAPTADO.....</b>	<b>35</b>
<b>5</b>	<b>MATERIAL E MÉTODO .....</b>	<b>40</b>
<b>5.1</b>	<b>OBJETIVO .....</b>	<b>40</b>
<b>5.2</b>	<b>MATERIAL E PROCEDIMENTOS.....</b>	<b>40</b>
<b>6</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>43</b>
<b>7</b>	<b>DISCUSSÃO .....</b>	<b>55</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>58</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>64</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE (QCP).....</b>	<b>66</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (QAH/SD).....</b>	<b>68</b>

## 1 INTRODUÇÃO

É muito comum, quando pensamos em Educação Física Adaptada (EFA), adaptação de esportes e currículo escolar, associarmos essas adaptações sendo necessárias apenas para os alunos da escola regular que têm algum tipo de transtorno ou deficiência; seja ela física, intelectual ou ambas.

Entretanto, há uma população que “recentemente” foi integrada à Educação Especial e, de forma geral, apresenta uma demanda maior do que o currículo escolar pode dar conta. Estamos falando dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD).

O tema tem recebido atenção de muitos pesquisadores atualmente, fazendo com que os estudos sobre ele no Brasil se solidifiquem, pois considera as características culturais e sociais do nosso país, facilitando o planejamento de programas educacionais que atendam essa população que se reconhece como diferente dos demais colegas de classe e, muitas vezes, não sabe sequer o porquê, e acaba se omitindo para não receber títulos como “*nerd*”, “CDF”, entre outros.

Por outro lado, ajudará esses alunos a compreender suas capacidades e explorar suas potencialidades. A Educação Física (EF) é uma das disciplinas do currículo escolar que mais pode favorecer não somente a identificação dessa população, mas também o seu desenvolvimento.

Refletindo sobre a situação da Educação Física Escolar (EFE) no período que compreende a década de 1960 à metade da década de 1980, dentre os alunos e atletas que foram formados, é provável que se encontrem alguns que apresentassem comportamentos de superdotação, com características que serão comentadas nos capítulos que se seguirão, como maior facilidade para entender os processos sinestésicos do movimento, maior determinação em relação ao esporte praticado, o perfeccionismo para realizar todos os passes, dribles, movimentos, saltos.

É compreensível, entretanto, que essas pessoas com superdotação tenham passado, e ainda hoje passam, despercebidas pelos sistemas público e privado de ensino, considerando que os estudos sobre o tema no Brasil foram se consolidando após os anos 1980. Como será discutido nos próximos capítulos, a identificação

dessa população até algumas décadas atrás utilizava apenas testes de Quociente de Inteligência (QI)<sup>1</sup>.

Hoje sabemos que esse instrumento sozinho não é suficiente para validar a identificação de comportamentos superdotados em um sujeito, por se tratar de um fenômeno complexo e multifatorial.

A Educação Física, na época, com a ausência de conteúdos e atividades que favorecessem a exploração e o estímulo da criatividade nos alunos associado à falta de informação sobre o tema, contribuiu para que as Altas Habilidades/Superdotação se mascarassem. Ainda hoje, vemos aulas de EF pautadas no esportivismo, onde um ou outro esporte é valorizado, em virtude da afinidade do professor com eles, e na execução dos fundamentos básicos deles, onde os mais habilidosos são escolhidos para os times que jogarão nas aulas.

O texto deste trabalho está organizado em capítulos, sendo que, no capítulo 1, as Altas Habilidades/Superdotação serão abordadas de forma ampla, apontando desde discussões sobre o conceito e terminologia até as características apresentadas por essa população e as formas de identificação que podem ser realizadas para garantir a essas pessoas um atendimento adequado às suas necessidades educacionais.

No capítulo 2, veremos como as Altas Habilidades/Superdotação podem se manifestar e interagir com o contexto escolar e familiar, trazendo a discussão do papel do professor no desenvolvimento dos seus alunos com essa característica.

Finalizando a revisão de literatura, no capítulo 3, será apresentada a Educação Física e sua relação com o esporte, trazendo o contexto histórico que causou sua associação com o esporte de uma maneira reducionista, negativa, onde os resultados apresentados pelo (mini) atleta eram mais importantes que uma prática pedagógica acerca do conteúdo, e como a pedagogia do esporte adaptado faz o *link* da Educação Física com o aluno com Altas Habilidades/ Superdotação, refletindo sobre o papel do professor de Educação Física no desenvolvimento desses alunos.

---

<sup>1</sup> Teste que avalia capacidades cognitivas de um sujeito.

Dessa forma, o professor de Educação Física precisa assumir seu papel fundamental na formação de todos os alunos e alunas, atuando como um mediador e orientador de questões atitudinais, além das procedimentais e conceituais. Para isso, ele pode planejar suas aulas tendo como base a pedagogia do esporte, a psicologia do esporte e demais ciências que compõem as discussões sobre a Educação Física atual.

Este trabalho traz reflexões sobre a influência da Educação Física no desenvolvimento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação mas foca, principalmente, no papel do professor da disciplina curricular escolar nesse processo.

Portanto, entender a concepção que esses professores têm sobre as Altas Habilidades/Superdotação e como esses conhecimentos podem ser relacionados com a Educação Física, através da Pedagogia do Esporte Adaptado, influencia na formação dos professores atuantes, na formação dos futuros professores e, posteriormente, na formação de alunos com e sem essa característica.

Outro fator que influenciou na determinação do objetivo deste trabalho foi a sensibilização com o tema, considerando que muitos alunos com Altas Habilidades/Superdotação passam despercebidos pelo sistema público de ensino. Dessa forma, é fundamental capacitar o professor de Educação Física, que tem contato com alunos de diferentes turmas e idades, para que consiga ajudar na identificação deles ao longo da sua atuação. Afinal, os alunos passam alguns anos na escola e vão embora, perdendo o contato diário com o professor, enquanto o professor permanece na escola, em contato diário com seus alunos, ano após ano.

## 2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Historicamente, podemos notar grandes contribuições de pessoas que mostraram uma habilidade acima da média ou mesmo um talento em determinadas áreas do conhecimento humano, algo que hoje consideramos também dons, por meio dos quais percebemos o desenvolvimento em uma área específica ou outras tantas, e tal desenvolvimento não é comumente apresentado pela maioria da população mundial (RENZULLI, 2005). O autor destaca que a identificação dessa população e a oferta de atendimento adequado a ela pode contribuir para a sociedade ao auxiliar no desenvolvimento de pessoas que atuam nas diversas áreas criadas pelo ser humano.

Para que isso ocorra, é necessário entender as Altas Habilidades/ Superdotação, suas características e as discussões envolvidas no processo de identificação e oferta de atendimento especializado para esta população (ALENCAR, 2007).

Pocinho (2009) define em seu estudo que crianças que demonstram produções acadêmicas acima da média, quando comparadas a outras crianças da mesma faixa etária, são superdotadas; e, segundo Alencar (1992) e Antipoff (2010), identificar essas crianças e proporcionar o atendimento adequado a elas têm sido o foco de pesquisas na área da educação, da educação especial e da psicologia.

É difícil, entretanto, estabelecer um único termo, ou o mais adequado para descrever as altas habilidades (ANTIPOFF, 2010; POCINHO, 2009). Scheifele (1964), na década de 1960, já apresentava uma diversidade de termos que eram comumente utilizados para se referir a crianças com essas características, como gênio, superdotado, brilhante e outros que evidenciavam a capacidade intelectual superior.

É compreensível que, mesmo quem busca, na literatura internacional, bases científicas para sua prática encontre dificuldade em lidar com conceitos demasiadamente amplos e superpostos, como *dotação*, *capacidade elevada* ou *talento*. Mas, em nossos meios, além dessa dificuldade, adotam-se termos e combinações de definição própria, como *superdotação-barra-altas habilidades...* (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 239).

A ampliação das pesquisas e descobertas relacionadas à superdotação e sua conceituação tem sofrido alterações de acordo com cada época (POCINHO, 2009). Categorizar essas características está diretamente relacionado ao próprio sujeito, que necessita saber em que ele se diferencia dos outros e qual o nome dessa especificidade, além de ser necessário para que se possa oferecer o atendimento mais adequado para ele (CUPERTINO, 2008). Na literatura atual, tem-se procurado utilizar um “conceito geral” (POCINHO, 2009; GUENTHER; RONDINI, 2012) e altas habilidades-barra-superdotação<sup>2</sup> é o que tem se destacado e se propagado com maior frequência, não somente nas pesquisas e discussões a respeito do tema, mas em documentos oficiais que garantem a inclusão dessas crianças e jovens com superdotação à educação especial.

Guenther e Rondini (2012) discutem em seu estudo os termos que são e/ou já foram utilizados para se referir a pessoas com superdotação. Alguns deles eram utilizados de forma errônea quando se analisava o conceito do termo. Para iniciar essa discussão, elas destacam a importância de três estudos que estabelecem a diferença entre *aptidão* e *desempenho*: como o de Gagné (1999), que considera *aptidão* como capacidade natural do indivíduo e o *desempenho* como “competência adquirida por aprendizagem intencional, ensino e treino” (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 240).

Foi encontrada certa dificuldade em diferenciar os dois conceitos e Angoff (1988 *apud* GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 240) direcionou seus estudos para a forma como esses dois conceitos são medidos. O termo *aptidão* sugere a utilização do advérbio “para”, no qual se esclarece e define a potencialidade à qual o indivíduo é apto, como, por exemplo, aptidão para canto, para pintura, para natação, etc. (GUENTHER; RONDINI, 2012). Para ele, ambos os construtos podem ser desenvolvidos, a diferença se encontra na forma e o tempo em que esse desenvolvimento ocorre em cada um deles. Angoff (1988 *apud* GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 241) consegue identificar algumas características importantes

---

<sup>2</sup> O termo *altas habilidades/superdotação* tem sido usado tanto em pesquisas atuais como também nos documentos oficiais do MEC. Entretanto, neste trabalho, usar-se-á o termo *superdotação* para facilitar o entendimento, já que ambos se referem à mesma população.

que diferenciam esses dois construtos e nos ajudarão a entender a superdotação ao longo deste capítulo:

(1) Melhoria no *desempenho* é alcançada imediatamente, por ensino e exposição a um conteúdo ou área; e *aptidão* cresce vagarosamente, como consequência da vida diária, seja independente, seja relacionada a alguma forma de aprendizagem formal, mas o desenvolvimento se dá por meio de aprendizagem informal não diretamente controlada.

(2) *Aptidão* tende a resistir a esforços para apressar o desenvolvimento; e *desempenho* responde a tais esforços.

(3) Notas em provas de *desempenho* medem quantidade de aprendizagem passada; e testes de *aptidão* buscam previsão de possibilidades para aprendizagem futura.

(4) Medidas de *aptidão* podem ser generalizadas para uma faixa ampla da população; e conhecimento e habilidades associados ao *desempenho* se aplicam a uma área restrita.

(5) Medidas de *desempenho* são baseadas em faixas estreitas de conteúdo conhecido ou estudado; e medidas de *aptidão* exploram domínios mais ampliados, presumivelmente dentro de um contexto cultural comum, acessível a todos os indivíduos.

(6) *Aptidão* é, por natureza, orientada para a prospecção, com implicações para aprendizagens futuras; *desempenho* é, por natureza, retrospectivo e voltado para aprendizagens passadas. (ANGOFF, 1988 *apud* GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 241).

Com o início dos estudos sobre a temática no Brasil, por volta de 1924, a utilização de termos estrangeiros era mais comum e, portanto, precisou-se de traduções para o português, de forma a solidificar os estudos para propor políticas públicas para pessoas com superdotação (BRANCO et al., 2017).

A tradução do termo em inglês *giftedness* (dotação) pode ser confundida com o termo *dom* e assumir a conotação de um “presente dado ao indivíduo, seja pelos deuses, pelos ancestrais ou pela natureza” (GAGNÉ, 2005 *apud* GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 243), de forma que dê a entender que a pessoa com superdotação não é, de forma alguma, influenciada pelo ambiente, o contexto em que ela está inserida (ALENCAR, 1992).

Por isso, deve-se tomar cuidado para não abranger demasiadamente os significados de *dotação*. O estudo de Howe, Davidson e Sloboda (1998) questiona a

existência de tais *dons*, propondo que estes são *talentos inatos*. Esse conceito, caracterizado por eles, foi organizado por Guenther e Rondini (2012, p. 241) da seguinte forma:

(1) Originado em estruturas geneticamente constituídas; (2) Efeitos completos podem não se evidenciar ao início da vida; (3) Indicações de talento na infância podem dar base para previsão de excelência futura; (4) Existe somente em uma minoria da população; (5) É relativamente específico a determinado domínio.

Ao contrário deles, Renzulli (2005) prefere discutir em seus estudos o termo *gifted behaviors*, traduzido ao pé da letra como comportamentos de superdotação, considerando as características apresentadas por pessoas dotadas, como o dom para tocar violão, o dom para jogar futebol, sem desconsiderar pessoas que apresentam uma ótima qualidade no desempenho das mesmas tarefas, mas que ambas não significam a mesma coisa. É válido ressaltar que o autor não utiliza *dom* sugerindo ser algo “dado de mão beijada”, divino ou sobrenatural.

A sutil diferença de conceitos entre os termos *dotação* e *prodígio* faz parecer que ambas são sinônimas, entretanto, não o são. Crianças-prodígio ganham muito destaque, principalmente na mídia, por terem extrema facilidade de aprender alguma coisa, assim como crianças com dotação em alguma área (CUPERTINO, 2008). Para Guenther e Rondini (2012), o que diferencia esses dois termos é que nem toda criança dotada é, necessariamente, um prodígio e vice-versa, considerando que crianças-prodígio podem ser apenas precoces, apresentando habilidades em nível maior ao esperado para sua idade, enquanto crianças dotadas não foram, sequer, precoces.

Guenther e Rondini (2012) destacam em seu estudo a utilização do termo *talento*, que gera confusão conceitual por si só. Seu emprego na descrição tanto de alto potencial quanto alto desempenho gera uma ambiguidade na sua interpretação e não deixa claro se este se refere à capacidade ou ao desempenho.

Para Gagné (1999), o construto de *talento* não é equivalente ao construto de *dotação*, enquanto para outros autores, como Cupertino (2008), o talento está mais relacionado ao alto desempenho em habilidades motoras. Guenther e Rondini

(2012) também apontam a falta de clareza entre os termos *dotação* e *talento*, que gera uma confusão na hora de se planejar ações para atender as demandas dessa população, de forma que o desenvolvimento de *talento* expressa uma valorização do ambiente enquanto o desenvolvimento de *dotação* determina as bases necessárias para o desenvolvimento do *talento* (GAGNÉ, 1999).

Enquanto *dotação* pode ser definida como uma capacidade natural ou em potencial do indivíduo, o termo *habilidade* é o contrário disso. Guenther e Rondini (2012) descrevem que *habilidades* são capacidades treinadas e elas são diversas, podendo estar relacionadas às capacidades físicas e/ou mentais. Entretanto, elas destacam que *habilidade* não significa, necessariamente, *conhecimento*, que é necessário em situações complexas de aprendizagem e também pode ser aprendido, treinado.

Renzulli (2005) expõe uma forma de pensar sobre os comportamentos de superdotação bastante similar à de autores brasileiros quando exemplifica a diferença entre *potencial* e *performance*, sugerindo que *superdotação* é a manifestação do potencial (que se assemelha à *capacidade natural*) sobre a alta performance em qualquer área do conhecimento. Para ele, o grande desafio dos professores é justamente identificar os potenciais e despertá-los, auxiliando o aluno a atingir sua alta performance.

Assim, com um cenário que apresenta diversas concepções sobre superdotação, sem um termo universal para denominar tais habilidades superiores, dificulta a identificação e a oferta de programas que sejam efetivos para crianças superdotadas e auxiliem em seu desenvolvimento (ALENCAR, 1992; 2007; GUENTHER; RONDINI, 2012; POCINHO, 2009).

Para Renzulli (2005), a forma como a superdotação é entendida pode influenciar significativamente tanto para a identificação dessas pessoas quanto na oferta de programas que possam ser efetivos para essa população. Para Alencar (1992), a confusão entre *superdotado* e *gênio*, um termo muito presente na mídia para se referir a crianças com superdotação ou mesmo prodígio, gera uma grande expectativa em pessoas superdotadas, em especial as crianças, pois se espera que elas tenham um excelente desempenho em tudo.

Algumas autoras (ALENCAR, 2007; ANTIPOFF, 2010, GUENTHER; RONDINI, 2012) dizem que a utilização dos termos traduzidos do inglês *giftedness* e *gifted*, que significam, respectivamente, *dotação* e *dotado*, e a utilização do prefixo *super* nessas duas traduções, que nos remete à ideia de serem *super-heróis*, geram grande expectativa dessas pessoas, tanto da sociedade em relação a elas quanto delas mesmo.

Segundo as autoras, o termo, que está presente também em documentos oficiais, não foi muito bem aceito pelas escolas nas práticas pedagógicas. Elas ainda destacam outra confusão gerada pela utilização de termos traduzidos do inglês, neste caso, *high ability*, que foi traduzida “ao pé da letra” e utilizada como *altas habilidades*, perdendo a essência do conceito, que poderia ser substituída por *capacidade elevada*.

Os estudos relacionados à temática revelam uma relação entre *superdotação* e *inteligência*, como o de Renzulli (2005), sugerindo que ambas não são equivalentes, mas se correlacionam. Segundo a revisão feita pelo mesmo autor, *inteligência* não é simples de se conceituar porque ela existe em várias formas e uma única definição não é capaz de expressá-la, tamanha sua complexidade. Ainda assim, ele também destaca que o comportamento de superdotação é um combinado de fatores, composto por “inteligência, conhecimento, forma de pensar, personalidade, motivação e envolvimento”,<sup>3</sup> principalmente nas pessoas com características criativa-produtivas. Por essa complexidade, Howard Gardner (1983) desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas, inicialmente com sete “categorias” de inteligência:

- ❖ Linguística: refere-se às capacidades de se comunicar com terceiros, não somente de forma oral, mas também pela escrita, gestual, etc., facilita compreensão e domínio de língua estrangeira;
- ❖ Lógico-matemática: refere-se à capacidade e a velocidade de solução de problemas lógicos e matemáticos;
- ❖ Musical/rítmica: refere-se às habilidades de tocar instrumentos musicais, compor melodias, identificar padrões musicais, etc.;

---

<sup>3</sup> RENZULLI, 2005, p. 223. Traduzido pelo autor.

- ❖ Corporal-sinestésica: refere-se às habilidades motoras, manusear objetos, relacionar seu corpo com o espaço, expressar sentimentos através do movimento, etc.;
- ❖ Visual espacial: refere-se às habilidades de observação do espaço e dos objetos sob várias perspectivas, criar imagens no plano abstrato, desenhar com riqueza de detalhes, etc.;
- ❖ Interpessoal: refere-se às habilidades sociais em relação a terceiros, interpretação de discursos e de gestos, possibilita compreensão de problemas e situações vividas por terceiros (empatia), etc.;
- ❖ Intrapessoal: referente à autocompreensão e autocontrole de capacidades, habilidades, emoções.

Como a inteligência é dinâmica e se altera de acordo com fatores culturais e situacionais, Gardner (2001) acrescentou em sua teoria duas outras inteligências, a naturalista, relativa à facilidade para compreender questões relacionadas à flora e à fauna, e a existencial, relacionada a aspectos do pensamento sobre existência, moral e espiritualidade.

Ainda assim, o entendimento que se tem sobre inteligência está diretamente ligado à cultura e ao contexto histórico, que exercem papel fundamental na interpretação de seus sentidos e, conseqüentemente, a interpretação do que é superdotação, ou os comportamentos de superdotação (CUPERTINO, 2008).

Em virtude da relação entre superdotação e inteligência, até a década de 1970, o único instrumento utilizado no processo de identificação de superdotação era o teste de Quociente de Inteligência (QI). Assim, uma criança com *score* de 140 ou mais, medido segundo o teste Stanford-Binet de Inteligência, poderia ser considerada superdotada (TERMAN; VERNON, 1964 *apud* SCHEIFELE, 1964, p. 15).

Para Scheifele (1964), entretanto, basear a identificação de superdotação utilizando a pontuação de QI como demarcatória implica uma dificuldade em determinar se uma criança com *score* de 140 seria superdotada, enquanto uma com *score* de 139, no mesmo teste, não o seria. Renzulli (2005) e Cupertino (2008) sugerem cautela ao tentar determinar superdotação com *scores* de testes de

inteligência, como se conhecendo sua pontuação também fosse possível conhecer suas inteligências.

Para eles, o grande perigo está nas formas de se avaliar os comportamentos da dotação, pois implicará diretamente nos programas e serviços que serão oferecidos para atender essa população. Se as avaliações se limitarem apenas a habilidades que podem ser medidas, então esse atendimento será limitado apenas a essas habilidades.

Alencar (1992) aponta técnicas na antiguidade para valorização e identificação de crianças com superdotação. Segundo ela, Platão defendia que as pessoas com uma capacidade intelectual acima da média da população deveriam ser valorizadas e estimuladas a desenvolverem suas capacidades o quanto antes fosse possível. Renzulli (2005) também traz em seu estudo o levantamento de registros que sugerem que os chineses, 2.200 anos antes de Cristo, já tinham um sistema de testes para identificar as crianças com inteligência acima da média para que elas recebessem um suporte adequado.

De acordo com vários autores (ALENCAR, 1992; ANTIPOFF, 2010; POCINHO, 2009, RENZULLI, 2005), a superioridade intelectual não é a única característica a ser observada em pessoas com superdotação. Elas se sobressaem em áreas como mecânica, ciências, artes e relações interpessoais, que não são medidas por instrumentos avaliativos, como as provas escolares.

Para Renzulli (1986 *apud* ALENCAR, 1992), a superdotação se manifesta de duas formas, sendo a primeira delas no contexto acadêmico, escolar, facilmente observada pelas notas no boletim escolar, e a segunda forma é a criativa-produtiva, que se destaca na produção de obras originais, “fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento” (ANTIPOFF, 2010, p. 302), sendo sempre necessário o encorajamento ao desenvolvimento de ambas.

Entretanto, um boletim escolar com notas máximas em todos os componentes curriculares, desenhos com riqueza de detalhes, entre outros comportamentos que podem ser apresentados por influência das inteligências, não são critérios suficientes para determinar a superdotação, ou comportamentos de superdotação. Em 1950, já havia estudos que investigavam o tema e as características que

poderiam determinar tal comportamento (SCHEIFELE, 1964). Para a autora, a criatividade e a originalidade na realização de suas produções, em qualquer área, estão relacionadas a uma alta capacidade intelectual.

Renzulli desenvolveu a Teoria dos Três Anéis, descritos por ele como o conjunto de três marcadores de traços da personalidade humana que são observados em pessoas que apresentam comportamentos de superdotação, ou altas habilidades/superdotação: as habilidades acima da média, quando comparadas com seus pares de idade; o comprometimento com uma determinada tarefa e a criatividade para resolução de problemas (RENZULLI, 1978 *apud* RENZULLI, 2005, p. 131).

É importante destacar que esses comportamentos não podem ser casuais, devem se apresentar com frequência (CUPERTINO, 2008). Não é possível determinar superdotação, ou comportamentos de superdotação, considerando apenas um desses marcadores, mas pela interação entre eles, de forma que não há um marcador que seja “mais importante” que o outro na identificação dessa população, ao contrário, eles podem aparecer em proporções diferentes de acordo com cada indivíduo. Do contrário, a criança poderá apresentar uma precocidade em determinada habilidade que não será duradoura e, portanto, não será um comportamento de superdotação (CUPERTINO, 2008).

Ainda que estejamos falando sobre uma população específica, quando comparados entre si, eles não apresentam exatamente as mesmas características e capacidades, considerando que cada um possui níveis de desenvolvimento intelectual, físico, social e emocional diferentes (ALENCAR, 1992; 2007; CUPERTINO, 2008; RENZULLI, 2005; SCHEIFELE, 1964).

Alencar (2007) aponta em seu estudo que as características socioemocionais das pessoas com superdotação têm pouco destaque nos estudos quando comparadas às suas características cognitivas, ou seja, seu desempenho acadêmico ou mesmo suas produções criativas. Segundo a autora, comportamentos socioemocionais positivos ou negativos dependem de vários fatores que influenciarão no desenvolvimento de suas habilidades, como questões de gênero, sua relação com seus familiares, sua relação com seus pares de ano escolar ou de nível intelectual semelhante, por exemplo.

Esse desenvolvimento com disparidade tanto entre suas habilidades, como pessoas que “têm um raciocínio muito rápido, mas são lentas ao expressá-lo” (CUPERTINO, 2008, p. 20), quanto entre suas habilidades relacionadas ao cognitivo e/ou motoras e sua maturidade emocional, podendo uma se apresentar superior à de seus pares de idade e a outra se apresentar na média ou abaixo, por exemplo, é conhecido como desenvolvimento assíncrono (ALENCAR, 2007; CUPERTINO, 2008).

O perfeccionismo, excesso de autocrítica, sensibilidade exacerbada, entre outras características associadas à dimensão emocional, têm sido também apontados como possíveis fontes de *stress* para crianças e jovens com altas habilidades intelectuais. (ALENCAR, 2007, p. 375).

Alencar (2007) ainda destaca que há uma diferença entre o perfeccionismo positivo e o negativo. O primeiro é caracterizado também como saudável, pois a pessoa planeja suas metas de acordo com o que ela sabe que conseguirá realizar, compromete-se fielmente em atingir suas metas e se sente satisfeito quando vê que seu empenho resultou no esperado por ela. O segundo é conhecido como neurótico, estão sempre inseguros em relação ao seu desempenho e dificilmente apresentam satisfação ao concluir um trabalho e acabam por refazer a mesma tarefa várias vezes por não estarem satisfeitos com o resultado que obteve.

Como se pode observar, superdotação não é tão simples de ser percebida “a olhos nus”, considerando os vários fatores que podem evidenciá-la ou mesmo escondê-la. Se testes de QI não são suficientes para determinar o comportamento superdotado, então é necessário que haja mais instrumentos para que se avaliem as características de AH/SD, que são multifacetadas.

É válido ressaltar que a identificação que tem por objetivo apenas a rotulação do superdotado não se justifica por si só, é fundamental que essa identificação resulte em processos educativos que favoreçam seu desenvolvimento (CUPERTINO, 2008). A autora sugere uma lista de possibilidades para realizar a avaliação dessas pessoas:

- ❖ Observação direta do comportamento;
- ❖ Avaliação do desempenho;
- ❖ Escalas de características;
- ❖ Questionários;
- ❖ Entrevistas, ou conversas (profundas, prolongadas) com a própria pessoa, com a família, com os professores;
- ❖ Testes, desde que usados mais como metáforas da vida real do que em busca de resultados numéricos absolutos. (CUPERTINO, 2008, p. 25).

É possível que a demanda por identificação da superdotação da pessoa seja espontânea, quando a pessoa se percebe diferente perante seus pares de idade, pode ser por demanda da família, que percebe que a criança/adolescente apresenta comportamentos e habilidades avançadas quando comparadas com as outras crianças/adolescentes, e também pode ser por demanda da escola através da observação feita pelos professores, que têm contato com o cotidiano desses alunos e percebem comportamentos que, às vezes, não são percebidos fora do ambiente escolar (CUPERTINO, 2008).

Metaforicamente falando, quando tentamos entender um determinado grupo, tendemos a colocar as pessoas em uma mesma “caixa” e etiquetar, de forma que, ao ler a etiqueta, imediatamente saberemos o que tem dentro da caixa. Entretanto, quando abrimos essa “caixa”, veremos que cada pessoa tem características (físicas, emocionais, comportamentais, etc.) que fará com que cada uma delas seja única. Sendo assim, não há como proporcionar um atendimento “genérico”, que atenda a todas as pessoas da mesma forma. Assim como a superdotação não se expressa da mesma maneira em todas as pessoas, também não há apenas uma maneira de se identificar, de forma que elas precisam do máximo de oportunidades possíveis para descobrir seus interesses e, a partir disso, desenvolver suas habilidades que se sobressaem.

Considerando o que tratamos neste capítulo, é na infância e na adolescência que há maior facilidade de observar comportamentos de superdotação, pois os membros da família e da escola estão atentos à criança na maior parte de seu tempo.

Nessas fases da vida, ela passa boa parte do seu dia dentro do ambiente escolar, onde o professor é um importante aliado no processo de identificação de

seus alunos, incluindo o responsável pelas aulas de Educação Física, seja o professor da área ou professor pedagogo no ensino infantil (em cidades onde não há professor de Educação Física no ensino Infantil).

Todos os componentes curriculares presentes em todos os níveis de ensino proporcionam oportunidades de expressão de comportamentos de superdotação, entretanto, a Educação Física tem grande importância nesse processo, pois é um dos poucos componentes que proporcionam oportunidades para que os alunos expressem sua criatividade e suas habilidades motoras, por exemplo.

### 3 SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Alencar (1992) diz que, no contexto escolar, os alunos com superdotação podem apresentar alguns comportamentos que se destacam dos demais alunos da mesma turma, como uma velocidade maior para aprender e maior nível de compreensão.

Entretanto, a autora alerta para a expectativa sobre o aluno superdotado, que pode gerar alguns pré-conceitos, acreditando-se que ele é capaz de aprender qualquer conteúdo e apresentar um excelente rendimento escolar independentemente do contexto escolar onde ele se encontra inserido e da metodologia adotada pelo professor, desconsiderando também que sua superdotação pode não ser aceita pelos colegas de classe, que passam a excluí-lo das atividades do grupo, podendo ele ser vítima de *bullying*.

A superdotação pode se manifestar em uma determinada área do conhecimento, ou área de interesse do aluno, ou mesmo em áreas combinadas, o que não é raro de se observar nessa população (RENZULLI, 2005). O trabalho com alunos superdotados pelos professores da escola regular pode ser facilitado se eles souberem dos interesses de seus alunos. Há a possibilidade da realização de um inventário, pelo professor, onde se registra o interesse dos alunos de sua turma e há várias formas de fazê-lo.

Dessa maneira, o professor consegue estabelecer conexões entre os alunos por meio de seus interesses em comum, de forma que o aluno superdotado possa trabalhar com os demais alunos em um mesmo projeto (SCHEIFELE, 1964). Assim, o aluno percebe que seu conhecimento e interesse foram considerados e integrados ao currículo escolar pelo seu professor e o trabalho com outros colegas faz com que ele se sinta incluído pela classe, dando o sentimento de pertencimento, que é muito importante para o superdotado (VIRGOLIM, 2007).

Entretanto, o que se vê na escola é a valorização de algumas áreas, consideradas mais importantes para o desenvolvimento humano, enquanto outras ficam em segundo plano, como a própria Educação Física. Renzulli (2005) destaca essas diferenças utilizando a Teoria de Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (2001), ressaltando que as inteligências linguística e lógico-matemática são mais

facilmente reconhecidas nas escolas e estão, respectivamente, relacionadas às matérias de Língua Portuguesa e Matemática, sendo consideradas as mais importantes no currículo dos alunos.

As inteligências musical/rítmica, corporal-sinestésica e visual espacial são inteligências bastante relacionadas às artes e, portanto, matérias que favorecem práticas que os alunos possam expor sua capacidade criativa e proporcione estímulos variados. A Educação Física (EF) é uma das disciplinas que mais consegue englobar as inteligências, citadas por Gardner (2001), dentro de seus conteúdos. Entre eles, podemos destacar a ginástica, a dança, o ritmo, o esporte, o jogo e a brincadeira, que expande as possibilidades por ter característica lúdica e abre espaço para expor a criatividade e a imaginação, além de poder introduzir sinais linguísticos e lógico-matemáticos para que o jogo ou a brincadeira se desenvolva (HUIZINGA, 2000).

Em relação às habilidades que os alunos com AH/SD podem apresentar, devem ser observadas tanto as gerais quanto as específicas e, dentro de cada especificidade, encontrar outras ainda mais específicas (RENZULLI, 2005).

No caso da EF escolar, podemos observar exemplos disso ao perceber uma aluna que consegue entender rapidamente a lógica interna dos esportes quando comparada com seus pares, mas ela pode se sobressair ainda mais no futebol quando comparado a outros esportes que ela tem boa habilidade, podendo, inclusive, dominar movimentos de drible com os pés que seus outros colegas não conseguem realizar com o mesmo nível de habilidade.

Vale ressaltar que, no exemplo citado, há uma grande importância em se considerar o alto nível de habilidade de uma menina para o futebol, principalmente por não ser um esporte incentivado para público feminino no Brasil, onde a “cultura do futebol” é mais incentivada para o público masculino e, portanto, precisa levar em consideração que suas experiências prévias podem ser mínimas ou inexistentes devido à falta de oportunidade e/ou incentivo (GOELLNER, 2005; SALVINI; MARCHI JÚNIOR, 2016).

Por outro lado, Alencar (2007) mostra que os aspectos cognitivos do superdotado têm maior destaque nos estudos sobre o tema, dessa forma, os aspectos sociais e emocionais acabam “ficando de lado”.

Pela perspectiva da autora, se olharmos o mesmo exemplo citado anteriormente, o grande destaque dessa menina no futebol poderia gerar reações tanto positivas quanto negativas em seus pares, que podem afetar seu relacionamento com eles. Ela poderia tanto ser convidada a fazer parte da brincadeira de jogar bola com os meninos quanto poderia ser isolada por eles, tendo suas altas habilidades como um alvo de piadas depreciativas e comentários maldosos, tornando-a vítima de *bullying* (DALOSTO; ALENCAR, 2013).

Alencar (2007) ainda acredita que é possível, no exemplo citado, que a aluna poderia se sentir frustrada e desestimulada pelo currículo escolar, por não lhe proporcionar estímulos variados e um ambiente que não favoreça a expressão do indivíduo com um potencial superior.

Conforme comentado pelas autoras Guenther e Rondini (2012), o termo *superdotado*, aliado ao desconhecimento do professor ou dos colegas sobre o assunto, pode gerar uma grande expectativa sobre suas reais potencialidades, de forma que o aluno se sinta pressionado e acabe apresentando um desempenho que não corresponde às suas reais capacidades, podendo acontecer o mesmo em relação à família, que espera que o/a filho/a apresente comportamentos emocionais de uma criança mais velha considerando que as habilidades cognitivas são mais avançadas que a de seus pares de idade, gerando conflitos internos (em relação ao seu autoconhecimento) e externos, afetando suas relações com seus professores, colegas e familiares (ALENCAR, 2007).

Alencar (2007) destaca que outro fator que pode contribuir para afetar o estado emocional dos alunos com superdotação é o desconhecimento da escola em relação à sua superdotação. A contribuição de Gardner (2001) nos ajuda a compreender que a superdotação pode se manifestar em determinada inteligência enquanto as outras podem estar em acordo com o esperado para a idade ou até mesmo abaixo.

O desconhecimento desse fato por parte da escola gera uma alta expectativa no aluno que tem ótimo desempenho em matemática para que também tenha ótimo desempenho nos outros componentes curriculares, de forma que, se ele for péssimo em ortografia, haverá uma cobrança de si mesmo para atender a uma demanda que ele não tem capacidade para tal (ALENCAR, 2007).

Em um estudo realizado com crianças com *score* no teste de QI de, no mínimo, 180, realizado por Hollingworth (1942 *apud* ALENCAR, 2007, p. 373), apontou três comportamentos considerados negativos para seu desenvolvimento:

1. O tempo que esses alunos passavam alheios aos conteúdos apresentados nos componentes curriculares da escola, que não proporcionavam qualquer desafio para eles e causava seu desinteresse pela escola.
2. O isolamento, apesar de seus esforços para estabelecer laços de amizade, provocado pela distância entre os conhecimentos desses alunos com seus pares de idade e por não compartilharem dos mesmos interesses. O *bullying* é um tipo de violência que tem crescido no ambiente escolar e uma de suas manifestações pode ser através de piadas maldosas, tendo como alvo as diferenças apresentadas pela pessoa com superdotação (DALOSTO; ALENCAR, 2013). Segundo as autoras, elas poderiam omitir suas habilidades nas aulas para que seus colegas não façam piadas e, assim, ela possa se sentir inclusa ao grupo.
3. A alta capacidade mostrada por eles de compreender questões sobre ética e filosofia e que entravam em descompasso com sua maturidade emocional para lidar com as mesmas. Esta característica nos superdotados pode fazer com que eles sintam com maior intensidade as manifestações de *bullying*, tanto como testemunhas quanto como vítimas. (DALOSTO; ALENCAR, 2013).

A Escola tende a ter um programa voltado para a média e, quando se fala em *escola inclusiva*, o objetivo é que tanto as crianças e os adolescentes com deficiência e/ou defasagem de aprendizagem tenham suas demandas atendidas e sejam realmente inclusas em suas turmas quanto as crianças e os adolescentes com habilidades superiores à média (CUPERTINO, 2008).

Observa-se que a ideia de inclusão se aplica apenas à população com defasagem e/ou deficiência, tanto com mudanças na estrutura física da escola para permitir acessibilidade dela quanto com aulas adaptadas que a incluam, deixando de

lado a população de superdotados por haver escolas que acreditam no mito de que o superdotado não necessita do apoio da escola, pois ele tem capacidade para atingir suas potencialidades por conta própria (ANTIPOFF, 2010; CUPERTINO, 2008).

Como a assincronia é uma característica presente nos superdotados, em casos extremos, eles podem ser caracterizados como pessoas com dupla excepcionalidade, apresentando habilidades acima da média e, ao mesmo tempo, transtornos e deficiências em outras habilidades. E isso pode fazer com que a pessoa receba um laudo médico atestando alguma deficiência e recebendo um tratamento para isso, como um transtorno de comportamento, e a superdotação passe sem ser notada (CUPERTINO, 2008).

É de extrema importância que tanto os familiares quanto professores de alunos com superdotação recebam informações sobre as características desses alunos e que o desajuste emocional seja minimizado ou mesmo prevenido (ALENCAR, 2007), a fim de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de potencialidades superiores, promovendo um sentimento de autorrealização para eles (REZULLI, 2005).

Os instrumentos para identificação de superdotação apontados por Cupertino (2008) auxiliam tanto a própria pessoa, que passa a ter um entendimento melhor sobre si mesma e uma explicação que a ajuda entender suas diferenças em relação aos seus pares, como também ajuda a família, sendo ela assistida por programas de apoio e aconselhamento, e também a professores que estarão em contato direto com essas crianças e esses adolescentes identificados.

Conforme já foi comentado e apontado por vários autores (ALENCAR, 1992; 2007; CUPERTINO, 2008; RENZULLI, 2005; SCHEIFELE, 1964), deve-se considerar diversos fatores que influenciarão o desenvolvimento de habilidades diferentes em cada pessoa com superdotação e, sendo assim, não é possível que haja processos educativos idênticos para dois alunos que apresentam superdotação em áreas diferentes. O atendimento deve ser individualizado e direcionado para os interesses dos alunos que serão assistidos por esses programas.

É necessário, então, que os interesses desses alunos sejam devidamente identificados para que eles recebam o direcionamento mais adequado para seu desenvolvimento e o enriquecimento curricular<sup>4</sup> é uma excelente ferramenta que proporciona possibilidades e oportunidades para que esses alunos descubram quais são seus interesses e onde todos os alunos da turma, independentemente de ser ou não superdotados, irão se beneficiar das experiências (CUPERTINO, 2008).

Essa abordagem proporciona aos alunos atividades que não estão programadas no currículo da Escola, como visitas a laboratórios, ao zoológico, ao jardim botânico e outros ambientes não encontrados nas estruturas das instituições escolares. Ela também pode ser feita através de atividades diferenciadas trazidas por professores convidados ou mesmo os da própria instituição que tiveram uma capacitação para oferecer esse enriquecimento.<sup>5</sup> Entretanto, é um investimento que poucas escolas dispõem de recursos humanos e financeiros (CUPERTINO, 2008).

Há uma alternativa de enriquecimento conhecida como adaptações curriculares, que provêm justamente de políticas de inclusão que asseguram um currículo adaptado às populações que têm direito à educação especial. Essas adaptações podem ser feitas pelos próprios professores e uma das alternativas pode ser feita na disciplina de Educação Física, que será apresentada no próximo capítulo.

---

<sup>4</sup> Pode ser oferecido pelo professor de EF em suas aulas, ao planejar atividades com convidados, ou levando os alunos para conhecer um estádio de futebol, por exemplo.

<sup>5</sup> Em junho de 2018, o autor deste trabalho foi convidado pela prof.<sup>a</sup> Denise Rocha Belfort Arantes-Brero para reger uma aula de Educação Física em uma escola estadual de ensino fundamental I, para duas turmas de primeiro ano. Essas turmas estavam passando pelo processo multimodal de identificação de Altas Habilidades/Superdotação e pôde-se perceber que um dos alunos mostrou habilidades corporais e raciocínio mais rápido para entender a dinâmica das brincadeiras quando comparado com seus colegas.

#### 4 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Antes de iniciar este capítulo, é importante ressaltar que a Educação Física Escolar (EFE) que conhecemos atualmente já passou por processos históricos que contribuíram para a construção do seu caráter inclusivo. Nesses processos, construídos historicamente e socialmente em paralelo ao processo inclusivo educacional, deve-se entender como era a formação tanto do aluno quanto do professor que o formava.

Refletindo sobre a história da Educação Física (EF), entre as disciplinas da grade curricular do curso na Universidade, uma das fases que mais chama a atenção é a que sofre grandes influências do militarismo e das abordagens tecnicistas, sendo compreendida entre as décadas 1960, 1970 e início de 1980. Foram períodos marcantes que fizeram com que a EF fosse sinônimo de treinamento esportivo, uma associação que ecoa ainda nos dias de hoje (BETTI, 2009; COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 2003).

A EF percorreu um longo caminho para definir seu objeto de estudo e se legitimar nas escolas, uma vez que ela era organizada por médicos e militares. Começou a se desenvolver no Brasil com a finalidade de educar os alunos para terem hábitos saudáveis e de higiene, assim como o desenvolvimento de suas capacidades físicas e a moral (METZNER; RODRIGUES, 2011).

Uma grande vitória para a disciplina foi, sem dúvida, o investimento na formação de professores de Educação Física, deixando de lado a visão biologicista como os médicos a travavam e do treinamento coordenado pelos militares dentro das escolas, embasados na eugenia e na disciplina de corpos (CASTELLANI FILHO, 1988).

Após alguns ajustes feitos em modelos importados para o Brasil, na década de 1960, a ginástica foi o modelo científicista de EF (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SOARES, 1996) implementado em todas as instituições de ensino secundário do país, consistido, basicamente, em exercícios padronizados e devendo ser realizados por todos da mesma maneira (BETTI, 2009).

Com base no que foi discutido nos capítulos anteriores deste trabalho, um ambiente que não favorece a exploração variada dos espaços e dos movimentos é capaz de mascarar a criatividade de alunos que participam das aulas de EF.

Esse período foi caracterizado por abordagens tecnicistas de ensino que objetivavam a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos movimentos esportivos, com foco nas técnicas e táticas dos esportes, e sua atenção se voltava aos melhores alunos das turmas escolares, a fim de desenvolver seus potenciais e aumentar as possibilidades de se tornarem os atletas que representariam o Brasil em competições (BRACHT, 1992; CAPARROZ, 1997).

Ainda segundo os autores supracitados, esse tipo de abordagem fazia com que os alunos que atendiam às demandas feitas pelo professor/técnico fossem valorizados em aula, enquanto aqueles que tinham um nível de habilidade menor, quando comparado com esses, eram deixados de lado e/ou evitavam a prática.

“O modelo de homem que se deseja formar é historicamente determinado, varia de acordo com as exigências de cada época e de cada sociedade”<sup>6</sup> (BETTI, 2009, p. 31). Essa frase sugere a interpretação de que, na época citada anteriormente, nem todos os alunos estariam preparados para serem atletas, mas a EFE deveria ter como objetivo principal garantir oportunidades para “selecionar” aqueles que atenderiam essa demanda, pois era esse o papel da educação.

A EF na década de 1970 teve seu auge esportivista e foi um período marcado por forte influência do regime político vivido pelo Brasil na época. Essa influência se deu tanto dentro das escolas como, principalmente, na formação dos professores do período (NUNES et al., 2014). Nessa época, a visão de que Educação Física era (e para algumas pessoas, ainda hoje continua sendo) sinônimo de Esporte se solidificou devido às políticas públicas, que tornaram a disciplina obrigatória no currículo escolar mesmo sem ter “definição do núcleo-comum, dificultando a compreensão de sua posição dentro da nova estrutura curricular” (BETTI, 2009, p. 120).

---

<sup>6</sup> Esta frase de Betti nos ajuda a entender o que se pretendia com a educação na época citada, mas também pode ser aplicada aos dias de hoje, sendo atemporal.

Conforme a fala de Betti (2009, p. 31) supracitada, naquele tempo se previa a formação integral do homem, ou seja, um homem com valores, moral e outros aspectos que, segundo eles, constituíam o esperado e o desejado para a época.

Havia, entretanto, uma contradição entre o que era proposto nas políticas públicas e o que era feito na prática pedagógica. A aptidão física era o meio estabelecido pelo qual a EFE atingiria a meta de formar o homem esperado, mas, ao mesmo tempo, era um fator limitante para a mesma formação (BETTI, 2009).

A década de 1980, segundo Nunes et al. (2014), pouco se diferenciou da década de 1970 no que se refere à formação dos professores da época. Algumas práticas deste período ainda eram adotadas e se reforçou a ideia de que bastava o professor dominar sobre seu conteúdo específico e saber lidar com a sua sala de aula, acreditando que problemas educacionais encontrados no cotidiano seriam resolvidos pelo domínio de teorias. Ainda, Imbernón (2010 *apud* NUNES et al., 2014, p. 43) destaca que o autoritarismo por parte dos professores, como forma de controlar e disciplinar as turmas para as quais lecionavam, teve um avanço significativo.

Proporcional a esse avanço, os mesmos autores destacam o aumento do questionamento da autoridade do professor em sala de aula. Esse fato chama a atenção, pois é um dos comportamentos apresentados por alunos com superdotação. Infelizmente, não há como afirmar os motivos desse questionamento, que pode ter aumentado em virtude de crianças com comportamentos de superdotação e pensamentos críticos nas salas de aula, e também por influência de fatores sociais relacionados à (des)valorização do professor.

Quanto às aulas de Educação Física da época, parece haver um entendimento maior sobre as capacidades dos alunos e também dos objetivos deles, pois, embora o objetivo até o momento fosse formar uma elite esportiva que representasse o país em competições internacionais (mesmo não havendo a valorização da competição em mesma proporção), muitos dos alunos não participavam dela ou não buscavam pelo alto rendimento esportivo (BETTI, 2009).

Belbenoit (1976 *apud* BETTI, 2009, p. 62) destaca que, embora o esporte (e a prática esportiva) seja regrado e necessite de disciplina para sua prática, sua função

principal não é a de educar. Quanto a isso, há uma exceção caso o educador faça do esporte (ou da prática esportiva) um objeto e, ao mesmo tempo, um meio de ensino e aprendizagem.

#### 4.1 PEDAGOGIA DO ESPORTE ADAPTADO

[...] Educação Física Escolar deixou de ser aquele espaço de novas experiências de movimento – onde o aluno se integra socialmente, desenvolve seus domínios cognitivo, motor e afetivo-social, com oportunidade de criar, experimentar, tomar decisões, avaliar e se relacionar – para ser o espaço reservado às crianças que possuem bom desempenho no esporte [...].” (PICCOLO, 1995, p. 11).

Como já comentado neste capítulo, o Esporte foi utilizado por muitas décadas para “ensinar e formar” os homens (e mulheres); e, por isso, foi associado fortemente como o conteúdo principal da EF. Entretanto, com a discussão da Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), novos conteúdos são trazidos para a Educação Física e integram seu corpo de conhecimento.

Nesse corpo de conhecimento estão inseridos diversos elementos que permitem a exploração dos conteúdos através da ludicidade, que abre portas para a exploração da criatividade dos alunos em relação às danças, às ginásticas e aos jogos e brincadeiras, por exemplo (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O Esporte é um dos conteúdos em que o lúdico pode (e deve) aparecer, principalmente quando pensamos a Educação Física Escolar.

Sobre isso, Santana (2005, p. 3) considera que

[...] esporte e educação estão inexoravelmente associados. E assim foi ao longo da história da educação física brasileira. Entretanto, o que se pode discutir é que nem sempre se elegeu uma pedagogia que se preocupasse em educar considerando a complexidade de se educar. (SANTANA, 2005, p. 3).

Dessa forma, o autor sugere que pensar no esporte de maneira que ele tenha por objetivo produzir um padrão de atleta a ser seguido é pensar de forma

reducionista. De acordo com esse pensamento, Venditti Junior e Sousa (2008) destacam que a formação através do esporte vai além da produção de atletas, sendo capaz de formar “cidadãos criativos e autônomos, aptos a solucionar problemas e conviver em sociedade” (p. 47).

Se o esporte cede espaço para formar um cidadão criativo, então utilizar uma pedagogia que estimule essa criatividade é uma ótima oportunidade para explorar as habilidades e a capacidade dos alunos com superdotação e que ainda não tiveram espaço para descobrir suas potencialidades (ALENCAR, 1992; CUPERTINO, 2008)

Santana (2005) defende que o esporte (espetáculo) se faz presente em nossa cultura, de forma que as pessoas de qualquer idade têm a possibilidade e o gosto de acompanhá-los, e que, de certa forma, essa “vertente” do esporte também ensina. Não se pode enxergar o esporte de forma fragmentada, mas nas práticas pedagógicas que o envolvem.

Pensar na prática pedagógica do esporte envolve estabelecer uma relação com seu aluno, conhecendo suas potencialidades e fragilidades (pois cada aluno terá as suas) e promovendo seu contato com o novo através do que ele já conhece, desenvolvendo suas capacidades e aperfeiçoando seu desempenho no esporte (LEONARDI et al., 2017).

Além de Leonardi et al. (2017), Alencar (1992), Cupertino (2008) e Renzulli (2005) concordam em desenvolver pesquisas voltadas para o desenvolvimento da aluna ou do aluno com superdotação na área criativa-produtiva.

Associando com o que foi discutido nos capítulos anteriores, observa-se que nem todos os alunos com superdotação apresentarão um desempenho excelente em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, não se pode esperar que todos esses alunos se tornarão atletas excepcionais.

Ainda, os alunos precisam se sentir motivados para praticar ou se iniciarem em algum esporte, e muitos fatores influenciarão nessa iniciação. Segundo Thomas (1983 *apud* MARCO; JUNQUEIRA, 1995, p. 87): “Motivos não conduzem à ação. São situações em um determinado momento que despertam e estimulam motivos de modo a conduzi-los efetivamente à ação”.

Marco e Junqueira (1995) destacam dois motivos básicos, sendo eles: “Biossociais – originam-se das necessidades biológicas e dos processos

autorreguladores” (p. 87) e “Psicossociais – não têm base orgânica e funcional. São aprendidos e não inatos” (p. 88).

Esse último pode ser controlado pelos professores de Educação Física quando planejam suas aulas. O elemento lúdico contribui para que as atividades sejam prazerosas e motivadoras.

Dessa forma, se o objetivo for adaptar as aulas de Educação Física para que atenda à diversidade de alunos, tanto os alunos com superdotação quanto alunos com deficiências físicas e/ou intelectuais, precisamos pensar nos princípios básicos da adaptação aplicados na pedagogia do esporte. Nesse caso, ela se dá pela necessidade da pessoa que não se encontra na população considerada como regular (OLIVEIRA FILHO; ALMEIDA, 2005).

Sua adaptação se dá por meio da busca pela interação com o meio onde ela se insere ou pretende se inserir, que em geral é um ambiente pensado para pessoas sem deficiências ou superdotação (OLIVEIRA FILHO; ALMEIDA, 2005). No caso de alunos AH/SD, deve-se pensar em suas potencialidades e como explorá-las nas aulas de EFE, mas ao mesmo tempo, mantendo os alunos sem AH/SD ativos na aula (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008).

Nesse sentido, podemos pensar a adaptação para as áreas onde os comportamentos de superdotação podem se manifestar. Compatível com a teoria do enriquecimento curricular oferecida ao aluno com superdotação (RENZULLI, 2005), também a pedagogia do esporte considera as individualidades dos alunos, “consideraremos também seus interesses e vontades” (VENDITTI JUNIOR; SOUSA, 2008, p. 49).

Tais interesses podem se manifestar sob influência dos potenciais de inteligência que cada pessoa tem, em proporções que variam de indivíduo para indivíduo, segundo a teoria de Gardner (2001) tratada nos capítulos anteriores, e até mesmo da teoria de Goleman (1996), que fala sobre a inteligência emocional.

Para Balbino e Paes (2005), o processo pedagógico do esporte tem como um de seus princípios favorecer com que os alunos tenham capacidade de solucionar problemas que se apresentam a eles, que podem ser resolvidos de diferentes formas por cada indivíduo.

Olhar para a Pedagogia do Esporte pela perspectiva das Inteligências Múltiplas tem muito para contribuir não apenas para o desenvolvimento de alunas e alunos com Altas Habilidades/Superdotação, mas com toda a turma.

Ao associar as Inteligências Múltiplas à Educação Física, é quase imediato pensar na inteligência corporal sinestésica como fundamental para o desenvolvimento das aulas dessa matéria.

Embora ela seja mais fácil de ser notada, considerando o trabalho das habilidades motoras, tanto finas como globais, cada inteligência apresenta características que podem ser notadas durante o desenvolvimento de JDC (Jogos Desportivos Coletivos), conforme Balbino e Paes (2005) organizaram, algumas delas são destacadas a seguir:

- ❖ Verbal linguística: apresenta facilidade com instruções passadas de forma verbal; facilidade para entender e transmitir ordens oralmente.
- ❖ Lógico-matemática: facilidade de “compreensão de diagramas, símbolos e códigos” (p. 147) utilizados para identificações de sistemas técnicos e táticos; facilidade de compreensão dos tempos, regras e as penalizações pelo descumprimento das mesmas.
- ❖ Musical: reações diversas aos sons presentes no ambiente de competição, sejam a torcida da plateia, a música do ambiente; “ritmo na execução de fundamentos do jogo” (p. 148).
- ❖ Espacial: facilidade para compreender imagens de táticas e se recorda com facilidade de instruções passadas pelo professor ou técnico através de imagens mentais; fácil compreensão do posicionamento tático de seus adversários, de seus parceiros e de si próprio.
- ❖ Interpessoal: “habilidade de mediação de conflitos entre os companheiros de equipe” (p. 150); boa interação e facilidade para se fazer entender com os colegas de equipe mesmo em situação de jogo.
- ❖ Intrapessoal: capaz de se automotivar para se manter em treinamentos e melhorar seu desempenho; reconhece e apresenta “comportamentos éticos e construtivos para a equipe” (p. 151).

- ❖ Naturalista: interesse pelos processos físicos e fisiológicos envolvidos nos treinamentos e jogos; “percepção das relações de interdependência entre os participantes” (p. 152).

É interessante pensar que alguns professores de Educação Física já exploram as Inteligências Múltiplas em seus planejamentos de aula sem perceber. Isso, no entanto, é simultaneamente bom e ruim, pois, de alguma forma, ele está desenvolvendo e explorando as inteligências de seus alunos, mas não sabe exatamente o que observar para potencializar tais inteligências e identificar alunos com potenciais acima da média.

Exercitando olhares criativos, permite-se o enfoque sobre o fenômeno Esporte como um processo essencialmente educativo. A partir daí, cria-se a perspectiva de fazermos de sua prática um instrumento para o desenvolvimento do Homem, que se prepara para vencer os diversos desafios cotidianos. (BALBINO; PAES, 2005, p. 155).

Neste capítulo, não se pretendeu julgar o trabalho dos professores atuantes nas escolas públicas, mas trazer uma reflexão de que o Esporte não pode ser tratado de forma reducionista, pois isso não contribui para o desenvolvimento dos alunos. É necessário que esse fenômeno traga consigo uma pedagogia coerente, que seja capaz de formar cidadãos e não apenas modelos de atletas.

Vale lembrar que “[...] a ruptura com a ordem estabelecida com a passividade daquilo que parece permanente só será concretizada nas ações de refletir e de participar” (MOREIRA, 1995, p. 15).

Dessa forma, podemos então nos apropriar desse conhecimento aplicado da Pedagogia do Esporte, de forma prática para o contexto educacional, considerando basicamente as necessidades especiais e as potencialidades desses alunos AH/SD e realizando adaptações e ajustes, a fim de conseguir aderência, participação e colaboração desses indivíduos diante de toda a lógica e complexa dinâmica de uma classe de alunos na EFE regular.

## 5 MATERIAL E MÉTODO

### 5.1 OBJETIVO

Com base na revisão bibliográfica inicial da pesquisa e nos capítulos anteriores deste trabalho, a preocupação com a formação dos professores e com os alunos nos leva a ter como diretriz principal buscar responder a algumas questões relacionadas a esse processo de inclusão e participação dos alunos com AH/SD na EFE.

Dessa forma, estabeleceu-se o objetivo de identificar os conhecimentos (conceituação; planos de ação docentes; estratégias pedagógicas; mapeamento de alunos, etc.) dos professores de EFE de escolas públicas, ensino fundamental e médio, da rede estadual paulista, sobre alunos com AH/SD.<sup>7</sup>

### 5.2 MATERIAL E PROCEDIMENTOS

#### Participantes

Participaram do estudo **35 professores de escolas públicas do município de Bauru-SP**, de nível fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio. Todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO A), concordando em participar do estudo, que não divulgará qualquer dado pessoal dos participantes, além dos resultados gerais da pesquisa, garantindo o sigilo e o anonimato deles.

#### Instrumentos

Todos os professores responderam a um “Questionário de Caracterização do Participante” (QCP) com 11 itens sobre seu tempo de atuação como professor, facilidades e dificuldades de trabalho com diferentes faixas etárias, motivação com a qual trabalha e para continuar trabalhando como professor (APÊNDICE A).

Para investigar os conhecimentos que esses professores tinham sobre o tema *altas habilidades/superdotação* (AH/SD), utilizou-se o questionário de Sabbag e

---

<sup>7</sup> O interesse em investigar sobre o tema surgiu quando o autor deste trabalho participou de um minicurso sobre Altas Habilidades/Superdotação no Congresso Brasileiro de Educação, em 2017, na UNESP/Bauru. Escolheu-se esse minicurso dentre tantos justamente pela falta de conhecimento sobre o assunto e por não ter sido abordado em qualquer disciplina da grade do curso.

Arantes-Brero (2017) (APÊNDICE B). O instrumento mencionado foi estruturado em 19 itens, sendo os três primeiros para investigar o contato com o tema ou mesmo possíveis alunos identificados com altas habilidades/superdotação; e os 16 restantes são afirmações que os professores responderam de acordo com o nível de concordância que cada um julgou ter em relação a cada um deles.

Este trabalho foi realizado em parceria com um grupo de pesquisadores em altas habilidades/superdotação do Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru, liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Messias Fialho Cepellini.<sup>8</sup>

#### Protocolos administrativos e procedimentos burocráticos

Juntamente com a Diretoria de Ensino (DE) da região de Bauru-SP, foi realizada uma reunião com todas as escolas estaduais (EEs) do município, tendo comparecido 52 professores, para que pudéssemos explicar a pesquisa e aplicar os questionários. Entretanto, apenas 35 concordaram em participar.

Foi explicado que eles deveriam responder de acordo com seu conhecimento sobre o tema e não deveriam buscar por informações (através de seus *smartphones*) durante a resposta dos questionários ou consultar os colegas.

#### Análise dos dados

Realizaram-se o cálculo de média e o desvio-padrão (DP) para a idade, ano de formação, tempo de atuação, satisfação e desempenho como professor de EF, motivação e disposição para continuar atuando como professor de EF, número de turmas, número de alunos por turma e carga horária semanal.

*Cluster* é uma análise não paramétrica que reúne sociedades em escala e mostra as associações da esquerda para a direita e de cima para baixo, mostrando o grau de relação entre elas. As associações mais fortes ficam no topo do gráfico e mais próximo do eixo Y (de valor 0). É válido utilizar quando há uma amostra pequena e não paramétrica.

---

<sup>8</sup> Este estudo é parte integrante do projeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru” (CAPELLINI, 2016), autorizado pelo processo 15/22397-5 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – câmpus de Bauru, com o protocolo de acompanhamento (CAEE) n.º 57741416.7.0000.5398.

Para esta análise, foram destacados alguns fatores julgados relevantes, sendo eles: satisfação em atuar como professor de EF (satisfação em atuar); motivação para atuar como professor de EF (motivação em atuar); desempenho em sua atuação como professor de EF (desempenho em sua atuação); disposição para continuar atuando como professor de EF (disposição para continuar); formação inicial e complementar dos professores (formação); Questão 7 do QAH/SD; contato com o tema AH/SD; contato com alunos AH/SD; atuar com turma preferida e Questão 15 do QAH/SD.

Também foram destacadas algumas questões do QAH/SD para serem discutidas neste trabalho por julgá-las mais relevantes e conectadas com o objetivo aqui proposto.

## 6 RESULTADOS

### Caracterização dos participantes

Participaram deste estudo 35 professores de escolas públicas de Bauru, com idade média de 41,34 anos (DP  $\pm$  7,99), sendo 21 mulheres e 14 homens. A época da formação inicial dos professores em Educação Física variou entre 1994 e 2012 e atuam como professores de Educação Física, em média, há 12 anos, conforme a Tabela 1, apresentada a seguir.

Tabela 1 – Caracterização da amostra em relação à idade (média e desvio-padrão), sexo (total), ano de sua primeira formação (média e desvio-padrão) e o tempo de atuação (médio e desvio-padrão).

IDADE	MULHERES	HOMENS	ANO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
41,34 anos $\pm$ 7,99	21	14	2003 $\pm$ 9	12 anos $\pm$ 6

Conforme pudemos observar pelas respostas do QCP, 16 professores têm apenas a formação inicial em Licenciatura ou Licenciatura Plena em Educação Física. Os outros 19 professores têm alguma formação complementar, incluindo especializações e pós-graduações.

Em relação ao desempenho, disposição, motivação e satisfação com sua atuação, os professores da amostra apresentaram valores bem próximos entre estas variáveis, conforme mostra a Figura 1.

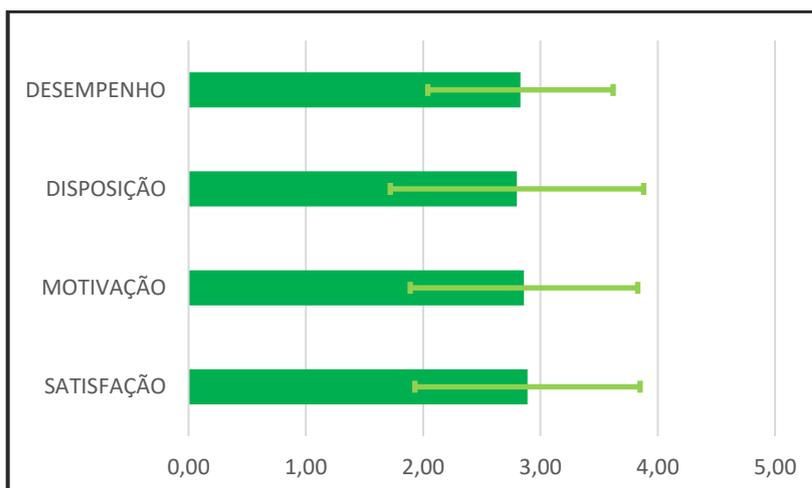


Figura 1 – Média e desvio-padrão da concepção dos professores em relação ao seu desempenho, disposição, motivação e satisfação com sua atuação como professor de Educação Física. Quanto menor o valor, mais alto é o nível de desempenho, disposição, motivação e satisfação.

Atualmente, os professores da amostra atendem, em média, 15 turmas com 30 alunos cada uma, com carga horária de trabalho de aproximadamente 37 horas semanais; a maioria, 24 deles, atua com alunos na faixa etária preferida, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Média e desvio-padrão do número de turmas assumidas por professor, número médio e desvio padrão de alunos por turma, média e desvio padrão da carga horária semanal destes professores e total de quantos deles trabalham com suas turmas de preferência.

TURMAS	ALUNOS	CARGA HORÁRIA	ATUAM COM TURMA DE PREFERÊNCIA
15 ± 5	30 ± 4	37 h/s ± 10	24 sujeitos

### Conhecimentos dos professores a respeito das AH/SD

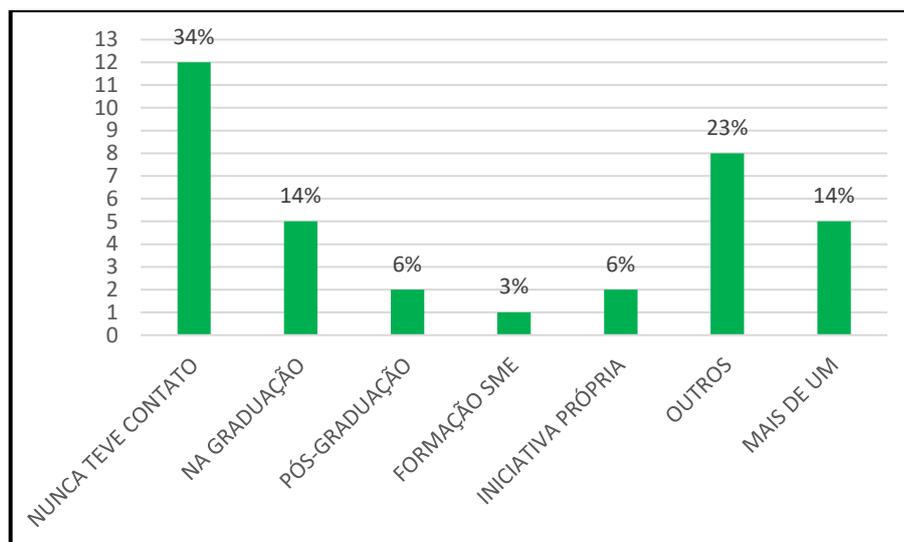


Figura 2 – Valores totais das respostas dos professores sobre onde tiveram contato com o tema AH/SD ou se nunca tiveram.

Quando perguntados se já tiveram contato com o tema AH/SD e onde foi esse contato ou se nunca tiveram contato, 12 professores responderam que nunca tiveram contato com o tema, sendo que o restante destes (23 professores) teve contato na graduação, na pós-graduação, em formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), buscando por conta própria ou em outros lugares e fontes, conforme a Figura 2.

Em relação ao mapeamento de seus alunos, 18 professores afirmaram que em sua unidade escolar (UE) existem alunos com AH/SD, enquanto dez disseram não ter e sete disseram ser impossível de diagnosticá-los. Ainda, 21 dos professores participantes afirmaram que já tiveram contato prévio com alunos com AH/SD enquanto 14 afirmaram nunca ter tido, conforme mostra a Figura 3.

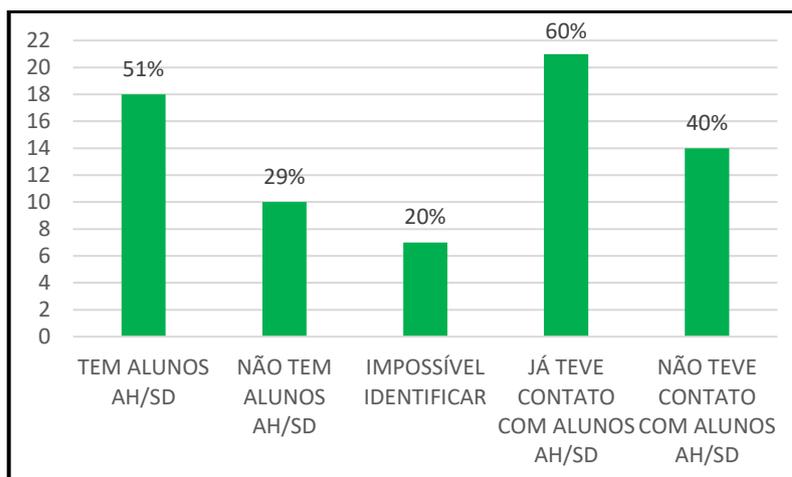


Figura 3 – Valores totais sobre quantos deles atuam com alunos com AH/SD, quantos não atuam, quantos consideram impossível sua identificação, quantos já tiveram contato com alunos com AH/SD e quantos não tiveram.

A seguir, da Figura 4 à Figura 19, estão representadas as repostas dos professores nas questões 4 a 19 do Questionário sobre Altas Habilidades e Superdotação (QAH/SD).

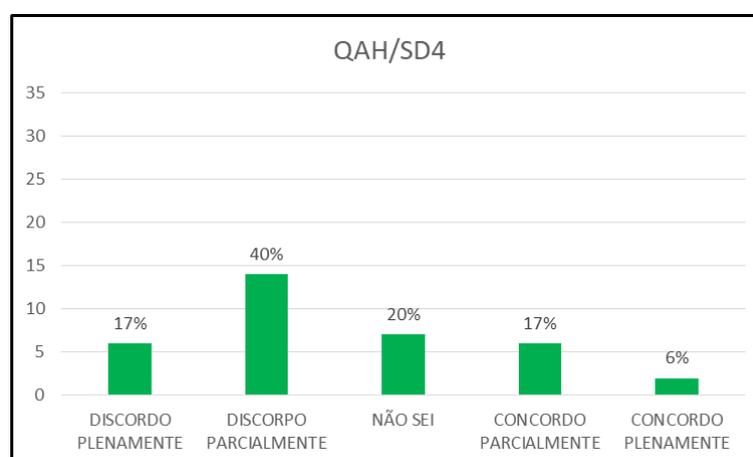


Figura 4 – Incidência de repostas na escala com relação ao item “Não se deve falar para as crianças com Altas Habilidades ou Superdotação que elas possuem tais características, para que não se tornem esnobes e nem se considerem melhores que seus próprios professores”.

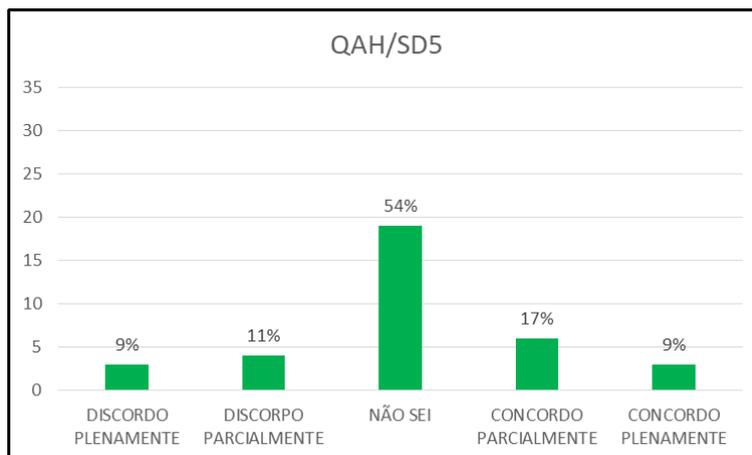


Figura 5 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Para serem identificadas com Altas Habilidades ou Superdotação, as pessoas precisam possuir escores acima de 130 em testes de Quociente de Inteligência (QI)”.

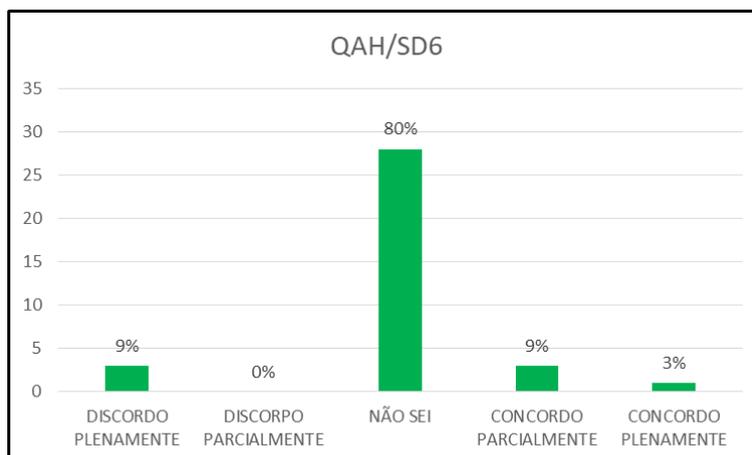


Figura 6 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Os estudos confirmam que Altas Habilidades ou Superdotação são mais recorrentes em homens do que em mulheres”.

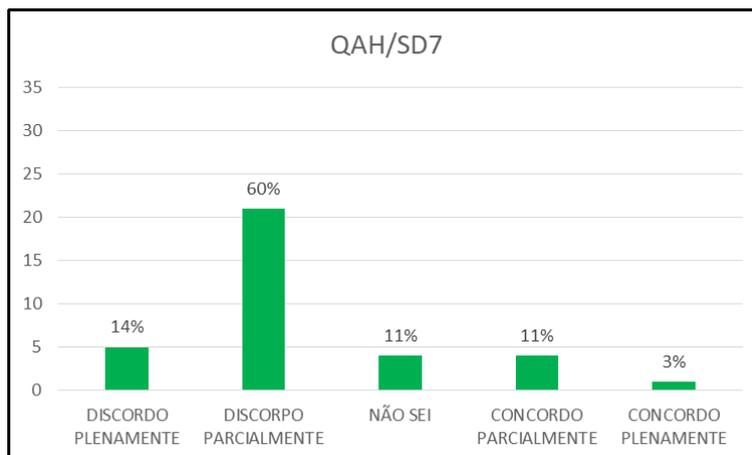


Figura 7 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação são sempre os que possuem as melhores notas da escola”.

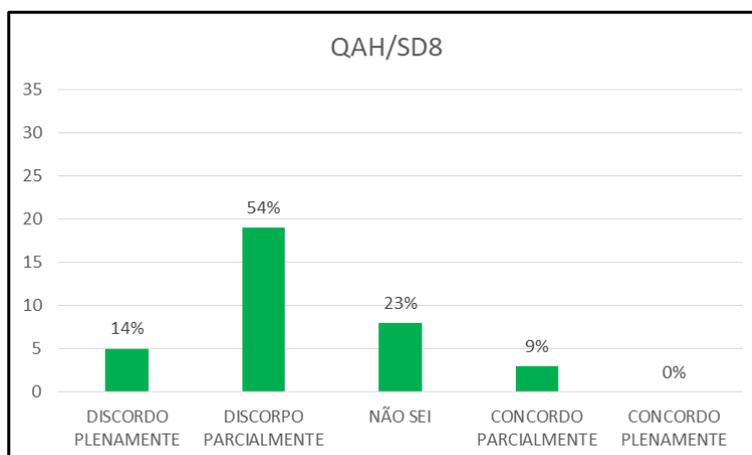


Figura 8 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “As crianças com Altas Habilidades ou Superdotação serão adultos eminentes e de prestígio”.

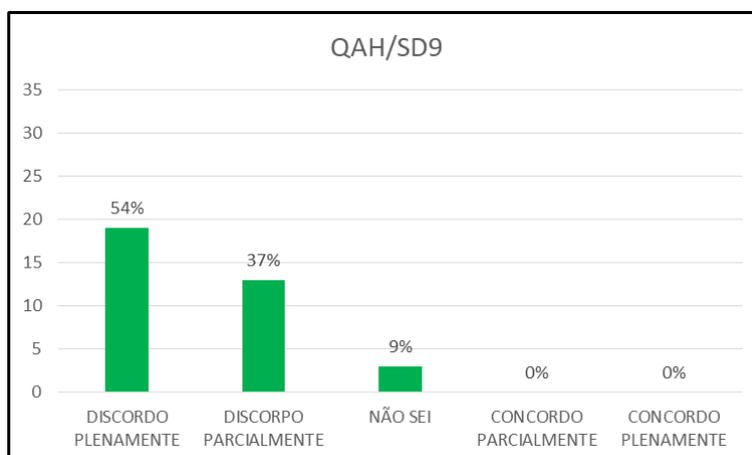


Figura 9 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “As pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação não precisam de identificação, pois não necessitam de ajuda para se saírem bem na escola”.

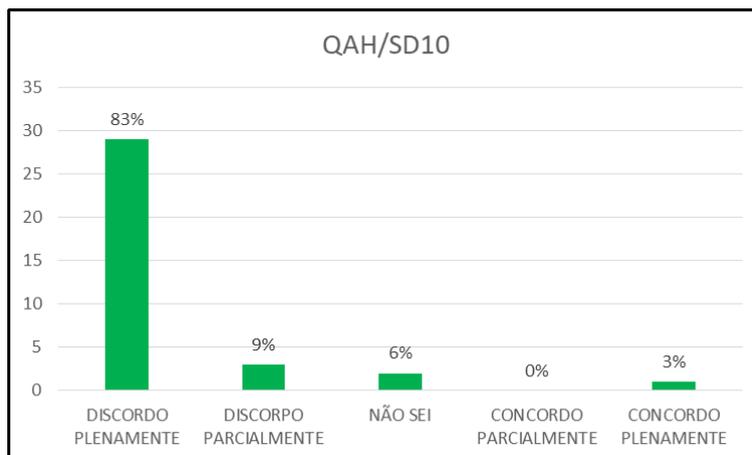


Figura 10 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “As crianças com Altas Habilidades ou Superdotação devem se relacionar apenas com adultos ou outras crianças com Altas Habilidades ou Superdotação devido sua capacidade intelectual elevada”.

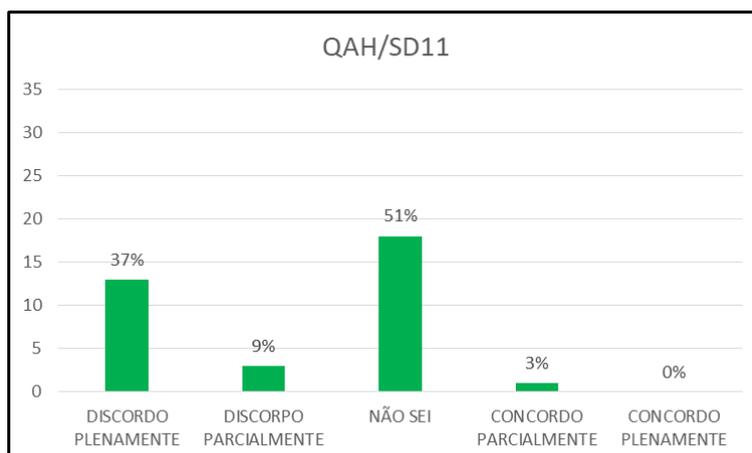


Figura 11 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Por serem mais desenvolvidos que seus pares de mesma idade, a sexualidade de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação é mais aflorada do que em outras pessoas”.

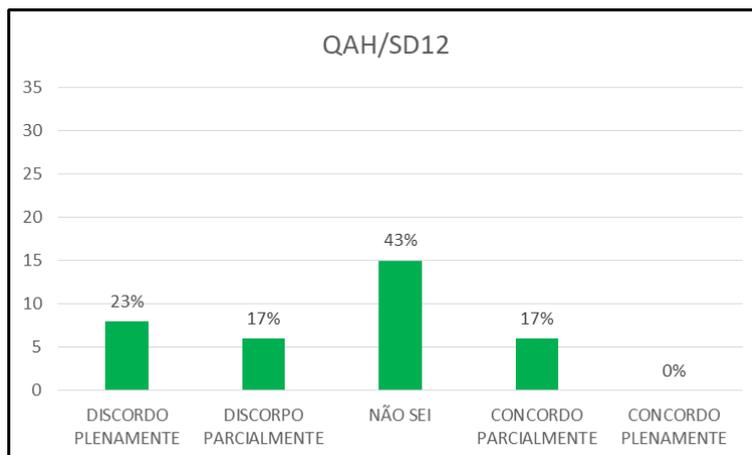


Figura 12 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “A precocidade é o primeiro indicador de Altas Habilidades/Superdotação, portanto, desde os primeiros sinais de precocidade, deve-se tratar as crianças como tal”.

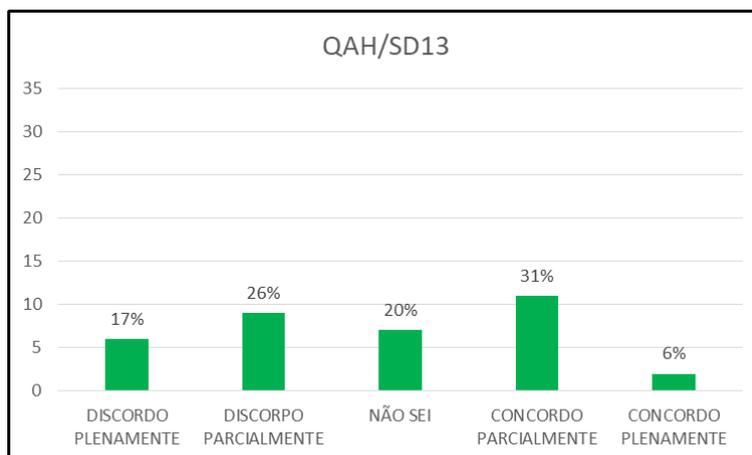


Figura 13 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “As crianças com Altas Habilidades ou Superdotação devem estudar em séries/anos muito mais adiantadas devido ao seu intelectual elevado”.

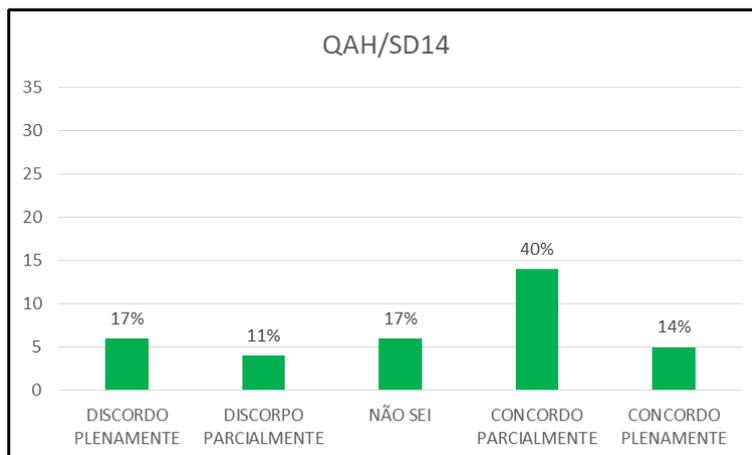


Figura 14 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Fatores culturais e sociais impedem o desenvolvimento de Altas Habilidades ou Superdotação nos indivíduos”.

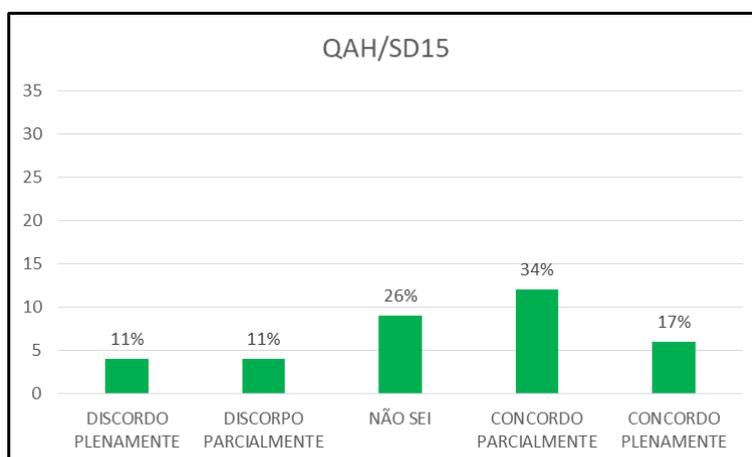


Figura 15 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Pessoas com alto desempenho em artes, esportes, desenvolvimento intrapessoal e interpessoal são consideradas pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação”.

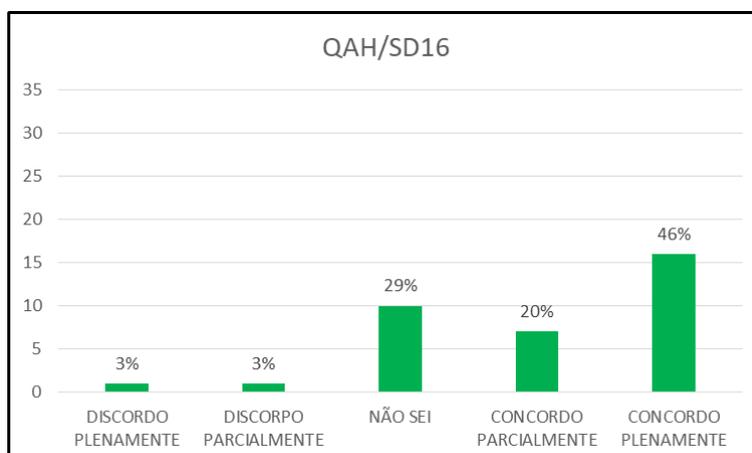


Figura 16 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação fazem parte da Educação Especial e, por isso, devem usufruir de todos os direitos garantidos por lei”.

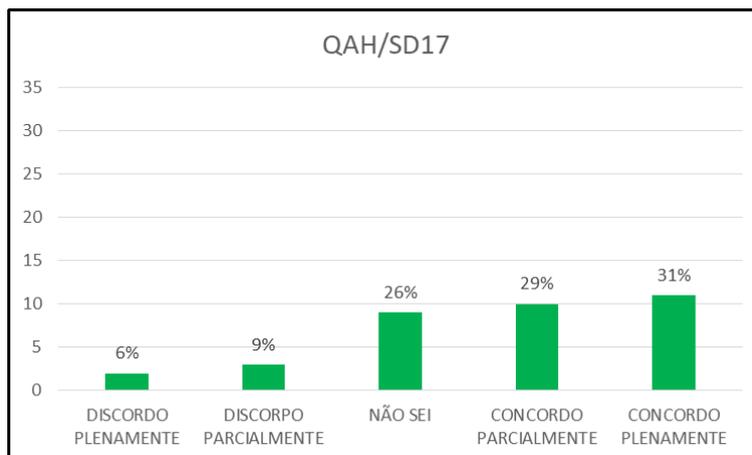


Figura 17 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação devem ser encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)”.

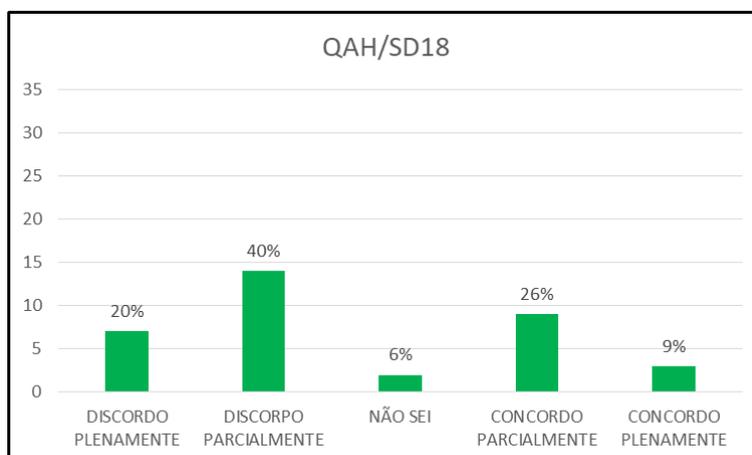


Figura 18 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Escolas especiais para superdotados são os lugares mais adequados para o atendimento de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação”.

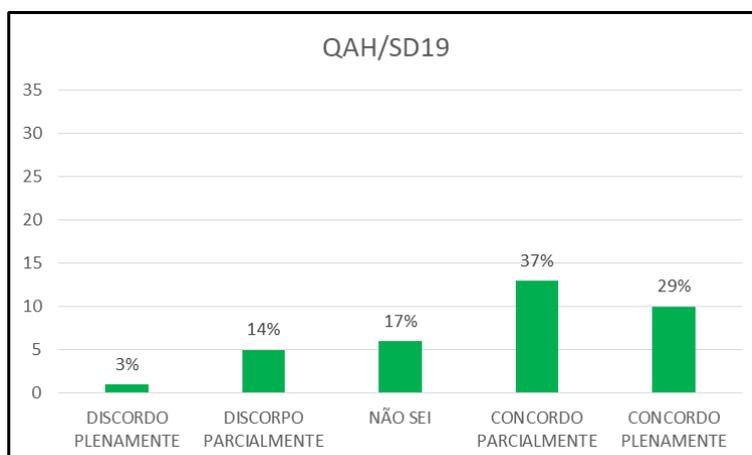


Figura 19 – Incidência de respostas na escala com relação ao item “Os professores e coordenadores pedagógicos podem identificar alunos com Altas Habilidades ou Superdotação e encaminhá-los para o atendimento especializado”.

### Análise de Cluster com relação aos itens dos Instrumentos

Utilizando uma análise de *cluster*, foi possível observar algumas associações entre fatores dos questionários (QCP e QAH/SD) aplicados aos professores. Houve uma forte associação entre o grau de satisfação com que os professores atuam na EF escolar e sua motivação para atuar como professor de EF. Também foi possível observar uma forte relação entre a satisfação dos professores em atuar na EF escolar e seu desempenho nas aulas de EF, como mostra a Figura 20.

Ainda, outras três associações se pronunciaram nesta análise, sendo a primeira entre a motivação dos professores para atuar na EF escolar e sua disposição para continuar atuando, a segunda entre sua formação e a capacidade de identificar comportamentos de superdotação em alunos que apresentam boas notas no boletim escolar (questão 7 do QAH/SD) e a terceira entre o contato com o tema AH/SD e os alunos que possuem AH/SD, conforme Figura 20.

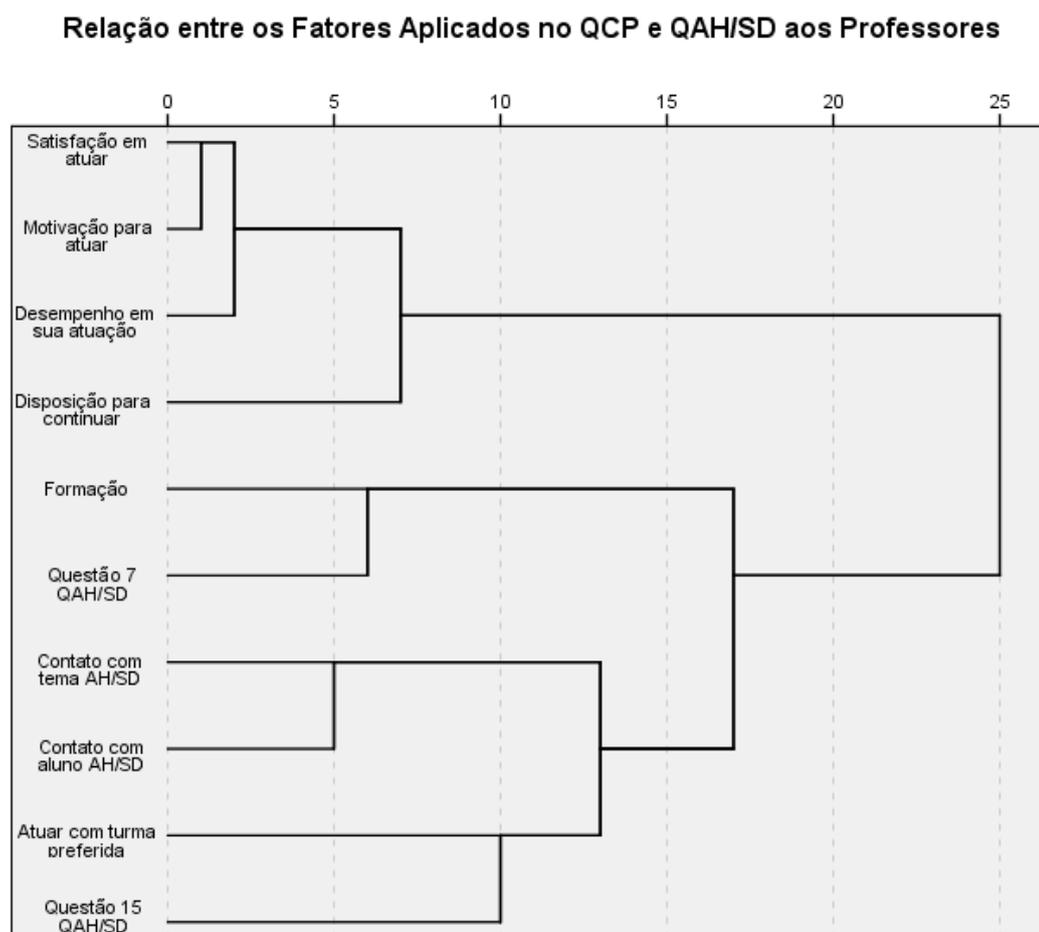


Figura 20 – Representação dos *clusters* entre os fatores aplicados nos questionários QCP e QAH/SD aos professores.

O *cluster* da Figura 20 apresenta as associações que serão descritas no capítulo da discussão, destacando os fatores e suas associações, para buscar compreender como eles influenciam a atuação do profissional de EF no atendimento a alunos com AH/SD.

## 7 DISCUSSÃO

Analisando os *clusters*, representados na Figura 20, observa-se uma forte relação entre a satisfação pessoal com relação à atuação como professor de Educação Física (EF) e o nível de motivação que eles percebem em sua atuação. Ainda assim, como é possível perceber na Figura 1, alguns professores apresentam graus de satisfação pessoal e motivação diferentes de outros nesta amostra.

Outra forte associação representada pela Figura 20 foi entre a satisfação pessoal em relação à atuação como professor de EF e a percepção do próprio desempenho profissional, sugerindo que esses professores se sentem satisfeitos com sua atuação e, por isso, apresentam grau de desempenho mediano para alto. Assim como a associação anterior, a Figura 1 mostra que houve diferenças entre a percepção do grau de satisfação e o desempenho entre os professores da amostra.

Observou-se que 54% dos professores que participaram se mostraram dispostos a continuar seus estudos e buscar por especializações e programas de pós-graduação. Por meio desse tipo de iniciativa, buscando por novos conhecimentos, o professor pode modificar sua prática cotidiana em sala de aula (GATTI, 2003).

Esse tipo de postura, por parte dos professores, de buscar por aperfeiçoamentos em sua formação, possibilita-os estar conectados às produções acadêmicas geradas dentro das Universidades, além de terem a oportunidade de produzir seu próprio material para contribuir não somente com a própria prática profissional, mas com a de seus colegas de profissão. Tais produções estão diretamente relacionadas às situações enfrentadas por eles dentro das escolas, nas aulas de EF.

Com base na Figura 20, pode-se ver uma relação entre formação dos professores e a questão 7 do QAH/SD (representada na Figura 7), onde 74% dos professores discordaram que os alunos e alunas com Altas Habilidades/ Superdotação sempre terão boas notas em seus boletins.

Como vários autores destacam (ALENCAR, 1992; CUPERTINO, 2008; RENZULLI, 2005), nem todos os alunos com AH/SD terão excelente desempenho acadêmico, refletido por seu boletim escolar.

Sabendo disso, os professores têm alguma noção sobre o tema AH/SD. Utilizando a pedagogia do esporte adaptado, esses professores podem planejar suas aulas para possibilitar aos alunos (todos) oportunidades de expressar seu lado criativo, explorando suas áreas de interesse e suas inteligências, podendo notar características que se pronunciarão nessas práticas, conforme destacaram Balbino e Paes (2005).

Pela análise de *clusters* também é possível inferir que o conhecimento de alguns professores com o tema AH/SD se deu pelo contato com alunos com AH/SD. É possível inferir que a busca por conhecimento acerca do tema AH/SD “despertou” ao terem seu primeiro contato com esses alunos, vindo da necessidade de entender as características deles.

Essa relação pode ser observada não apenas na Figura 20, mas também na Figura 3, onde 51% dos professores afirmaram ter alunos AH/SD na época em que responderam ao QAH/SD e 60% deles afirmaram já ter tido contato com esses alunos e, na Figura 2, representando que 66% dos professores já tiveram contato com esse tema.

Esses resultados diferem dos encontrados na literatura. Em um estudo semelhante, Sabbag e Arantes-Brero (2017)<sup>9</sup> encontraram 77% dos professores de sua amostra que tiveram contato com o tema, mas apenas 23,5% deles afirmaram ter alunos com AH/SD em sua unidade escolar e 41,2% afirmaram que tiveram contato com alunos AH/SD.

O número expressivo de professores que já tiveram contato com alunos AH/SD sugere que essa população tem recebido maior atenção por parte das famílias e escolas, que encaminham seus alunos para psicólogos ou programas de identificação e atendimento especializado.

Como mostrado na Figura 9, 91% dos professores concordam que pessoas com AH/SD precisam ser identificadas a fim de que possam receber ajuda para se desenvolverem.

Diferentemente do que os professores pensam sobre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), representado na Figura 17, onde 60% deles concordam que os alunos devam ser encaminhados para ela, a SRM não deve ser a única estratégia usada para atender a essas demandas educacionais dessa população.

---

<sup>9</sup> Referência para utilizar o QAH/SD (Apêndice B).

O Modelo Triádico de Enriquecimento,<sup>10</sup> sugerido por Renzulli (2005), é muito recomendado pela literatura brasileira também (ALENCAR, 1992; CUPERTINO, 2008). Esse enriquecimento pode ser feito pelo próprio professor de Educação Física, adaptando suas aulas para atender às demandas de seus alunos AH/SD (BALBINO; PAES, 2005; OLIVEIRA FILHO; ALMEIDA, 2005). É possível que esse percentual tenha se dado em função do desconhecimento das funções da SRM por parte dos professores.

De acordo com as respostas representadas na Figura 18, é possível inferir que ainda há dúvidas sobre as possibilidades da escola regular para atender as demandas educacionais dos alunos AH/SD, considerando que 60% deles concordam que encaminhá-los para instituições especializadas não é a melhor solução.

Acreditar que esses alunos podem ser atendidos pela escola regular sugere que os professores estão dispostos a aprender mais sobre o tema para auxiliar no desenvolvimento desses alunos e proporcionar a inclusão com colegas da mesma turma em vez de segregá-los devido às suas altas habilidades.

Pode-se observar isso na Figura 10, onde 91% dos professores concordam que eles não devem se relacionar apenas com adultos ou outros alunos com AH/SD, mas com outros colegas da turma (ALENCAR, 1992; CUPERTINO, 2008; SABBAG; ARANTES-BRERO, 2017).

Essa afirmação pode ser reforçada ao analisar a Figura 15, onde 51% dos professores concordam que um alto desempenho nos esportes, nas artes e relacionamentos intra e interpessoais podem ser indicativos de superdotação. Quem melhor para avaliar o desempenho nos esportes e outras atividades físicas na escola do que o próprio professor de EF?

Entretanto, o professor deve tomar cuidado para não direcionar suas aulas para atender apenas às necessidades dos alunos AH/SD, trabalhando com uma metodologia tecnicista que, como já se discutiu, é excludente (BETTI, 2009; COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 2003).

---

<sup>10</sup> O modelo propõe, basicamente, três etapas para realizar o Enriquecimento Curricular com o aluno. A primeira é dar oportunidade para ele descobrir seus interesses por meio de atividades extracurriculares ou dentro da aula. A segunda é treinar habilidades necessárias para a investigação desse interesse descoberto. A terceira é realizar a investigação de fato do interesse, resultando em um produto para ser compartilhado com os outros alunos.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito comum encontrar estudos relacionados ao tema das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nas áreas da pedagogia e da psicologia. Entretanto, é necessário que esse tema seja explorado também em outras áreas do conhecimento. E a Educação Física necessita desenvolver esses estudos de maneira mais específica e aplicada.

O objetivo comum entre eles, entretanto, é estabelecer bases de conhecimento para que o atendimento a essa população seja cada vez mais adequado às necessidades de cada aluno com AH/SD. Uma das formas de melhorar esse atendimento pode ser por meio da capacitação dos professores de EF, que atuarão diretamente com esses alunos na escola.

O que se pretendeu com este estudo foi buscar compreensões a respeito do que pensam os professores de EF efetivos da rede pública estadual sobre o tema AH/SD para identificar quais as facilidades e dificuldades em trabalhar com alunos superdotados. O fato de alguns professores já terem experiência com esses alunos é um dado muito interessante para a análise deste grupo; outros, entretanto, nunca ouviram falar e se veem de mãos atadas quando colocados em situação de atuar com esse público, pela falta de experiência ou mesmo desconhecimento a respeito da temática e suas características.

É necessário se considerar a situação atual das escolas públicas. Algumas conseguem dar suporte necessário aos seus professores de EF, tanto em formação continuada quanto em material para que eles desenvolvam seu planejamento.

Entretanto, algumas outras mal têm espaço físico para que as aulas aconteçam. E, apesar disto, encontramos professores que se mantêm motivados e dispostos a continuar atuando na área de Educação Física e, como se viu neste estudo, alguns buscam por aperfeiçoamentos em programas de especialização e/ou pós-graduação.

Em relação aos conhecimentos sobre o tema, ainda que alguns professores tenham, ou já tiveram, contato com alunos superdotados, algumas dúvidas sobre o tema rondam os professores. Ainda assim, foi possível perceber, pelas respostas do QAH/SD, que os professores querem incluir seus alunos com superdotação nas

aulas juntamente com os demais na classe regular, tomando cuidado para que ele não se sinta deslocado dos colegas.

Todavia, para que este estudo acontecesse, foi necessário transpor alguns obstáculos burocráticos que dificultaram sobremaneira o acesso aos professores da rede pública estadual de Bauru. Além da burocracia e a quantidade de papéis, documentos de autorização e instâncias hierárquicas de controle de acesso que foram envolvidos no processo, também houve dificuldades em oferecer capacitação a esses professores; pois abordar o tema era, segundo informações da Diretoria de Ensino Regional, função do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) da Educação Especial, e não do PCNP da Educação Física. Dessa forma, vê-se, então, um paradigma ainda vigente, no qual ainda há temáticas que não são do escopo ou da abordagem do professor de EF no contexto escolar, quando em comparação com outros educadores ou áreas de conhecimento nas disciplinas escolares.

Pois, até onde se teve conhecimento, o PCNP da área mencionada não ofereceu qualquer capacitação aos professores de EF sobre o tema AH/SD; entretanto, a demanda dessa população é real e está presente nas escolas, de forma que o professor de EF precisa de ferramentas para atuar nessa área e incluir esse aluno. Quando se ofereceu tal capacitação, mas por parte do PCNP de Educação Física, entendeu-se que o autor desta pesquisa, neste momento, ainda não tem domínio sobre o assunto, ainda que esteja desenvolvendo pesquisa e estudos sobre ele.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A identificação e o atendimento ao superdotado. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 22-27, 1992. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931992000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931992000100005)>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- \_\_\_\_\_. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, mai./ago. 2007. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/240768115\\_Caracteristicas\\_socio-emocionais\\_do\\_superdotado\\_questoes\\_atuais](https://www.researchgate.net/publication/240768115_Caracteristicas_socio-emocionais_do_superdotado_questoes_atuais)>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- BALBINO, Hermes Ferreira; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte e os jogos desportivos coletivos na ótica das Inteligências Múltiplas. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (orgs.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 137-155.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade: a Educação Física na Escola Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli et al. Breve histórico acerca das Altas Habilidades/ Superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 2, p 23-42, jan./jun. 2017.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física da escola e a educação física na escola: a educação física como componente curricular**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2.º grau – formação do professor.
- CUPERTINO, Christina Menna Barreto (org.). **Um olhar para as Altas Habilidades: Construindo Caminhos**. São Paulo: FDE, 2008.
- DALOSTO, Marcília de Moraes; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Manifestações e prevalência de *bullying* entre alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 363-378, jul./set. 2013. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300005&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300005&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 11 jul. 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GAGNÉ, François. My convictions about the nature of abilities, gifts and talents. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 22, n. 2, p. 109-136, 1999.

GARDNER, Howard. **Frames of mind: the theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10>>. Acesso em: 1 out. 2018.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/viewFile/16590/18303>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

GUENTHER, Zenita Cunha; RONDINI, Carina Alexandra. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.1, p. 237-266, mar. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/28889>>. Acesso em: 5 maio 2018.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

HOWE, Michael J. A.; DAVIDSON, Jane W.; SLOBODA, John A. Innate talents: reality or myth? **Behavioral and Brain Sciences**, Cambridge, v. 21, n. 3, p. 399-407, 1998. Disponível em: <<http://eprints.whiterose.ac.uk/1533/>>. Acesso em: 6 maio 2018.

HUIZINGA, Johan. **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LEONARDI, Thiago José et al. Pedagogia do esporte: sinalização para a avaliação formativa da aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar.2017. Disponível em: <[https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/36744/pdf\\_1](https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/36744/pdf_1)>. Acesso em: 9 set. 2018.

MARCO, Ademir de; JUNQUEIRA, Flávia Camargo. Diferentes tipos de influências sobre a motivação de crianças numa iniciação desportiva. In: PICCOLO, Vilma Lení Nista (org.). **Educação Física Escolar: ser... ou não ter?**. Campinas: Unicamp, 1995. p. 87-106.

METZNER, Andreia Cristina; RODRIGUES, Wallace Anderson. Educação Física Escolar brasileira: do Brasil Império até os dias atuais. **Revista Fafibe OnLine**, n. 4, p. 1-5, 2011. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/16/30032011212850.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

MOREIRA, Wagner Wey. Educação Física Escolar: a busca da relevância. In: PICCOLO, Vilma Lení Nista (org.). **Educação Física Escolar: ser... ou não ter?**. Campinas: Unicamp, 1995. p. 15-27.

NUNES, Ana Lúcia de Paula Ferreira et al. A formação de professores nas décadas de 1970 e 1980: sua importância para a docência. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 13, n. 18, p. 33-55, 2014. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/383>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

OLIVEIRA FILHO, Ciro Winckler de; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. Pedagogia do Esporte: um enfoque para pessoas com deficiência visual. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (orgs.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 91-136.

PEDRINELLI, Verena Junghähnel; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes da (orgs.). **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. Barueri: Manole, 2008. p. 2-27.

PICCOLO, Vilma Lení Nista. Apresentação. In: PICCOLO, Vilma Lení Nista (org.). **Educação Física Escolar: ser... ou não ter?**. Campinas: Unicamp, 1995. p. 11-14.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p. 3-14, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/02.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2018.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, Robert J., DAVIDSON, Richard J. **Conceptions of Giftedness**. Boston: Cambridge University Press, 2005. p. 217-245. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/237668711\\_The\\_Three-Ring\\_Conception\\_of\\_Giftedness\\_A\\_Developmental\\_Model\\_For\\_Promoting\\_Creative\\_Productivity](https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity)>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SABBAG, Gregorio Paoli Conrado; ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort. Mitos e crenças sobre Altas Habilidades ou Superdotação entre professores de uma Escola da DRE Pirituba/Jaraguá. **InFor, Inovação e Formação, Revista NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 168-200, 2017.

SALVINI, Leila; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. “Guerreiras de Chuteiras” na luta pelo reconhecimento: relatos acerca do preconceito no futebol feminino brasileiro.

**Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 303-311, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v30n2/1807-5509-rbefe-30-2-0303.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

SANTANA, Wilton Carlos de. Pedagogia do Esporte na Infância e Complexidade. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (orgs.). **Pedagogia do Esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 1-23.

SCHEIFELE, Marian. **El Niño Sobredotado en la Escuela Comun**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1964.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo1.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

VENDITTI JUNIOR, Rubens; SOUSA, Marlus Alexandre. Tornando o “Jogo Possível”: Reflexões sobre a Pedagogia do Esporte, os fundamentos dos jogos desportivos e a aprendizagem esportiva. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n.1, p. 47-58, jan./jul. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/1796/3618>>. Acesso em: 9 set. 2018.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/Superdotação**: Encorajando Potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Trabalho de Conclusão de Curso:** Altas Habilidades/Superdotação e Educação Física Escolar: Desafios Educacionais (provisório)

**Aluno:** Rodolfo Lemes de Moraes      **E-mail:** ro.lemes.moraes@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Rubens Venditti Jr.

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências/Bauru

Departamento de Educação Física      **Fone:** (14) 3103-6000 **Ramal:** 6082

### Informações sobre o participante

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Fone: ( \_\_\_\_ ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Eu, Rodolfo Lemes de Moraes, pesquisador responsável, convido V.S.<sup>a</sup> a participar desta pesquisa como parte do trabalho referido acima. Todas as informações/dúvidas sobre este trabalho podem ser esclarecidas por este documento e/ou pessoalmente, a qualquer momento durante a realização do mesmo.

**Objetivo e procedimentos:** Identificar o que pensam os professores de Educação Física de escolas públicas de ensino fundamental, regime municipal e estadual (conceituação, planos de ação, estratégias pedagógicas, mapeamento de alunos, etc.), sobre alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Será aplicado um questionário de caracterização do participante e um questionário/inventário sobre o tema *Altas Habilidades/Superdotação*.

**Esclarecimentos:** É importante que todas as suas dúvidas sejam esclarecidas antes de sua participação, pois ela não é obrigatória, mas, sim, voluntária. Dessa forma, V.S.<sup>a</sup> terá liberdade, a qualquer momento, de se recusar a participar e retirar

seu consentimento, sem qualquer penalização ou prejuízo. Sua participação neste trabalho não trará gastos nem benefícios financeiros e todos os resultados das avaliações serão disponibilizados e explicados ao final do trabalho.

**Confidencialidade:** Todas as informações obtidas neste estudo serão confidenciais e seu nome não será divulgado em momento algum. Apenas terão acesso a essas informações V.S.<sup>a</sup> e os pesquisadores responsáveis. Ainda, toda e qualquer informação será utilizada para fins exclusivamente acadêmicos deste trabalho com publicação em revistas científicas e apresentação em congressos e eventos científicos.

Declaro que, após esclarecidas todas as dúvidas e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa e que todas as informações dadas acima são verdadeiras.

Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

---

Assinatura da/o participante

---

**Rodolfo Lemes de Moraes**  
Pesquisador Responsável

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE (QCP)

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre situações de sua prática profissional EM Educação Física (EF) escolar. Estamos realizando uma pesquisa para identificar o que pensam os professores de EF de escolas públicas de ensino fundamental, regime municipal e estadual, sobre alunos com Superdotação e Altas Habilidades. Contamos com sua colaboração para que possamos compreender melhor os fatores envolvidos nessa experiência educativa.

Suas respostas são confidenciais, porém, importantes para esta pesquisa.

**Por gentileza, responda atentamente a TODOS os itens do questionário a seguir.**

**1. Dados pessoais**

Idade \_\_\_\_\_ anos; Gênero: ( ) feminino ( ) masculino.

**2. Nível de formação**

( ) Graduação completa (curso/ano de conclusão): \_\_\_\_\_

( ) Licenciatura Plena ( ) Licenciatura ( ) Bacharel

( ) Graduação incompleta (curso): \_\_\_\_\_

( ) Licenciatura Plena ( ) Licenciatura ( ) Bacharel

( ) Especialização (nome/ano): \_\_\_\_\_

( ) Pós-graduação: \_\_\_\_\_

**3. Atividade de ensino**

( ) Ensino formal para o nível: \_\_\_\_\_

( ) Ensino informal do tipo: \_\_\_\_\_

Tempo na atividade pedagógica: \_\_\_\_\_ ( ) anos ( ) meses

Tipo de instituição em que atua: ( ) pública ( ) privada ( ) atua em ambas

Assinale com X o nível de satisfação pessoal com relação a sua atuação profissional:

( ) Muito alto ( ) Alto ( ) Médio alto ( ) Médio baixo ( ) Baixo ( ) Muito baixo

Assinale com X o nível de disposição para continuar em sua atuação profissional:

( ) Muito alto ( ) Alto ( ) Médio alto ( ) Médio baixo ( ) Baixo ( ) Muito baixo

4. Por gentileza, enumere as faixas etárias abaixo de acordo com sua preferência de atuação, em ordem decrescente (sendo 1 a mais preferida e 4 a menos preferida):

- ( ) alunos com idade até 6 anos (ensino infantil)
- ( ) alunos com idade de 7 a 11 anos (ensino fundamental 1)
- ( ) alunos com idade de 12 até 15 anos (ensino fundamental 2)
- ( ) alunos com idade de 16 até 18 anos (ensino médio)

5. Assinale com X como percebe seu nível de *motivação* em sua atuação profissional:

- ( ) Muito alto ( ) Alto ( ) Médio alto ( ) Médio baixo ( ) Baixo ( ) Muito baixo

6. Assinale com X como percebe seu nível de *desempenho* em sua atuação profissional:

- ( ) Muito alto ( ) Alto ( ) Médio alto ( ) Médio baixo ( ) Baixo ( ) Muito baixo

7. Carga horária de trabalho semanal: \_\_\_\_\_ horas.

8. Possui quantas turmas? \_\_\_\_\_.

9. Número de alunos por turma (média entre a maior e menor classe): \_\_\_\_\_.

10. A faixa etária de seus alunos é a faixa etária de sua preferência?

- ( ) Sim ( ) Não Por quê? \_\_\_\_\_

11. De acordo com a divisão proposta na questão 4, com qual faixa etária você exerce maior atuação?

- ( ) até 6 anos ( ) de 7 a 11 anos ( ) de 12 a 15 anos ( ) de 16 a 18 anos

**Observações:**

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO (QAH/SD)

1. Já teve contato com o tema Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD)?

- ( ) Nunca.  
 ( ) Na graduação.  
 ( ) Em cursos procurados por iniciativa própria.  
 ( ) Em cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria municipal de educação (SME) ou secretaria estadual de SP.  
 ( ) Na pós-graduação.  
 ( ) Outros.

2. Na Unidade Escolar onde trabalha, há alunos com AH/S (altas habilidades)?

- ( ) Não ( ) Sim ( ) Impossível diagnosticar ou identificar casos de AH/S

3. Já teve contato com alunos com Altas Habilidades ou Superdotação?

- ( ) Não ( ) Sim

4. Não se deve falar para as crianças com Altas Habilidades ou Superdotação que elas possuem tais características, para que não se tornem esnobes e nem se considerem melhores que seus próprios professores.

Discordo plenamente	Discordo parcialmente	Não sei	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente

5. Para serem identificadas com Altas Habilidades ou Superdotação, as pessoas precisam possuir escores acima de 130 em testes de Quociente de Inteligência (QI).

Discordo plenamente	Discordo parcialmente	Não sei	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente

6. Os estudos confirmam que Altas Habilidades ou Superdotação são mais recorrentes em homens do que em mulheres.

Discordo plenamente	Discordo parcialmente	Não sei	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente

7. Os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação são sempre os que possuem as melhores notas da escola.

Discordo plenamente	Discordo parcialmente	Não sei	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente

8. As crianças com Altas Habilidades ou Superdotação serão adultos eminentes e de prestígio.

Discordo plenamente      Discordo parcialmente      Não sei      Concordo Parcialmente      Concordo Plenamente

9. As pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação não precisam de identificação, pois não necessitam de ajuda para se saírem bem na escola.

Discordo plenamente      Discordo parcialmente      Não sei      Concordo Parcialmente      Concordo Plenamente

10. As crianças com Altas Habilidades ou Superdotação devem se relacionar apenas com adultos ou outras crianças com Altas Habilidades ou Superdotação devido sua capacidade intelectual elevada.

Discordo plenamente      Discordo parcialmente      Não sei      Concordo Parcialmente      Concordo Plenamente

11. Por serem mais desenvolvidos que seus pares de mesma idade, a sexualidade de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação é mais aflorada do que em outras pessoas.

Discordo plenamente      Discordo parcialmente      Não sei      Concordo Parcialmente      Concordo Plenamente

12. A precocidade é o primeiro indicador de Altas Habilidades/ Superdotação, portanto desde os primeiros sinais de precocidade deve-se tratar as crianças como tal.

Discordo plenamente      Discordo parcialmente      Não sei      Concordo Parcialmente      Concordo Plenamente

13. As crianças com Altas Habilidades ou Superdotação devem estudar em séries/anos muito mais adiantadas devido ao seu intelectual elevado.

Discordo plenamente      Discordo parcialmente      Não sei      Concordo Parcialmente      Concordo Plenamente

14. Fatores culturais e sociais impedem o desenvolvimento de Altas Habilidades ou Superdotação nos indivíduos.

Discordo plenamente      Discordo parcialmente      Não sei      Concordo Parcialmente      Concordo Plenamente

- 15.** Pessoas com alto desempenho em artes, esportes, desenvolvimento intrapessoal e interpessoal, são consideradas pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação.

Discordo plenamente	Discordo parcialmente	Não sei	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
------------------------	--------------------------	---------	--------------------------	------------------------

- 16.** Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação fazem parte da Educação Especial e, por isso, devem usufruir de todos os direitos garantidos por lei.

Discordo plenamente	Discordo parcialmente	Não sei	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
------------------------	--------------------------	---------	--------------------------	------------------------

- 17.** Os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação devem ser encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Discordo plenamente	Discordo parcialmente	Não sei	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
------------------------	--------------------------	---------	--------------------------	------------------------

- 18.** Escolas especiais para superdotados são os lugares mais adequados para o atendimento de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação.

Discordo plenamente	Discordo parcialmente	Não sei	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
------------------------	--------------------------	---------	--------------------------	------------------------

- 19.** Os professores e coordenadores pedagógicos podem identificar alunos com Altas Habilidades ou Superdotação e encaminhá-los para o atendimento especializado.

Discordo plenamente	Discordo parcialmente	Não sei	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
------------------------	--------------------------	---------	--------------------------	------------------------