

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GUACIRA QUIRINO MIRANDA

**TALENTOS ESPORTIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
(RE)PENSANDO AS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO
ESPORTE**

**Uberlândia
2019**

GUACIRA QUIRINO MIRANDA

**TALENTOS ESPORTIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
(RE)PENSANDO AS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO
ESPORTE**

Texto final apresentado como requisito para a defesa de Tese de Doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

Área de concentração: Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo

Uberlândia

2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M672 Miranda, Guacira Quirino, 1957-
2019 Talentos Esportivos no Ensino Fundamental [recurso
eletrônico] : (Re)pensando as Altas Habilidades ou
Superdotação no esporte / Guacira Quirino Miranda. - 2019.

Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2073>

Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Bertoldo, Arlete Aparecida, 1955-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA

Bertoldo

Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dulceria Tartuci

Profa. Dra. Dulceria Tartuci
Universidade Federal de Goiás – UFG/Catalão

Maria Marta Lopes Flores

Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores
Universidade Federal de Goiás – UFG/Catalão

Adriana Pastorelo Buim Arena

Profa. Dra. Adriana Pastorelo Buim Arena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Silvana Malusá

Profa. Dra. Silvana Malusá
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Aos meus pais Luiz Fernando (*in memoriam*) e
Therezinha, que sempre me incentivaram e
apoiam.

Aos meus netos Henrique, Alexandre e Bruno
que me suprem de alegria, orgulho e esperança.

A todos os atletas talentosos que acreditam e
dedicam ao esporte o seu tempo e energia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me iluminar ao longo desta jornada e pelas pessoas que trouxe para me acompanharem. Agradeço a Ele pelas bênçãos recebidas, por proteger minha saúde e me dar força e determinação para cumprir esta tarefa.

Agradeço à minha família pelo apoio incondicional, pelo amor e compreensão.

Agradeço à esta Universidade, pela oportunidade de realizar estudos acadêmicos.

Agradeço à professora dra. Arlete Aparecida Bertoldo, pela confiança, pela orientação segura, pelo carinho e amizade, e por construir este estudo junto comigo.

Agradeço a todos os professores, colegas e colaboradores do programa de pós-graduação pela atenção e contribuições.

Agradeço às professoras que participaram dos exames de qualificação e defesa, por sua disponibilidade, sabedoria e generosidade.

Agradeço a todos os pesquisadores da área, que subsidiaram meus estudos.

Agradeço aos participantes da pesquisa, pela inestimável contribuição, sem a qual este trabalho não teria sido possível.

APRESENTAÇÃO: UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA

Meu enlace com a Educação não teve um caminho linear e, talvez, por isto, a necessidade de contar um pouco da minha trajetória para que saiba como cheguei até aqui. Posso dizer que minhas escolhas são feitas entrelaçando os interesses com as oportunidades que surgem. Sempre procuro interligar meus conhecimentos e alcançar novas fronteiras. Foi assim que cheguei aos estudos da área da Educação Especial e me interessei pelo estudo dos talentos esportivos.

Tenho um irmão com talento para o desenho. Ele desenha com fluência desde os seis anos de idade, e isto sempre me fascinou. Acredito que seja esta a razão de eu me interessar tanto pelas altas habilidades. Hoje meu irmão trabalha como chargista, fazendo da sua arte a sua profissão. Penso no quanto as pessoas se sentem realizadas quanto têm oportunidade de desenvolver seus potenciais e capacidades. Espero, com meu trabalho, dar uma contribuição para que isto ocorra.

Sou filha de uma professora formada na Escola Normal, que teve sua primeira experiência profissional em uma escola infantil, um jardim de infância. Depois trabalhou como *crooner* de orquestra, cronista, e se aposentou como radialista. Meu pai trabalhou na área de comunicação. Foi jornalista, radialista e assessor de imprensa.

Muito cedo resolvi que queria trabalhar no Banco do Brasil, influenciada por dois tios bancários e pela promessa de estabilidade na carreira profissional. Aprovada no concurso, aos 19 anos de idade, tendo que trabalhar em outra cidade, foi preciso desistir do curso de Economia da Faculdade que posteriormente passou a integrar a Universidade Federal de Uberlândia.

Minha formação em nível superior se deu em 1996, com a graduação em Pedagogia. Esse curso, e a especialização em Pedagogia Empresarial, possibilitaram que eu me tornasse educadora na Universidade Corporativa do Banco do Brasil - UNIBB. Na época havia muitas críticas à educação corporativa, vista como tecnicista e instrumentalizadora, focando somente o mercado de trabalho. Para mim foi uma experiência valiosa. Participei do curso de formação de educadores, cuja Proposta Político-Pedagógica valoriza a dimensão humana e a formação crítica e consciente.

Na UNIBB, atuei como educadora e orientadora na Oficina Gestão da Carreira, do Programa de Orientação Profissional que desenvolvia atividades para o autoconhecimento, com reflexões sobre “âncoras de carreira”. O objetivo da Oficina, ministrada por Pedagogos e Psicólogos, era contribuir para que os novos funcionários desenvolvessem seus planos de carreira dentro da empresa, com base em seus conhecimentos, habilidades e interesses.

Em 2006, o Banco me proporcionou a oportunidade de realizar o curso de extensão universitária de Formação de Tutores em Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Foi o que me possibilitou trabalhar como tutora no curso de Graduação em Pedagogia a distância da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, entre 2009 a 2013, e como supervisora do Curso de Língua Brasileira de Sinais - Libras, na modalidade à distância, do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial - CEPAE, na Faculdade de Educação - FACED/UFU, no período entre 2013 e 2015, e em 2018. Também contribuiu para a minha aprovação, no processo seletivo, o fato haver concluído, em 2008, o curso de especialização em Educação a Distância, da Universidade de Brasília - UnB.

Entre 2008 e 2012, após a aposentadoria no Banco, e com formação em Filosofia na Universidade Federal de Uberlândia, lecionei esta disciplina como professora designada na Escola Estadual Segismundo Pereira, nesta cidade.

Em 2012 graduei-me no curso de Administração a Distância da UFU, na segunda turma. O curso foi um projeto-piloto resultante do consórcio entre a Universidade Aberta do Brasil - UAB, Universidade Federal de Uberlândia e o Banco do Brasil.

Em 2013 concluí o mestrado na Faculdade de Educação - FACED/PPGED/UFU. Sob a orientação do Prof. Dr. Arlindo José de Souza Júnior dissertei sobre o Projeto Crônicas Animadas: arte e tecnologia na escola, que era desenvolvido nas escolas municipais de Uberlândia, no ensino fundamental do 6º ao 9º ano. O objetivo daquele trabalho foi o de compreender a trajetória do Projeto e suas implicações para o desenvolvimento da cultura digital dos alunos que dele participaram. Nesse Projeto os alunos escreviam crônicas e as transformavam em desenhos animados utilizando ferramentas tecnológicas.

Durante o período em que estive no CEPAE tive a oportunidade de participar de cursos de aperfeiçoamento a distância que são oferecidos pelo Centro, dentre eles o Curso de Aperfeiçoamento em Altas Habilidades/Superdotação, em 2014. Esse curso foi definitivo para a minha opção pelos estudos na área. Passei a repensar todo o meu conhecimento a respeito do assunto “talentos” que sempre me interessou.

Escrevi, então, em 2014, um artigo para o VI Seminário Nacional de Educação Especial - SENAES, que aqui destaco porque apresentou a minha análise do Projeto Crônicas Animadas sob a ótica das altas habilidades/superdotação. No mestrado considerei que o Projeto era excludente porque o número de alunos participantes era restrito, dado que em cada edição do Projeto eram selecionados somente 16 alunos para participarem. Os alunos eram escolhidos por suas habilidades na escrita e no desenho. Todos os alunos da escola que quisessem participar

teriam que produzir crônicas ou desenhos, e eram selecionadas as oito melhores crônicas (para serem animadas) e os oito melhores desenhistas, que junto com os autores da crônica produziam a animação. No artigo concluí que o projeto educacional poderia ter contribuído para a identificação, encaminhamento e acompanhamento aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Na ocasião do Curso de Aperfeiçoamento em Altas Habilidades/Superdotação também foram feitas muitas reflexões sobre os alunos que eu havia atendido na Escola Estadual Segismundo Pereira, a partir da minha vivência direta com os alunos e das conversas e reuniões com professores e demais agentes da comunidade escolar. A reflexão sobre um dos alunos, em especial, me motivou a pesquisar talentos esportivos.

Foi a partir dessa época que me programei para participar do processo seletivo para este Doutorado Acadêmico, para pesquisar sobre altas habilidades. Ingressei na turma de 2015 do PPGED/FACED/UFU.

Simultaneamente fui aprovada na seleção para o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial e Inclusão Educacional, na Universidade Federal de Uberlândia, concluído em 2016.

O pequeno texto que escrevi naquela ocasião ainda representa a minha motivação: “A educação inclusiva é muito exigente: exige atenção, afeto, individuação, humanização do trabalho. A educação especial é muito delicada: requer conhecimentos, cuidados, compreensão, compromisso, abertura para conhecer o outro e oferecer, às vezes, mais do que no momento se tem. É uma busca ao mesmo tempo prazerosa, pois tudo que se consegue é resultado do esforço conjunto, cabendo valorizar o empenho de cada um. É um trabalho que pode não ter resultado imediato, pode resultar abaixo de nossas expectativas, e por isso também exige lidar com a frustração. É, portanto, não esperar demais e nem de menos, é viver o dia a dia, etapa por etapa. É planejar e desenvolver oportunidades de aprendizado. Esperar menos é desacreditar do poder da educação e da capacidade de educar. É injusto querer cobrar demais daqueles que podem menos, da mesma forma, é injusto deixar à sua própria sorte aqueles que poderiam mais. Trazer os alunos para o mesmo patamar é trabalhar com a mediocridade. Validar o outro é compreender e respeitar as diferenças. O mérito está naqueles que conseguem, como dizem os atletas, “dar o melhor de si”.

Esse melhor, muitas vezes, é surpreendente! Que o digam os atletas como Pelé, Hortêncio, Guga, Daiane dos Santos, Neymar Jr., Marta, e tantos outros!

RESUMO

Os alunos com indicativos de altas habilidades ou superdotação nos esportes são aqueles que expressam capacidades (no domínio corporal-cinestésico/sensório-motor) em um repertório de comportamentos consistentemente superiores aos da média dos demais alunos, considerando fatores como a idade, série ou produção escolar; e a frequência, intensidade e duração desses traços ao longo do seu desenvolvimento. São alunos com talento esportivo, capazes de controlar e utilizar o corpo de forma produtivo-criativa, expressa nos movimentos executados com grande discernimento. São motivados e compromissados com a atividade física, e demonstram grande aptidão. A tese defendida é a de que a legislação brasileira contempla alunos com altas habilidades no esporte como público-alvo da Educação Especial, e esses alunos precisam ser identificados e atendidos pela escola, tanto na aula regular quanto no atendimento educacional especializado. O problema é saber como essa identificação e acompanhamento podem ser realizados. Verificou-se que nas escolas pesquisadas não existem alunos identificados e indicados para o atendimento. O objetivo do estudo é compreender ideações de atletas, treinadores e professores de Educação Física escolar, que contribuem para a identificação, encaminhamento e acompanhamento, na escola, de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação ou Talento nos Esportes. O estudo se fundamentou na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994, 2000), e na Teoria dos Três Anéis, de Renzulli (2004). Também foram buscados conceitos sobre Talentos Esportivos na literatura da Educação Física. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, situa-se na área da Educação Especial e abrange a Educação Física. A pesquisa contou com 18 participantes, sendo seis atletas, seis treinadores esportivos e seis professores de Educação Física que atuam em duas escolas da rede pública municipal de ensino da cidade de Uberlândia (MG). Para a construção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e exames documentais. Em síntese, os resultados revelaram que é preciso buscar inter-relações entre os conhecimentos das áreas da Educação Especial e da Educação Física sobre a identificação, encaminhamento e acompanhamento de pessoas/alunos com altas habilidades/superdotação/talentos esportivos; os termos altas habilidades e/ou superdotação não fazem parte do cotidiano dos participantes da pesquisa, mas a terminologia talento esportivo é familiar para eles; pode ser que a maior proximidade com o termo “talento” tenha a ver com a nossa história e com as referências feitas a talento, altas habilidades e/ou superdotação em documentos da legislação que ampara a Educação, a Educação Física e o Desporto em nosso país; as ideações dos participantes da pesquisa sobre Educação Especial estão relacionadas ao atendimento das especificidades das pessoas com deficiência; os professores de Educação Física acreditam que não faz parte do trabalho deles identificar, encaminhar ou acompanhar alunos com altas habilidades. O comprometimento do professor em atender as especificidades do aluno talentoso é fundamental. Foram encontrados professores interessados e dedicados ao seu trabalho, porém, entende-se, precisam conhecer mais sobre a Educação Especial para alunos com talento esportivo.

Palavras chave: Altas Habilidades. Superdotação. Talentos Esportivos. Educação Especial. Educação Física. Esportes. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Students with cues of high ability and/or gifted in sports are those who express abilities (in the body-kinesthetic / sensorimotor domain) in a repertoire of behaviors consistently superior to the average of the other students, considering such factors as age, series or school production; and the frequency, intensity, and duration of these traits throughout their development. They are students with a talent for sports, capable of controlling and using the body in a productive and creative way, expressed in movements performed with great discernment. They are motivated and committed to physical activity, and demonstrate great fitness. The thesis defended is that the Brazilian legislation contemplates sport-gifted students as a target audience of Special Education, and these students need to be identified and attended by the school, in the regular class and in the specialized educational service. The problem is how that identification and follow-up can be accomplished. Was verified that in the schools studied there are no students identified and indicated for attendance. The objective is to understand the ideation of athletes, coaches and teachers of Physical Education at school, who contribute to the identification, referral and follow-up, in the school, of students with High Abilities/Gifted/Talent in Sports. The study was based on Gardner's Multiple Intelligences Theory (1994, 2000) and Renzulli's Three Ring Theory (2004). Concepts about Sport Talents in the Physical Education literature were also searched. This qualitative research, of applied nature, is located in the area of Special Education and covers Physical Education. The population and the research sample were composed of six athletes, six athletic trainers and six Physical Education teachers who work in two public schools of the city of Uberlândia (MG). In summary, the results revealed that it is necessary to seek interrelations between the knowledge of Special Education and Physical Education areas on the identification, referral and follow-up of people/students with high ability/gifted/sports talents; the terms high skills and/or gifted are not part of the daily life of the research participants, but the terminology of sports talent is familiar to them; it may be that the closest proximity to the term "talent" has to do with our history and the references made to talent, high ability and/or gifted in legislation documents that support Education, Physical Education and Sport in our parents; the ideation of the participants in the Special Education research are related to meeting the specificities of people with disabilities; the Physical Education teachers believe that it is not part of their job to identify, direct or accompany students with high ability. The teacher's commitment to attending to the specifics of the talented student is fundamental. We found teachers interested and dedicated to their work, however, it is understood, they need to know more about Special Education for students with sports talent.

Keywords: High Ability. Gifted. Sports Talents. Special Education. Physical Education. Sports. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação da Teoria dos Três Anéis	49
Figura 2 - Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (DMGT 2.0)	51
Figura 3 - Representação das relações dos componentes de desempenho esportivo no Treinamento a Longo Prazo	56
Figura 4 - Modelo Triádico de Enriquecimento	109
Figura 5 - Atributos do talento esportivo nominados pelos atletas	124
Figura 6 - Atributos do talento esportivo nominados pelos treinadores.....	124
Figura 7 - Atributos do talento esportivo nominados pelos professores	125
Figura 8 - Atributos do talento esportivo nominados pelos atletas, treinadores e professores (total)	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As inteligências múltiplas de Gardner	47
Quadro 2 - Instrumentos apresentados nas orientações do MEC/SECADI.....	102
Quadro 3 - O Modelo Indutivo (Enriquecimento do Tipo III)	110
Quadro 4 - Referências a Talento encontradas na Legislação Federal.....	207
Quadro 5 - Referências a Altas Habilidades ou Superdotação ou Superdotado(s) encontradas na Legislação Federal	214
Quadro 6 - Nomeação por professores	216
Quadro 7 - Indicadores de criatividade.....	217
Quadro 8 - Nomeação por pais	217
Quadro 9 - Nomeação por colegas	218
Quadro 10 - Auto-nomeação	218
Quadro 11 - Nomeações especiais.....	218
Quadro 12 - Avaliação de produtos	219
Quadro 13 - Escalas de características e listas de observação.....	219
Quadro 14 - Nomeações pela motivação do aluno	220
Quadro 15 - Instrumentos utilizados para a identificação de altas habilidades ou superdotação relatados nas Teses e Dissertações	220
Quadro 16 - Instrumentos para a detecção e seleção de talentos.....	221
Quadro 17 - Ideações de atletas a respeito do talento esportivo.....	223
Quadro 18 - Ideações de treinadores a respeito do talento esportivo	223
Quadro 19 - Ideações de professores a respeito de altas habilidades/superdotação/talento esportivo	224
Quadro 20 - Ideações de professores a respeito da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado	226
Quadro 21 – Sobre a identificação dos talentos e iniciação esportiva dos atletas.....	228
Quadro 22 - Ideações de treinadores a respeito da identificação dos talentos esportivos pelos professores nas escolas	229
Quadro 23 - Ideações de professores sobre a identificação de alunos com talento esportivo	230
Quadro 24 - Ideações de treinadores a respeito do uso de instrumentos para a identificação dos talentos esportivos pelos professores nas escolas.....	231
Quadro 25 - Ideações de professores sobre o uso de instrumentos para a identificação de alunos com talento esportivo	231

Quadro 26 - Ideações dos treinadores sobre o papel institucional e pessoal do professor de Educação Física com relação à identificação de alunos com talento esportivo	231
Quadro 27 - Ideações de professores sobre o papel institucional e pessoal do professor com relação à identificação de alunos com talento esportivo	232
Quadro 28 – Ideações dos atletas sobre o encaminhamento de alunos com talento esportivo	233
Quadro 29 - Ideações dos treinadores sobre o encaminhamento de alunos com talento esportivo	234
Quadro 30 - Ideações dos professores sobre o encaminhamento de alunos com talento esportivo	234
Quadro 31 - Ideações de professores sobre o apoio institucional para a participação em competições escolares.....	235
Quadro 32 - Ideações dos treinadores sobre o treinamento para o desenvolvimento do talento esportivo	236
Quadro 33 - Ideações dos professores que indicam suas perspectivas sobre a educação física escolar e o esporte na escola.....	237

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente
- ACP - Análise do Componente Principal
- ADAV - Associação Milton Campos para Desenvolvimento de Vocações de Bem-Dotados
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- AH - Altas Habilidades
- AH/SD - Altas Habilidades/Superdotação
- ASPAT - Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento
- AT - Atleta
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CCAS - Checklist de Características Associadas à Superdotação
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEDET - Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento
- CELAFISCS - Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul
- CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
- CENESP - Centro de Excelência Esportiva, ou
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CEPAE - Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
- CFP - Conselho Federal de Psicologia
- CID - Centro de Iniciação Desportiva
- CIEPS – Centro de Incubação de Empreendimentos da Economia Popular Solidária
- CMAE - Centro Municipal de Atendimento Especializado
- CMDT - Modelo Compreensivo de Desenvolvimento de Talento (Comprehensive Model of Talent Development)
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- COB - Comitê Olímpico Brasileiro
- CONBRASD - Conselho Brasileiro para Superdotação
- CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CP - Conselho Pleno
- CPB - Comitê Paralímpico Brasileiro
- CT - Coeficiente de talento
- CTc - Coeficiente de talento corrigido

DA - Dotação Antropométrica
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNGB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DECOLAR - Centro de Desenvolvimento do Talento
DMGT - Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (Differentiated Model of Giftedness and Talent)
DMNA - Modelo de Desenvolvimento de Capacidades Naturais (Developmental Model for Natural Abilities)
DNEE - Duplicidade de Necessidades Educacionais Especiais
DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial
DRS – Desenvolvimento Regional Sustentável
DSTE - Detecção e Seleção de Talentos Esportivos
DT - Dotação Técnica
EA - Esporte Adaptado
EaD - Educação a Distância
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH - Educação em Direitos Humanos
EEFE - Escola de Educação Física e Esporte
EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMSVC - Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças
EPT - Esporte para Todos
ESEBA/UFU - Escola de Educação Básica/Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia
FACED - Faculdade de Educação
FUTEL - Fundação Uberlandense do Turismo, Esporte e Lazer
GAB - Gabinete
GEPETIJ - Grupo de Estudos e Pesquisa em Esporte e Treinamento Infanto-Juvenil
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IC - Índice de concordância
IES - Instituições de Ensino Superior
IFATE - Inventário Fatorial de Práticas Parentais Relacionadas ao Desenvolvimento do Talento no Esporte
IGAT - Intelectualmente Dotados Academicamente Talentosos (Intellectually Gifted and Academically Talented)

IMC - Índice de Massa Corporal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Incubadora de Empreendimentos Solidários

JEB ou JEBs - Jogos Escolares Brasileiros

JEJ - Jogos Escolares da Juventude

JEMU - Jogos das Escolas Municipais de Uberlândia

LATECA - Laboratório de Treinamento e Esporte para Crianças e Adolescentes

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA - Média aritmética

MDG - Método Desportivo Generalizado

MEC - Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

MOT/PRODESC - Inventário de Motivação para a Prática Desportiva do Projeto Desporto

MPG - Modelo das Portas Giratórias

MTA - Modelo dos Três Anéis

NADH - Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas

OE - Olímpiadas Estudantis

PAE – Programa Atleta na Escola

PAH - Pessoas com Altas Habilidades

PAPAHS - Programa de Atenção a Alunos Precoces com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE - Programa de Educação pelo Esporte.

PET - Projeto Esporte Talento

PF - Professor

PME – Programa Mais Educação

PMU - Prefeitura Municipal de Uberlândia

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRODESC - Projeto Desporto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PROESP-BR - Projeto Esporte Brasil

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

PSE – Programa Saúde na Escola

PST – Programa Segundo Tempo
PTE - Promoção dos Talentos Esportivos
PVC - Pico de Velocidade de Crescimento
QI - Quociente de Inteligência
QUIIAHSD-R - Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-Responsáveis
SD - Superdotação
SEB - Secretaria de Educação Básica
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEE - Secretaria de Estado de Educação/ Secretaria de Educação do Estado
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SEESP - Secretaria de Estado de Esportes
SENAES - Seminário Nacional de Educação Especial
SESI - Serviço Social da Indústria
SME - Secretaria Municipal de Educação
SP - São Paulo
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
SRAH/SD - Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação
SRBCSS-R - Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores - Edição Revisada (Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students-Revised edition)
SSRS - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU - Tribunal de Contas da União
TDE - Teste de Desempenho Escolar
TE - Talento Esportivo
TEOSQ - Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire
TLP - Treinamento a Longo Prazo
TR - Treinador
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNIBB - Universidade Corporativa do Banco do Brasil

USP - Universidade de São Paulo

WISC-III - Escala de Inteligência Wechsler para Crianças

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	27
2.1 Sobre a construção dos dados.....	28
2.2 Participantes da pesquisa.....	33
2.3 Análise dos dados	40
3 TALENTO, ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NOS ESPORTES.....	42
3.1 Talento, altas habilidades ou superdotação?.....	45
3.2 Altas habilidades, superdotação ou talento nos esportes na literatura da Educação Especial.....	47
3.3 Talentos esportivos na literatura da Educação Física.....	52
3.4 A perspectiva crítica da Educação Física Escolar e sua abordagem sobre os esportes e os talentos esportivos	57
3.5 Referências a Talento, Altas Habilidades ou Superdotação na Legislação Brasileira ...	80
4 IDENTIFICAÇÃO, ENCAMINHAMENTO E ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO/TALENTO ESPORTIVO.....	90
4.1 Educação Especial para alunos com altas habilidades/superdotação/talento esportivo .	90
4.2 A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação/talento esportivo	91
4.3 O uso de instrumentos para a identificação das altas habilidades/superdotação/talento esportivo	100
4.4 O encaminhamento e o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação/talento esportivo	106
5 IDEAÇÕES DE ATLETAS, TREINADORES E PROFESSORES SOBRE A IDENTIFICAÇÃO, ENCAMINHAMENTO E ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO OU TALENTO ESPORTIVO	119
5.1 Ideações dos participantes sobre os conceitos de Altas Habilidades, Superdotação e Talentos Esportivos	119

5.2 Ideações dos participantes sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado	131
5.3 Ideações dos participantes sobre a identificação, encaminhamento e atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação/Talentos Esportivos	138
5.3.1 Ideações sobre a identificação de alunos Altas Habilidades, Superdotação ou Talentos Esportivos	139
5.3.2 Ideações dos participantes sobre o encaminhamento e atendimento aos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação ou Talento Esportivos.....	148
5.4 Ideações dos professores que indicam suas perspectivas sobre a educação física escolar e o esporte na escola	170
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES	205
Apêndice 1 - Modelo dos Instrumentos de coleta de dados	205
Apêndice 2 - Referências a Talento/Altas Habilidades/Superdotação encontradas na Legislação Federal	207
Apêndice 3 – Procedimentos e instrumentos para verificação de indicadores de altas habilidades ou superdotação ou talento esportivo relatados em Teses e Dissertações.....	216
Apêndice 4 – Ideações de atletas, treinadores e professores sobre a identificação, encaminhamento e atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação ou talento esportivo	223
ANEXO	241
Anexo 1 - Parecer consubstanciado do CEP	241

1 INTRODUÇÃO

“O aumento do conhecimento é como uma esfera dilatando-se no espaço: quanto maior a nossa compreensão, maior o nosso contato com o desconhecido”.
Blaise Pascal (1623-1662)

A pesquisa científica requer uma base teórica que permita ver e compreender o fenômeno estudado. No entanto, não há de se ficar hermético na área de conhecimento que é familiar ao investigador. Pesquisar é indagar sobre o que se quer saber, ou seja, é ter contato com o desconhecido para a satisfação da vontade de ir além, aprender mais e contribuir para o desenvolvimento da ciência.

Na vida desta pesquisadora, a incursão no campo da Educação Especial para alunos com talentos esportivos foi acontecendo a partir do desejo e do aprazimento em expandir os campos do conhecimento.

Esta pesquisa aborda conceitos da Educação Inclusiva e da Educação Especial e focaliza a identificação, encaminhamento e atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação no domínio sensório-motor, especificamente os talentos esportivos.

A Educação Inclusiva refere-se ao acesso de todos à educação, com participação efetiva dos alunos e permanência no sistema regular de ensino. Isto requer um trabalho pedagógico consciente, que contribua para a eliminação de barreiras e favoreça o alcance das metas e objetivos educacionais. A educação, nesta perspectiva de inclusão, reitera os princípios democráticos da formação cidadã para a participação social plena, que envolve direitos e deveres. As culturas, políticas e práticas de inclusão abrangem a construção de valores segundo os quais todos os alunos são capazes de aprender. A ação pedagógica requer a compreensão e o respeito às diferenças, de maneira a contemplar cada aluno, contribuindo favoravelmente para sua formação.

A escola, na perspectiva da Educação Inclusiva, acolhe a todos e considera a multiplicidade. Todos os agentes da comunidade escolar são parte da educação inclusiva, e é papel da escola propiciar condições para que os alunos desenvolvam suas potencialidades. Para que isto ocorra, há de se organizar processos pedagógicos, estabelecer critérios de avaliação e tornar flexível o atendimento, de acordo com as necessidades de todos e de cada aluno (sempre que nos referirmos a aluno, estamos nos referindo de forma ampla, sem distinção de gênero).

O objetivo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação. Os estudantes com altas habilidades ou superdotação são, portanto, público alvo da Educação Especial.

As Altas Habilidades, de acordo com as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD, estabelecidas em 1995 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Desporto, referem-se à expressão de “traços consistentemente superiores” no campo do saber ou do fazer. A partir da observação e ou relatos verifica-se se os comportamentos da pessoa são superiores à média, e permanecem com frequência e duração.

Observar comportamentos com traços consistentemente superiores à média requer conhecer quais comportamentos são esses para poder identificar as pessoas com altas habilidades.

Pérez (2004) confirma a importância de se efetuar pesquisas sobre o tema das Altas Habilidades/Superdotação. A autora realizou “um estudo sobre as características do aluno com Altas Habilidades Produto-Criativo”, conforme está no subtítulo do trabalho. O título do trabalho é Gasparzinho vai à Escola. Pérez (2004, p. 19) explica quem é o Gasparzinho: “é o aluno com AH/SD produto-criativo, que, como o fantasminha camarada, vai à escola, é, ao mesmo tempo, presente e invisível, e, tal qual Gasparzinho, quando visível, assusta professores e colegas, que não sabem como proceder com este sujeito diferente”.

E justifica que realizou a pesquisa devido à

(...) constatação da transparência do fantasminha, principalmente nas práticas pedagógicas; da escassez de produção científica sobre o tema; e da necessidade manifesta de um maior aprofundamento, da constatação da falta de informações na sociedade e nos meios acadêmicos e dos mitos e crenças que assombram estas pessoas (PÉREZ, 2004, p. 19).

Quanto maiores os conhecimentos para identificar e acompanhar alunos com altas habilidades, melhor o apoio a esse aluno, e maiores as chances de o aluno ter condições, também na escola, de desenvolver suas potencialidades. As crianças precoces apresentam prematuramente alguma habilidade específica em determinada área do conhecimento. O superdotado é, geralmente, precoce, e quanto mais cedo forem identificadas suas habilidades maiores são as possibilidades de encaminhamento, para que tenha o apoio para se desenvolver plenamente, com acesso ao atendimento educacional especializado necessário, nas salas de recursos multifuncionais e nos demais espaços escolares, e pela articulação desse atendimento com o trabalho dos professores no ensino regular. É recomendável, também, a busca de envolvimento com os familiares e a comunidade, de modo a criar espaços para que a pessoa se aprimore.

É recomendável que a superdotação seja identificada na escola, pois muitas vezes os familiares não conhecem as características das pessoas superdotadas, e não estão preparados para reconhecer que os comportamentos ou o desempenho superior sinalizam altas habilidades. De acordo com Guenther (2011, p. 22), “é mais difícil para a família reconhecer efetivamente o talento de seus filhos, acima e além da precocidade dos primeiros anos”. Na escola é possível usar indicadores e observar se as características verificadas são realmente superiores, em relação à média dos alunos.

Apresentar desempenho superior em alguma habilidade não determina o sucesso escolar do aluno, e pode, ao contrário, ser fator de insucesso de acordo com as condições que o aluno venha a encontrar na escola. Acreditar que o aluno com altas habilidades apresenta um rendimento superior em todas as áreas do conhecimento é um dos enganos que o professor pode cometer se não estiver preparado para lidar com AH/SD. Virgolim (2012) relata que muitas vezes o aluno se sente frustrado e desestimulado, podendo chegar ao fracasso escolar. Há alunos que escondem suas potencialidades e capacidades, seja pelo medo de serem considerados diferentes e enfrentarem preconceitos com relação, ou pela cobrança para que tirem boas notas e não cometam erros. Outros sequer conhecem o alcance de suas habilidades.

O fato das diretrizes educacionais orientarem para o trabalho com alunos AH/SD é fundamental para que se amplie o olhar sobre esses alunos, no entanto, isto não é garantia de atendimento a essa população. De acordo com Andrés (2010), questões culturais como o preconceito, a crença de que os superdotados são raros, e a dificuldade de compreender as necessidades dessas pessoas, faz com que a educação especial privilegie as pessoas com deficiência e não dê a devida atenção aos alunos com altas habilidades/superdotados.

O trabalho docente é complexo e requer do professor a constante busca de aperfeiçoamento. É imprescindível pensar sobre as consequências de uma prática docente que não contempla aspectos importantes da vida do aluno. Conhecer a necessidade do aluno demanda observar a realidade, refletir sobre a prática e ampliar a visão por meio de uma formação contínua. Muitas vezes a necessidade não é percebida pelo professor, pois faltam conhecimentos suficientes para que ele tenha condições de percebê-la. Segundo Virgolim (2012, p. 95), o professor precisa estar apto para atender aos alunos com altas habilidades/superdotação, no entanto, “mesmo nos cursos de formação de professores há uma carência de informação sobre esta população”.

Essa afirmação é condizente com as experiências desta pesquisadora e foi um incentivo para esta proposta de trabalho. A formação acadêmica em Pedagogia, em 1996, não propiciou conhecimentos específicos sobre o assunto. Foi a partir da oportunidade de participar do Curso

de Aperfeiçoamento em Altas Habilidades/Superdotação, em 2014, oferecido pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), que passou a repensar sua experiência docente à luz dessa temática. Esse curso foi definitivo para a escolha pelos estudos da área.

A opção pela pesquisa sobre altas habilidades/superdotação/talento esportivo se deu a partir da reflexão sobre um ex-aluno atleta que praticava o esporte em uma entidade privada e havia ganhado várias medalhas. Considera-se que era pouco o reconhecimento, no ambiente escolar, de suas habilidades. Seu talento foi descoberto porque os pais o inscreveram para treinar corrida nessa instituição que realiza trabalhos de cunho social, dentre eles a iniciação esportiva. Identificaram que ele tinha maior potencial para o atletismo, desde então começou a treinar e se desenvolveu.

A ponderação sobre o pouco reconhecimento ao aluno talentoso trouxe os questionamentos sobre as ideações dos professores de Educação Física a respeito da identificação, encaminhamento e atendimento, na escola, aos alunos com altas habilidades/superdotação/talento nos esportes (AH/SD/TE). Posteriormente, nos contatos prévios realizados com professores de Educação Física da rede municipal de ensino e com professores do Atendimento Educacional Especializado das escolas selecionadas para a pesquisa, ao saber que nas escolas onde trabalhavam não existiam alunos que houvessem sido identificados como talentos esportivos, decidiu-se por ampliar o universo de participantes da pesquisa com o intuito de buscar outros caminhos para responder às indagações. Foram convidados atletas e treinadores.

Com o propósito de compreender as ideações dos participantes, foram colocadas as seguintes questões:

Quais ideações de atletas, treinadores e professores contribuem para a identificação, encaminhamento e atendimento a esses alunos na escola?

Quais as principais necessidades e obstáculos que esses alunos enfrentam ou poderão ter que enfrentar na escola?

A intenção de responder a essas indagações se justifica, além das motivações da pesquisadora, pela convicção de que o estudo irá contribuir para a ampliação dos conhecimentos da área e poderá resultar em benefícios para alunos, professores e para a sociedade em geral. Considerando que o reconhecimento do talento dos alunos é importante para incentivá-los e apoiá-los no desenvolvimento de seus potenciais e capacidades, cabe verificar as ideações dos professores de Educação Física escolar, de atletas talentosos e de treinadores esportivos, que

contribuam para a compreensão do atendimento a ser dado a esses alunos em sua trajetória escolar.

Nós, educadores, estamos trabalhando em educação, e nossa tarefa é encaminhar o desenvolvimento de pessoas e encontrar a melhor e mais apropriada forma de prover a cada um aquilo de que ele necessita para se tornar o melhor ser humano que pode vir a ser (GUENTHER, 2000, p. 20).

O objetivo deste trabalho é, portanto, compreender as ideações de atletas, treinadores e professores que contribuem para a identificação, encaminhamento e atendimento, na escola, de alunos com Altas Habilidades/Superdotação/Talento nos esportes.

Para a realização do estudo foram traçados os objetivos secundários, que são:

- Analisar as ideações de atletas, treinadores e professores, que contribuem para a compreensão sobre a identificação, encaminhamento e acompanhamento, na escola, de alunos com Altas Habilidades/Superdotação/Talento nos esportes;
- Pesquisar e estudar as principais necessidades e obstáculos que esses alunos enfrentam ou poderão ter que enfrentar na escola.

O estudo articula-se ao debate no campo da pesquisa em Educação Especial, e o objeto de estudo são as Altas Habilidades/Superdotação/Talento esportivo. Na literatura sobre a Educação Especial, as altas habilidades/superdotação ou talento para os esportes estão incluídos na área de domínio sensório-motor.

Ao iniciar o trabalho, levando consigo os princípios da Educação Especial e da Educação inclusiva, e amparada pelos referenciais teóricos sobre as altas habilidades/superdotação, a pesquisadora realizou seus primeiros contatos para convidar atletas, treinadores e professores de Educação Física escolar a contribuírem para a pesquisa. Esses diálogos preliminares trouxeram a necessidade de conhecer e se relacionar com fundamentos teóricos da Educação Física.

A Educação Física contempla diversas atividades físicas, relacionadas aos esportes, danças, recreação, dentre outras. O recorte temático proposto foi relativo aos esportes. Adotou-se o pressuposto de que para a realização do estudo seria preciso buscar a inter-relação entre os estudos da Educação no que tange à Educação Especial e Altas Habilidades/Superdotação e os estudos da Educação Física sobre Educação Física Escolar, Talentos Esportivos e Alto Rendimento.

Na sondagem prévia junto a cinco professores de Educação Física, constatou-se que compreendem a Educação Especial como sendo aquela que atende às pessoas com deficiência. Em uma organização privada que desenvolve trabalho social, o treinador de jovens atletas

declarou que utiliza a expressão “talento esportivo”, e que para ele a Educação Especial é destinada aos atletas que possuem alguma deficiência. Dois professores das salas de recursos do Atendimento Educacional Especializado informaram que não possuem alunos identificados como AH/SD e que, no campo da Educação Física, são atendidos alunos com deficiência, na sala de recursos onde realizam atividades de Psicomotricidade e de preparo para o Esporte Adaptado - EA.

Essa demonstração de desconhecimento sobre a Educação Especial para alunos com indicadores de Altas habilidades/Superdotação por parte de professores da Educação Física, ligada ao fato da produção teórica sobre Talento Esportivo ser referência para os profissionais da área, sinaliza que a apropriação das linguagens e dos conceitos destas duas áreas do conhecimento propicia melhor compreensão e comunicação no decorrer da pesquisa. Também por esta razão foram incluídas no título deste trabalho as expressões Altas Habilidades, Superdotação e Talentos Esportivos que, para fins da Educação Especial, podem ser consideradas sinônimas.

Reafirma-se que o aluno com altas habilidades é público alvo da Educação Especial, a quem, de acordo com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deve ser ofertado Atendimento Educacional Especializado. Cumpre-se investigar como esse atendimento aos alunos AH/SD em esportes vem sendo realizado. É importante considerar que o Atendimento Educacional Especializado - AEE somente será disponível para os alunos depois de identificados e devidamente encaminhados, e que os alunos precisam de acompanhamento também nas aulas regulares. O ponto de partida desse processo é a identificação nas aulas de ensino regular, com os professores que observam, buscam meios de verificação e orientam os alunos.

Considera-se, neste estudo, que a partir do reconhecimento das carências e dificuldades muito se aprende, mas este reconhecimento requer previamente o conhecimento. Defende-se que a fundamentação teórica é a base para se observar a realidade do esportista na escola, pois quando não se está preparado, pode-se olhar para alguma coisa e não ver. O discernimento sobre as opções teóricas e as referências que os profissionais docentes utilizam em sua prática pedagógica é essencial. Acredita-se que há muito a pesquisar sobre as práticas pedagógicas dos professores com relação ao trabalho com alunos AH/SD, sobretudo no que se refere aos talentos esportivos. É muito relevante que os professores estejam aptos para a identificação, encaminhamento e acompanhamento desses alunos, e assim abram caminhos para que os AH/SD desenvolvam seus potenciais, contribuindo para o crescimento pessoal e para a sociedade que irá usufruir dos benefícios desses talentos. O intuito da pesquisa foi de agregar e produzir conhecimentos acerca dos saberes e práticas dos professores, de modo a contribuir

para a discussão sobre o atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação em esportes, na rede pública municipal de ensino.

No intento de responder aos objetivos apresentados, o trabalho foi organizado em cinco seções:

A primeira seção apresenta a metodologia da pesquisa.

A fundamentação teórica está presente nas duas seções seguintes. Foram buscados conceitos sobre talento, altas habilidades e superdotação nos esportes; os fundamentos da literatura da Educação Especial e da Educação Física sobre o tema, sendo que a separação entre as áreas se deu pela proximidade dos autores com a temática; e as referências sobre talento, altas habilidades e/ou superdotação existentes em documentos da legislação brasileira.

A quarta seção contempla as ideações dos participantes da pesquisa (atletas, treinadores e professores de Educação Física) sobre a identificação, o encaminhamento e o acompanhamento de alunos AH/SD/TE.

Nas considerações finais são feitas apreciações sobre o estudo realizado, com os principais resultados e contribuições alcançados, bem como algumas sugestões para trabalhos futuros.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo desenvolvido se situa na área da Educação Especial, que faz parte da grande área das Ciências Humanas. Nas ciências humanas consideram-se as interações que se dão entre sujeito/sujeito e sujeito/objeto, e a leitura do mundo da vida se dá por meio das interpretações e sentidos que são dados pelos participantes da pesquisa e pelos pesquisadores, levando em conta que há várias formas de perceber a realidade. Isto significa que os resultados do trabalho dependem dos critérios de estudo estabelecidos. As formas de representar a realidade dependem das perspectivas teóricas abordadas, que irão nortear as reflexões durante o estudo (COSTA, 2002; CORAZZA, 2002).

Quanto à finalidade e natureza da pesquisa, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, pois envolve verdades e interesses específicos, característicos desse tipo de pesquisa. Conforme Vergara (2000, p. 47), a pesquisa aplicada é “fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos ou não”. Diferente da pesquisa pura, que visa gerar conhecimentos para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista, a pesquisa de natureza aplicada busca gerar conhecimentos dirigidos à solução de problemas específicos (SILVA, MENEZES, 2001). Enquanto a pesquisa pura prescinde da coleta de dados ou do trabalho de campo, a pesquisa aplicada requer a coleta de dados de formas diferenciadas, e envolve outras fontes que não somente as teóricas.

Com relação à abordagem do problema, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa. De acordo com Denin e Lincoln (2006, p. 23), “a pesquisa qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e significados que são examinados ou medidos”. Este tipo de pesquisa, segundo Gil (2002, p.66) “consiste em conhecer a natureza de determinado fenômeno de forma mais profunda, através da análise da interação de certas variáveis”.

Conforme as características da pesquisa qualitativa descritas por Bogdan e Biklen (1994), os contextos dos locais de pesquisa e sua influência no comportamento humano são levados em consideração, e a fonte de dados é o ambiente natural.

Com referência aos objetivos, realizou-se o estudo de forma descritiva. O principal objetivo das pesquisas descritivas é “a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre as variáveis” (GIL, 2002, p. 42).

O objetivo geral desta pesquisa é de compreender as ideações de atletas, treinadores e professores que contribuem para a identificação, encaminhamento e atendimento na escola de alunos com Altas Habilidades/Superdotação/Talento nos esportes.

Para a realização do estudo foram traçados os objetivos secundários, que são:

- Analisar as ideações de atletas, treinadores e professores, que contribuam para a compreensão sobre a identificação, encaminhamento e acompanhamento, na escola, de alunos com Altas Habilidades/Superdotação/Talento nos esportes;
- verificar e analisar as principais necessidades e obstáculos que esses alunos enfrentam ou poderão ter que enfrentar na escola.

2.1 Sobre a construção dos dados

Os participantes da pesquisa são esportistas/atletas e seus treinadores, e professores de Educação Física que atuam na rede pública municipal de ensino da cidade de Uberlândia (MG). A construção dos dados contemplou a pesquisa com atletas, treinadores que trabalham em entidades esportivas e professores de Educação Física de duas escolas da rede pública municipal. Os dados foram coletados nas instituições onde esses participantes atuam.

Para o estudo das ideações de jovens atletas e treinadores a respeito do talento esportivo e da participação que a escola teve em sua identificação e encaminhamento à prática do esporte, foi composta uma amostra de seis atletas e seis treinadores.

A amostra dos atletas contou com pessoas indicadas por entidades esportivas como sendo talentosas. Foram observados também os seguintes requisitos: terem sido premiadas em competições esportivas e estudarem ou terem estudado na rede pública de ensino fundamental.

Inicialmente, quando da proposição em realizar a pesquisa, foram feitos contatos com treinadores indicados pela Fundação Uberlandense do Turismo, Esporte e Lazer - FUTEL da Prefeitura Municipal de Uberlândia - PMU para verificar sobre a possibilidade de se localizar os atletas.

Sobre os motivos do estudo haver sido estendido aos treinadores dos atletas, ponderou-se que estes estão em contato direto com os atletas participantes. Além de ajudarem a compreender a história desses atletas, poderiam colaborar para a pesquisa, contribuindo com suas ideações e conhecimentos sobre talentos esportivos. No decorrer do trabalho de campo, a configuração do conjunto de treinadores foi alterada de acordo com o que se mostrou mais viável para a realização do estudo. Houve atletas que não foram indicados diretamente por seus treinadores, e algumas vezes foi percorrido o caminho inverso. Ou seja, um dos atletas indicados não pode participar da pesquisa e ainda assim foi mantida a participação do treinador, dada a sua experiência e valorosa contribuição. Outro atleta foi indicado por um dos professores que colaboraram em nosso trabalho. A partir da aceitação de participação por parte desse atleta,

seu treinador foi procurado. Outro caso se refere à atleta internacionalmente reconhecida que, ao ser convidada, prontamente atendeu à solicitação. Por questões não justificadas, e alheias à vontade desta pesquisadora, o treinador dessa atleta não participou da pesquisa. Por outro lado, um dos atletas teve a participação de dois treinadores que o acompanharam ao longo de sua trajetória. Desta forma foi composto o público participante, atendendo aos requisitos propostos na formulação da pesquisa, de equilibrar a quantidade de participantes atletas, treinadores e professores (seis participantes em cada categoria).

A opção por realizar a pesquisa com atletas nomeados pelos treinadores e premiados também se justifica porque sinaliza que possuem características de altas habilidades. Pérez (2004), em sua pesquisa, aplicou questionários aos alunos, pais e professores, nos quais constavam questões para identificação de alunos com habilidades psicomotoras. Ao aluno perguntou: se o aluno já participou ou ganhou prêmios em competições de esportes, quantas horas por semana são dedicadas ao treinamento ou atividade esportiva, e se trocaria a atividade esportiva por outra atividade. Aos pais foram feitos os questionamentos: se o filho já participou o ganhou prêmios em competições de esportes e quantas horas ele dedica, por semana, ao treinamento ou atividade esportiva. Aos professores foi solicitado o nome de dois alunos nos seguintes quesitos: os melhores em atividades extracurriculares, alunos com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos, e alunos que se sobressaem em atividades manuais e motoras. Na identificação das altas habilidades, essa autora escreveu a respeito de uma aluna participante de seu estudo:

É difícil detectar a área de AH/SD identificada porque ela não pratica Esportes em nenhuma instituição, mas espontaneamente, em espaços comunitários ou na escola. Talvez o fato de ela ter ganhado diversas medalhas de ouro e prata em competições coletivas e individuais fale nesse sentido, mas a avaliação da capacidade acima da média e inclusive da criatividade, nesta área, só pode ser aferida pelo depoimento dos professores. A motivação para os Esportes é muito elevada, mas as expectativas parecem muito prejudicadas pelo ambiente socioeconômico e cultural que a aluna vive (PÉREZ, 2004, p. 117).

Para cumprir os objetivos do estudo sobre o processo de identificação, encaminhamento e atendimento a alunos com altas habilidades e, também, para verificar e analisar as principais necessidades e obstáculos que os alunos com altas habilidades/superdotação/talento esportivo enfrentam na escola, foi interessante conhecer um pouco da história desses atletas e sua vida escolar.

Considera-se importante a pesquisa com esses atletas por se acreditar que ainda é relativamente pequena a produção acadêmica sobre AH/SD/talentos nos esportes e, parece, pelo que foi possível verificar previamente nas escolas da cidade, que o entendimento sobre o

atendimento a esses alunos requer maiores conhecimentos também por parte dos professores de Educação Física sobre o que é a Educação Especial para alunos com altas habilidades/superdotação. Um dos professores perguntou se a pesquisa sobre superdotação se referia aos paraolímpicos. Assim, a participação dos atletas e de treinadores foi considerada amplamente profícua.

A escolha de seis professores para participarem da pesquisa foi efetivada a partir da proposta de selecionar duas escolas públicas municipais da cidade de Uberlândia. Verificou-se que todas as escolas possuem Atendimento Educacional Especializado, e decidiu-se por selecionar uma escola que não possuísse alunos identificados como altas habilidades e outra escola que tivesse alunos identificados, não sendo necessário que essa escola tivesse alunos identificados como AH/SD em esportes. A este respeito, inicialmente foi procurada a coordenação do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH, que é responsável pela orientação e acompanhamento pedagógico relativo aos serviços da Educação Especial nas escolas da rede municipal da cidade. Esse Núcleo faz parte do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE, subordinado à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia - SME/PMU. Segundo a coordenadora do NADH, existem alunos com AH/SD sendo atendidos na rede pública municipal de ensino. Não soube informar sobre a existência de alunos identificados como AH/SD em esportes. Conforme foi visto posteriormente, não havia alunos com essa especificidade na rede pública municipal de ensino (AH/SD do tipo psicomotor). Foi informada da existência de alunos com indicadores de altas habilidades regularmente matriculados em seis escolas da cidade. Em cada escola havia um aluno com indicadores, e nenhum era relacionado ao tipo psicomotor.

A escolha da escola onde havia um aluno indicado ao AEE por apresentar características de superdotação se deu por proximidade: a pesquisadora lecionou em uma escola de Ensino Médio situada próxima a essa escola municipal, e muitos alunos eram provenientes de lá. Optou-se, então, por procurar a escola quando se soube que havia um aluno sendo atendido no AEE. Posteriormente, no decorrer do trabalho, a professora da sala de recursos multifuncionais informou que as características de superdotação do tipo acadêmico do aluno não foram confirmadas. Essa escola foi criada em 1993, e hoje atende a aproximadamente 1.500 alunos do 1º ao 9º ano. Situa-se na zona leste de nossa cidade.

A escolha da outra escola foi porque um dos atletas entrevistados havia estudado nessa escola. Este fato não foi informado à dirigente escolar, julgou-se preferível agir desta forma porque ela não se manifestou a respeito do atleta quando foi procurada para autorizar a pesquisa e por considerar que a informação poderia, de alguma maneira, ter alguma interferência junto

aos participantes da pesquisa, caso soubessem. A escola iniciou suas atividades no ano de 1994. Sua construção foi realizada com verba federal do projeto CAIC (Centro de Atendimento Integral a Criança e ao Adolescente). Foi construída na periferia da cidade, com o objetivo de dar atenção total às crianças e suas famílias. Atualmente atende cerca de 1.400 alunos, da pré-escola ao 9º ano. Situa-se na zona sul desta cidade.

Ressalta-se que o objetivo do estudo não foi a identificação de alunos, ou seja, o trabalho não buscou identificar Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação - PAH/SD, e sim estudar ideações e práticas que contribuam para a compreensão sobre a identificação, encaminhamento e atendimento pelos professores de Educação Física, na escola, de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação/Talentosos nos esportes.

Participaram da pesquisa três professores de cada escola, perfazendo o total de seis professores de Educação Física que lecionam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A partir dos estudos com esses professores, não houve a necessidade de estender a pesquisa a professores do Atendimento Educacional Especializado para a busca de informações complementares, pois se entendeu que isto só se justificaria caso a escola já tivesse realizado caminhos para a identificação e encaminhamento dos alunos ou tivessem identificado algum aluno com indicadores de superdotação em esportes.

O estudo contemplou, portanto, 18 participantes (seis atletas, seis treinadores e seis professores de Educação Física escolar).

A determinação da quantidade de participantes em pesquisas qualitativas depende da facilidade de acesso aos entrevistados e da disponibilidade de participantes; além disto, a quantidade se define em função da contraposição entre a profundidade e a abrangência da pesquisa, sendo que estudos fenomenológicos requerem maior envolvimento do pesquisador com os entrevistados e, por isto, maior profundidade na pesquisa com um menor número de entrevistados (VIEIRA, 2014).

O número de atletas participantes se constituiu a partir da quantidade de atletas indicados pelos treinadores. Conforme informado anteriormente, a amostra contempla atletas que atendem aos requisitos determinados para a pesquisa com relação ao fato de, além de serem atletas considerados talentosos pelos seus treinadores, tenham sido premiados em competições esportivas e tenham estudado em escola pública. A quantidade de treinadores participantes se deu inicialmente a partir da quantidade de treinadores indicados pela Fundação Uberländense do Turismo, Esporte e Lazer - FUTEL da Prefeitura Municipal de Uberlândia - PMU. A determinação da quantidade de professores se deu proporcionalmente ao número de treinadores e atletas selecionados, de modo a preservar o equilíbrio na quantidade de participantes.

Conforme relatado, houve algumas alterações na escolha do público participante, mantida a quantidade de pessoas e sem prejudicar os objetivos do estudo.

Previamente ao trabalho de campo, por se tratar de pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi submetido para aprovação pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, tendo sido aprovado conforme Parecer 1.833.536, de 21 de novembro de 2016 (vide Anexo 1).

Para a construção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e exames documentais.

As entrevistas foram adotadas porque, de acordo com Rampazzo (2005, p. 110), permitem maior flexibilidade, pois possibilitam ao entrevistador repetir ou esclarecer as questões, formulando-as de forma diferente, e oferecem ao entrevistador “maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz (registro de reações, gestos, etc.)”. O objetivo foi colher dados básicos sobre os participantes, conhecer suas experiências e aprofundar o conhecimento a respeito de suas ideações sobre as pessoas com altas habilidades nos esportes, e dos saberes e práticas dos professores em seu trabalho com os alunos AH/SD. Foi escolhida a entrevista semiestruturada porque, por seguir um roteiro preestabelecido, proporciona maior objetividade, sem que se perca o fio condutor da pesquisa. O controle e direcionamento do trabalho são importantes uma vez que as pessoas não costumam dispor de muito tempo livre.

A condução do trabalho se deu de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado. As entrevistas foram realizadas com os participantes da pesquisa fora do horário de trabalho ou de treinamento, e se deram no ambiente de trabalho ou de treinamento dos participantes. A pesquisadora foi ao local de encontro com os participantes, não gerando gastos de deslocamento para os participantes da pesquisa. Foram utilizados três roteiros de entrevistas (que constam no Apêndice 1): um para treinadores, outro para atletas, e o terceiro para professores de Educação Física na escola. Os roteiros foram empregados como guia, de forma flexível, de modo a direcionar sem cercear a manifestação livre dos entrevistados a respeito do tema objeto da pesquisa. Não foi estipulado o tempo para resposta, embora tenham durado, em média, cerca de uma hora para cada entrevista. As entrevistas foram gravadas sem a imagem dos entrevistados. Conforme Rampazzo (2005, p. 112), o registro das respostas deve ser feito no momento da entrevista “para maior fidelidade e veracidade das informações. O uso do gravador é ideal se o informante concordar com sua utilização”. A concordância do participante se deu por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, no qual constou que após a transcrição das gravações das entrevistas, as mesmas seriam desgravadas.

Os exames documentais foram realizados com o objetivo de verificar os procedimentos já estabelecidos nas escolas pesquisadas com relação à identificação, encaminhamento e acompanhamento de alunos AH/SD. Conforme Gil (2002, p. 45), a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Foram também verificados os Projetos Político Pedagógicos – PPP¹ das escolas, para saber se contemplam de maneira específica os alunos com altas habilidades, considerando que esses alunos são público alvo da Educação Especial. De acordo com Ropoli et al. (2010), a educação inclusiva prevista na Política Nacional de Educação requer, para sua implementação, que a Educação Especial seja parte integrante do PPP.

Registra-se que não foram encontradas Fichas de Registro e Acompanhamento, Portfólios ou outros documentos relacionados ao trabalho dos professores com os alunos no que se refere às AH/SD nos esportes.

2.2 Participantes da pesquisa

Como forma de preservar o anonimato dos participantes e designar o grupo ao qual pertencem, foram atribuídas as seguintes siglas, mencionadas aqui e ao longo da pesquisa: AT – Atleta; TR - Treinador e PF - Professor. A numeração que se segue à sigla é a forma de identificação de cada participante, e foi atribuída aleatoriamente. A descrição do grupo de atletas e treinadores está mais detalhada para alicerçar a justificativa da escolha desses participantes.

¹ O Projeto Político-Pedagógico - PPP é um documento de elaboração coletiva que define a identidade da escola e indica caminhos para o processo de ensino e aprendizagem. Representa o conjunto das aspirações da escola e os meios propostos para concretizá-las (LOPES, 2010). Não é apenas um documento regulatório, desde que assuma a perspectiva emancipatória, no qual é visto como processo. Revisto e reconstruído pela comunidade escolar, sua elaboração é “processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela” (VEIGA, 2003, p. 279).

- Grupo de atletas (AT):

AT1 - 23 anos. Atleta de alto rendimento em lançamento de disco (atletismo) masculino. Concluiu o Ensino Médio.

AT2 - 37 anos. Atleta de alto rendimento em voleibol feminino. Concluiu o Ensino Médio.

AT3 - 30 anos. Atleta de alto rendimento em judô masculino. Graduação em Administração de Empresas e formação técnica em Radiologia e em Segurança do Trabalho.

AT4 - 24 anos. Atleta de alto rendimento em natação masculina. Cursou dois anos em Educação Física e é graduando em Engenharia Civil.

AT5 - 18 anos. Atleta de alto rendimento em basquetebol masculino. Concluiu o Ensino Médio.

AT6 - 38 anos. Foi atleta de alto rendimento em ginástica artística masculina. Graduado em Educação Física.

- Grupo de Treinadores (TR):

TR1 - 55 anos. Graduação em Educação Física e Pós-Graduação em Treinamento Desportivo. Técnico de natação há mais de 30 anos.

TR2 - 32 anos. Graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado) e Pós-Graduação em Educação Física Escolar. Trabalha com esporte recreação há mais de dez anos em uma fundação municipal que desenvolve atividades recreativas, esportivas e de lazer.

TR3 - 29 anos. Graduação em Educação Física e Mestrado em Ciências da Saúde. Atua há sete anos em um clube privado como técnico-chefe da Equipe Paralímpica de Natação. Também é técnico nacional do Comitê Paralímpico Brasileiro.

TR4 - 30 anos. Graduação em Educação Física e Administração de Empresas. Pós-Graduação em Fisiologia do Treinamento e Fisiologia do Treinamento para Grupos Especiais. Tem nove anos de profissão: Técnico de basquete há sete anos e assistente técnico por dois anos em um clube privado.

TR5 - 36 anos. Graduação em Educação Física e Pós-Graduação em Treinamento Desportivo. Trabalha em um clube privado há 14 anos com a iniciação esportiva universal e o treinamento desportivo em basquete.

TR6 - 37 anos. Graduação em Educação Física e Especialização em Fisiologia Clínica e Desportiva. Atua como técnico de atletismo há 14 anos em uma instituição paraestatal.

- Grupo de professores (PF):

PF1 - 45 anos. Graduação em Educação Física. Professora na rede pública municipal há 24 anos.

PF2 - 33 anos. Graduação em Educação Física e Pós-Graduação em Gestão Profissional do Futebol. Professor na rede pública municipal há cinco anos.

PF3 - 37 anos. Graduação em Educação Física. Professora na rede pública municipal há seis anos.

PF4 - 38 anos. Graduação em Educação Física. Professor na rede pública municipal há 20 anos.

PF5 - 62 anos. Graduação em Educação Física. Professor na rede pública municipal há 35 anos.

PF6 - 46 anos. Graduação em Educação Física. Professor na rede pública municipal há 24 anos.

Com referência aos atletas e treinadores, dados os critérios de escolha, são apresentadas mais algumas informações consideradas relevantes para a compreensão sobre a sua participação na pesquisa:

O AT1 recebeu várias premiações, dentre as quais títulos estaduais, medalhas de ouro em campeonatos brasileiros, tricampeão brasileiro, tendo sido recordista brasileiro na modalidade. Medalha de prata no Troféu Brasileiro de Atletismo. Medalha de bronze no Campeonato Sul-Americano de Atletismo. Concluiu o Ensino Médio.

Esse é o atleta que motivou a opção pelo estudo das altas habilidades nos esportes. Participou da pesquisa por convite da pesquisadora, não veio por indicação.

A AT2 jogou na Seleção Brasileira durante dez anos. Participou de equipes premiadas com medalhas de ouro e bronze nos Jogos Olímpicos; prata em Campeonato Mundial; prata e bronze na Copa do Mundo; ouro, prata e bronze no Grand Prix de Vôlei; ouro na Copa dos Campeões; prata e ouro nos Jogos Pan-Americanos. Atuou em times europeus nos quais recebeu medalhas de ouro na Liga dos Campeões da Europa e Challenge Cup. Recebeu prêmio de melhor bloqueadora do mundo no Gran Prix de Vôlei. Atualmente participa da seleção de vôlei de um clube privado, em Uberlândia.

Essa atleta foi convidada pela pesquisadora, que já acompanhava sua trajetória. Generosamente concordou em participar da pesquisa. Foi em um período de grande treinamento, pois a equipe estava se preparando para disputar a Superliga feminina de vôlei, da qual se sagrou vice-campeã. Com grande experiência profissional, atua como capitã da equipe. Manifestou seu interesse em colaborar para a formação de jovens atletas da modalidade.

O AT3 recebeu várias premiações, dentre elas no Campeonato Brasileiro, tendo sido campeão brasileiro, duas vezes vice-campeão e duas vezes medalhista de bronze. Recebeu medalhas em copas internacionais, conquistou dez títulos no Campeonato Mineiro e também foi campeão de jiu-jitsu. Atua como professor de judô em uma empresa privada. Foi encontrado por indicação do técnico que, quando ainda era atleta, participou de várias competições com o AT3. O treinador ressaltou as qualidades positivas do atleta: “o que eu levei muito tempo para conseguir em termos de resultados, e com muito treinamento, ele conseguiu rapidamente porque é muito talentoso” (TR2).

O AT4 recebeu várias premiações, dentre as quais destacam-se medalhas no Open Paralímpico de Natação Internacional, no Circuito Brasileiro de Natação e no Campeonato Para-Sulamericano. Esse atleta foi procurado a partir da indicação do professor PF5 que, além de indicá-lo como um talento esportivo, contou um pouco da sua história: tinha um aluno nos anos iniciais do ensino fundamental que gostava muito de praticar esportes e queria participar

de todas as atividades. Era muito rápido e esperto. O professor percebeu que ele claudicava de uma perna, mas somente mais tarde ficou sabendo que o menino tinha tido a perna amputada em decorrência de uma meningite aos três anos de idade. O professor relatou que desde o primeiro momento percebeu a aptidão do aluno para os esportes. Depois, acompanhando sua trajetória, orgulhosamente teve a constatação de que não estava errado.

O AT5 participou da equipe vice-campeã da Copa Brasil de Basquete, sendo destaque na categoria Sub 17. Recebeu medalhas em Campeonatos Estaduais de Basquete Sub 15 e Sub 17. Aos 17 anos foi selecionado para treinar em um clube europeu, com a oportunidade de uma carreira internacional.

O atleta estudou em uma das escolas pesquisadas, mas não foi encontrado por indicação da escola. Veio por intermédio dos técnicos TR4 e TR5. Sua história despertou um interesse particular, pois é um potencial atleta de alto rendimento, com muito a desenvolver em sua carreira. Algo peculiar para este estudo foi saber que desde muito cedo ele era mais alto que os colegas da mesma idade, e atualmente mede 2,17 m de altura. Motivou a curiosidade por entender sobre os fatores biológicos como determinantes para o sucesso esportivo e as relações que se pode estabelecer entre talento esportivo e potencial físico de futuros atletas.

O AT6 conquistou medalhas de primeiro, segundo e terceiro lugar no Campeonato Mineiro. Há 24 anos atua como professor e técnico de ginástica artística em uma fundação municipal que desenvolve atividades recreativas, esportivas e de lazer. Este atleta foi indicado por um profissional da mesma fundação municipal na qual trabalha. Começou a praticar e competir na ginástica artística aos 12 anos de idade, e sua carreira durou apenas um ano e meio. Por falta de treinador encerrou a carreira precocemente, no entanto, ainda é reconhecido por seu talento. Perguntado sobre como havia começado a carreira desportiva, ele respondeu:

Começou como atleta, né? Eu tive participações em várias modalidades, como na ginástica artística também. E no mesmo período em que eu fazia algumas atividades eu comecei com a ginástica artística. Durante um período eu fui atleta. Nesse segmento eu comecei como monitor, né? E dentro do processo eu fui praticando como voluntário, até conseguir fazer o curso técnico de ginástica, e até formar como professor de educação física (AT6).

Sobre quem o indicou e como iniciou o treinamento, disse que foi a esposa do técnico quem o viu participando de atividades em uma associação de bairro. Ela viu que ele “tinha um jeito para a coisa” e o levou até o professor que era técnico de ginástica artística na instituição onde hoje trabalha.

Disse que o encerramento prematuro da carreira não foi por opção dele, foi por circunstância, e frustrante. Estava com treze para catorze anos de idade. O professor-treinador

foi cursar mestrado e doutorado na Alemanha. Sem ter um treinador não pode continuar. Teve que encerrar a carreira precocemente:

Não foi por vontade minha que eu terminei. Que eu parei. Não. Não, não. Foi circunstância. Porque eu treinava cerca de seis horas por dia. E na época em que ele foi fazer o doutorado dele, na Alemanha, não tinha ninguém que dava conta de me treinar na faculdade. Aí eu tive que parar porque não tinha ninguém que poderia me dar treino. Na verdade, é bem complicado, é bem frustrante (AT6).

Sem poder dar continuidade à sua carreira, começou a treinar jovens em um projeto de inclusão social por meio do esporte.

O TR1 atua desde 2002 em um clube, instituição privada reconhecida pelos trabalhos que realiza com iniciação esportiva e com o esporte de alto rendimento, na modalidade natação. Chegou-se a esse técnico por meio do atleta de natação bicampeão brasileiro que havia sido indicado por ter alcançado nível internacional. Chegou a concorrer a uma vaga para as Olimpíadas Rio 2016 e atualmente é treinador nos Estados Unidos. O atleta não participou da pesquisa porque nunca estudou em escola pública, mas elogiou grandemente a formação desportiva que recebeu do técnico TR1.

Esse treinador já lecionou em escolas estaduais. Informou que foi um dos primeiros a trabalhar com projetos educacionais de iniciação esportiva para deficientes na Universidade local. O projeto foi aprovado pelo MEC, mas por razões burocráticas, depois de tudo organizado, a equipe idealizadora saiu. Depois optou pelo esporte de alto rendimento:

Eu trabalhava na parte de esportes, desenvolvimento, psicomotricidade e tudo mais. Na parte da melhoria da qualidade das habilidades. Na parte da habilidade motora, porque a gente tinha certa deficiência e uma restrição muito grande de movimentos de alguns alunos. Naquela época a gente não tinha uma classificação, então era tudo misturado. A gente tinha aluno com deficiência mental, deficiência motora (...). Eles não estudavam na escola regular, isso nem existia. Depois é que começou a integração, de levar essas crianças para a escola, de escola inclusiva. Eu não fiquei nessa área, minha área foi o esporte de alto rendimento (TR1).

O TR2, que trabalha em uma fundação municipal, é professor Faixa Preta de Judô e responsável técnico pela equipe de Judô da instituição. Disse que estudou Educação Física por saber que estavam regulamentando a profissão, mas nunca teve vontade de ser professor de Educação Física, sempre optou por trabalhar com a modalidade Judô. Foi também um atleta premiado com títulos estaduais e nacionais. Indicou o atleta AT3, que considera ser um grande talento esportivo.

O TR3 desenvolve um reconhecido trabalho no esporte paralímpico brasileiro. Foi atleta profissional de natação. Começou a praticar esse esporte aos oito anos de idade, e a competir a partir dos 15 anos. “Eu só tive a natação no meu currículo esportivo” (TR3).

Informou que seu interesse pelo esporte paralímpico vem do curso de graduação:

Eu sempre fui atleta de natação. Eu fui atleta profissional por muito tempo. E quando eu comecei a graduação da Educação Física, em um dos estágios da faculdade, que era atendimento para a pessoa com deficiência, foi o que eu mais me identifiquei (TR3).

Não foi professor em escola pública, mas foi estagiário na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU): “Eu nunca tive oportunidade de dar aula em escola, e a única experiência que eu tive foi nos estágios vivenciados na faculdade, eu fiz estágio na ESEBA” (TR3).

Esse treinador foi convidado para a pesquisa por um caminho inverso, ou seja, por meio do atleta A4 que nos foi indicado pelo professor PF5. O TR3 é treinador do AT4.

O TR4 atua como treinador de basquete masculino em uma instituição privada da cidade. Sobre sua formação em Fisiologia do Treinamento para Grupos Especiais explicou: “Grupos Especiais são gestantes, idosos, pode ter alguma pessoa com deficiência física, alguma dificuldade física do tipo hérnia de disco, dor no joelho e essas coisas” (TR4).

Não foi professor na rede pública, mas desenvolve um trabalho voluntário no projeto Mais Educação, do Governo Federal, em uma escola municipal:

Eu sou um facilitador de uma oficina lá, uma oficina de basquete, então eu me voluntario para ensinar basquete para as crianças do colégio, que foram selecionadas pelo colégio. (...). As escolas se inscrevem no programa, e o Governo Federal autoriza ou não a participação no programa. E aí é destinada uma verba para o desenvolvimento do programa (TR4).

Esse treinador foi indicado pelo T1 porque trabalhou na iniciação desportiva do atleta AT5. Além de haver colaborado com a pesquisa, apresentou o técnico TR5, que também acompanhou o trabalho de desenvolvimento para o alto rendimento do atleta AT5.

O TR5 trabalha em uma instituição privada e foi indicado para esta pesquisa pelo TR4, que destacou sua atuação na iniciação esportiva universal e no treinamento desportivo em basquete masculino. Sua experiência contribuiu para a compreensão de como se dá o desenvolvimento de um atleta desde a iniciação esportiva até o alto rendimento.

Trabalhei em um projeto aqui, e até hoje dou consultoria, que é um projeto de iniciação esportiva universal no qual a criança vivencia várias modalidades esportivas, desde crianças de três anos de idade até adolescentes de 18 anos, que é minha experiência profissional hoje (TR5).

O TR6 trabalha com o atletismo em uma instituição que desenvolve promoção e formação de atletas nas categorias de base (da faixa etária de sete a 17 anos). Até 2014 a instituição atendia equipes de atletismo de alto rendimento.

A instituição trata hoje o esporte como promoção e formação de atletas nas categorias de base. Até o ano 2014 nós tínhamos equipes de alto rendimento, trabalhando no atletismo e natação. Já estivemos na superliga de vôlei em 2005 e 2006, mas agora hoje a visão da instituição é realmente de promover o esporte como base para essas crianças se conhcerem e se identificarem com alguma modalidade esportiva. Iniciar nas modalidades e direcionar para as equipes que realmente estão trabalhando hoje com as equipes de alto rendimento. Hoje não trabalhamos mais com pessoas acima de 17 anos (TR6).

Nunca atuou como professor em escola pública. Sua experiência profissional iniciou-se em projetos sociais, “com o decorrer do tempo e as oportunidades dentro da própria instituição eu fui buscando crescimento, e aí encontrei o atletismo” (TR6).

Esse técnico também veio para a pesquisa por um caminho inverso. Não foi ele quem indicou o atleta AT1, mas foi ele um dos maiores responsáveis pelo desenvolvimento desse atleta, tendo-o acompanhado desde o início de sua carreira esportiva.

2.3 Análise dos dados

A análise dos dados se deu pelo processo analítico-descritivo, a partir da recolha e redução das informações, com vistas à compreensão do fenômeno estudado, com relação à identificação, encaminhamento e acompanhamento dos alunos com altas habilidades nos esportes. O trabalho foi realizado, portanto, de modo a contemplar os objetivos, geral e específicos, da pesquisa: analisar as ideações de atletas, treinadores e professores, que contribuam para a compreensão sobre a identificação, encaminhamento e acompanhamento, na escola, de alunos com Altas Habilidades/Superdotação/Talento nos Esportes; bem como verificar e analisar as principais necessidades e obstáculos que esses alunos enfrentam na escola. Como metodologia, adotou-se a análise por meio da convergência das informações que, em pesquisas qualitativas examina o texto dos participantes a partir de pressupostos, com o objetivo de sistematizar e explicar o conteúdo das mensagens por meio do trabalho de interpretação, compreensão e inferências pelo pesquisador. De acordo com Vergara (2005, p. 15), a análise “é uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema”.

Para Minayo (2007, p. 316), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. A análise temática, dentre as modalidades de análise de conteúdo, é a que trabalha com a noção de tema. Na análise temática liga-se o tema a uma

afirmação feita sobre determinado assunto, pode ser estabelecida uma grande quantidade de relações e a representação é feita por meio de palavras, frases ou de um resumo sobre o assunto.

Na análise dos dados buscamos estabelecer relações entre as informações obtidas e o contexto teórico. “É nesse momento que conceitos relativos à teoria adotada são reafirmados ou questionados pelos resultados encontrados” (MOROZ, GIANFALDONI, 2006, p. 103-104).

Com base na fundamentação teórica e nos resultados da análise do conteúdo das entrevistas, foram interpretadas as informações coletadas e elaborado este trabalho final (tese).

A próxima seção aborda os fundamentos teóricos referentes aos conceitos de altas habilidades, superdotação e talento nos esportes.

3 TALENTO, ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NOS ESPORTES

Nesta seção são explorados os conceitos sobre talento, altas habilidades e superdotação relacionando-os àqueles específicos aos estudos sobre os talentos esportivos.

Considerando que a pesquisa de campo requer interações entre o conhecimento científico e os do senso comum, para a apreensão dos fenômenos estudados foi preciso, antes de ir a campo e durante o trabalho de campo, trabalhar com as construções de sentido que os conceitos descrevem. Na busca da compreensão dos conceitos sobre talento, altas habilidades e superdotação, averiguou-se suas origens, usos e influências.

Os conceitos envolvem funções cognitivas, pragmáticas e comunicativas. Possuem aspectos de delimitação e valoração, são operativos e possibilitam descrever e interpretar a realidade observada, e exercem um papel comunicativo para serem simultaneamente comprehensíveis, abrangentes e específicos (MINAYO, 2002).

O significado de um conceito científico só se expressa plenamente quando está relacionado de forma sistemática a outros conceitos, ou seja, não existe de forma abstrata e isolada porque todo conhecimento se desenvolve a partir de uma base histórica e pedagogicamente construída. “Segue-se daí que conceitos dificilmente podem ser inventados independentemente de um contexto. Além disso, dado o contexto, raramente precisam ser inventados, posto que já estão à disposição” (KUHN, 1970, p. 180).

Sobre a formação dos conceitos e práticas pedagógicas, tem-se que os conceitos científicos são a base categórica compartilhada culturalmente, e a “teoria de mundo” é desenvolvida por meio dos “óculos conceituais” que são utilizados. Muitas vezes, em contato com o conhecimento científico há uma congruência entre os conceitos encontrados e os conhecimentos espontâneos (ou cotidianos) possuídos, e nestes casos não há situação de conflito. Outras vezes, quando há um confronto entre os conhecimentos espontâneos e os científicos, pode haver dificuldade em abandonar ideias pré-concebidas. Há ainda, outras situações nas quais não há conhecimento espontâneo para interagir com aquele que se apresenta formalmente (NÉBIAS, 1999).

Consequentemente, há de se pensar na função evocativa do uso dos termos na linguagem tanto no que se refere à opção pelo uso da terminologia na construção teórica dos conceitos, quanto ao uso corrente e a sua compreensão pelos professores. De acordo com Bittencourt (2004), é a função evocativa da linguagem que permite conexões e interpretações no intercâmbio comunicativo: quando o falante opta por utilizar termos como, por exemplo, *hot-dog* em vez de cachorro-quente, “ele tem a intenção de evocar o contexto social, econômico,

cultural, político da comunidade de fala à qual tais expressões pertencem” (s. p.). Então, mesmo que seja possível alegar que o uso dos termos se relaciona à opção teórica, é preciso verificar como na prática a ação comunicativa se desenvolve, pois não é recomendável dissociar a teoria da prática. Ou seja, não se trata somente da questão semântica, mas também de incompREENSões que podem prejudicar o trabalho dos profissionais docentes.

A intenção de distinguir os conceitos de “talentos”, “altas habilidades” e “superdotação” neste trabalho é compreender como estes conceitos foram construídos e que implicações pode haver com relação ao atendimento aos alunos assim identificados. Assim, não bastou somente que a pesquisadora buscassem somente o seu entendimento, mas que procurasse empregar esses conhecimentos em seu estudo para saber como as concepções dos professores se constituíram. Ou seja, como os professores compreendem esses conceitos dentro das bases teóricas em que foram constituídos. “Lembremo-nos do fato de que os conceitos teóricos não são simples jogos de palavras. Como qualquer linguagem, devem ser construídos recuperando as dimensões históricas e até ideológicas de sua elaboração” (MINAYO, 2002, p. 21).

Conforme Azeredo (2014, p. 423), os significados que fluem das palavras não se resumem a elas, há de se levar em consideração o contexto comunicacional e as possibilidades associativas e evocativas envolvidas.

Mais do que os significados potenciais, devem-se buscar os sentidos autorizados ou atualizados pelo contexto, emergentes do contato entre as palavras que compõem o discurso, e averiguar elementos cuja participação seja decisiva para a construção do sentido global (AZEREDO, 2014, p. 423).

No decorrer da pesquisa foram encontradas, na legislação brasileira (conforme se verifica no Apêndice 2 deste estudo), várias referências aos “talentos”, e interpreta-se que foi esta a terminologia adotada ao longo na nossa história até que as bases teóricas adotadas no Brasil elegessem o uso da terminologia “altas habilidades” ou “superdotação” na legislação sobre a Educação Especial.

Conforme será relatado mais detalhadamente em subseção posterior, foi percorrida a legislação brasileira, e constatou-se que desde 1810, na Carta de Lei de 4 de dezembro², há referência a alunos que “tem mais talento e disposição” ou “grande talento”. Aqui pode-se interpretar que haveria uma “gradação de talento”, observada pelo uso dos adjetivos “mais” e “grande”.

² Esta Carta de Lei criou a Academia Real Militar com o objetivo de “ministrar na colônia um “curso completo de ciências matemáticas, de ciências de observações, quais a física, química, mineralogia, metalurgia e história natural que compreenderá o reino vegetal e animal, e das ciências militares em toda a sua extensão, tanto de tática como de fortificação e artilharia””. Fonte: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=2438>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

Pode-se pensar nesta graduação do talento a partir de um trecho do texto do renomado literato português Eça de Queiroz (1892), no qual o autor procurou traçar o perfil do grande homem moderno. Ainda que situado em sua época, o texto apresenta um conceito que corrobora para as reflexões sobre o que está sendo exposto:

A definição de “grande homem” está feita já, e com exatidão. O grande homem é aquele que pelo raciocínio atingiu uma maior soma de verdade, ou pela imaginação as maiores formas de beleza, ou pela ação os mais altos resultados, do que todos os seus contemporâneos na latitude do seu século. Esta obra superior em verdade, em beleza, em bondade ou utilidade, é produzida por um não sei quê que possui o grande homem, que se chama génio, cuja natureza não está suficientemente explicada, mas que constitui uma força infinitamente maior que o simples talento, o simples gosto ou a simples virtude (EÇA DE QUEIROZ, 1892, p. 1484 apud SANTANA, 2004, p. 231).

Santana (2004) analisa este texto de Eça de Queiroz, que é parte da crônica denominada “Os grandes homens de França”, no qual o escritor procura definir o conceito de “grande homem”. Das palavras de Santana (2004), extrai-se do texto de Eça de Queiroz que a eternidade, que é a única marca do ser superior, é resultado da equação entre os valores “verdade, beleza, utilidade e bondade” (p. 231).

Alguns pontos a ressaltar na interpretação do parágrafo da crônica, relacionamos aos postulados anteriores:

A genialidade, sobre a qual se retoma a afirmativa de que os gênios são pessoas que deram extraordinárias contribuições à humanidade e causaram revoluções em suas áreas de conhecimento, e que não cabe fazer essa classificação, na escola, no processo de identificação de pessoas talentosas, pois não é necessário que a habilidade seja excepcional para que o aluno seja identificado.

A categorização dos superdotados como acadêmicos ou produtivo-criativos, de Renzulli (2004), que pode ser representada no texto de Eça de Queiroz como aqueles que conseguiram “pela ação os mais altos resultados, do que todos os seus contemporâneos” (p. 231).

E ainda sobre a questão da comparação, dos mais altos resultados em relação aos contemporâneos, resgata-se do texto de Virgolim (2007) que há pessoas que se destacam por um talento, que pode ser significativamente superior ou menor, “mas o suficiente para destacá-las ao serem comparadas com a população em geral” (p. 28), e que na identificação das altas habilidades considera-se “aquela criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparado a seus pares” (p. 27). A comparação não tem a finalidade de classificar as pessoas para rotulá-las, mas é necessária para que se cumpra o dever de identificar os alunos com altas habilidades para melhor atendê-los.

3.1 Talento, altas habilidades ou superdotação?

O significado do termo “talento” se modificou ao longo do tempo. Inicialmente representava uma dimensão material, um valor de cálculo monetário ou um meio de troca, medido em uma quantidade de metais preciosos como ouro, prata ou cobre. Na antiguidade romana, um Talento era composto de uma quantidade de moedas que equivalia ao salário de cerca de 20 anos de trabalho.

Do valor material, o “talento” se tornou um valor imaterial, o “dote” que, em vez de ser representação de bens materiais passou a significar qualidades positivas, méritos ou dons naturais. Em sua ascensão imaterial, “talento” tornou-se, então, sinônimo de aptidão ou particular predisposição a uma profissão, atividade, arte ou disciplina. De forma generalizada, passou a significar grande capacidade ou inteligência (CINQUE, 2013, p. 31).

Não existe uma univocidade entre os especialistas da área, e entre “talento”, em contrapartida com “superdotação”, poderia haver uma espécie de graduação. De acordo com Pérez (2006, p. 43), há quem considere, indevidamente, a superdotação intelectual como sendo mais importante do que aquela que relaciona à alguma área específica do conhecimento, socialmente menos valorizada e denominada como sendo talento.

Aceitar a existência de dois tipos de superdotação, uma intelectual, que, embora não se diga diretamente, considera-se geral, mensurável, melhor e verdadeira; e outra específica, imensurável pela sua própria natureza, menos importante, pela desvalorização das áreas às que costuma se associar (artes plásticas, dança, teatro, música, esportes), que não é considerada uma superdotação, mas chama-se apenas de talento, é como aceitar que Hitler tinha razão, ao defender a supremacia ariana (PÉREZ, 2006, p. 43).

Guenther (2011) destrinhou os conceitos para elucidar a terminologia que, segundo a autora, é “uma *terminologia caseira*, feita com termos vagos unidos em barras sem significado específico, o que confunde o ideário de construtos estabelecidos” (p. 27). Essa confusão terminológica que se verifica no cenário brasileiro, em instruções, leis e documentos oficiais, dificulta o entendimento dos conceitos pelos professores. Além do mais provoca reações padronizadas, tais como se prender aos autores e não aos assuntos, aceitar as normas legais sem comparação com outros conhecimentos ou alegar que determinado termo provoca rejeições.

Explicações possíveis para esses desarranjos são dadas assim por Guenther (2011):

O termo superdotação é uma peculiaridade, usado somente no Brasil e não amparado teoricamente. O termo altas habilidades também utilizado somente em nosso país é proveniente, talvez, da tradução equivocada de *high ability*, que em vez de significar altas habilidades seria

mais bem traduzido em português como alta capacidade. O termo talento é frequentemente referido pela mídia e empregado na educação, mas aquilo que seria significante para expressar um desempenho superior é às vezes visto como sendo forma de retratar uma capacidade natural.

Superdotação provém do vocábulo inglês *giftedness*, que significa dotação, e *gift* remete a dádiva ou dom relacionando-se a uma capacidade natural muito elevada. Enquanto o dom se refere a uma capacidade natural, a habilidade tem relação com uma capacidade adquirida, ou competência. Superdotação e altas habilidades não são, portanto, sinônimos³. Isto precisa ser levado em consideração quando o planejamento educacional é realizado, porque quando o objetivo é desenvolver habilidades, o programa irá se basear em “conteúdos, ensino e treino”, e se o planejamento é voltado para o desenvolvimento da dotação, no sentido de treinar a capacidade natural dos talentosos, o projeto irá se basear em “educação formal e vivência educativa”. Já com relação ao talento, Guenther (2011) se baseia em Gagné, que considera que o talento se relaciona ao que se encontra disponível no ambiente, sendo uma expressão externa do desempenho superior, por isso ligado ao desempenho observável e não à capacidade:

Dotação - designa posse e uso de notável capacidade natural, em pelo menos um domínio de capacidade humana;

Talento - designa desempenho superior, conhecimento aprendido, habilidades desenvolvidas sistematicamente, implicando alto nível de realização em algum campo da capacidade humana (GUENTHER, 2011, p. 28; GAGNÉ, GUENTHER, 2012, p. 21).

Foi com base nesses conceitos que Guenther (2011) propôs, então, que a finalidade da educação é contribuir para que os alunos possam desenvolver seus potenciais e talentos. Para o atendimento aos alunos dotados e talentosos essa autora estruturou a metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento” que é oferecida para a complementação e suplementação educacional em um centro comunitário de educação especial que se originou em Lavras (MG) e depois se estendeu a centros de educação especial de outras cidades.

³ Na época em que o livro foi escrito a legislação brasileira adotava a terminologia altas habilidades/superdotação, que posteriormente foi substituída por altas habilidades ou superdotação.

3.2 Altas habilidades, superdotação ou talento nos esportes na literatura da Educação Especial

Aqui são destacadas, de início, duas bases teóricas cujos princípios fundamentam e amparam a legislação brasileira sobre a Educação Especial para as pessoas com altas habilidades, superdotação ou talento: A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli.

A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1994, 2000) avalia que a inteligência é um potencial biopsicológico, não é estática e pode ser desenvolvida em maior ou menor grau. Esse conceito quebra o paradigma de “pessoa inteligente” como um todo, como se a inteligência fosse algo inato e global.

Gardner caracterizou nove domínios de inteligência, ou espaços de cognição: lógico-matemática, verbal/linguística, visual/espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial. Essas inteligências são relativamente independentes umas das outras, e podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas (GARDNER, 1994, 2000).

A síntese das capacidades ou áreas de domínio das inteligências está no quadro a seguir:

Quadro 1 - As inteligências múltiplas de Gardner

Tipo de inteligência	Capacidade/domínio
Lógico-matemática	Capacidade de criar rapidamente soluções que são formuladas pela mente e representá-las numericamente antes mesmo de serem representadas de forma material.
Verbal/linguística	Capacidade de utilizar os códigos linguísticos utilizando-os na forma oral ou escrita para interpretar ou comunicar-se criativamente.
Visual/espacial	Capacidade de perceber os espaços e recriá-los, transformá-los mesmo na ausência de contato material. Capacidade de visualizar e reproduzir imagens internas.
Corporal-cinestésica	Capacidade de controlar e utilizar o corpo para executar movimentos com discernimento para a expressão, de forma produtivo-criativa.
Musical	Capacidade de perceber sons e ritmos de modo a discriminar, transformar criativamente e expressar formas musicais.
Interpessoal	Capacidade de observar e perceber nas pessoas seus sentimentos, motivações e intenções. Envolve sentimentos de colaboração e interação.
Intrapessoal	Capacidade de identificar e compreender os próprios sentimentos e agir com base nesse autoconhecimento.
Naturalista	Capacidade de perceber e discriminar situações relativas ao meio ambiente para lidar com as questões do ambiente natural ou para transformá-lo.
Existencial	Capacidade de perceber e situar-se em relação aos limites da condição humana e sobre suas formas de existir e representar o mundo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Gardner (1994; 2000).

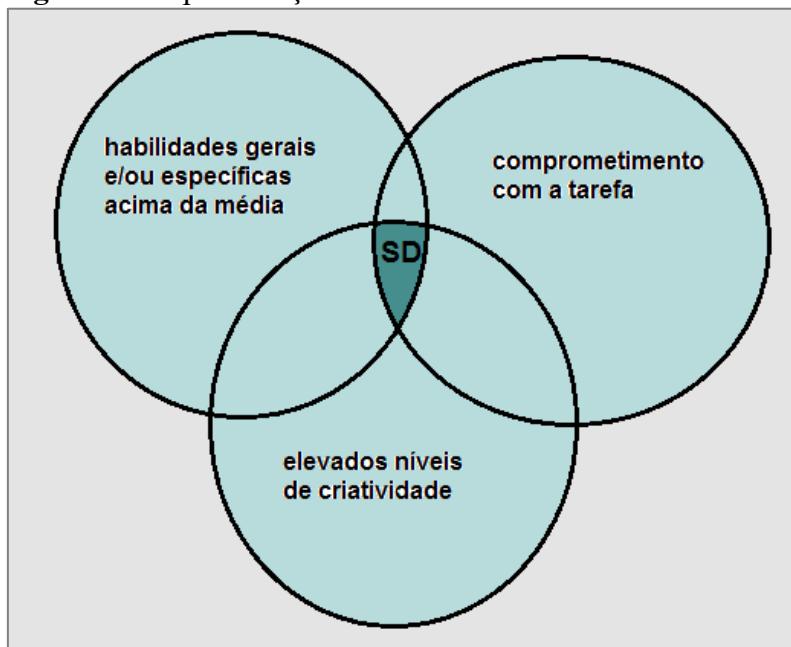
A Teoria dos Três Anéis refere-se à proposta de Renzulli (2004) de desenvolver um modelo para a verificação das características das pessoas com potencial elevado, e não se prende à finalidade de estabelecer o porquê de apresentarem esses traços, mas de saber quem são essas pessoas e como a Educação Especial pode promover o seu desenvolvimento. Assim, o seu propósito é de criar oportunidades para que este público-alvo tenha serviços especiais que lhes ocasionem condições favoráveis para a sua promoção pessoal e para ensejar a contribuição que podem dar à sociedade:

A primeira finalidade é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorealização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente. A segunda finalidade é aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes. Esta segunda finalidade, às vezes chamada de o argumento da cura do câncer, era especialmente útil para o apoio legislativo e financeiro. A maioria das pessoas concordaria em que ambas as metas se apoiam mutuamente. Em outras palavras, o trabalho produtivo e criativo de cientistas, escritores e líderes, em todos os campos da vida, trazem benefícios para a sociedade e também provoca sentimentos de realização, autorealização e uma atitude positiva sobre o Eu de cada um (RENZULLI, 2004, p. 81).

De acordo com a Teoria dos Três Anéis desenvolvida por Renzulli (2004), são três os componentes da concepção de superdotação: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. A superdotação (SD) se verifica pela interseção dos três elementos. A cor de fundo⁴ representa os fatores de personalidade e ambientais que se interagem e contribuem para a formação dos três anéis:

⁴ Renzulli (2004) utilizou o fundo *pied-de-poule* em sua representação da interação entre a personalidade e o ambiente. Aqui utilizamos um tom de cinza, mixando o preto e o branco como representação desses fatores.

Figura 1 - Representação da Teoria dos Três Anéis



Fonte: Elaborada pela autora com base em Renzulli (2004).

A habilidade geral é constituída por traços ou domínios que podem ser aplicadas de maneira ampla, aplicada a uma variedade de situações. Exemplos de habilidade geral, segundo Renzulli (2014, p. 236) são: “raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal”. As habilidades específicas relacionam-se à capacidade de executar ou adquirir conhecimento e técnica para exercer atividades de tipo específico ou em âmbito reduzido, como, por exemplo, uma determinada área como “belas artes e artes aplicadas, atletismo, liderança, planejamento e habilidades de relações humanas” (p. 237).

O comprometimento com a tarefa diz respeito à motivação para resolver determinado problema ou tarefa ou para atuar em uma área específica de desempenho com “perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação aplicada à área de interesse” (RENZULLI, 2014, p. 241).

A criatividade em elevados níveis, que é o terceiro traço característico das pessoas superdotadas, reúne três significados de criatividade: o primeiro relaciona-se à capacidade de pensar diferentemente, a segunda tem a ver com a atitude original diante das experiências no mundo, e a terceira, que Renzulli (2014) associa à superdotação produtivo-criativa, expressa-se na habilidade de abandonar procedimentos e convenções instituídas e apresentar ideias e/ou produtos que causem impacto na realidade, com novidade e adequação. Para a identificação e o desenvolvimento da criatividade, portanto, a ideia de pensamento divergente e original relaciona-se à capacidade de uma aplicação concreta, em situações reais.

Conforme Renzulli (2014), o ideal é fazer uma distinção entre potencial e desempenho, pois embora existam pessoas com notável potencial, a superdotação é observada por meio do desempenho superior, acima da média, para que se configure a existência do comportamento superdotado. Sendo assim, “nosso maior desafio como educadores é criar condições que transformem esse potencial em desempenho”.

Os conceitos de dotação e talento são encontrados na teoria ou modelo de desenvolvimento de talentos de Gagné, descrito em 1985. O Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (DMGT) separa claramente dotação de talento. A dotação se relaciona ao potencial, atitude e capacidades naturais; são dons, não treinados e espontaneamente expressos, em pelo menos um domínio de capacidade. O talento se refere aos conhecimentos e capacidades desenvolvidos sistematicamente; tem a ver com o domínio excepcional de competências que se traduz em desempenho e realizações.

De acordo com Gagné (2015), a diferenciação entre dotação e talento é frequentemente utilizada por estudiosos e profissionais ao conceituarem as altas capacidades. A distinção é visível quando separam o dom (potencial, promessa) do talento (realização, rendimento). Este autor separa os conceitos de dotação e talento no DMGT, e utiliza o termo “capacidade” para abranger tanto as capacidades naturais quanto as capacidades desenvolvidas sistematicamente. As altas capacidades distinguem 10% das pessoas quando comparadas às de mesma idade (dotação) ou que tenham acumulado uma quantidade similar de aprendizagem ao mesmo tempo (talento). A opção pela determinação de um limite percentual permite e facilita, em termos práticos, a identificação das pessoas com altas capacidades.

Em nenhum lugar vamos encontrar um número mágico que separe automaticamente do resto da população os rotulados como altas capacidades ou talento. O estabelecimento de um umbral adequado requer que os profissionais cheguem a um consenso, igual os nutricionistas fizeram quando estabeleceram distintos limites para os índices de massa corporal (IMC) (GAGNÉ, 2015, p. 18).

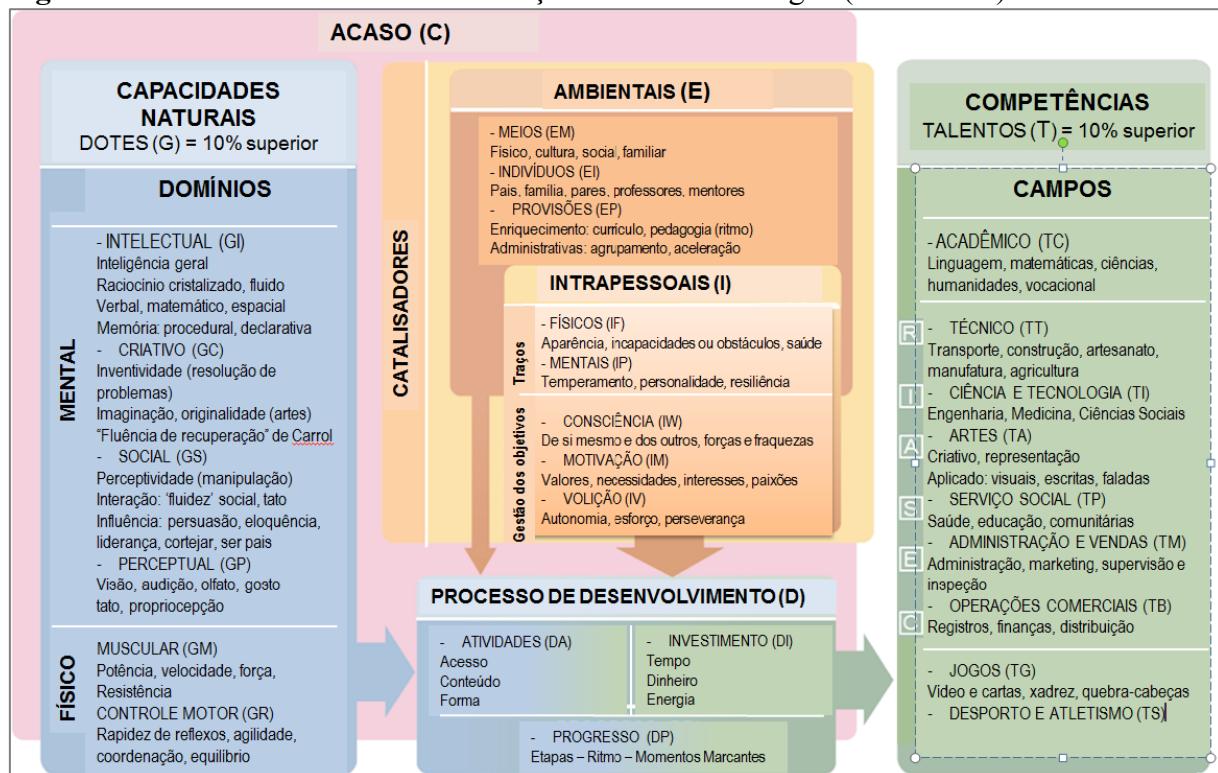
O Modelo Integral de Desenvolvimento do Talento (*Comprehensive Model of Talent Development - CMDT*) integra dois modelos anteriores, o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (*Differentiated Model of Giftedness and Talent - DMGT*) e o Modelo de Desenvolvimento de Capacidades Naturais (*Developmental Model for Natural Abilities - DMNA*). O DMGT define o desenvolvimento do talento como sendo a transformação progressiva das capacidades naturais excepcionais (dotação) em conhecimentos e capacidades excepcionais (talentos). O DMGT se compõe de três componentes básicos, que são Dotação, Talento e Processo de Desenvolvimento, e dois componentes adicionais, de apoio, que são os catalisadores intrapessoais e os ambientais. Estes afetam o processo de desenvolvimento do

talento de forma positiva ou negativa. O acaso desempenha um papel associado ao entorno, e não é um fator causal.

O DMGT foi revisto em 2007/2008, e foram introduzidas mudanças significativas em seus componentes. O DMGT 2.0 é uma atualização do modelo inicial (GAGNÉ, 2009).

A figura a seguir apresenta o DMGT 2.0 da forma como foi estruturado e apresentando as suas diversas variáveis:

Figura 2 - Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (DMGT 2.0)



Fonte: GAGNÉ, 2015, p. 20. Traduzido pela autora.

Ao incluir o conceito de dotação do tipo cinestésico-corporal, o DMGT ampliou os estudos desta área, pois a maioria das concepções publicadas anteriormente focaliza a dotação intelectual, talento acadêmico e profissões cuja base é academicista. Esta tendência fez com que o público atendido em programas de Educação Especial para dotados passasse a ser denominado por Gagné como “Intelectualmente Dotados Academicamente Talentosos - IGAT” (GUENTHER, 2012, p. 41).

Sobre o talento esportivo, observou-se que o mesmo referencial teórico que amparou o Relatório Marland de 1971 serviu como base para a definição de altas habilidades ou superdotação adotada na legislação brasileira (ainda que a habilidade psicomotora tenha sido excluída dos programas educacionais diferenciados da legislação norte-americana). Dentre os

aspectos de alto desempenho e/ou potencialidade apresentados pelas pessoas AH ou SD, apresentados de forma isolada e/ou combinada, encontra-se, em nossa legislação, a capacidade psicomotora. Esta “refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa” (VIRGOLIM, 2007, p. 28).

As capacidades e habilidades notáveis na área psicomotora denotam o talento psicomotor:

O talento psicomotor, indicado pela capacidade e habilidade de dominar o próprio corpo, suas coordenações, músculos, tendões e articulações, em um nível de desempenho de alta qualidade, no campo atlético, esportivo, ou na área de coordenações finas, como, por exemplo, para manejear um bisturi ou um instrumento eletrônico (GUENTHER, 2000, p. 32).

Os talentos esportivos situam-se no domínio das habilidades sensório-motoras, ainda que essas pessoas também possam apresentar produção diferenciada em outros campos de domínio. No domínio sensório-motor encontram-se as raízes para conjuntos de capacidade nas áreas sensorial e motora. Na área sensorial destacam-se as pessoas com enorme capacidade visual, auditiva ou olfativa. Na área motora distinguem-se as pessoas com extraordinária resistência física, força notável, grande precisão de reflexos, notável coordenação viso-motora ou auditivo-motora, dentre outras capacidades consideráveis. Quando a pessoa apresenta um talento único, como, por exemplo, para a música, a matemática ou o futebol, seu envolvimento com a atividade na qual ela se distingue é evidente, e por isso o talento único é mais facilmente identificável (GUENTHER, 2000; 2011).

3.3 Talentos esportivos na literatura da Educação Física

A definição de talento esportivo elaborada por vários autores (tais como Letzelter, 1981; Wendland, 1986; e Bernhard, 1987) se baseou, segundo Joch (2005), na indicação de diversas capacidades e habilidades que caracterizam o talento. Este autor apresenta, como exemplo, o texto elaborado por Hahn (1982), com as variáveis consideradas para descrever o talento:

- Condições antropométricas, como estatura, massa corporal, relação entre tecido muscular e adiposo, centro de gravidade corporal, harmonia das proporções, etc.;
- características físicas, como resistência aeróbia e anaeróbia, velocidade de reação e ação, resistência de velocidade, força estática e dinâmica, resistência de força, flexibilidade e coordenação fina dos movimentos, etc.;
- condições técnico-motoras como capacidade de equilíbrio, sentido espacial, temporal e de distância, sensibilidade para bola e lâmina, musicalidade,

- capacidade de expressão, capacidade rítmica, capacidade de deslizamento, etc.;
- capacidade de aprendizado como compreensão, poder de observação e análise, velocidade de aprendizado;
- disposição para o desempenho e assiduidade no treinamento, disposição de realizar força corporal, perseverança, tolerância à frustração;
- comando cognitivo, como concentração, inteligência motora, criatividade, capacidade tática;
- fatores afetivos, como estabilidade psíquica, domínio do estresse e disposição para competição, etc.;
- condições sociais, como aceitação de funções, entrosamento em equipe, etc. (HAHN, 1982, p. 85 apud JOCH, 2005, p. 61-62).

Dois componentes foram levados em consideração na definição de talento apresentada por Joch (2005): um componente estático e outro dinâmico, que se relacionam mutuamente, necessitando um do outro. O componente estático refere-se aos fatores biológicos, que tem relação com a disposição e a prontidão para a atividade esportiva; e os fatores ambientais, que têm a ver com as possibilidades oferecidas pelo ambiente social e os resultados do desempenho que são, no mínimo, acima da média. O componente dinâmico, segundo o qual o talento é visto de maneira processual, direcionada e requer acompanhamento pedagógico.

É considerado um talento quem alcança, com vontade e prontidão para o desempenho e dentro das possibilidades do ambiente real, resultados de desempenho e capacidades evolutivas acima da média da idade (de preferência comprovadas em competições), que representem o resultado de um processo ativo, acompanhado pedagogicamente e dirigido intencionalmente pelo treinamento e que esteja direcionado objetivamente para um nível elevado de desempenho (esportivo), a ser alcançado mais tarde (JOCH, 2005, p. 66).

Este conceito de talento faz referência a um desempenho observado e que pode, com o treinamento, alcançar níveis mais elevados.

Em outra definição de talento encontra-se o registro de que o talento pode não ter sido ainda desenvolvido: “O termo talento esportivo é utilizado para designar aquelas pessoas que possuem um potencial, uma aptidão especial, ou uma grande aptidão para o desempenho esportivo” (Böhme, 2011, p. 152). A este respeito, a autora destaca a necessidade de se levar em consideração o nível de talento ao qual estamos nos referindo. Pode ser que um jovem atleta tenha sido considerado talentoso em uma competição escolar e mais tarde isto não ocorra, quando estiver disputando em níveis superiores, por exemplo, em competições estaduais, nacionais ou de esporte federado.

Considerando que as altas habilidades nos alunos são identificadas com base no potencial apresentado e podem não estar ainda desenvolvidas, é importante que os jovens tenham a oportunidade de desenvolver seus potenciais. De acordo com Bojikian (2013), muitos jovens talentosos que poderiam se tornar atletas não iniciam ou desenvolvem sua carreira

porque não encontram oportunidade. A oferta de programas esportivos na escola seria uma possibilidade para o acesso às práticas esportivas.

A formação dos atletas talentosos se dá por meio do treinamento, realizado de forma planejada e sistemática, no processo denominado Treinamento a Longo Prazo - TLP, que vai desde a iniciação esportiva até o alto rendimento. Para ingresso em um programa de TLP a pessoa com talento esportivo precisa ser identificada. Para alcançar resultados em um treinamento esportivo é necessário que a pessoa tenha as capacidades requeridas, e estas são desenvolvidas constantemente pela ação esportiva. Talento e treinamento se ligam e se complementam reciprocamente. Conforme Winfried (2005, p. 47), “o talento esportivo só se revela no treinamento consciente e efetivo, portanto, na atividade”.

Para chegar ao nível de competição o esportista precisa ter desenvolvido qualidades que somente são adquiridas se houver uma formação psicomotora de base (LE BOULCH, 1983). Esta formação se baseia na interdependência entre o desenvolvimento cognitivo e motor, sendo que as principais estruturas psicomotoras são: coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, organização espaço-temporal e esquema corporal (GALLARDO, 1998).

De acordo com Ré e Bojikian (2011), a execução das habilidades motoras requer capacidades motoras que dependem das características do executante, do contexto e da tarefa a ser executada. Existe uma interdependência entre as capacidades e habilidades motoras, pois estas dependem das capacidades motoras condicionais e coordenativas. As capacidades motoras condicionais são três: capacidade de força, de resistência e de velocidade. O grau de importância de cada uma delas depende da modalidade esportiva e da habilidade motora considerada. A utilização das capacidades motoras coordenativas, ou seja, de organização e controle de movimentos, depende dos objetivos a serem alcançados, e para que esta capacidade seja elevada diversos modos de integração sensório-motora são requeridos. A execução de habilidades motoras depende também do conhecimento cognitivo, que é referente ao processo de tomada de decisão e, no esporte, corresponde ao “julgamento apropriado do momento ideal para o movimento ser executado em relação às condições externas” (p. 127).

As capacidades são desenvolvidas no processo de TLP. Para o desempenho esportivo de alto nível ou alto rendimento é essencial que os fundamentos necessários à prática esportiva tenham sido trabalhados desde a infância e juventude. Para alcançar o alto rendimento são requeridos, em média, seis a dez anos de treinamento. Então, a pergunta: como identificar um talento esportivo na escola? Certamente que não é pelo desempenho de alto nível na modalidade esportiva, mas pelo desempenho acima da média quando comparado com pessoas dentro e um

mesmo contexto que, no caso, pode ser, por exemplo, a mesma faixa etária, o mesmo grau maturacional ou a mesma etapa escolar.

O meio social é importante porque as oportunidades para a identificação dos talentos esportivos resultam do valor atribuído socialmente ao esporte. Considerando, ainda, que algumas modalidades possuem maior reconhecimento social e, por isto, encontram apoio social, técnico e material.

O conceito de especialização precoce pode advir desse apoio, quando alguém se destaca precocemente, ainda na infância ou na juventude, em alguma modalidade, começa a competir e passa a ser exigido um rendimento cada vez maior. A especialização precoce é vista de maneira negativa. Muitos talentos precoces não deram continuidade à carreira esportiva, seja pela desistência ou porque o desempenho final, após o período de treinamento, não tenha alcançado os padrões do alto rendimento. Por isto, o desempenho acima da média em crianças ou jovens não é o único fator a ser considerado. É preciso levar em conta a motivação e o comprometimento do aluno para a busca de um melhor desempenho. Isto torna claro que a detecção do talento também se realiza de forma processual e a longo prazo, e que, para a promoção do talento, o diagnóstico deve ser realizado de forma ativa no TLP, com base na evolução dinâmica e capacidade individual de adaptação (JOCH, 2005; BÖHME, 2011).

De acordo com Joch (2005), o prognóstico para os talentos esportivos é difícil e complexo, porque o desenvolvimento do talento é um processo de mudança que além das qualidades motoras, capacidades coordenativas e habilidades esportivo-motoras, envolve componentes da personalidade, como propriocepção, inteligência e dimensões motivacionais. Por outro lado, existe uma visão cética do prognóstico do talento pela tendência de se observar o talento esportivo de modo retrospectivo:

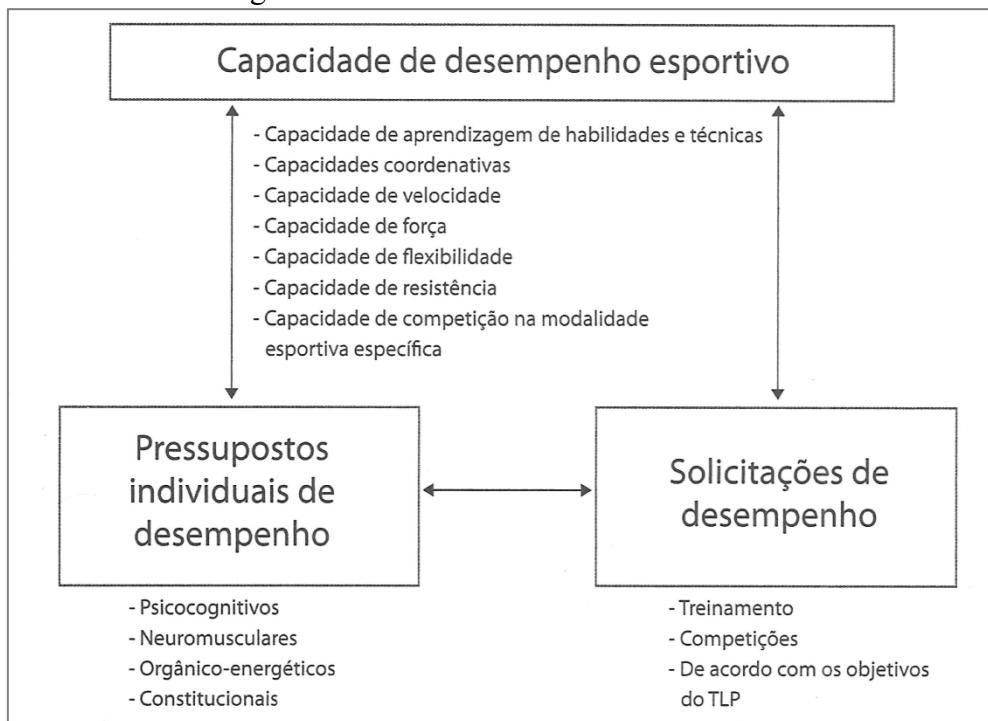
O ceticismo com relação ao alto desempenho inicial e à orientação no desempenho final possível se refere ao aspecto da análise retrospectiva. Somente olhando para trás, quando o talento já se comprovou, é possível identificar quem é um talento. (...). Somente a posteriori pode-se dizer quem é um talento e quem não é (JOCH, 2005, p. 46).

O desempenho é um componente do esporte, e o TLP, realizado de forma sistemática e planejada, determina as condições de desenvolvimento e formação do desempenho esportivo. Para o treinamento infanto-juvenil, Böhme⁵ (2011) apresenta uma das propostas existentes: o

⁵ Maria Tereza Silveira Böhme é referência nos estudos da área. Coordenadora do Laboratório de Treinamento e Esporte para Crianças e Adolescentes - LATECA e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Esporte e Treinamento Infanto-Juvenil - GEPETIJ, da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo - EEF/USP.

treinamento realizado com base na capacidade de desempenho esportivo, nos pressupostos individuais de desempenho e nas solicitações de desempenho:

Figura 3 - Representação das relações dos componentes de desempenho esportivo no Treinamento a Longo Prazo



Fonte: BÖHME (2011, p. 29).

O processo de TLP se realiza em diferentes etapas: detecção, formação/desenvolvimento, seleção, promoção e prognóstico/predição. A detecção é a busca de pessoas com aptidão para o desempenho esportivo, e se realiza, geralmente, com crianças e adolescentes. A formação/desenvolvimento acontece em um programa de formação esportiva geral que “visa a desenvolver todas as qualidades da personagem nos jovens talentos esportivos por meio do TLP” (p. 153). A seleção determina aqueles que apresentam condições para um treinamento que os eleve ao desempenho esportivo de alto nível. A promoção utiliza procedimentos de TLP com o objetivo de alcançar o desempenho ótimo ou ideal. O prognóstico/predição refere-se à previsão da mais alta capacidade de desempenho que um jovem atleta pode alcançar (BÖHME, 2011).

Na escola, a detecção pode ser realizada por meio de exame de testes padronizados, classificação de alunos com base nas melhores notas em Educação Física, exame dos resultados obtidos em jogos e campeonatos, observação dos alunos na aula regular e na participação em projetos ou programas escolares. Considerando o longo tempo de TLP necessário para se alcançar o alto rendimento (geralmente seis a dez anos, e isto depende do atleta e da modalidade

esportiva), o recomendável seria que a detecção inicial ocorresse por volta dos 10 a 12 anos de idade (BÖHME, 2011).

Sobre o encaminhamento e acompanhamento pode-se destacar um exemplo do trabalho de treinamento descrito por Joch⁶ (2005):

O trabalho se desenvolveu em três etapas.

A primeira etapa teve a duração de três anos, e participaram alunos com idade entre sete e 10 anos. Os professores de Educação Física trabalharam as capacidades coordenativas dos alunos. As avaliações se deram por meio de testes de motricidade, somatotipia⁷, inteligência, motivação e socialização.

A segunda etapa durou dois anos, e dela participaram alunos com idades que variavam entre 10 e 12 anos. O trabalho contemplou de forma geral modalidades de ginástica, jogos coletivos, jogos de rebater e natação. Foi iniciado o treinamento na escola e em associações, com o apoio de professores do esporte e coordenadores técnicos. Os alunos participaram de competições escolares. As avaliações contemplaram a motricidade e a somatotipia.

A terceira etapa durou dois anos e teve a participação de alunos com idade entre 12 e 14 anos. O treinamento, para cada aluno, foi específico em uma modalidade esportiva (atletismo, natação, futebol, voleibol e tênis de mesa). O acompanhamento foi dado por professores de esporte, coordenador técnico e treinadores de uma associação. Os testes eram realizados para a avaliação da motricidade, somatotipia, inteligência e socialização.

Observa-se que todo o trabalho foi desenvolvido de forma processual, de acordo com as etapas de treinamento e o desenvolvimento dos alunos.

3.4 A perspectiva crítica da Educação Física Escolar e sua abordagem sobre os esportes e os talentos esportivos

Concepções que hoje alicerçam saberes e práticas dos professores de educação física escolar, ligadas à perspectiva crítica, sobretudo no que se refere à prática esportiva na escola e ao que ampara essas práticas podem influenciar o processo de identificação, encaminhamento e atendimento aos alunos com talento esportivo. Este é considerado um fator a ser analisado, pois comprehende-se que no desempenho profissional, além da questão normativa existem outros elementos que envolvem aspectos explícitos e tácitos, que influenciam ideias, valores, julgamentos e ações.

⁶ O autor pesquisou o talento esportivo na Alemanha, e descreve a experiência de uma escola daquele país.

⁷ Classificação do corpo humano segundo a sua estrutura física.

Sobre o papel da Educação Física nas escolas, Ratier (2009) entrevistou Marcos Neira, especialista em Educação Física da Universidade de São Paulo – USP. Segundo o entrevistado, o trabalho pedagógico atualmente se baseia na perspectiva cultural, que considera o esporte como sendo mais uma das manifestações da cultura corporal. A educação física dá ênfase ao movimento, e não visa privilegiar a prática esportiva ou a “revelação de craques”:

Se até a década de 1980 o compromisso da área incluía a revelação de craques e a melhoria da performance física e motora dos alunos (fazê-los correr mais rápido, realizar mais abdominais, desenvolver chutes e cortadas potentes), hoje a ênfase recai na reflexão sobre as produções humanas que envolvem o movimento. Se antes o currículo privilegiava os esportes, hoje o leque se abre para uma infinidade de manifestações, da dança à luta, das brincadeiras tradicionais aos esportes radicais. Ecos da perspectiva cultural, que domina pesquisas e ganha cada vez mais espaço nas escolas (NEIRA in RATIER, 2009, s.p.).

Perguntado sobre as competições esportivas na escola, Neira (2009) respondeu que não podemos partir do pressuposto de privilegiar um pequeno grupo. Sobre crianças que demonstram especial habilidade em alguma modalidade esportiva, declarou que devem receber estímulos a prosseguir, no entanto, não há como desenvolver um projeto esportivo que conte com todos os alunos. Assim, “o lugar para continuar com o trabalho não pode ser a escola, mas instituições especializadas para a prática esportiva” (s.p.). A este respeito, coube-nos buscar maior entendimento sobre a perspectiva crítica e saber como o esporte, nessa perspectiva, pode ser realizado nas escolas em uma concepção de atendimento aos alunos com AH/SD em esportes que atenda aos requisitos da educação especial e inclusiva.

Dos textos de Marinho (1945, 1946, 1980, 1984), que foram coletados por Goellner e publicados em 2005, foram recolhidas informações que ajudam a entender a visão crítica da Educação Física que se desenvolveu a partir da década de 1980:

Desde os primórdios da cultura humana, os homens marchavam, caminhavam, corriam, arremessavam e lutavam. No contato com a natureza se exercitavam, desenvolviam suas capacidades e mobilizavam sua inteligência para sobreviver. Para vencer animais maiores, mais fortes e mais pesados do que ele, os homens dispuseram de um gesto que os outros animais não tinham: o gesto de atirar ou arremessar objetos. Esse gesto atávico permanece marcado em nossas atividades; desde a criança que se exercita atirando objetos e buscando a precisão em seus arremessos, até a prática de esportes como voleibol, basquetebol, futebol e tênis, dentre outros.

E atirar em precisão, e atirar dominando as coordenações neuromusculares pra que este gesto seja perfeito e acabado e a satisfação daquele que, arremessando a bola de basquetebol, a coloca na cesta, ou aquele que desferindo sua cortada, marca o ponto no voleibol, caracterizam o gesto perfeito e completo capaz exatamente de assinalar

o prazer que motiva todos os gestos, toda a nossa conduta, buscando como a Educação Física, a perfeição na atitude e no gesto (MARINHO, 1980, apud GOELLNER, 2005, p.62).

Após a fase naturalista, os homens fixaram-se à terra e deixam de ser nômades. Passaram a se preparar para a guerra, com o objetivo de se defender e às suas famílias, e para preservar seu patrimônio. A educação física assumiu, então, uma característica guerreira.

Em uma terceira fase, caracterizada como desportiva, já com as cidades fortificadas e protegidos por muralhas, os homens preservavam suas capacidades físicas para utilizá-las quando necessárias. Surgiram, então, os desportos, nos quais simulavam guerras não para se exterminarem, mas para praticarem o exercício.

As primeiras formulações da teoria da Educação Física foram realizadas pelos filósofos da Grécia antiga. Conforme Marinho (1980 apud Goellner, 2005, p. 63), sempre existiu um lugar para a Educação Física em todos os grandes planos educacionais, desde a filosofia de Platão.

No plano educacional desenvolvido por Platão, os jovens eram selecionados de acordo com suas aptidões, conforme foi relatado por Marinho, em um texto por ele escrito em 1945:

Dos 7 aos 16 anos a ginástica e a música se encarregavam de estabelecer a harmonia do corpo e da alma. Dos 17 aos 20 anos eram os jovens submetidos aos exercícios militares, acrescentando-lhes a leitura, a escrita, a aritmética, a geometria, etc. Segundo suas aptidões, sofriam os jovens um processo de seleção em cada período desses (MARINHO, 1945, apud GOELLNER, 2005, p. 35-36).

Encontram-se na filosofia grega, no hedonismo de Aristóteles, fundamentos que persistiram na Educação Física ao longo dos tempos: a busca pelo prazer e pela perfeição. O prazer que obtém, por exemplo, o atleta que consegue realizar um gesto mais completo e perfeito; ou o prazer do professor de Educação Física ao constatar o aprimoramento dos alunos. “A Educação Física é um dos instrumentos capazes de contribuir para levar o homem à criação do perfeito” (Marinho, 1945, apud Goellner, 2005, p. 65).

Originou-se na Inglaterra o sentido que é dado à expressão “Educação Física” ainda hoje. De acordo com Marinho (1980, apud Goellner, 2005), John Locke, em 1693, quebrou o dualismo cartesiano representado na Educação Física como “mente sã em corpo sô”. Em 1861, com o filósofo inglês Herbert Spencer, a expressão “Educação Física” se generalizou. No Brasil, em 1882, por influência da expressão inglesa *Physical Education*, Rui Barbosa titulou Educação Física o parágrafo 7º de seu projeto. Conforme Marinho (1984, apud Goellner, 2005, p. 80-82), o Regulamento Geral de Educação Física nº 7 foi consolidado em 1927, mas essa expressão tornou-se corrente a partir do “célebre parecer” de Rui Barbosa de 1882. Devido à Missão Militar Francesa atuar junto ao Exército brasileiro após a Segunda Guerra Mundial, a

estruturação da Educação Física na legislação educacional do nosso país teve a influência do programa francês⁸.

Abre-se aqui um parêntese para ratificar que o estudo apresentado até o momento foi elaborado com base nos referenciais de Educação Física vistos na perspectiva de Marinho (1945, 1946, 1980, 1984, apud Goellner, 2005). Neste momento são incluídas as seguintes observações que colaboraram para o entendimento da interpretação crítica que foi dada aos textos de Inezil Penna Marinho:

Sobre John Locke e a relação entre trabalho, corpo e educação, Herold Jr. (2007, p. 1) associou o pensamento político e filosófico do autor às mudanças havidas na sociedade no século XVII. Era o início do desenvolvimento da sociedade capitalista, e buscava-se o aperfeiçoamento das forças produtivas, e dentre os papéis da educação física estão os de contribuir para a saúde e para a resistência do corpo ao trabalho e à fadiga.

Na perspectiva educacional de John Locke, vista por Lago (2011, p. 1), o aspecto intelectual refere-se ao desenvolvimento das capacidades individuais, na formação do gentil-homem (*gentleman*), para que essas sejam usadas quando se fizerem necessárias; o cunho moral vem pelo disciplinamento dos desejos e a formação de bons hábitos, aqueles que estejam de acordo com a constituição e a preservação da sociedade burguesa; e o aspecto físico, relaciona-se à busca pelo crescimento saudável nas crianças e ao fortalecimento do corpo.

Na obra filosófica de Herbert Spencer foi desenvolvida uma teoria evolucionária e de progresso que contribuiu

(...) para o desenvolvimento posterior tanto de uma abordagem de inspiração darwiniana das relações sociais, denominada de darwinismo social, quanto de práticas científicas com o propósito de controle da reprodução humana, denominada por Francis Galton (1822-1911) de eugenia (DEL CONT, 2007, p. 76-77).

Segundo a teoria de Spencer, somente sobreviviam aqueles que fossem mais aptos e mais adaptados. Ideia que se associa à teoria da hereditariedade, segundo a qual, em um processo progressivo, as características herdadas são transmitidas, mas adaptadas de acordo com as exigências do ambiente, propiciando, assim, a formação de descendência. A teoria spenceriana contribuiu para as pesquisas científicas do final do século XIX e início do século XX que visavam estabelecer uma ciência eugênica do melhoramento racial (DEL CONT, 2007).

O parecer de Rui Barbosa sobre a Educação Física na reforma do ensino primário, de 1882, cita a teoria de Spencer:

⁸ *Règlement Général d'Education Physique*.

A primeira condição de felicidade neste mundo, bem reflecte um pensador, é “ser um bom animal”, e a *primeira condição de prosperidade nacional é que a nação seja composta de bons animaes*. Não só é frequente depender o desfecho das guerras da força e ardimento dos soldados, mas ainda é certo que, *nas luctas industriaes também*, a victória é inherente ao vigor physico dos produtores (BARBOSA, 1882, p. 125).

A partir da década de 1980, vários autores escreveram sobre a Educação Física e a Educação Física Escolar a partir de uma perspectiva essencialmente crítica que buscava, além de compreender as contradições existentes na sociedade e na educação, propor alternativas transformadoras da realidade. As teorias críticas da educação se traduziram em diversas perspectivas, e seus pressupostos teóricos fundamentaram várias concepções sobre a Educação Física. Destaca-se que as concepções das teorias críticas têm em comum o fato de se colocarem em contraposição às “teorias hegemônicas” para proporem uma “prática transformadora” na Educação Física no Brasil (GHIRALDELLI JR, 2003; CASTELLANI FILHO, 2010; SOARES et al., 2012).

Em seu livro A Educação Física no Brasil: História que não se conta, Castellani Filho (2010, p. 14-15)⁹, relatou que as obras de grande mérito do professor Inezil Penna Marinho, amplamente aceitas junto aos profissionais da área, influenciaram a produção bibliográfica sobre a História da Educação Física no Brasil. Com isto, as publicações e os conteúdos programáticos dos cursos superiores se limitaram, pois foram desenvolvidos de maneira homogeneizante. Uma vez que as concepções históricas ainda dominantes foram geradas na década de 40, e em virtude da premência de uma situação histórica diferente, Castellani Filho assumiu o compromisso de reescrever a história da Educação Física no Brasil. Ademais, segundo o autor, ainda que filósofos e educadores da atualidade associassem a Educação Física a contextos educacionais mais amplos, e lutassem contra o preconceito de concebê-la como elemento secundário do fenômeno educacional, percebia-se que muitos deles visualizaram-na “unicamente como instrumento de veiculação da ideologia dominante, alienada e alienante, numa clara alusão à ótica crítico-reprodutiva” (p. 19).

A teoria histórico-crítica da Educação Física foi desenvolvida por Castellani Filho, que se apoiou na concepção histórico-crítica da Educação, de Dermeval Saviani. No livro Escola e Democracia, publicado originalmente em 1983, Saviani (2005), estabeleceu relações entre política e educação, e classificou as teorias pedagógicas em dois grupos: as teorias não-críticas elaboradas pela pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, que veem a educação como autônoma e procuram compreendê-la a partir dela mesma; e as teorias crítico-

⁹ O livro foi publicado em 1988, e a edição que consultamos, de 2010, é a 18^a edição. O fato de ter sido reeditado tantas vezes é representativo da continuidade da referência de seu trabalho ao longo dos anos.

reprodutivistas, que procuram compreender a educação e exercer a crítica, mas consideram que a educação é determinada por condicionantes socioeconômicos e a eles é subordinada acabando por reproduzir seus ideais.

A Teoria da Curvatura da Vara, retomada nas teses de Saviani (2000), foi enunciada por Lênin como resposta à crítica que recebia por assumir posturas extremistas e radicais. O pressuposto é o seguinte: "quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto" (Althusser, 1997 apud Saviani, 2000, p 37). Para Saviani (2012), o ano de 1979 representou um marco na configuração da concepção histórico-crítica na educação, pois a discussão que antes era individual passou a ser coletiva.

A crítica às teorias pedagógicas da Educação Física, a partir da concepção histórico-crítica de educação, foi escrita por Castellani Filho (2010). Segundo o autor, três tendências que caracterizam atualmente a Educação Física em nosso país: a biologização, a psicopedagogização e, em contrapartida radical (do outro lado da vara), a concepção histórico-crítica da Educação Física.

A biologização do homem significa considerá-lo somente em sua dimensão biológica. A concepção de biologização da Educação Física é fruto da influência que a medicina exerceu e ainda exerce na Educação Física. Reproduz uma época em que a categoria médica percebia a saúde somente em seus aspectos biofisiológicos. O “reducionismo biológico” não leva em conta o conceito de “Saúde Social”, que vê o homem em sua integralidade, e que tem diversos aspectos, dos quais fazem parte os aspectos biológicos. A Educação Física, submetida à este reducionismo, se posiciona na exacerbação da performance esportiva, baseada no modelo da produtividade, eficiência e eficácia que predomina na sociedade brasileira (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 169).

A psicopedagogização da Educação Física é consequência do “reducionismo psicopedagógico” que se constitui quando as instituições sociais, dentre elas a escola, são analisadas como se fossem “sistemas fechados”, dissociados da realidade das relações sociais de produção existentes na sociedade. São formuladas conceituações abstratas que não dialogam com a historicidade das questões pertencentes à sociedade na qual todas as instituições estão inseridas. De acordo com Castellani Filho (2012, p. 170), o reducionismo psicopedagógico na Educação Física é uma resposta às imposições que resultam da Teoria do Capital Humano¹⁰.

¹⁰ A Teoria do Capital Humano está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, formulada por Theodore W. Schultz nos anos 1950, nos Estados Unidos. Em 1968, Schultz recebeu o Prêmio Nobel de Economia por haver desenvolvido essa teoria. Seus pressupostos foram aplicados no campo educacional. Ao estabelecer a

No entanto, é um erro pensar que a psicopedagogização é uma legitima contraposição à biologização, pois ambas as tendências fazem parte de uma concepção acrítica de Educação, que traz em si a teoria e a prática tecnicista, a influência da filosofia neopositivista e a ideia de neutralidade científica. Essas tendências colocam-se, e colocam os “objetivos do conhecimento”, na função de manter as estruturas que vigoram na sociedade.

A perspectiva da concepção histórico-crítica defende que a educação física é uma ação eminentemente política, que tem por objetivo a socialização do conhecimento “produzido, sistematizado e acumulado historicamente pelas Classes Subalternas”. O saber das coisas relativas à Motricidade Humana, ao homem em movimento, segundo o autor, se coloca em um âmbito que vai além das questões biofisiológicas porque considera integralmente a dimensão humana. O movimento humano é, acima de tudo, produto cultural e produção de cultura. A proposta é de uma educação física transformadora, capaz de quebrar as práticas hegemônicas estabelecidas pelas tendências biologicistas e pedagocistas. A consciência corporal é o entendimento de que toda atividade do corpo em movimento expressa o discurso hegemônico de sua época, seus determinantes, seus signos. A Educação Física é a área de conhecimento responsável por estudar todos os aspectos sócioantropológicos do movimento humano, por isto, não basta o conhecimento da anatomia e da biomecânica do corpo humano (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 170-171).

Outra concepção, a concepção crítico-superadora de Educação Física, resulta do trabalho coletivo de estudiosos da área. Em uma proposta que se coloca fundada no paradigma histórico-social, foi escrita a obra Metodologia do Ensino de Educação Física, em 1992. O livro escrito por seis autores (SOARES et al.) tem sido uma referência obrigatória nos estudos sobre a Educação Física Escolar. Conhecida sob a denominação de “Coletivo de Autores”, a obra foi reimpressa 14 vezes. Em 2009 foi lançada uma segunda edição, e em 2012, na primeira reimpressão, foi acrescida de depoimentos dos autores, que responderam sobre o que precisaria ser revisto na obra, as razões e quais as suas propostas a respeito.

A concepção crítico-superadora de Educação Física colocou em contraposição duas matrizes que, segundo os autores, eram orientadoras do currículo escolar da Educação Física: desenvolvimento de aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal (SOARES et al., 2012, p. 19-34). Questionando sobre qual dessas duas perspectivas melhor atenderia às exigências da educação da escola pública brasileira, ponderaram que o professor definiria a sua prática a partir

ideia de capital humano, como fator da produtividade econômica, trouxe uma concepção tecnicista na qual a educação do indivíduo tem por objetivo torná-lo mais produtivo, de modo a “agregar valor” para si e para a sociedade (MINTO, 2006, s.p.).

da resposta a esta questão. Ao dizerem sobre quais são essas exigências, escreveram ser a educação escolar democrática, universal, gratuita, obrigatória, laica e unitária. Defenderam um currículo ampliado, que permita ao aluno uma visão de totalidade e a compreensão da realidade. A dinâmica curricular não envolve apenas o saber sistematizado, e não basta ensinar os conteúdos, é necessário que os alunos os associem à sua significação humana e social.

Conforme os autores, para o processo de construção da escola pública é necessária a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, pois “uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses” (SOARES et al., 2012, p. 27). Para uma reflexão crítico-superadora sobre a Educação Física no currículo escolar haveria de se pensar, portanto, quais os interesses que a educação atual desejaria responder, e em quais os direcionamentos e ações teria que realizar.

De acordo com Soares et al. (2012, p. 37), a Educação Física na perspectiva do desenvolvimento da aptidão física se apoia em fundamentos biológicos “para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista”. Utiliza-se da pedagogia tradicional de tendência biologicista cujo objetivo é adestrar os alunos. As atividades corporais são realizadas para que as capacidades físicas do aluno cheguem ao máximo de rendimento. Quer, por meio da educação, alienar o homem de sua condição de sujeito histórico para adaptá-lo à sociedade, tornando-o incapaz de intervir na transformação da mesma. Forma o caráter do indivíduo para que ele seja obediente, para que respeite as normas e a hierarquia. O esporte representa um meio de possibilitar o exercício de alto rendimento. São escolhidas as modalidades mais conhecidas e de maior prestígio no meio social. Os conteúdos se compõem dos fundamentos técnicos e táticos de alguns esportes.

A Educação Física, na perspectiva do desenvolvimento da aptidão física, possui um tratamento diferenciado em comparação às demais disciplinas. Isto é comprovável quando se analisa, por exemplo, o Decreto nº 69.450/71¹¹: as turmas formadas por alunos do mesmo sexo, selecionados por nível de aptidão física; as recomendações pedagógicas de alternância das atividades, em observância aos princípios fisiológicos do treinamento desportivo; turnos diferenciados das demais disciplinas, que impõem ônus aos alunos das classes populares por terem que arcar com os custos dos transportes para cumprirem atividades em turnos diferenciados (SOARES et al., 2012, p. 37-39).

¹¹ Decreto nº 69.450/71, de 01 de novembro de 1971, que regulamenta as normas legais sobre educação física (BRASIL, 1971, s.p.).

Sobre a Educação Física na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, esses autores colocam duas proposições consideradas emblemáticas e diferentes da Educação Física tradicional: tratar da cultura corporal, e não da cultura do corpo; ser a educação física *da* escola, e não educação física *na* escola.

A primeira proposta, de se considerar a cultura corporal, significando que o movimento humano é produzido culturalmente, visa superar as práticas conservadoras da Educação Física escolar como sendo aquela que se realiza por meio das atividades corporais; pelo movimento; que é a educação *do* ou *sobre o* movimento; ou ainda de que a Educação Física escolar é o esporte de rendimento.

Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (SOARES et al., 2012, p. 50).

A cultura corporal é “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (Soares et al., 2012, p. 40). Na medida em que o aluno adquire esta compreensão, assume-se criticamente como produtor de atividades corporais, e não mero reproduutor de técnicas e táticas.

A educação física adquire o caráter lúdico para proporcionar produção e criação de cultura. A reflexão sobre a cultura corporal instiga a reflexão sobre os valores existentes em nossa sociedade:

Valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação - negando a dominação e submissão do homem pelo homem (SOARES et al., 2012, p. 41).

A segunda proposta é a de educação física *da* escola, e não educação física *na* escola. E aqui, Soares et al. (2012, p. 53) se referiram diretamente à influência do esporte, que “no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola”.

Na perspectiva crítico-superadora, a temática do esporte é abordada pedagogicamente para a reflexão sobre o contexto sócio-histórico no qual a atividade desportiva está inserida. Para esta reflexão crítica, retoma aspectos da Educação Física que se baseia no desenvolvimento da aptidão física:

No Brasil, após o governo do Estado Novo, além das tendências higienistas e militaristas que orientavam a Educação Física escolar, surgiram novas tendências, dentre as quais se destaca

a adoção de metodologias baseadas no Método da Educação Física Desportiva Generalizada, de Listello¹².

A tendência higienista, originada na Europa no século XIX, visa o desenvolvimento da aptidão física dos indivíduos; a tendência militarista, que predominou no sistema educacional nas quatro primeiras décadas do século XX, inculca normas e valores trazidos das instituições militares, para formar o homem disciplinado, obediente, submisso e respeitador da hierarquia social.

O domínio do esporte na Educação Física escolar a submete aos princípios da pedagogia tecnicista, da racionalidade, eficiência e produtividade, e aos códigos da instituição esportiva: “princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso do esporte como sinônimo de vitória, subordinação de meios e técnicas, etc.” (SOARES et al. 2012, p. 53-54). O professor se equipara a um treinador, e o aluno é o aluno-atleta. Por isto, não se trata do esporte da escola, mas do esporte na escola, cujas referências são o esporte olímpico e o sistema desportivo nacional e internacional.

Com os movimentos “renovadores” na Educação Física, que surgiram nas décadas de 70 e 80, observa-se a ênfase nos aspectos ligados ao desenvolvimento psicomotor, como a teoria da “Psicomotricidade” e suas variantes, dentre as quais se destaca a “Psicocinética” de Le Boulch. Dessa perspectiva nasce outra tendência, o movimento Esporte Para Todos (EPT)¹³, como uma alternativa ao esporte de rendimento. A proposta é de disseminação do esporte participativo e de lazer, livre de regras ou com regras estabelecidas pelos praticantes, o esporte como meio para o fortalecimento da participação e da cidadania. No entanto, esta proposta não oportunizava transformações no meio social, pois se situava em uma

(...) “tendência liberal não diretiva”, na qual o “social” é entendido como uma extensão do individual, ou seja, trata-se de desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade, a fim de inserir-se de maneira positiva no meio social já dado (SOARES et al., 2012, p. 56).

A mudança proposta pela perspectiva crítico-superadora, de Educação Física escolar como reflexão sobre a cultura corporal, leva em conta as expectativas e motivações dos alunos.

¹² O professor francês Auguste Listello ministrou um grande número de cursos no Brasil. Publicações em revistas e livros da área da Educação Física, a partir dos anos 1950, indicam que o Método Desportivo Generalizado (MDG) foi acolhido pelos professores brasileiros (CUNHA, 2014, p. 2).

¹³ O movimento Esporte Para Todos (EPT) foi implantado no Brasil em 1973, estimulado pelo anseio de se propor uma nova metodologia que vislumbrasse o aspecto não-formal da Educação Física e do Esporte. Influenciado por experiências internacionais, tornou-se um projeto governamental cuja proposta era o esporte ligado às atividades lúdicas e de lazer, diferenciando-se do esporte de rendimento (VALENTE, 1993, 1996).

No jogo, por exemplo, os movimentos são um meio que o aluno dispõe para obter algo para si mesmo, como prazer, autoestima, etc. Por isto, a preocupação do professor não é com relação ao treinamento das técnicas, mas de criar oportunidades para que os alunos pratiquem sem medo de errar, sem compromisso com a perfeição ou o objetivo único de ganhar, conquistar prêmios ou obter sucesso. “Jogar *com* o companheiro é diferente de jogar *contra* o adversário” (p. 70). Assim o esporte privilegia o coletivo, a solidariedade e a cooperação (SOARES et al., 2012, p. 49-70).

No que se refere à avaliação, o que se observa nas aulas de Educação Física é que esta tem sido realizada para atender às normas burocráticas e à legislação vigente, ou então para selecionar alunos para competições e apresentações. Muitas vezes considera apenas a presença do aluno nas aulas, ou então se reduz a medidas biométricas, bem como à qualificação das “destrezas motoras” ou das “qualidades físicas”. Outras vezes nem sequer é realizada. Considerando a perspectiva da Educação Física como expressão corporal, enquanto linguagem que medeia o processo de sociabilização no qual se constitui “a busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal” (p. 100), o processo avaliativo supera as práticas mecânico-burocráticas para constituir práticas produtivo-criativas e reiterativas que mobilizam os alunos para buscarem novas soluções diante de problemas ou necessidades. A escola, que tradicionalmente assumia o papel de “detectar talentos”, passa a privilegiar a ludicidade e a criatividade (SOARES et al., 2012, p. 95-111).

Também em uma perspectiva crítica, a proposta de uma “Educação Física Progressista” foi apresentada no livro de Ghiraldelli Jr. (2003), cuja primeira edição foi publicada em 1998. O autor informou que foi realizada uma intensa pesquisa histórica para a classificação das tendências da Educação Física brasileira. Em uma segunda etapa do trabalho foi realizado um ciclo de discussões com o objetivo de vislumbrar uma “nova Educação Física”, a “Educação Física Crítico-Social dos Conteúdos”, com o objetivo de superar as concepções ligadas à ideologia dominante e ultrapassar a educação física popular, cuja prática, nas palavras do autor, é espontaneísta. Sua proposta se baseou na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, para uma Educação Física que desse valor aos conteúdos, mas que esses fossem construídos e organizados de forma crítica e progressista, buscando contribuir para a formação novos cidadãos, para uma sociedade mais justa e democrática (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 7-8).

No prefácio dessa obra, José Carlos Libâneo escreveu que os objetivos da educação são determinados politicamente, e dependem da composição de forças que sustentam os interesses em jogo nas relações sociais. Daí a importância de se definir, no planejamento do ensino, os

objetivos político-pedagógicos, pois estes antecedem e orientam a prática docente. Quando os objetivos não estão claros, o professor acaba trabalhando a partir dos objetivos estabelecidos pela classe dominante, para que o indivíduo se ajuste à organização social existente. “A política de Educação Física brasileira e do esporte continua altamente elitista, minada por interesses eleitoreiros, clientelísticos. O esporte subordina-se a interesses econômicos” (p. 13). A visão crítica dos conteúdos e práticas ajuda o professor de Educação Física a descobrir caminhos para uma prática social diferente:

Aproveitando os dizeres de uma das propostas de programa de Educação Física, o trabalho docente nessa área deve buscar: ao invés do condicionamento à ordem social, formar um aluno crítico e participativo; ao invés do adestramento físico, a compreensão e uso saudoso do corpo; ao invés do esporte-espetáculo e ufanista, o esporte educativo; ao invés da disciplina imposta e da repetição mecânica de ordens do professor, o autodomínio, a formação do caráter, a autovalorização da atividade física; ao invés do corpo instrumento, o corpo como ser social (LIBÂNEO, p. 14, in GHIRALDELLI, 2003).

Em seu livro, Ghiraldelli Jr. (2003, p. 16) traçou um quadro classificatório das tendências da Educação Física brasileira. Sobre a classificação das tendências, Ghiraldelli Jr. orientou que essas classificações não se dão de forma arbitrária, no entanto, há de se ter cautela com relação à periodicidade em que são categorizadas, pois as tendências presentes em uma época estão latentes em períodos anteriores; e aquelas que aparentemente desapareceram, foram incorporadas por outras subsequentes. Foram apontadas cinco tendências, da seguinte maneira: “a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1965); a Educação Física Pedagogista (1945-1964); a Educação Física Competitiva (pós-64); e, finalmente, a Educação Física Popular (1985-) ”. Sendo que as quatro primeiras resgatam historicamente as tendências que representaram as ideologias das classes sociais dominantes, e a quinta tendência orienta para uma prática docente orientada para as exigências da prática social dos trabalhadores.

No período da Educação Física Higienista (1889-1930), a preocupação era criar hábitos saudáveis. Nesse período a Educação Física estava diretamente relacionada à manutenção e aquisição de saúde. A crença na educação baseada nessa perspectiva se manteve, ainda que minimamente, e pode ser observada na busca pela manutenção do “padrão estético-corporal imposto pela mídia” (GHIRALDELI JR., 2003, p. 17).

A Educação Física Militarista (1930-1965) teve por objetivo formar o “cidadão-soldado” que obedece a ordens sem questionamentos e está disposto a servir e defender a Pátria, seja no combate ou na guerra, ou então profissional e socialmente. Não se trata da Educação Física Militar ou da educação fundamentada somente na prática militarista de preparo físico,

mas de uma concepção de educação baseada na disciplina exacerbada e na obediência aos comandos. Nesse período, as atividades da Educação Física, dentre elas o esporte, são de colaborar no processo de seleção que elimina os fracos e premia os fortes, no sentido da “depuração da raça”. Na atualidade, e mantendo princípios autoritários e fascistas, é possível observar resquícios da Educação Física Militarista nas aulas de Educação Física em nosso país, ainda que esta tenha se destituído de características relacionadas à belicosidade (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 18).

A partir da Educação Física Pedagógica (1945-1964), a Educação Física passou a ser encarada como uma prática prioritariamente educativa. Diferentemente das tendências anteriores, que não abordaram de maneira sistemática e evidente a questão da Educação Física como disciplina comum aos componentes curriculares escolares. Na concepção Pedagógica, a prática educativa da Educação Física não se limitava à promoção da saúde ou ao disciplinamento dos jovens, “mais do que isto, ela vai advogar a “educação do movimento” como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral”” (Ghiraldelli Jr. 2003, p. 19). Enquanto as demais disciplinas escolares são “instrutivas”, a Educação Física é “educativa”, vista como algo “útil e bom socialmente”.

As fanfarras da escola, os jogos intra e inter-escolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, tudo isso passa a ser incumbência do professor de Educação Física. Este elemento, abnegadamente, deve, além das aulas, cumprir sua função de “educador” e até mesmo de “líder na comunidade”. A Educação Física, acima das “querelas políticas”, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 29).

A postura do professor de Educação Física se altera, cria-se um sentimento corporativista, baseado na concepção da centralidade da Educação Física na escola, uma vez que em vez de somente instruir, como fazem as outras disciplinas, ela tem uma missão educativa, de formar o cidadão.

A ênfase da Educação Física Competitivista (pós-1964) está na valorização da competição, “a serviço de uma hierarquização e elitização social”. No texto de Ghiraldelli (2003, p. 20) encontramos descritas as seguintes características dessa tendência: a competição e a superação individual são tidas como valores fundamentais para a sociedade moderna; cultua-se a performance esportiva, e o atleta-herói é aquele que superou todas as dificuldades para chegar ao *podium*; a Educação Física reduz-se, de modo tecnicista, ao “desporto de alto nível” ou “desporto-espetáculo”; a massificação da prática desportiva é que vai propiciar o encontro de expoentes capazes de trazerem medalhas olímpicas para o país; destaca-se o Treinamento Desportivo, realizado com base na Fisiologia do Esforço, na Biomecânica e na Medicina

Desportiva. A tecnização da Educação, na lógica da eficiência e da produtividade, operava no sentido de uma racionalidade despolitizadora capaz de aumentar o rendimento educacional, e na Educação Física isto se traduzia na capacidade de promover o desporto para a obtenção de medalhas olímpicas para o país. O desporto de alto rendimento, amplamente divulgado pela mídia, representava a ideia de um clima de prosperidade, desenvolvimento, calmaria. Ao mesmo tempo funcionava como analgésico do movimento social, dado o culto ao individualismo e à meritocracia (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 29-33).

A Educação Física Popular (1985-) considera que a prática educativa está relacionada à educação dos trabalhadores para o embate que lhes é imposto cotidianamente na luta de classes. A Educação Física serve aos interesses da “solidariedade operária”, e suas atividades lúdicas e cooperativas assumem a função de promover a organização e mobilização dos trabalhadores (GUIRALDELLI JR., 2003, p. 21).

As práticas cotidianas da Educação Física escolar nem sempre acompanham as tendências descritas na literatura, então esta relação das práticas com as concepções encontradas se torna complicada: “Muitas vezes a prática só se altera quando a concepção que lhe dá diretrizes já perdeu a hegemonia”, e as tendências “são absorvidas em forma de amálgama e, não raro, levam a um ecletismo pouco produtivo”. (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 16).

Uma outra abordagem, a da concepção Crítico-emancipatória de Educação Física, apresentada por Kunz no livro Didática da Educação Física, publicada inicialmente em 1998, defende que as intenções pedagógicas é que irão determinar a prática do professor. Assim, o que se propõe a mudar com relação às atividades de ensino tem menos a ver com mudanças nas atividades praticadas do que com a forma como essas atividades têm sido desenvolvidas no contexto dessas práticas. Pequenas mudanças nos procedimentos propiciam resultados expressivos no que se refere aos objetivos da Educação Física escolar, que é a formação de pessoas críticas e com entendimento de mundo.

Para que o aluno desenvolva a compreensão dos movimentos, ele precisa compreender os fundamentos implícitos das atividades e os significados que os movimentos têm para si, pois “ser crítico é ser capaz de questionar, de dialogar e oferecer diferentes respostas ao próprio questionamento, e só se pode realmente questionar e responder sobre aquilo em que se está corporalmente envolvido” (KUNZ, 2003, p. 9).

Conforme Kunz (2003), ensinar o esporte na escola sob a perspectiva da competição ou do rendimento reforça o sucesso de uma minoria ou a vivência de insucesso para a maioria. O autor defende uma abordagem crítico-emancipatória no esporte educacional, que não vise preparar o aluno somente para um maior rendimento no esporte, mas para que contribua para

uma formação que o capacite a “conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, a partir da reflexão crítica” (p. 31).

Ao trabalhar os conteúdos específicos junto com os alunos, de forma a propiciar a problematização, o diálogo e o planejamento conjunto, o professor estará contribuindo para essa formação crítico-emancipatória. O conhecimento é a base necessária para se problematizar e criticar. Não se trata da transmissão do conhecimento produzido e instituído, mas da apropriação crítica desse conhecimento a partir da percepção, pelos alunos, da própria realidade da vida. De como problematizar essa realidade e buscar soluções por meio da reflexão e ação¹⁴. A proposta é de estimular os alunos, provocá-los à independência (KUNZ, 2003).

Os estudos de Darido (2001, 2003, 2005, 2012) também contemplam as abordagens da Educação Física, apresentando-as da seguinte maneira: Antes das “novas concepções” desenvolvidas a partir da década de 1980, a Educação Física escolar se baseava nas perspectivas higienistas/militaristas, esportitivistas e recreacionistas. No higienismo e no militarismo, a preocupação da Educação Física era eminentemente prática com os objetivos de desenvolver nos alunos hábitos de higiene e saúde, propiciar e valorizar o desenvolvimento físico e da moral, e selecionar e formar indivíduos “perfeitos” para suportarem o combate e a guerra. No esportitivismo a ênfase era no esporte de rendimento e na seleção dos mais habilidosos; e a postura do professor era centralizadora e diretiva, amparada em um modelo mecanicista, tradicional e tecnicista. No recreacionismo, voltou-se para outro extremo, em lugar da crítica excessiva ao esporte de rendimento, o professor simplesmente coloca uma bola à disposição dos alunos, deixa-os decidirem livremente o que vão jogar e como jogar, e quase não intervém.

A partir da década de 1980, dentre as abordagens pedagógicas da Educação Física escolar¹⁵ encontram-se: Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista-interacionista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Sistêmica, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.

As perspectivas Crítico-superadora e Crítico-emancipatória foram descritas neste estudo com base nos autores que desenvolveram essas teorias. Sobre algumas características das demais tendências:

A Abordagem Humanista não foi descrita nos textos de Darido (2001; 2003; 2005; 2012). Tomando como base Soares et al. (2012, p. 55), que a descrevem como parte dos

¹⁴ Kunz (2003, p. 10) recomenda a leitura das obras de Paulo Freire, considerada imprescindível “para que o professor possa, na alteração de sua prática rotineira de ensinar Educação Física, introduzir intencionalidades pedagógicas formadoras da criticidade e de perspectivas emancipatórias”.

¹⁵ Os termos “modelos, linhas, perspectivas, concepções, tendências e abordagens” são utilizados como sinônimos (DARIDO, 2012, p. 34).

movimentos “renovadores” da Educação Física: Os princípios da pedagogia humanista publicados em 1987, no livro Educação Física Humanista de Vitor Marinho de Oliveira, baseiam-se nas teorias da psicologia humanista de Maslow e Rogers¹⁶. Nesta concepção pedagógica, o mais importante são as relações interpessoais e a facilitação do desenvolvimento da natureza “bondosa” do aluno. Por contemplar a identidade e o valor de cada ser humano, considerando seus limites e interesses, opõe-se às perspectivas comportamentalistas e deterministas.

A Abordagem Fenomenológica, de acordo com Daolio (1997), influenciou a Educação Física, embora não tenha proposto metodologias para o trabalho docente. Uma nova interpretação sobre o fenômeno da corporeidade, que partiu principalmente da teoria de Merleau Ponty, alterou o modo de se compreender a Educação Física e o corpo: “Assim, o corpo e a Educação Física escolar podem ser considerados, não fatos estanques, mas fenômenos que devem ser descritos a fim de serem desvelados” (p. 42). O corpo, como expressão do ser-no-mundo, se diferencia do corpo-objeto. O corpo do aluno, na visão do corpo-objeto, é tido pelo professor de Educação Física como “um objeto a ser manipulado e melhorado em seu rendimento” (Moreira, 1990, p. 142). Dessa forma, o trabalho do professor não contribui para o desenvolvimento da consciência corporal do aluno. A proposta baseada na abordagem fenomenológica considera que o corpo vincula o ser no mundo, e resulta em uma mudança de paradigma, que vai contra o mecanicismo tradicional.

A Abordagem da Psicomotricidade, ou da educação motora na Educação Física escolar foi desenvolvida na década de 1970. A proposta que “divulgada inicialmente em programas de escolas especiais para alunos portadores de deficiência física e mental”, foi e é indicada para os diversos profissionais que atuam junto às crianças (Darido, 2005, p. 7). Le Boulch foi o autor que mais influenciou os estudos e as práticas da Educação Física na área da psicomotricidade. Inspirado, dentre outros, nas teorias de Psicologia de Piaget, Wallon e Winnicott, trouxe uma importante contribuição para a apropriação dos conhecimentos psicológicos pelos profissionais de Educação Física, em contraposição ao modelo esportitivista limitado aos aspectos biológicos e de rendimento corporal. Segundo o autor, a educação psicomotora deve ocorrer a partir das atitudes corporais e movimentações espontâneas da criança, e constitui uma formação de base

¹⁶ A psicologia humanista “enfatiza a bondade inerente das pessoas e sua tendência de avançar para níveis mais elevados de funcionamento” (p. 405). Em oposição ao determinismo, destaca que os indivíduos são livres para fazerem as próprias escolhas. A essência da personalidade é composta, segundo os teóricos humanistas, da capacidade consciente e da automotivação que impulsionam as pessoas para mudarem e melhorarem (FELDMAN, 2015).

indispensável para o seu desenvolvimento funcional e afetivo (DARIDO, 2001, 2003, 2005, 2012).

Le Bouch (1986) acreditava que a educação psicomotora é a base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo e da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. Na opinião do autor, a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, pois permite prevenir inadaptações difíceis de serem corrigidas quando já estruturadas (DARIDO, 2012, p. 38).

Para Le Boulch (1983, p. 23), o êxito na prática de atividades esportivas decorre do aperfeiçoamento psicomotor, por isto a importância da educação psicomotora antes dos 12 anos de idade. No entanto, embora o esporte de competição, de alto nível, exija qualidades que dependem de uma formação psicomotora de base, há de se ter cuidado, pois a tentativa de aquisição precoce de técnicas pode resultar em um desequilíbrio que é prejudicial quando as práticas esportivas são incompatíveis com a evolução normal da “imagem do corpo”¹⁷.

O autor recomendou que os educadores utilizassem jogos com regras, preservando o caráter espontâneo do jogo esportivo, em vez de adotarem as regras esportivas “dos adultos”. Tradicionalmente, o entendimento e a aplicação da formação pelo esporte na educação física direcionam para a finalidade prática do movimento, o rendimento gestual e a busca de eficácia, e isto remete ao adestramento e ao uso do corpo como “corpo instrumento” (LE BOULCH, 1987, p. 302).

A Abordagem Desenvolvimentista defende a educação pelo movimento, privilegiando a aprendizagem do movimento e o desenvolvimento da habilidade motora. A diversificação e complexidade dos movimentos precisam estar contidas nos objetivos e métodos de ensino, de forma adequada para cada aluno. Os conteúdos obedecem a uma sequência do desenvolvimento motor, que vai do mais simples (habilidades básicas) para o mais complexo (habilidades específicas). São consideradas as seguintes habilidades básicas: locomotoras, manipulativas e de estabilização. Os movimentos específicos são aqueles que se relacionam à prática esportiva, jogos, danças ou outras práticas culturalmente determinadas. As avaliações são realizadas pelos professores de forma sistemática, com base na observação (DARIDO, 2001; 2003; 2005; 2012).

Dentre as habilidades básicas, as habilidades locomotoras são aquelas que envolvem o deslocamento do corpo inteiro em movimentos como andar, correr, saltar, etc. As habilidades manipulativas referem-se à manipulação de objetos para que se atinjam determinadas metas; os

¹⁷ A imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e sua maturidade. Ela não corresponde a uma só função, mas sim a um conjunto funcional cuja finalidade é favorecer o desenvolvimento (LE BOULCH, 1982, p. 15).

movimentos incluem o arremesso e o recebimento de objetos, como, por exemplo, chutar, driblar, rebater, etc. As atividades de estabilização envolvem a manutenção do equilíbrio, tais como girar, flexionar, puxar ou empurrar (TANI et al., 2005).

Para ampliação e melhoria da qualidade do repertório de movimentos é necessário propor mudanças, diversificando o comportamento motor:

A capacidade dos alunos de se adaptarem ao ambiente resulta na aquisição de uma gama de habilidades motoras. Didaticamente, elas podem ser divididas em pelo menos cinco grandes grupos: locomotoras, manipulativas (controle de objetos), equilíbrio e controle postural, combinações básicas de habilidades (didaticamente construídas) e combinações específicas da cultura do movimento (TANI et al., 2005, p. 11).

A abordagem desenvolvimentista foi criticada por Darido (2003; 2005; 2012), ao avaliar que uma das limitações desta abordagem é a de não considerar o contexto sociocultural em relação à aquisição e desenvolvimento das habilidades motoras.

A Abordagem Construtivista-Interacionista, conforme Darido (2001; 2003; 2005; 2012), leva em consideração os conhecimentos que o aluno já possui, explorando jogos e brincadeiras que fazem parte de sua cultura. A construção do conhecimento acontece de forma lúdica e prazerosa, a partir da interação com o meio e da resolução de problemas. As dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano desta abordagem foram influenciadas pelos princípios da psicomotricidade. Baseia-se, também, nas teorias de Piaget, sobre o construtivismo, e de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como construção sociocultural. Segundo a teoria de Piaget, o conhecimento é construído progressivamente a partir da interação adaptativa do sujeito com o meio, em esquemas de assimilação e acomodação. Na assimilação novos eventos se integram aos esquemas já existentes, ampliando esses esquemas. A acomodação modifica ou cria um novo esquema, em um processo de constante reorganização. Para Vygotsky a aprendizagem antecede o desenvolvimento. O ensino escolar ocorre em um processo que tem por objetivo prever o desenvolvimento potencial e promover esse desenvolvimento. Por meio da orientação de um adulto (ou mediação social), a criança resolve problemas e desenvolve conceitos. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

A abordagem construtivista-interacionista designa uma opção metodológica contrária à proposta mecanicista da Educação Física tradicional. Ou seja, se manifesta antagônica a uma predileção

(...) caracterizada pela busca do desempenho máximo, de padrões de comportamento sem considerar as diferenças individuais, sem levar em conta as experiências vividas pelos alunos, com o objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições e esporte de alto nível (DARIDO, 2003, p. 6).

Esta tendência, difundida sob a orientação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tem a vantagem de valorizar as experiências e a cultura dos alunos, e de propor o trabalho interdisciplinar na Educação Física, “em uma proposta pedagógica ampla e integrada” (p. 7). No entanto, ao colocar a Educação Física como um meio para o desenvolvimento cognitivo, desconsiderando a especificidade da Educação Física em torno do eixo corpo/movimento, abre-se a questão sobre qual é o conhecimento que a Educação Física escolar pretende construir (DARIDO, 2001; 2003; 2005; 2012).

A concepção da Abordagem Sistêmica foi desenvolvida por Mauro Betti, em seu livro Educação Física e Sociedade, publicado em 1991. Compreende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, que influencia e sofre influências institucionais e da sociedade. Por isto, a Educação Física escolar tem o papel de proporcionar ao aluno vivenciar, usufruir, partilhar, produzir, reproduzir ou transformar a cultura corporal. A aprendizagem se relaciona ao conhecimento, ao lazer e à formação da cidadania. Segundo Darido (2003), o autor da abordagem sistêmica a diferencia da perspectiva da abordagem crítica, embora os conteúdos oferecidos sejam semelhantes: a abordagem crítica preconiza que o aluno deve “conhecer” a cultura corporal, e a abordagem sistema defende que o aluno deve “vivenciar” a cultura corporal/movimentos. Ou seja, enfatiza-se a experimentação dos movimentos, além do conhecimento cognitivo e da experiência afetiva.

A proposta segue os princípios da não exclusão e da diversidade, todos os alunos devem ter acesso às atividades e não se privilegia nenhum tipo de conteúdo, de modo a propiciar vivências nas diversas práticas, como esportes, dança e ginástica (DARIDO, 2003).

Sobre a diferenciação entre a abordagem crítica e a sistemática, a explicação apresentada no texto de Darido (2003), com base na proposição de Mauro Betti, não ficou suficientemente clara para nós. Parece mais elucidativa a perspectiva colocada por Ferreira (2000, s. p.) a respeito da concepção sistemática: “Diante desta busca de uma postura ‘alternativa’, situada ‘entre’ os extremos clássicos do marxismo e do positivismo, parece forçoso reconhecer que Betti de fato acabou por privilegiar o segundo”¹⁸. Nas palavras de Ferreira (2000) colocam-se outras questões a respeito da teoria da abordagem sistemática: faltou um maior diálogo com as demais teorias da educação e uma maior articulação entre a teoria e a metodologia didático-pedagógica propostas pelo autor.

¹⁸ Considerando que a abordagem crítica tem orientação marxista.

A Abordagem Cultural considera a prática escolar de Educação Física como construção cultural. Sugerida por Jocimar Daolio, para quem a visão biologicista ainda predominava na escola, buscou uma perspectiva antropológica sem, contudo, excluir a dimensão biológica, uma vez que esta se encontra vinculada ao surgimento da cultura. Há uma “eficiência simbólica” na forma cultural das diversas técnicas corporais utilizadas pelos alunos. Não há, portanto, que se vincular a eficácia apenas aos aspectos biomecânicos fisiológicos ou ao rendimento esportivo. Darido (2003) cita Daolio para quem, historicamente, os modelos baseados no esporte de rendimento adotados nas escolas têm preterido os aspectos culturais, “negligenciando, e muito, as diferenças técnicas dos alunos” (p. 16). Com base no princípio da alteridade considera-se que não existe técnica melhor ou mais correta, pois todo aluno traz um repertório corporal que deve ser considerado.

Na Abordagem dos Jogos Cooperativos o que se propõe é que a Educação Física escolar trabalhe com jogos mediante uma postura de cooperação, ao contrário de competição. Os jogos competitivos são excludentes, pois poucos se divertem enquanto a maioria se sente derrotada e excluída por não ter habilidades. Nos jogos cooperativos todos se aceitam, divertem e se sentem vitoriosos. A competitividade ou a cooperação são determinadas pelas estruturas da sociedade, e em uma sociedade competitiva as pessoas são condicionadas e treinadas para aceitarem a competição. Os jogos cooperativos, como proposta pedagógica, contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e solidária (DARIDO, 2003, p. 17).

A Abordagem da Saúde Renovada, assim denominada por Darido (2001, 2003, 2005, 2012), se fundamenta no trabalho de autores que se colocaram dentro da matriz biológica, mas em uma perspectiva sociocultural. As discussões sobre esta tendência se iniciaram em meados da década de 1990, com a proposta de superar os modelos higienistas e eugênicos. As atividades físicas são praticadas na escola para a promoção da saúde e da qualidade de vida. As práticas vivenciadas pelos alunos possibilitam o desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que irão influenciar para que, quando adultos, tenham um estilo de vida ativo. Além da prática, o diálogo com base em conceitos e princípios teóricos irá subsidiar a decisão futura sobre hábitos saudáveis ao longo da vida.

Embora na década de 1970 os primeiros laboratórios¹⁹ de fisiologia do exercício já tivessem sido instalados, os pesquisadores se afastaram das questões escolares provavelmente

¹⁹ Darido (2003, p.18) cita o CELAFISCS, que é o Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul. O CELAFISCS “reúne profissionais da área da saúde, com o propósito de fomentar a pesquisa na área das Ciências do Esporte. O Centro desenvolve diferentes tipos de atividades acadêmicas e de pesquisa, procurando analisar a relação entre atividade física e saúde em quatro dimensões: recuperação, manutenção, promoção e excelência” (CELAFISCS, 2014, s.p.).

porque “o *status*, verbas, financiamento e reconhecimento da sociedade que é notadamente superior no campo do rendimento esportivo” (Darido, 2003, p. 18). Por outro lado, as tendências críticas da Educação Física nos anos 1980 distanciaram os estudiosos para outros discursos que não valorizavam a dimensão biológica nas propostas da área pedagógica porque a consideraram homogeneizadora e acrítica. Esta abordagem “procura atender a todos os alunos, principalmente os que mais necessitam, os sedentários, os de baixa aptidão física, os obesos e os portadores de deficiência” (p. 18-19). A orientação foi de se proporem atividades esportivas alternativas, em vez de se trabalhar somente com as modalidades esportivas tradicionais, uma vez que estas requerem maiores adaptações fisiológicas, são menos importantes para a promoção da saúde e não há como predizer sua prática ao longo da vida.

A Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) expressa uma concepção cidadã para a Educação Física, uma vez que os PCNs apresentam a preocupação com o exercício pleno da cidadania (DARIDO, 2001; 2003; 2005; 2012).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para a Educação Física, 5^a a 8^a séries (Brasil, 1998, p. 70)²⁰, existem três aspectos fundamentais, que são os princípios norteadores da Educação Física no Ensino Fundamental: O princípio da inclusão, cuja meta é a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, buscando “reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência” (BRASIL, 1998, p. 19). O princípio da diversidade que considera as dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos, e busca ampliar e legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem da cultura corporal de movimento. A apresentação dos conteúdos segundo as categorias conceitual, procedural e atitudinal, ou seja, fatos e conceitos ligados ao fazer dos alunos, que vivenciam normas, valores e atitudes de forma concreta no cotidiano escolar, evitando a construção de valores e atitudes por meio de um currículo oculto.

O documento também apresenta a distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte:

É fundamental também que se faça uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissionais. Embora sejam uma fonte de informações, não podem transformar-se em meta a ser almejada pela escola, como se fossem fins em si mesmos (p. 24).

A rigor, o que define o caráter lúdico ou utilitário não é a atividade em si, mas a intenção do praticante; por exemplo, um esporte pode ser praticado com fins utilitários, no caso do esportista profissional, e pode ser praticado numa perspectiva de prazer e divertimento, pelo cidadão comum (p. 28).

²⁰ Verificou-se os PCN do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, uma vez que esta pesquisa contempla esse período escolar.

A Educação Física escolar, de acordo com os PCN, é uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento. Para este objetivo é fundamental a superação da ênfase na aptidão física, pois deve criar oportunidades para que todos os alunos “desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos” (p. 29). A ênfase na aptidão física, restrita aos aspectos fisiológicos e técnicos, determina que as atividades físicas requeiram um conjunto de capacidades como força, resistência e velocidade, que o indivíduo precisaria ter para poder praticá-las. Espera-se um “rendimento padronizado” colocando metas de desempenho corporal para todos os alunos, independentemente de suas características. Sob este aspecto, os alunos com “necessidades especiais” tendem a ser excluídos das aulas de Educação Física.

Os PCN não fazem referências à Educação Especial para alunos com altas habilidades. O texto contempla os “alunos especiais” como sendo aqueles “portadores de necessidades especiais”, pessoas com deficiência:

Portadores de necessidades especiais: Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de necessidades especiais tendem a ser excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades perceptivas, afetivas, de integração e inserção social, que levam este aluno a uma maior condição de consciência, em busca da sua futura independência. É fundamental, entretanto, que alguns cuidados sejam tomados. Em primeiro lugar, deve-se analisar o tipo de necessidade especial que esse aluno tem, pois existem diferentes tipos e graus de limitações, que requerem procedimentos específicos (PCN, 1998, p. 56).

Na perspectiva da cidadania, as práticas da cultura corporal em movimento são uma necessidade e um direito do cidadão. Por isto, os conhecimentos construídos precisam levar os alunos a compreenderem que as práticas esportivas não devem ser privilégio dos esportistas profissionais ou daqueles que podem pagar por academias ou clubes. Conforme os PCN, nas aulas de Educação Física os alunos aprendem a “dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a centros esportivos e de lazer” (p. 30). Cabe, ainda, propiciar aos alunos a análise crítica dos valores sociais, tais como: o desempenho e a competição exacerbada como expediente para exclusão e discriminação social; o esporte-espetáculo, como instrumento de alienação e consumismo, que sob a influência da mídia e da indústria do lazer coloca as pessoas não como praticantes, mas consumidoras, espectadoras ou torcedoras do esporte e público-alvo da comercialização dos produtos esportivos; a ideia de “vencer na vida” difundida pela mídia sobre o que é o esporte ou o que é ser esportista, em uma abordagem que cultiva valores como “o esforço intenso, o dinheiro, as medalhas olímpicas e recordes” (p. 32).

Segundo os PCN (1998), os jogos se diferenciam do esporte:

Assim, considera-se esporte as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional. (...). Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão (BRASIL, 1998, p. 70).

Nas palavras de Darido (2003, p. 20), os objetivos dos PCN abarcam uma grande amplitude de abordagens, que vão da dimensão crítica até o entendimento das vantagens para a saúde proporcionadas pela atividade física. Há também um considerável ecletismo nos meios propostos para o alcance das finalidades da prática da Educação Física escolar, ou seja, abranger as dimensões (procedimental, atitudinal e conceitual) da cultura corporal de movimento em atividades que envolvem saúde, lazer e reflexão crítica.

A abordagem crítica do esporte na educação física também representa um obstáculo para os alunos talentosos nos esportes, caso os professores vejam nessa perspectiva uma orientação para que a detecção, seleção e treinamento dos alunos-atletas sejam evitados na escola.

A título de exemplo toma-se como base as palavras de Almeida (2013) sobre as políticas de esporte e lazer do governo Lula e a respeito do Programa Descoberta de Talento Esportivo:

Ratifica-se a opção pelo uso do esporte como componente ideológico no diálogo com a população e é nítida a predominância das atividades voltadas para a descoberta ou estímulo dos talentos esportivos (p. 72). “Este programa fere dois princípios básicos consolidados pela construção histórica do Partido dos Trabalhadores: a adoção do conceito que a escola devesse ser núcleo de formação de atletas e o de que o esporte lazer e de participação deve ser prioritário ao processo dessa busca de aptidões esportivas” (...) não se trata da negação do esporte de alto rendimento, mas de redefinir níveis de valoração e o lócus para suas práticas (ALMEIDA, 2013, p. 159).

A perspectiva crítica da Educação Física escolar não desaprova o esporte na escola, mas acusa a esportivização por ser discriminatória, excludente, estimular a competitividade e reproduzir a organização capitalista do esporte. Sob esta concepção, o esporte escolar perde sua importância e isto, entende-se, cria empecilhos para a identificação e o encaminhamento dos alunos com altas habilidades nos esportes. São pontos para reflexão: o esporte escolar é parte integrante dos conteúdos curriculares da educação física; as orientações didático-pedagógicas contemplam a educação inclusiva, ou seja, todos têm o direito de participar e de se desenvolver de acordo com suas capacidades; os critérios de seleção dos alunos para o atendimento educacional especializado sempre utilizam parâmetros comparativos, e isto não significa

excluir, mas compreender que alguns alunos possuem um potencial maior e que precisam ser atendidos para se desenvolverem além do que está sendo oferecido na aula regular, e a seleção é necessária para dar a eles esta oportunidade.

Quanto à reprodução da organização capitalista do esporte, não é o objetivo da escola reproduzir esta organização, mas reconhecer que faz parte da educação crítica para a formação cidadã contribuir para que o aluno comprehenda e tenha discernimento para escolher os caminhos que irá percorrer, em nossa sociedade capitalista, no mundo do trabalho e em sua prática social.

É isto que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB:

Art. 1º, § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, s. p.).

A finalidade do esporte na escola ou da escola é criar oportunidades de desenvolvimento para cada aluno na prática esportiva, de acordo as potencialidades, capacidades, habilidades e talento individual.

3.5 Referências a Talento, Altas Habilidades ou Superdotação na Legislação Brasileira

Conforme Kirk e Gallagher (1996, p. 66), “cada cultura define o talentoso de acordo com sua própria imagem e ajusta a natureza da pessoa superdotada àquela cultura”. Nos Estados Unidos, inicialmente a definição de superdotação foi associada aos testes de Quociente de Inteligência (QI), sobretudo ao *Stanford-Binet Intelligence Test* e eram consideradas superdotadas as crianças que obtinham um escore de QI acima de 130. Mais tarde esse conceito foi sendo ampliado e as definições amplamente aceitas, que inclusive orientam a legislação federal daquele país, são aquelas propostas em 1972 por Sidney Marland, diretor do Departamento de Educação dos Estados Unidos. De acordo com o Relatório Marland

Crianças superdotadas e talentosas são aquelas identificadas por pessoal profissionalmente qualificado como as que, em virtude de suas capacidades notáveis, conseguem um desempenho elevado. São crianças que exigem programas educacionais diferenciados e serviços além dos normalmente oferecidos pelo programa regular para contribuir para si mesmas e para a sociedade.

Entre as crianças de desempenho elevado estão as que demonstraram desempenho e/ou capacidade potencial em qualquer das seguintes áreas:

1. Capacidade intelectual geral
2. Aptidão acadêmica específica
3. Pensamento criativo ou produtivo

4. Capacidade de liderança
 5. Artes visuais e de representação
 6. Habilidade psicomotora
- (GALLAGHER, 1994, p. 85).

No texto, Gallagher (1994) informou que a habilidade psicomotora foi excluída posteriormente dessa lista porque se acreditava que essa habilidade se referia às habilidades atléticas e que as pessoas com essas habilidades já eram muito bem apoiadas na sociedade norte-americana.

De acordo com a legislação vigente no Brasil os alunos com altas habilidades ou superdotação têm o direito de serem atendidos nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Uma vez que a base teórica de nossas leis sobre a educação especial para alunos com altas habilidades se inspirou na teoria do norte-americano Renzulli e do também norte-americano Howard Gardner, é possível acreditar que o atendimento aos alunos com altas habilidades psicomotoras foi mantido em nossa legislação porque essas pessoas precisam de apoio educacional especial em nossas escolas, diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos da América. Por isto defende-se aqui, mais uma vez, a necessidade de estudos sobre o tema.

Na verificação da legislação brasileira (estudo apresentado no Apêndice 2), observa-se que usualmente era utilizado o termo “talento” para as pessoas (alunos) que se distinguiam por suas realizações. Com o passar do tempo, no meio acadêmico e, sobretudo, com base nas teorias para a educação especial de alunos com talentos e capacidades acima da média, adotou-se a terminologia altas habilidades ou superdotação.

Acredita-se ser procedente fazer essa análise porque enquanto nos textos da Educação Especial e na legislação brasileira a nomenclatura que se configura primordialmente é altas habilidades ou superdotação, porém na literatura que se refere à Educação Física o que se emprega é o termo talento esportivo. Compreende-se que o uso da terminologia altas habilidades ou superdotação procede da teoria que fundamenta a Educação Especial, especialmente a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004), e observa-se que nossa legislação se baseia nessa teoria, conforme se constata no art. 4º, item III da Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009:

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (MEC/CNE/CEB, 2009).

Foram buscadas na Legislação Federal as referências a talento, habilidades ou superdotação, com a finalidade de melhor compreensão sobre as orientações que ao longo da nossa história tem amparado práticas com relação à identificação, encaminhamento e atendimento dos alunos assim identificados. A necessidade de realizar esta procura se fundamentou na ideia de que o termo “talento” é mais facilmente compreendido e melhor assimilado pela população brasileira. Houve, ainda, a intenção de saber como as pessoas talentosas eram e são atendidas por nossa legislação.

Ressalte-se que, embora esta pesquisa seja da área de saberes e práticas, considera-se importante abordar as políticas públicas porque o conhecimento dos professores sobre essas políticas é fundamental para o direcionamento de seu trabalho. Foi observada a construção histórica dos conceitos que interferem na maneira como são tidos e realizados atualmente na sociedade e, consequentemente, na escola. O estudo organizou essas informações porque não foram encontradas reunidas em um único documento, que permitisse visualizar como as abordagens da legislação foram deixando de lado o termo “talento” de modo geral e adotaram os termos “altas habilidades” e “superdotação” para a Educação Especial.

A lista de todos os documentos analisados está apresentada, em ordem crescente da data de publicação, no Apêndice 2 deste trabalho. Além informar o número do documento, data e ementa, foram acrescentadas observações.

Verificou-se que desde a Carta de Lei de 1810 existem referências aos talentos, mas essas eram dadas de forma geral. Talentos eram as pessoas notáveis ou distintas. O termo superdotado aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1971 e até 2001 essa é a terminologia adotada. Em 2001, na publicação do Plano Nacional de Educação - PNE apresentou-se a referência a altas habilidades e são empregados os três termos: “altas habilidades, superdotação ou talentos”. A partir do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, optou-se pela nomenclatura “altas habilidades ou superdotação”.

Até a década de 1970 as referências aos talentos ainda eram fortemente embasadas nos aspectos da inteligência geral. Sem desprezar o contexto histórico que influenciou muitas das regulamentações aqui citadas, formuladas em épocas nas quais o acesso à escola ainda não havia sido democratizado, foram buscadas referências nas concepções que permearam os documentos e que ajudam a desenvolver reflexões sobre o assunto. São elas:

Sobre a identificação dos talentos, a Carta de Lei de 1810 contém elementos que ainda são valorizados na prática pedagógica: propor problemas para que o aluno se esforce em responder e daí conhecer os que têm mais talento e disposição. Na identificação ou avaliação

dos alunos mais talentosos recomenda-se a metodologia de solução de problemas. Os que apresentam mais disposição podem ser aqueles que possuem maior envolvimento com as tarefas, que é uma das características de superdotação.

Essa Carta de Lei prescreve que o aluno seja submetido a um exame oral com base no compêndio, para que seja evitado que o aluno de grande talento faça um exame brilhante somente na aparência. Nesse caso é possível pensar que hoje é uma contradição desejar que o aluno mais talentoso apresente respostas presas a uma expectativa a partir de um compêndio. O professor há de considerar que em muitos casos pode haver mais de uma maneira de formular uma resposta e que é difícil que um exame aparentemente brilhante não traduza alguma qualidade notável do aluno. O modelo de escola que é referência atual é aquele no qual o professor não é o único detentor do conhecimento. Na questão do aluno superdotado isto é ainda mais importante, porque geralmente esse aluno já detém muitos conhecimentos em sua área de interesse, que ele procurou por conta própria e que podem até suplantar o conhecimento do professor.

No Decreto de 30 de junho de 1821 assegura-se que qualquer cidadão possa fazer uso de seus talentos. É certo que no contexto histórico em que o documento foi elaborado havia a necessidade de ampliação de espaços escolares, mas ainda assim é notável que o documento assegure o reconhecimento dos talentos para aqueles que os possuem.

O Manifesto de 6 de agosto de 1821 se refere aos “talentos não vulgares”, algo que pode ser equivalente a habilidade acima da média. O uso do termo talento refere-se a algo especial, em termos gerais, ou a uma determinada capacidade, em termos específicos. Nesse documento sobre os motivos da proclamação da independência do Brasil verifica-se a preocupação em reter os talentosos. Estes iam à Portugal para estudar sendo, muitas vezes, impedidos de voltar. Na atualidade sabe-se que estudantes talentosos são convidados ou buscam outros países para encontrarem melhores condições e oportunidades de se desenvolverem, e que outros países convidam os talentosos e oferecem recompensas como bolsas de estudo ou trabalho para que permaneçam naquelas localidades, ocorrendo, então, a evasão de talentos nacionais.

Na Proclamação de 8 de janeiro de 1823 os brasileiros são convidados a retornarem ao país, podendo, inclusive, perder a cidadania caso não retornassem. Registrhou-se aqui esse documento porque nele aparece a referência ao talento.

Na Constituição de 25 de março de 1824 outorga-se que a admissão em cargos públicos seja feita somente com base nos talentos e virtudes do cidadão, de modo a preservar os direitos recomendada-se a escolha pelos méritos. Trata-se do reconhecimento dos talentos.

Pela Carta Imperial de 30 de abril de 1828 os alunos com “extraordinários talentos” literários conquistavam prêmios pecuniários e eram autorizados a frequentar aulas em outras instituições. Conforme foi verificado, a Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim, fundada pelos jesuítas, abrigava cerca de 100 meninos órfãos em regime de internato. A instituição inaugurada em 1799 ainda está em funcionamento e acolhe 200 meninos carentes, em regime de internato. Considera-se que os aspectos de inclusão social e de reconhecimento dos talentos por meio de oportunidades de desenvolvimento e de apoio financeiro são fundamentais para a promoção dos alunos. Os mais talentosos frequentavam aulas em outras instituições como oportunidade de aprimoramento.

De acordo com o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, o processo avaliativo era registrado em um relatório no qual eram destacados os alunos “recomendáveis por seu talento, aplicação e moralidade”. Verificou-se que eram observados aspectos relativos ao talento ou habilidade, mas também referentes a aspectos comportamentais. A premiação era a dispensa do pagamento de taxas. Defende-se que, na escola, os registros relativos ao desempenho dos alunos não devem contemplar apenas notas, pois estas se referem somente a aspectos quantitativos. Com registros mais abrangentes o histórico do desenvolvimento dos alunos é mais visível e pode ser acompanhado, inclusive, pelos próximos professores, que o teriam como avaliação prévia.

O Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, que criou o Imperial Instituto dos meninos cegos instituiu a função de Repetidor, na qual os alunos mais talentosos ajudavam os demais nas horas de estudo, e exerciam outras funções sendo por elas remunerados. Na atualidade não os designamos como Repetidores, mas são multiplicadores ou monitores das atividades. Estudos sobre altas habilidades recomendam estratégias para o trabalho com alunos superdotados, dentre elas, que sejam convidados a auxiliarem os colegas, de forma a contribuir para o aprendizado além de melhorarem seus relacionamentos. Muitas vezes esses alunos terminam as atividades com maior rapidez e ficam entediados no tempo ocioso. O auxílio pode acontecer nas aulas de Educação Física (VIRGOLIM, 2007; 2014).

O Decreto nº 1.542, de 23 de janeiro de 1855, que contempla o Conservatório de Música, determina que deva ser encaminhada ao Governo a indicação de aluno “distinto por seu talento transcendente” para que este seja enviado à Europa para aperfeiçoar-se em seu talento musical. O apoio e reconhecimento dos órgãos governamentais são fundamentais para propiciarem oportunidades de desenvolvimento.

O Decreto nº 1.556, de 17 de fevereiro de 1855, ao aprovar o Regulamento do Colégio Pedro II garante que os alunos carentes estudem no internato gratuitamente. Outra vez se

verifica o apoio e reconhecimento aos alunos talentosos resultando em benefícios concretos para a vida desses estudantes.

Os benefícios aos alunos reconhecidamente talentosos contemplavam-se de forma material e imaterial, pela oferta de moradia e sustento, prêmios pecuniários e gratificações, dispensa do pagamento de taxas, bolsas de estudos, e até autorização para a retirada de livros de bibliotecas. Comemorações, medalhas, retratos no Pantheon, eram formas de reconhecimento ao talento, comportamento e dedicação dos alunos. É possível se considerar que hoje um dos melhores reconhecimentos que podem ser dados ao aluno identificado como talentoso é o acesso ao atendimento educacional especializado, na escola ou em outras localidades e instituições, para que tenha oportunidade de desenvolver o máximo possível das suas potencialidades e capacidades.

A superdotação é reconhecida pela legislação educacional brasileira há bastante tempo. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelece em seu Art. 9º que “os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Posteriormente, de acordo com Andrés (2010), a legislação “especial” que em seu início focava o atendimento aos deficientes, passou a contemplar o atendimento educacional aos superdotados. Na medida em que as diretrizes que orientam a educação especial se consolidaram em nosso país, com os princípios da educação inclusiva fundamentados pelo direito de todos à educação, o reconhecimento da diversidade, o atendimento a cada um de acordo com suas necessidades, cada vez se torna mais evidente que é preciso assegurar aos alunos com altas habilidades o acesso a um atendimento educacional especializado.

Requer-se que o processo educativo propicie condições para que o aluno se desenvolva em suas potencialidades, e para isto é preciso criar mecanismos de atendimento que atendam a todos e a cada um de acordo com suas capacidades e peculiaridades. A plena inserção na vida civil, social, política e econômica que se deseja para cada cidadão envolve fundamentalmente o direito à educação. Os princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola estão em nossa Constituição desde 1988, e também se encontram presentes em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90.

As políticas públicas para a educação, que estabelecem os princípios norteadores e as diretrizes a serem seguidas, estão, historicamente, avançando em suas concepções. Nesse caminho da educação inclusiva, o desafio da escola é desenvolver práticas e mobilizar saberes que proporcionem oportunidades para que todos aprendam juntos, respeitando o ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno.

A educação inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), é oferecida nas escolas regulares e atende a todos os alunos e, especialmente, os que apresentam necessidades especiais. O princípio da inclusão reconhece a necessidade de responder às diferenças e necessidades individuais.

A educação especial, conforme a LDB/96, art. 58, é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Esta Lei assegura o atendimento educacional especializado para atender às necessidades específicas do público-alvo da educação especial, de modo a prover acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e oferecer serviços de apoio especializado nas salas de recursos multifuncionais, além de garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.

As Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Talentos, estabelecidas em 1995 pela extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Desporto, consideram que em um momento inicial somente se pode dizer que o aluno apresenta indicadores de superdotação. As Altas Habilidades, de acordo com essas Diretrizes, referem-se

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

As Diretrizes orientam que a identificação seja feita observando-se sistematicamente o comportamento e o desempenho do aluno, para verificar “a intensidade, a frequência e a consistência desses traços ao longo de seu desenvolvimento” (p. 17). Recomendam o uso de fontes variadas de informação, tais como entrevistas e testes de avaliação. Somente uma fonte de informação não é suficiente ou satisfatória.

A Resolução CNE/SEB n. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 5, considera que alunos com *altas habilidades/superdotação* são aqueles que apresentam “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (p. 2)”.

O documento que norteia a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, apresenta a seguinte definição:

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica,

liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 11).

Essa definição foi reiterada no documento Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicado pelo MEC em 2015.

De acordo com a Resolução nº 4, publicada em 2 de outubro de 2009 pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB do Ministério da Educação - MEC, uma vez verificado o potencial elevado e o grande envolvimento do aluno em uma ou mais áreas do conhecimento humano, o aluno deve ser encaminhado ao Atendimento Educacional Especializado - AEE. Esse documento, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, estabelece que os alunos AH/SD terão atividades de enriquecimento curricular nas escolas públicas de ensino regular. O atendimento realiza-se em interface com os núcleos de atividades para AH/SD e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. A Resolução indica as seguintes áreas do conhecimento humano: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado apresenta, no art. 1º, os termos *altas habilidades ou superdotação*: “Considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”.

O passo inicial para o encaminhamento é identificar esse público-alvo AH/SD. A Lei 13.234/2015 incluiu o art. 59-A na Lei 9.394/96 - LDB, segundo o qual “o poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado”. A regulamentação dos critérios e procedimentos para inclusão no cadastro ainda não foi publicada.

No Plano Nacional de Educação 2014-2024, instituído pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, encontra-se, na meta para a Educação Especial:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, alterou Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), instituiu um cadastro nacional de

alunos com altas habilidades ou superdotação visando, inclusive, a identificação precoce desses alunos. Com as diretrizes e orientações para o cadastramento as escolas terão maior apoio nesse processo. Porém, conforme dissemos anteriormente, até o momento essa lei aguarda regulamentação.

Sobre os talentos esportivos, a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, também conhecida como Lei Pelé, instituiu as normas gerais sobre o desporto. Conforme o art. 3º, o desporto pode ser reconhecido da seguinte forma: desporto educacional, desporto de participação, desporto de rendimento e desporto de formação:

Art. 3º O desporto pode ser reconhecido em qualquer das seguintes manifestações:
 I - desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;
 II - desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente;
 III - desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações.
 IV - desporto de formação, caracterizado pelo fomento e aquisição inicial dos conhecimentos desportivos que garantam competência técnica na intervenção desportiva, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo da prática desportiva em termos recreativos, competitivos ou de alta competição.

O desporto educacional, portanto, deve ser praticado com o objetivo de propiciar o desenvolvimento, a formação cidadã e o lazer. Compreende-se que ao prescrever que se deve evitar a hipercompetitividade, preserva-se a competitividade e competição, que são partes inerentes ao esporte. Evitar a seletividade representa que todos os alunos tenham a oportunidade de participar. No entanto, os professores podem interpretar que nenhum aluno deve ser distinguido, e assim corre-se o risco de dificultar a identificação e o encaminhamento dos alunos com talento esportivo.

A alteração da Lei Pelé pelo Decreto nº 7.984, de 8 de abril de 2013, art. 3º, realizou a seguinte modificação no que se refere ao desporto educacional:

I - desporto educacional ou esporte-educação, praticado na educação básica e superior e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a competitividade excessiva de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;
 § 1º O desporto educacional pode constituir-se em:

I - esporte educacional, ou esporte formação, com atividades em estabelecimentos escolares e não escolares, referenciado em princípios socioeducativos como inclusão, participação, cooperação, promoção à saúde, co-educação e responsabilidade; e
 II - esporte escolar, praticado pelos estudantes com talento esportivo no ambiente escolar, visando à formação cidadã, referenciado nos princípios do desenvolvimento

esportivo e do desenvolvimento do espírito esportivo, podendo contribuir para ampliar as potencialidades para a prática do esporte de rendimento e promoção da saúde.

§ 2º O esporte escolar pode ser praticado em competições, eventos, programas de formação, treinamento, complementação educacional, integração cívica e cidadã, realizados por:

I - Confederação Brasileira de Desporto Escolar - CBDE, Confederação Brasileira de Desporto Universitário - CBDU, ou entidades vinculadas, e instituições públicas ou privadas que desenvolvem programas educacionais; e

II - instituições de educação de qualquer nível (BRASIL, 2013).

Aqui fica mais claro que a competitividade faz parte do esporte-educação e ainda se afirmam os princípios de inclusão, participação e cooperação, que não estão excluídos das práticas de competição esportiva. A favor dos talentos esportivos o Decreto também reconhece que o esporte escolar contribui para a ampliação das potencialidades do aluno.

Mesmo não estando diretamente relacionada ao esporte escolar, citamos também uma lei que se refere aos talentos esportivos, pois pode dizer respeito ao encaminhamento dos alunos futuros atletas. É a Lei 12.395, de 16 de março de 2011, que criou a Rede Nacional de Treinamento “para fomentar o desenvolvimento regional e local de talentos e jovens atletas”. Foi estabelecido que toda ação governamental se realize em coordenação com o Comitê Olímpico Brasileiro - COB e o Comitê Paralímpico Brasileiro - CPB, além de centros regionais e locais. Esta Lei alterou também a Bolsa-Atleta, que foi instituída pela Lei 10.891, de 9 de julho de 2004. A Bolsa-Atleta é concedida preferencialmente aos atletas praticantes do esporte de alto rendimento em modalidades olímpicas e paralímpicas²¹, e para sua obtenção a idade mínima é 14 anos. Os atletas em formação precisam estar inscritos em instituições formadoras, há pelo menos um ano, e em competições oficiais.

A próxima seção refere-se à identificação, encaminhamento e atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação/talento esportivo.

²¹ Paralímpico ou Paraolímpico? Maiola (2016, s. p.) responde a esta questão: no final de 2011, o Comitê alterou o nome para Paralímpico se alinhar mundialmente aos demais países, especialmente ao Comitê Paralímpico Internacional (International Paralympic Committee). (...). Porém, a ex-presidente Dilma Rousseff, vetou a utilização da palavra Paralímpico em documentos oficiais, permanecendo o termo paraolímpico.

4 IDENTIFICAÇÃO, ENCAMINHAMENTO E ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO/TALENTO ESPORTIVO

4.1 Educação Especial para alunos com altas habilidades/superdotação/talento esportivo

A política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, encontra-se regulamentada na legislação brasileira. Guiada pelos princípios da universalização da educação e da equidade, a educação inclusiva contempla o atendimento ao aluno de acordo com suas capacidades, características, necessidades e interesses, com o objetivo de criar condições para a sua permanência na escola regular e promover seu pleno desenvolvimento.

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são público-alvo da Educação Especial, e deve ser assegurado a eles o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no qual é oferecido o enriquecimento curricular com atividades complementares e/ou suplementares de modo a propiciar oportunidades para que, de acordo com suas especificidades, desenvolvam suas habilidades e talentos (BRASIL, 2011).

A educação é direito fundamental de todos os cidadãos, e é por meio da educação que se adquire a capacidade de exigir e exercer todos os direitos, para a plena inserção na vida civil, social, política e econômica. O papel da escola é criar condições para que o aluno desenvolva suas potencialidades. Respeitar a diversidade, promover a educação inclusiva e o atendimento especializado são importantes preceitos que foram incorporados aos fundamentos para a educação, de modo a promover a efetividade do processo educativo no ambiente escolar.

A educação inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), é oferecida nas escolas regulares e atende a todos os alunos e, especialmente, os que apresentam necessidades educacionais específicas. O princípio da inclusão reconhece a necessidade de responder às diferenças e necessidades individuais. “Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (ARANHA, 2004, p. 7).

A educação especial, conforme a LDB, Lei nº 9394/96, art. 59, assegura o atendimento educacional especializado para o público-alvo da educação especial, de modo a prover acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e oferecer serviços de apoio especializado nas salas de recursos multifuncionais, além de garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. Os termos altas habilidades ou superdotação são apresentados no art. 1º do Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento

Eduacional Especializado: “Considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. Conforme esse Decreto, art. 2º, o atendimento educacional especializado é prestado de forma complementar aos alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, e de forma suplementar aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

De acordo com as Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2015, p. 91), o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades compõe-se de um conjunto de atividades de enriquecimento curricular, “de modo a promover a maximização do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades”.

4.2 A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação/talento esportivo

Originalmente, a partir do início do século XX, eram adotados somente os testes psicométricos para medir a inteligência. A psicometria se utiliza de métodos científicos para quantificar o comportamento humano por meio do uso de instrumentos padronizados para medir e classificar esse comportamento. Ao longo do tempo foram criados testes de aptidão, de interesse e de personalidade, para atender questões específicas que os testes de inteligência geral não identificavam (ERTHAL, 2009).

O uso de testes psicológicos é prerrogativa dos psicólogos. O Conselho Federal de Psicologia - CFP faz esta afirmativa: “A avaliação psicológica é uma atividade restrita a profissionais da Psicologia. Isso implica que seus instrumentos, com destaque para os testes psicológicos, são de uso restrito a esses profissionais” (CFP, 2013, s. p.).

O Conselho Brasileiro para Superdotação - CONBRASD cita a Nota Técnica n. 04, do MEC/SECADI/DPEE²², para informar que não há necessidade de laudo ou diagnóstico clínico para que o aluno com altas habilidades/superdotação seja encaminhado ao atendimento educacional especializado. Segundo a Nota Técnica:

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (MEC/SECADI/DPEE, 2014, p. 3).

²² Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Diretoria de Políticas de Educação Especial - MEC/SECADI/DPEE.

As teorias atuais da inteligência, que se baseiam na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994), não negam a importância do uso de testes psicométricos para medir o grau das capacidades mentais, como, por exemplo, o teste do Quociente de Inteligência - Q.I., mas defendem que a habilidade superior não pode ser medida somente por esses testes (CUPERTINO, 2008; VIRGOLIM, 2007).

As bases conceituais da legislação brasileira sobre a identificação e o trabalho com alunos AH/SD são a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli.

Essas concepções teóricas são observáveis nas Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (1995), ao se referirem a traços consistentemente superiores em qualquer campo do saber ou fazer. Também estão presentes no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que se referem ao potencial elevado em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas.

A alusão sobre o comprometimento com a tarefa pelas pessoas com AH/SD também está na definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quando se refere ao envolvimento do aluno com a aprendizagem e realização de tarefas das áreas que lhe interessam.

Os textos mais recentes da legislação brasileira apresentam a nomenclatura de duas formas: *altas habilidades/superdotação* e *altas habilidades ou superdotação*. Não vem ao caso considerar se há, em termos de gradação, um escore que diferencie as altas habilidades da superdotação. Os termos são considerados equivalentes neste trabalho porque ainda que possa haver divergências conceituais, o AEE deverá contemplar a todos os alunos assim identificados. A respeito da identificação dos alunos com altas habilidades interessa mais a diferenciação feita por Renzulli (2004) entre dois tipos de superdotação: acadêmica e produtivo-criativa. No campo acadêmico as altas habilidades são contempladas, principalmente, no anel que se refere às capacidades acima da média, são mais estáveis e as pessoas nem sempre evidenciam máxima criatividade ou comprometimento com a tarefa. As pessoas com superdotação produtivo-criativa apresentam maior equilíbrio entre os três anéis e são menos constantes no rendimento de alto nível. Enquanto as pessoas com altas habilidades no campo acadêmico denotam inteligência geral, aquelas com superdotação produtivo-criativa tendem a se destacar dentro da área contextual e específica de seus domínios.

Os alunos com altas habilidades nos esportes situam-se no campo da superdotação produtivo-criativa, dentro da área psicomotora do conhecimento. Isto pode ser observado no conceito de altas habilidades/superdotação explicitado pelo Conselho Brasileiro para

Superdotação - ConBraSD, encontrado em Andrés (2010). As definições sobre superdotação e a descrição das áreas do conhecimento envolvidas descritas pelo ConBraSD são as seguintes:

O superdotado/talentoso/portador de altas habilidades é aquele indivíduo que, quando comparado à população geral, apresenta uma habilidade significativamente superior em alguma área do conhecimento, podendo se destacar em uma ou várias áreas:

- Acadêmica: tira boas notas em algumas matérias na escola – não necessariamente em todas – tem facilidade com as abstrações, compreensão rápida das coisas, demonstra facilidade em memorizar etc.
- Criativa: é curioso, imaginativo, gosta de brincar com ideias, tem respostas bem humoradas e diferentes do usual.
- Liderança: é cooperativo, gosta de liderar os que estão a seu redor, é sociável e prefere não estar só.
- Artística: habilidade em expressar sentimentos, pensamentos e humores através da arte, dança, teatro ou música.
- Psicomotora: Habilidade em esportes e atividades que requeiram o uso do corpo ou parte dele; boa coordenação psicomotora.
- Motivação: torna-se totalmente envolvido pela atividade do seu interesse, resiste à interrupção, facilmente se chateia com tarefas de rotina, se esforça para atingir a perfeição, e necessita pequena motivação externa para completar um trabalho percebido como estimulante (ANDRÉS, 2010, p. 4).

A Resolução nº 4, publicada em 2 de outubro de 2009 pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB do Ministério da Educação - MEC indica as áreas do conhecimento humano de forma semelhante: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Foi informado anteriormente que para o encaminhamento do aluno com altas habilidades/superdotação ao AEE não há necessidade de laudo ou diagnóstico clínico.

Todas as pessoas estão aptas a identificar quem se destaca naquilo que faz. Mesmo que não se esteja apto para realizar testes ou diagnósticos psicopedagógicos que só podem ser aplicados por profissionais credenciados, é preciso confiar na capacidade de avaliação e assumir a responsabilidade de identificar essas pessoas. As altas habilidades nos alunos são identificadas com base no potencial apresentado e podem não estar ainda desenvolvidas. É importante que sejam identificados, encaminhados e atendidos, para que tenham a oportunidade de desenvolver seus potenciais e capacidades. Há várias graduações na superdotação, pessoas com altas habilidades podem estar um passo diante de outras pessoas, ou muitos passos, destacando-se de forma notável. Pode ser uma criança precoce, com habilidades desenvolvidas prematuramente; pode ser uma criança prodígio, alguém com raro e extremo talento; e pode se tornar até um gênio, que é como são denominadas as pessoas que deram contribuições extraordinárias à humanidade e revolucionaram as suas áreas de conhecimento. Não vem ao caso querer classificar essas pessoas na escola, a identificação é feita para que se procure atender, orientar e acompanhar o aluno naquilo que ele precisa, e para o seu encaminhamento ao atendimento especializado (CUPERTINO, 2008).

Sobre a precocidade, esta indicação parece não ser um sinal confiável, ou seja, a presença de precocidade não significa um sinal efetivo de talento. No entanto, se desde cedo, na infância, uma pessoa busca e gosta de algum tipo de ocupação ou atividade, este é um forte indicativo de produtividade e excelência na vida adulta. É importante, portanto, que a criança precoce seja estimulada para que continue a desenvolver seus talentos, porém é preciso ter cuidado para que não se criem expectativas prematuras ou indevidas (GUENTHER, 2000).

A proposta de identificação de altas habilidades/superdotação é a que contempla o uso de fontes e recursos variados, indo além das formas estáticas das práticas psicométricas. Essa identificação envolve a compreensão dos comportamentos dos superdotados, a observação, a voz ativa da pessoa avaliada nesse processo, a consideração das características individuais e as configurações das capacidades de cada uma dessas pessoas (CUPERTINO, 2008):

Novamente, podemos reiterar que definir se alguém tem altas habilidades ou não depende da compreensão de seus comportamentos, situados no contexto do qual provêm, e da análise cuidadosa e detalhada das configurações das capacidades que caracterizam cada pessoa. Esses comportamentos podem ser avaliados em conjunto por meio de: 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).

O recomendável para a identificação desse aluno é adotar estratégias diversificadas, buscando informações por meio do uso de testes formais e de procedimentos informais e da observação (VIRGOLIM, 2007).

Sublinha-se, reafirmando o que foi escrito anteriormente, que a coleta de informações de múltiplas fontes e a comparação dos resultados obtidos proporciona maior segurança com relação à identificação de alunos com AH/SD, uma vez que as afirmativas são ratificadas, dando consistência ao diagnóstico/avaliação dos indicativos observados. Foi o que relatou, por exemplo, a pesquisa de Araújo (2014) que contemplou alunos que já haviam sido identificados como AH/SD. Os professores participantes da pesquisa eram professores da Sala de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado. Eram professores anteriores ou atuais dos alunos investigados. Houve a participação de familiares e dos colegas dos alunos. A pesquisadora também participou da pesquisa. Realizou-se um estudo comparativo que resultou na convergência da maioria das percepções dos participantes:

O estudo comparativo das percepções dos familiares, professores anteriores e atuais, colegas de sala de aula e da pesquisadora, acerca das características dos alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação evidenciou, em sua maioria, convergências entre essas percepções (ARAÚJO, 2014, p. 174).

Para facilitar a identificação e seleção de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação foi desenvolvido, por Renzulli e Reis, o Modelo de Identificação das Portas Giratórias. O modelo estabelece seis traços principais a serem observados no diagnóstico do “*pool* de talentos”²³ formado por alunos que apresentam comportamentos de superdotação, verificados a partir de várias fontes: indicação por meio de testes; indicação de professores; caminhos alternativos, como as indicações dos pais, colegas e do próprio aluno; indicações especiais, como, por exemplo, informações obtidas junto a professores de anos anteriores; informação por meio da informação da ação, obtida através da observação pelo professor das ações e atitudes do aluno; e notificação e orientação aos pais, para notificá-los sobre a seleção do aluno para o *pool* de talentos e fornecer orientações a respeito do programa de atendimento ao aluno superdotado (Virgolim, 2014). O sistema de identificação de Renzulli (2014) recomenda o estabelecimento de um número-alvo ou quantidade percentual de alunos da escola a serem indicados para os serviços de um programa especial. O modelo exemplificado pelo autor considera um percentual de aproximadamente 15% da população, sendo metade indicada com base em testes e a outra metade com base em indicações.

De acordo com Virgolim (2007), o recomendável para a identificação desse aluno é adotar estratégias diversificadas, buscando informações por meio do uso de testes formais e de procedimentos informais e da observação. A autora apresenta as seguintes formas alternativas de identificação:

- a) Nomeação por professores: Os professores apontam quais alunos eles consideram que possuem características de AH/SD. Quanto mais capacitado o professor, maiores são as competências para realizar essa identificação.
- b) Indicadores de criatividade: Uso de testes de criatividade e observação sistemática dos alunos que apresentam um comportamento criativo.
- c) Nomeação por pais: Adoção de formulários e entrevistas com os pais a respeito de seus filhos. É preciso ter cautela nessa identificação, pois existem pais que desconhecem o que são altas habilidades, e outros que superestimam as capacidades de seus filhos.
- d) Nomeação por colegas: Por meio de perguntas diretas, ou jogos, ou tipos de abordagem indireta ou disfarçada, como, por exemplo, criar situações e vivências nos quais os colegas apontam aqueles que demonstraram maior criatividade, liderança, senso de organização.

²³ Conjunto de alunos talentosos.

e) Auto-nomeação: Pedir aos próprios alunos que indiquem em quais áreas eles possuem maiores habilidades e expliquem porque acreditam ter essas habilidades mais desenvolvidas.

f) Nomeações especiais: Buscar informações sobre o aluno com os professores de anos anteriores, saber em que eles se destacaram.

g) Avaliação de produtos: Observar a qualidade da produção dos alunos, em áreas específicas, para identificar suas habilidades.

h) Escalas de características e listas de observação: São instrumentos utilizados em conjunção com os demais identificadores. A autora propõe a lista apresentada por Guenther (2006, apud Virgolim, 2007) para identificação de alunos com maior capacidade e talento nos seguintes domínios: inteligência, criatividade, capacidade socioafetiva e habilidades sensório-motoras.

i) Nomeações pela motivação do aluno: Observar os comportamentos nos quais se verifica que o aluno está motivado: quando o aluno faz perguntas, se envolve nas discussões, busca conhecimento em outras fontes ou dedica seu tempo livre para realizar atividades relacionadas a determinados interesses.

Consultada a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT) verificou-se que o uso das formas alternativas de identificação citadas acima, descritas por Virgolim (2007), foi relatado por vários pesquisadores em dissertações e teses que abordaram as altas habilidades ou superdotação: VIEIRA (2005); MARTINS (2006); REIS (2008); MARQUES (2010); ARAÚJO (2011); FERNANDES (2011); CHRISTOFOLETTI (2012); RANGNI (2012); MARQUES (2013); MARTINS (2013); ARAÚJO (2014); DREYER (2014); FERNANDES (2014); OLIVEIRA (2014); MENDONÇA (2015); MARTELLI (2017). Os Quadros 7 a 15 do Apêndice 3 apresentam a averiguação.

O gráfico a seguir apresenta uma síntese das informações sobre as formas de identificação de altas habilidades/superdotação relatadas nas teses e dissertações pesquisadas:

Figura 4 - Síntese das informações sobre as formas de identificação de altas habilidades/superdotação relatadas em Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pela autora a partir de teses e dissertações do BDTC/IBICT.

Muitas dessas pesquisas apontam para a existência de “indicadores de altas habilidades/superdotação”. Pode-se justificar essa opção com base em Pérez (2013), que analisou a Lista de Itens para Observação em Sala de Aula desenvolvida por Guenther (2000, 2006) e concluiu que os indicadores da Lista são válidos, mas para indicação e não para a identificação final de AH/SD:

(...) o uso da Lista como instrumento de *identificação*, e não de *indicação*, também tem contribuído para atribuir índices de incidência das AH/SD irreais, que não acompanham os resultados de pesquisas científicas (p. 58) (...) deve ficar muito claro para os educadores que utilizem a lista de Guenther que ela não é um instrumento de identificação final, mas um instrumento de indicação (p. 76) (PÉREZ, 2013).

Interpreta-se que é necessária certa cautela na identificação, e é mais prudente indicar os alunos pelos *indicadores* do que afirmar que foi feita a *identificação* de altas habilidades/superdotação. De toda forma esses alunos precisam ser visibilizados para permitir a eles o encaminhamento ao atendimento educacional especializado. Ao longo do acompanhamento, que requer a observação de traços que permaneçam com frequência e duração, o desenvolvimento das áreas superdotação irá confirmar ou não o “diagnóstico”. Retornando a Pérez (2013), a obtenção de recursos e a conquista de políticas públicas que cada vez mais possam assistir a esses alunos é o mais importante:

O re(conhecimento) dessa parcela de alunos com necessidades educacionais especiais é fundamental para impulsionar o adequado registro no Censo Escolar e a consequente distribuição de recursos do Fundeb para as escolas de origem e, o que é mais importante, a formulação de políticas públicas educacionais que permitam um efetivo atendimento educacional especializado para esses alunos (PÉREZ, 2013, p. 77).

O texto de Pérez (2013) mostra também que a opção teórica do professor identificador, e leia-se aqui, também, a opção desta pesquisadora, precisa ser coerente com os fundamentos que hoje embasam o processo de identificação.

O estudo de Rangni (2012) é sobre processos para alunos com dupla necessidade de atendimento especializado. Contemplou alunos com surdez e altas habilidades. Sobre a Duplicidade de Necessidades Educacionais Especiais (DNEE), alertou que é preciso extinguir o preconceito, e cuidar para que não haja uma visão contraditória e excludente, para que esses alunos não sejam atendidos apenas por suas deficiências ou que sejam vistos como pertencentes a um ou a outro grupo.

Alcides é um exemplo de que, quando há apoio familiar, educacional e dose alta de comprometimento em busca do desenvolvimento do talento, é possível superar dificuldades, como a auditiva, por exemplo. Na maioria das vezes a deficiência é vista unilateralmente, somente pela ótica da incapacidade (RANGNI, 2012, p. 116).

Nesse parágrafo a autora cita o exemplo para dizer que as pessoas são, geralmente, vistas por sua deficiência, e não por sua capacidade.

Com base em Vieira (2005) reitera-se a importância do acompanhamento do aluno ao longo de sua vida escolar. De acordo com essa pesquisa,

(...) o acompanhamento dos comportamentos indicativos de altas habilidades/superdotação é um fator de relevância neste processo, pois é através dele que a intensidade, consistência e frequência destes comportamentos podem ser observadas, em diferentes situações e períodos da vida destas crianças (VIEIRA, 2005, p. 96).

Igualmente relevante é o uso de fontes variadas, que possibilita maior segurança na indicação dos alunos:

As informações coletadas neste processo surgiram de múltiplas fontes: dos pais e professores; da reunião de algumas produções das crianças nos seus Portfólios e da discussão, em equipe técnica, buscando a integração de todos esses dados (VIEIRA, 2005, p. 171).

As altas habilidades no esporte são observáveis a partir do alto envolvimento do aluno com as atividades do domínio psicomotor. Isto significa que pode ser possível verificá-las antes mesmo da iniciação esportiva. Assim, a identificação de potenciais talentos esportivos pode ser feita ainda na fase de aquisição de habilidades psicomotoras.

Com base em Cupertino (2008), a respeito da identificação de pessoas com altas habilidades, percebe-se que, desde observadas as características descritoras, as definições recentes consideram que os esportistas talentosos são pessoas com AH/SD:

Não precisamos de psicólogos, pedagogos ou pareceres científicos para afirmar o talento de esportistas ou artistas como o jogador de futebol Ronaldinho ou o tenista Guga. Nem como o escritor Jorge Amado, o poeta Vinícius de Moraes ou o músico Tom Jobim. Entretanto, só diante de definições mais recentes das altas habilidades essas pessoas podem ser consideradas, como os grandes cientistas, “superdotadas”, ou seja, pessoas que ao longo de suas vidas atualizaram suas altas habilidades (CUPERTINO, 2008, p. 28).

A autora cita o talento de esportistas, como o jogador de futebol Ronaldinho e o tenista Guga, publicamente conhecidos, para exemplificar que somente com a formulação dos conceitos sobre altas habilidades foi possível reconhecer essas pessoas como AH/SD. São pessoas que desenvolveram seu potencial e continuaram atualizando suas altas habilidades ao longo da vida. A este respeito, retoma-se que, segundo Cupertino (2008), precisamos nos responsabilizar por identificar alunos com altas habilidades para lhes dar a oportunidade de desenvolverem seus potenciais. Sendo assim, reforça-se a relevância da escola contribuir para essa identificação de alunos com altas habilidades/superdotação nos esportes.

Araújo (2009) apresenta relatos nos quais se comprehende que essa identificação pode ser feita na escola. Como exemplo pode-se destacar a história de Maurren Maggi, atleta premiada e de reconhecimento público, que revelou o seguinte:

Uma vez, na escola, eu ganhei um concurso de pular elástico. Eu sempre tinha um elástico grande na bolsa ou na mochila. Para mim, era mais importante do que ter lápis e caneta na mão. Eu também adorava pular corda. Eu era muito boa nisso, muito ágil. Eu era a popular na escola. Tinha a popular bonitinha e a popular atleta. Eu era a popular atleta, com vaga em qualquer equipe: no basquete, no vôlei, na natação, no atletismo (MAGGI, in ARAÚJO, 2009, p. 34-35).

Este relato da atleta ilustra como é possível observar o envolvimento da aluna com as atividades relativas ao esporte.

Gardner (1995) é referência nos estudos sobre Altas Habilidades/Superdotação e também nas pesquisas sobre a Educação Física. Esse autor utiliza o termo “corporal-cinestésica” para caracterizar uma das inteligências, que é a predominante nos esportistas, e representa a capacidade de usar o corpo, ou partes do corpo, para resolver problemas ou elaborar produtos. Para Armstrong (2001, p. 14-15) a inteligência corporal-cinestésica “inclui

habilidades físicas específicas, tais como coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade, assim como capacidades proprioceptivas, táteis e hápticas”²⁴.

Além da observação do potencial elevado, ou de predominância das habilidades psicomotoras também referidas como prevalência da inteligência corporal-cinestésica, é preciso verificar o alto envolvimento do aluno. Neste aspecto, constatou-se que este envolvimento é visível nas palavras de Maurren Maggi acima mencionadas, ao dizer que ganhou um concurso de pular elástico e que, para ela, era mais importante ter um elástico na bolsa do que um lápis na mão. Sobre o envolvimento nos esportes, não é difícil averiguar se observado o tempo de treinamento ao qual os esportistas se dedicam, pois se não houvesse o envolvimento eles logo desistiriam. Leva-se em conta, também, que são grandes as exigências do corpo e da mente do atleta para um alto desempenho, e sem o envolvimento eles não se submeteriam a esse esforço. Por último, com relação às características descritas por Renzulli (2004), a pessoa com altas habilidades apresenta altos níveis de criatividade. A criatividade está relacionada à capacidade de resolver problemas. A este respeito, o autor alerta sobre uma limitação na validade preditiva dos testes de criatividade, uma vez que vários pesquisadores questionam se os “testes de pensamento divergente medem a verdadeira criatividade “ (p. 245).

Há uma tendência de se acreditar que o treinamento intenso prepara o esportista para antever as situações que irá enfrentar, e que, portanto, o esporte não demanda muita criatividade. Esta crença é errônea, pois, por mais que procure prevenir-se para os acontecimentos do esporte, e o treinamento seja indispensável para isto, não há como se antecipar aos acontecimentos. Gardner (2005), ao escrever sobre a inteligência corporal-cinestésica, com relação à criatividade, cita o exemplo do tenista, que tem um segundo para decidir como resolver o problema de devolver um saque comum, resposta que envolve tanto os aspectos físicos quanto os cognitivos.

4.3 O uso de instrumentos para a identificação das altas habilidades/superdotação/talento esportivo

Nesta subseção estão apresentadas informações a respeito do uso de instrumentos para a identificação de alunos com altas habilidades. Ainda que faça parte do processo de identificação, optou-se por trazer separadamente o resultado da averiguação sobre os

²⁴ De acordo com o Dicionário Aulete, proprioceptivo significa “condicionado a receber estímulos internos oriundos de um órgão, músculo ou tendão”, e háptico significa “referente ao tato”. Disponível em: www.aulete.com.br. Acesso em: 29 ago. 2018.

instrumentos, apenas por uma questão metodológica. Para a verificação de procedimentos de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação é necessário, primeiramente, conceituar o que se entende por “procedimento”. A este respeito, optou-se por utilizar a terminologia definida por Moreira e Monteiro (2010, p. 209): “Instrumentos são meios de coleta de dados”. “Procedimentos são as formas como utilizamos cada instrumento”. Considera-se, então, que a aplicação de instrumentos (observação, entrevista, questionário, formulário) com professores, pais ou alunos, faz parte dos procedimentos.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que em 2019 passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP,²⁵ oferece, no portal do Ministério da Educação - MEC, quatro volumes de livros didático-pedagógicos, para auxiliar as práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. São volumes elaborados por especialistas com orientações para o professor e a família. Os textos de Virgolim (2007) e de Guimarães e Ourofino (2007) trazem informações sobre o processo de identificação. Outra publicação do MEC, na ainda Secretaria de Educação Especial - SEESP²⁶, também apresenta instrumentos para a identificação de alunos com AH/SD. Nesses textos encontram-se alguns instrumentos, dentre os quais se destacam, conforme o Quadro 4 apresentado na página seguinte:

²⁵ O Decreto nº 9.465, publicado no Diário Oficial da União em 2 de janeiro de 2019, alterou a estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação. Dentre elas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) passou a se denominar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMPESP) (BRASIL/MEC/ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2019).

²⁶ Essa Secretaria foi extinta devido à reestruturação do MEC, e seus programas e ações foram vinculados a SECADI.

Quadro 2 - Instrumentos apresentados nas orientações do MEC/SECADI

Formulário para a identificação da superdotação	Que contém uma lista de comportamentos a serem observados pelos professores, que em associação livre e de forma rápida, anotam os nomes dos alunos que apresentam as características listadas. A lista que consta no texto de Virgolim (2007) foi desenvolvida por Galbraith e Delisle (1996).
Lista de indicadores de superdotação	Que foi elaborada por Delou (1987) e oferece parâmetros para a observação pelo professor (GUIMARÃES E OUROFINO, 2007).
Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores - Revisada	De acordo com Guimarães e Ourofino (2007), essa escala foi desenvolvida por Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman e Westberg (2000). Os professores verificam a frequência de determinados comportamentos do aluno e avaliam quesitos como aprendizagem, criatividade e motivação.
Indicadores de observação em sala de aula	Desenvolvida por Guenther (2000), apresenta uma série de características a serem observadas. O professor nomeia dois alunos de sua turma, que se destacam nas áreas listadas no instrumento (GUIMARÃES E OUROFINO, 2007; MEC/SEESP, 2006).
Teste Torrance do Pensamento Criativo	Que avalia a produção criativa do aluno. Este teste criado por Torrance foi adaptado para a realidade brasileira por (Wechsler, 2002). Trata-se um teste que somente pode ser aplicado por psicólogos (GUIMARÃES E OUROFINO, 2007).
Questionário preliminar de triagem de superdotados	Para observação das características gerais do aluno. Trata-se de uma ficha individual na qual o professor assinala, dentre as características listadas, aquelas que foram observadas (MEC/SEESP, 2006).

Fonte: Virgolim (2007); Guimarães e Ourofino (2007); MEC/SEESP (2006).

Quanto à análise dos instrumentos apresentados nas orientações do MEC/SECADI para a identificação dos indicadores de altas habilidades/superdotação/talento esportivo, que são relativos à capacidade psicomotora, verificou-se o seguinte:

a) O Formulário para identificação da superdotação apresenta características a serem observadas pelos professores, relativas aos aspectos comportamentais dos alunos. A lista com 24 itens pode auxiliar no trabalho, mas não descreve nenhum tópico diretamente relacionado às habilidades esportivas.

b) A Lista de indicadores de superdotação elaborada por Delou²⁷ apresenta os comportamentos a serem observados pelos professores, relativos à inteligência geral, pensamento criador, capacidade de liderança e capacidade psicomotora. Sobre a capacidade psicomotora existem os itens relacionados ao comportamento: “Comportamento observável: O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos. Características comportamentais: Possui habilidade física” (DELOU, 1987, apud GUIMARÃES E OUROFINO, 2007, p. 57).

²⁷ Acesso ao documento completo no link: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/orientacoes-sobre-educacao-especial-ano-letivo-2017/4857-anexo-d3-altas-habilidades/file>>. Acesso em 22 ago. 2018.

c) A Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores - Revisada não está disponível no texto de Guimarães e Ourofino (2007). As autoras citam apenas exemplos dos itens que aparecem nessa escala que foi criada por Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman em 1976. De acordo com Virgolim (2014, p. 589), a escala (revisada em 2002) auxilia os professores a avaliarem as características comportamentais dos alunos nas seguintes áreas: aprendizagem, criatividade, motivação e liderança²⁸.

d) Os Indicadores de observação em sala de aula desenvolvidos por Guenther (2000) encontram-se no texto do MEC/SEESP (2006, p. 25), e para auxiliar os professores na identificação das capacidades psicomotoras apresentam os seguintes itens de verificação: “23. Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos; 24. Mais habilidosos em atividades manuais e motoras”.

Cabe relatar que no decorrer desta pesquisa foi encontrada a seguinte informação, relativa à metodologia do CEDET que foi desenvolvida por Guenther (versão 2012):

Após criteriosa análise da prática, resolvemos remover do guia de observação em escolas os indicadores de Capacidade Física, por ser esse um domínio cuja pesquisa está muito avançada na área de educação física, conta com excelente instrumental para identificação de capacidade superior e modalidades de talento atlético, em crianças desde muito pouca idade, e raramente precisa ajuda da escola para detectar potencial em alunos (GUENTHER, 2013, p. 10).

É preciso indagar se ao excluir a observação das capacidades físicas o CEDET estaria deixando de prestar mais um valoroso serviço aos alunos/pessoas com talentos esportivos, pois sua metodologia é, certamente, um referencial para as práticas dos profissionais das escolas regulares.

e) O Teste Torrance do Pensamento Criativo, citado por Guimarães e Ourofino (2007), é prerrogativa dos psicólogos. De acordo com Wechsler et al. (2010) este teste utiliza indicadores emocionais e cognitivos de criatividade verbal e/ou figurativa (desenhos).

f) O Questionário preliminar de triagem de superdotados, do MEC/SEED (2006), apresenta uma lista com 38 características gerais a serem observadas pelos professores. Nenhum dos itens refere-se diretamente à capacidade psicomotora para os esportes.

A respeito dos instrumentos verificados, é relevante informar que foco da verificação foi especificamente a questão da capacidade psicomotora para os esportes, e que outros indicadores constantes nesses instrumentos são, também, importantes para a identificação dos talentos esportivos.

²⁸ Foi encontrada uma versão da Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students no endereço: <<http://gifted.education.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/612/2014/08/Scales-for-Rating-the-Behavioral-Characteristics-of-Superior-Students.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

No Apêndice 3 são trazidos instrumentos relatados em dissertações e teses que constam na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT). A apresentação de uma compilação dos instrumentos localizados nas pesquisas foi considerada importante por constituir uma fonte de informação para futuros estudos e para o desenvolvimento do trabalho de identificação de alunos talentosos nos esportes. Os instrumentos não foram replicados, pois podem exigir direitos autorais para sua reprodução, mas podem ser encontrados nos documentos citados no anexo. Foi observado que as pesquisas que se referem a “altas habilidades ou superdotação” são aquelas que se utilizam da base teórica adotada pela Educação Especial, e os estudos relativos aos “talentos esportivos” estão mais próximos da área da Educação Física.

O Quadro 16 apresenta os instrumentos utilizados para a identificação de altas habilidades ou superdotação relatados nas teses e dissertações sobre altas habilidades ou superdotação (VIEIRA (2005); MARTINS (2006); REIS (2008); MARQUES (2010); ARAÚJO (2011); FERNANDES (2011); CHRISTOFOLETTI (2012); RANGNI (2012); MARQUES (2013); MARTINS (2013); ARAÚJO (2014); ARAÚJO (2014B); DREYER (2014); FERNANDES (2014); OLIVEIRA (2014); MENDONÇA (2015); MARTELLI (2017)).

O Quadro 17 apresenta os instrumentos para a detecção e seleção de talentos relatados nas teses sobre talentos esportivos (OLIVEIRA (1998); MASSA (1999); ALVES (2001); BERGAMO (2003); SILVA (2005); MASSA (2006); SILVA (2006); RÉ (2007); CÂMARA (2009); RODRIGUES (2009); ANTIPOFF (2010); MEIRA (2011); MONTEIRO (2011); FRANÇA-FREITAS (2012); BOJIKIAN (2013); MEDEIROS (2013); SANTOS (2013); LIGGERI (2014); NOGUEIRA (2014); PINHEIRO (2014); ROTHER (2014); SILVA FILHO (2014); FREITAS (2015); DUARTE (2017)).

Os instrumentos verificados se serviram, basicamente, de três tipos de formulação: a nomeação pelos participantes, no qual são indicados os nomes de alunos que se destacam nas áreas de conhecimento constantes da lista; as escalas do tipo Likert, onde são assinaladas as observações para cada aluno por meio da escolha de alternativas com base no grau de concordância a uma afirmação (por exemplo, “sempre”, “quase sempre”, “às vezes”, “nunca”); e as listas de observação nas quais são assinaladas, para cada aluno, as afirmativas que representam as características observadas. A maioria dos pesquisadores utilizou instrumentos que se baseiam em orientações semelhantes àquelas apresentadas pelo MEC. Foram reproduzidos ou elaborados pelos pesquisadores por meio da adaptação das escalas de indicadores ou listas de características sobre AH/SD.

Oliveira (1998) relatou o uso de testes, questionário e inventário a serem respondidos pelos participantes, crianças e jovens de 10 a 14 anos, praticantes de futebol de campo. Os testes foram feitos para a avaliação das capacidades motoras (força, agilidade, flexibilidade, resistência, velocidade de reação e velocidade de deslocamento) e aptidão física (força-resistência abdominal, agilidade, força de preensão manual, mobilidade da coluna vertebral, resistência aeróbica, força explosiva dos membros inferiores, velocidade de reação ao estímulo visual e velocidade na corrida) dos respondentes (p. 76-79). Foram estudados também os hábitos de vida e a motivação para a prática desportiva. A análise das variáveis foi apresentada de acordo com a idade dos participantes. O autor indicou a presença de prováveis talentos desportivos, na faixa de idade de 10 a 14 anos, praticantes de futebol. A pesquisa constatou que “a variável velocidade apenas discrimina os mais jovens e a variável resistência de longa duração surge como discriminatória a partir dos 12 anos” (p. 143).

Bergamo (2003, p. 63-64) analisou o estado de maturação de atletas jovens; o comportamento do crescimento da estatura, peso corporal e gordura no período de adolescência e suas implicações no desenvolvimento metabólico durante a adolescência; as implicações e a treinabilidade das potências aeróbica, anaeróbia, da força, da velocidade e da agilidade das atletas. Além de um estudo longitudinal das características das atletas de basquetebol foi feita uma avaliação da variação individual que observou as características específicas de cada uma das posições do basquetebol. Para as medidas antropométricas, metabólicas, neuromotoras e maturacionais foram utilizados testes de aptidão física geral, desenvolvidos pelo Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul - CELAFISCS.

Nos estudos de Silva (2005), Santos (2013) e Pinheiro (2014) foi relatada a utilização de testes do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR), para avaliação das medidas somáticas (estatura, envergadura e massa corporal) e do desempenho motor (flexibilidade, força, agilidade e velocidade).

Em uma consulta no site do PROESP-BR foram encontradas as seguintes informações:

O Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR) é um observatório permanente de indicadores de crescimento e desenvolvimento corporal, motor e do estado nutricional de crianças e jovens entre 6 e 17 anos. Com o objetivo de auxiliar os professores de educação física na avaliação desses indicadores, o PROESP-BR propõe, através de um método, a realização de programa cujas medidas e testes podem ser realizados na maioria das escolas brasileiras. As informações enviadas ao site do PROESP-BR formam um banco de dados capaz de orientar estudos, sugerir diagnósticos e propor normas e critérios de avaliação da população escolar brasileira no âmbito do crescimento corporal e da aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho motor (PROJETO ESPORTE BRASIL, s. d., s. p.).

Defende-se que este instrumento pode ser de grande valia para auxiliar os professores de Educação Física na identificação de talentos esportivos nas escolas. O site do PROESP-BR mostra que apenas uma instituição da nossa cidade, um clube privado, efetuou o registro de avaliações (82 avaliações). É significativo ponderar que os professores da rede pública municipal poderiam se valer do uso dos testes e medidas disponibilizados pelo PROESP-BR.

A pesquisa de Silva (2005) cita iniciativas do Ministério do Esporte para a detecção, seleção e desenvolvimento de talentos, dentre elas os Centros de Excelência Esportiva (CENESP) e o Programa Descoberta do Talento Esportivo. No endereço eletrônico do Ministério do Esporte verifica-se que o Programa:

É uma ação com a finalidade de identificar jovens e adolescentes matriculados na rede escolar que apresentam níveis de desempenho motor compatíveis com a prática do esporte de competição e de alto rendimento (MINISTÉRIO DO ESPORTE, s.d, s.p.).

O Programa faz referência às bases teóricas do PROESP-BR e apresenta a cartilha Descoberta do Talento Esportivo, de 2004, com formulários e instruções para a aplicação e análise da Bateria de Testes do PROESP-BR. No site existem muitas orientações para a identificação de talentos esportivos, inclusive na escola, para alunos de sete a catorze anos, mas somente aparecem ações relativas aos anos de 2004 e 2005.

4.4 O encaminhamento e o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação/talento esportivo

De acordo com a Resolução nº 4, publicada em 2 de outubro de 2009 pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB do Ministério da Educação - MEC, uma vez verificado o potencial elevado e o grande envolvimento do aluno em uma ou mais áreas do conhecimento humano, o aluno deve ser encaminhado ao Atendimento Educacional Especializado - AEE. Esse documento, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, estabelece que os alunos AH/SD terão atividades de enriquecimento curricular nas escolas públicas de ensino regular. O atendimento realiza-se em interface com os núcleos de atividades para AH/SD e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

As orientações do MEC/SEESP (2006) indicam a necessidade de adequações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem de modo a serem ofertadas aos alunos com altas habilidades as oportunidades de prática suplementar ou aprofundamento.

“A escola deve apresentar propostas que atendam às suas particularidades, seja na classe comum ou em programas específicos de enriquecimento em salas de recursos” (p. 22). O Atendimento Educacional Especializado é oferecido para complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, de acordo com suas necessidades específicas. O atendimento poderá ser individual ou em grupo, conforme as habilidades e talentos específicos. Para os alunos com perfil psicomotor são sugeridas algumas atividades. Dentre as que se relacionam à prática esportiva destaca-se:

Exercícios de precisão motora; atividades práticas de campo que envolvam velocidade, precisão, força, resistência, controle e coordenação motora; confecção e resolução de saídas em labirintos; atividades de jogos físicos recreativos e competitivos; exercícios de velocidade e precisão perceptivas; estudo de modalidades esportivas e técnicas de uso corporal (MEC/SEESP, 2006, p. 136).

Sobre a ação educativa nos programas de atendimento, Sabatella e Cupertino (2006) apresentam três formas de intervenção: agrupamento, aceleração e enriquecimento. Selecionamos orientações que, segundo se entende, estão mais relacionadas ao atendimento dos alunos com talentos esportivos.

O agrupamento específico, que se realiza em centros específicos, aulas específicas em escolas regulares ou de forma parcial/temporal e/ou flexível, é mais controverso e raro em nosso sistema educacional. Sabatella e Cupertino (2006, p. 71) aludem que “as questões levantadas com relação a esse método são frequentemente associadas ao elitismo e ao isolamento, principalmente quando os alunos são atendidos em classes especiais”. Ainda assim, o agrupamento representa uma forma de acolher e atender às especificidades dos alunos.

A flexibilização/aceleração e o enriquecimento são alternativas que contribuem para que o aluno encontre desafios que o estimulem e que sejam compatíveis com o seu potencial. No caso dos talentos esportivos a aceleração não se refere ao cumprimento do programa escolar em um tempo menor (saltar séries escolares), mas se realiza por meio de alternativas variadas, dentre elas são destacadas as seguintes, passíveis de serem adaptadas para o atendimento desses alunos:

- Agrupamento vertical - em classes mistas, com ampla variedade de idades e séries, de modo que os mais novos possam trabalhar com os mais velhos e mais avançados;
 - Cursos especiais fora da escola que ofereçam mais conhecimento em áreas curriculares específicas;
 - Estudos paralelos - cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ao mesmo tempo, e assim por diante;
 - Planos de estudo auto-organizados - estratégia em que os alunos desenvolvem atividades ou projetos de seu interesse enquanto esperam o resto da classe completar o que eles já fizeram ou aprenderam;
 - Trabalho com um mentor, especialista de certa área de interesse do aluno, na escola ou fora dela;
- (FREEMAN, GUENTHER, 2000, p. 110).

Os estudos paralelos seriam, por exemplo, participar das aulas regulares e se aperfeiçoar no atendimento educacional especializado. Quanto aos planos de estudo auto-organizados, os alunos poderiam programar suas ações e propor atividades. Nas aulas de educação física, onde as atividades geralmente acontecem em grupo, não se trata de aguardar que o resto da classe complete as tarefas, fato que ocorre frequentemente com os alunos superdotados acadêmicos, mas, por exemplo, realizando atividades paralelas ou auxiliando o professor na orientação e encaminhamento das atividades.

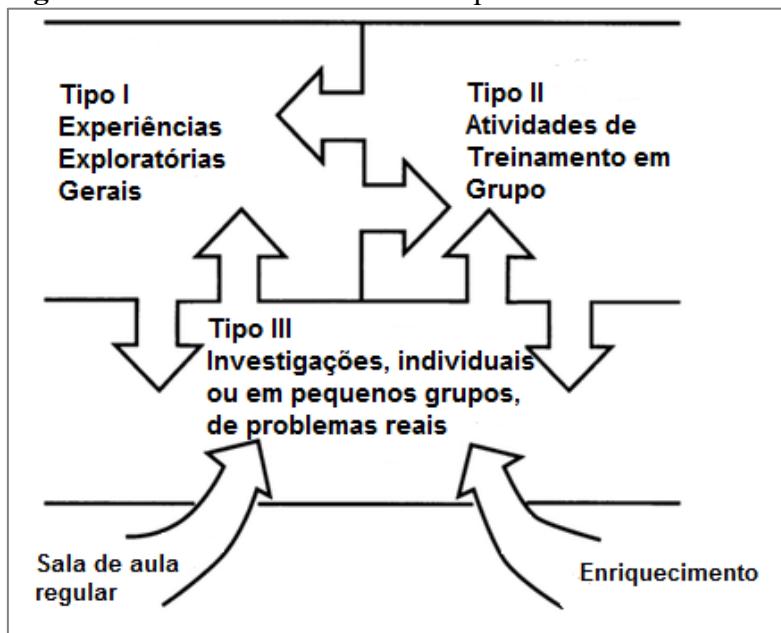
Sobre as atividades de enriquecimento leva-se em consideração que o aluno necessita de apoio para que desenvolva seu potencial. Dentre as formas de enriquecimento apresentadas por Sabatella e Cupertino (2006, p. 76) que, interpreta-se, estão mais relacionadas aos talentos esportivos destacam-se: promoção de projetos independentes, individuais ou coletivos; atividades de exploração em outras áreas do conhecimento; atividades baseadas nos interesses do aluno; proposição de problemas reais ou antecipação de problemas futuros; participação em torneios ou competições; participação em palestras com especialistas; estudos aprofundados sobre a área de interesse. O uso de Portfólio e/ou outros tipos de instrumentos contribui para o acompanhamento dos talentos esportivos. Favorece a concretude e a efetividade do trabalho, por ser feito de modo individualizado, considerando as características peculiares do aluno. O registro possibilita que o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo seja observado.

Aliado ao atendimento educacional especializado da escola é recomendável buscar parcerias em outras instituições, como clubes ou centros esportivos, para apoio financeiro e/ou logístico. “Além disso, as parcerias podem cumprir a função de sensibilizar a comunidade para seus habitantes mais talentosos, e para a necessidade de dar atenção especial a eles” (CUPERTINO, 2008, p. 57).

A produção de Renzulli (2004) contempla a identificação, o encaminhamento e o acompanhamento de alunos com altas habilidades. O autor divide seu trabalho em três etapas: a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, o Modelo Triádico de Enrichmento e o Modelo de Enrichmento para toda a Escola. A Concepção dos Três Anéis, abordada na escrita sobre o processo de identificação, também embasa as ações de acompanhamento. Atemo-nos, agora, aos liames do trabalho no que se refere aos modelos de enriquecimento, cujos objetivos e características foram destacados por Virgolim (2007).

- O Modelo Triádico de Enrichmento propõe três fases de atividades, classificadas como Tipo I, Tipo II e Tipo III.

Figura 4 - Modelo Triádico de Enriquecimento



Fonte: Elaborada pela autora com base em Renzulli (2004, p. 110).

As atividades do Tipo I se compõem de Experiências Exploratórias Gerais que são realizadas por todos os alunos no espaço regular da escola. Envolvem atividades que são de interesse dos alunos e que não fazem parte do currículo regular. São desenvolvidas por meio de diversos procedimentos como, por exemplo, excursões, palestras ou filmes.

Esta abordagem tem três importantes objetivos: (1) Dar oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu real interesse, expondo os alunos a uma ampla variedade de procedimentos, tais como palestrantes convidados, excursões, demonstrações, desenvolvimento de centros de interesse e uso de diferentes e variados materiais audiovisuais; (2) enriquecer a vida dos alunos através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; e (3) estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores (do Tipo III) (VIRGOLIM, 2007, p. 63-64).

As atividades do Tipo II, ou Atividades de Treinamento em Grupo, estimulam os alunos a desenvolverem níveis superiores de pensamento, habilidades críticas e criatividade para a solução de problemas e de processos afetivos, sociais e morais. As atividades podem ser realizadas na sala de aula regular ou no atendimento educacional especializado. Nesta etapa os estudantes se apropriam das ferramentas necessárias à realização da próxima etapa do enriquecimento.

Os objetivos do Enrichment escolar do Tipo II são apresentados no texto de Virgolim (2007):

(1) desenvolver nos alunos as habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo; (2) desenvolver os processos afetivos, sociais e morais, tais como sentir, apreciar, valorizar, respeitar; (3) desenvolver uma grande variedade de aprendizagens específicas de “como fazer”, tais como tomar notas, entrevistar, classificar e analisar dados, tirar conclusões etc., necessárias ao processo científico; (4) desenvolver habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referência, tais como resumos, catálogos, registros, guias, programas de computador, Internet, etc.; e (5) desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, a fim de que a produção do aluno tenha maior impacto sobre determinadas audiências (VIRGOLIM, 2007, p. 64).

As atividades do Tipo III estimulam os alunos com altas habilidades a serem mais autônomos. Investigações, individuais ou em pequenos grupos, de problemas reais propiciam experiências de aprendizagem que melhor atendem às pessoas criativas e produtivas. Isto implica em alterações na prática pedagógica. Em lugar do modelo dedutivo que se baseia na instrução expositiva e prescrita, o enriquecimento do Tipo III recomenda o uso do modelo indutivo. Diferente do modelo dedutivo, que apresenta roteiros pré-estabelecidos a serem cumpridos pelos alunos que, futuramente, poderão utilizar o que aprenderam para resolver alguma situação da vida. O modelo indutivo oferece situações de aprendizagem sem se prender a um cronograma ou regras rígidas, para que o aluno seja protagonista, desenvolva investigações e/ou solucione problemas reais.

Sobre o modelo indutivo, Renzulli (2004, p. 98) indica o papel do professor, do currículo e da organização e administração da sala de aula, aqui citados:

Quadro 3 - O Modelo Indutivo (Enriquecimento do Tipo III)

O Modelo Indutivo (Enriquecimento do Tipo III)	
O papel do professor...	Os alunos têm papel de liderança na seleção do tema/problema e no ritmo de desenvolvimento
	Os professores e os alunos são parceiros na avaliação formativa, baseada no progresso em relação às metas
	Professores como treinadores, patronos, pesquisadores de recursos, indagadores, editores, ombudsmen e colegas
	Os professores personalizam, criticam e enfatizam o caráter carregado de valor do conteúdo (modificação artística)
+ o currículo...	Resultado dos interesses de um aluno ou de um grupo pequeno de alunos
	Orientado pelo processo e pelo produto
	Auto-selecionados, abertos, problemas da vida real
	Informações procuradas somente quando necessárias para ajudar a resolver o problema atual

	Conhecimento como veículo para o confronto com eventos, problemas, ideias e crenças
	Tempo determinado pela natureza evolutiva da tarefa, projeto ou produto final
+ a organização e administração da sala de aula...	Atividades individuais e em pequenos grupos
	Agrupamento por interesse, problema e tarefas comuns
	Salas de aula organizadas para facilitar a realização de tarefas/conclusão de produtos

Fonte: RENZULLI (2004, p. 98).

As metas das atividades de Enriquecimento de Tipo III apresentadas por Virgolim (2007, p. 64-65) são reinterpretadas aqui sob a nossa ótica do atendimento aos alunos com talentos esportivos: aplicar seus interesses, conhecimentos, criatividade e motivação em problemas relacionados ao desempenho esportivo; adquirir um conhecimento mais avançado a respeito da área esportiva; desenvolver sua produção com originalidade, com o objetivo de causar impacto em uma audiência pré-selecionada; desenvolver, de forma geral, a capacidade de planejamento, organização, uso dos recursos, tomada de decisão e autoavaliação; motivar-se e envolver-se com as tarefas de modo a sentir-se mais confiante e criativo; desenvolver a habilidade de interagir com colegas, professores e pessoas com níveis de interesse e conhecimento avançado em sua área de preferência.

- O Modelo de Enriquecimento para toda a Escola tem o objetivo de integrar toda a escola numa perspectiva que melhore o rendimento de todos os alunos, e não substitui ou minimiza o atendimento aos alunos com alto rendimento. O modelo constitui-se de três dimensões interativas: Portfólio Completo do Talento, Técnicas de Modificação do Currículo e Enriquecimento do Ensino/Aprendizagem. Estes componentes, segundo Renzulli (2004), são meios para os educadores desenvolverem o potencial de talento de seus alunos, melhorarem o desempenho acadêmico de todos, promoverem a reflexão contínua dos profissionais, criarem uma comunidade de aprendizagem e colocarem em prática uma cultura escolar cooperativa.

Nesta pesquisa, entende-se que as variáveis relativas à dotação física e capacidade motora são importantes e pouco consideradas na área da Educação Especial. A futura prática profissional de determinada modalidade esportiva ou até mesmo a viabilidade de realização de uma carreira no alto-rendimento podem ser determinadas por aspectos biológicos, e estes elementos precisam ser avaliados ao longo do processo de acompanhamento e discutidos com o aluno talentoso.

Aspectos relevantes no que se refere ao encaminhamento e atendimento aos alunos com AH/SD/TE foram encontrados em teses e dissertações, e são incluídos nesta pesquisa com o objetivo de trazer subsídios para a reflexão sobre o tema:

Projetos e Programas ligados ao esporte, como os que foram averiguados na pesquisa de Buss (2016), desde que contribuam para a formação esportiva e cidadã dos alunos-atletas, são importantes porque oferecem oportunidades de conviver com seus pares e desenvolverem seus potenciais. No estudo de Antipoff (2010), foi visto que várias atividades proporcionadas aos alunos talentosos eram realizadas com a participação de voluntários e que os encontros se davam em uma colônia de férias. Esta poderia ser uma forma de proporcionar o aperfeiçoamento, sob a forma de projetos educacionais.

O Projeto Esporte Talento (PET), contemplado por Marques (2012), faz parte do Programa de Educação pelo Esporte (PEE). É resultado de uma parceria realizada em 1995, entre o Instituto Ayrton Senna e a Universidade de São Paulo. Participaram da pesquisa alunos de duas escolas públicas estaduais, uma atende alunos a partir do Ensino Fundamental I (seis a dez anos de idade) e a outra atende alunos a partir do Ensino Fundamental II (a partir dos onze anos de idade). Os resultados da pesquisa indicam que os participantes do Projeto Esporte Talento, “que permaneceram no projeto por um período igual ou superior a um ano, apresentaram a melhoria do autoconceito global, da dimensão intelectual e da dimensão social do autoconceito” (MARQUES, 2012, p. 85).

Rother (2014) oferece elementos que podem ser abordados nesses debates que aqui se sugere para o enriquecimento curricular. São aspectos relacionados ao cansaço, lesões e incertezas profissionais, além das dificuldades que as atletas enfrentam para continuar estudando:

A incerteza que “cansa”, segundo as atletas, é motivada pela vulnerabilidade em que elas se encontram em termos físicos. Em caso de lesões ou quando tem baixa estatura correm o risco de serem afastadas da equipe profissional. Outra das situações em que se percebem manifestações de incerteza no futuro é quando relacionam a carreira esportiva com a carreira educacional. Nesta relação veem um desencontro, pois a dedicação ao esporte impede o investimento em educação superior. Situação que representa um risco, pois o futuro da carreira esportiva é incerto. Contudo, em algumas circunstâncias, quando alcançam sucesso no vôlei, este pode ser um aliado da educação, já que através do esporte, as atletas conseguem bolsas em educação superior, mesmo que, às vezes, para isso tenham que sair do país (ROTHER, 2014, p. 70-71).

De acordo com Rother (2014) o “gosto pela atividade física e pela competição são características pessoais que criaram uma pré-disposição desde a infância para engajarem-se e manterem-se no esporte” (p. 68). São atletas que desde crianças demonstraram facilidade na

realização de atividades relacionadas ao tipo psicomotor, sempre gostaram de praticar e enfrentam as dificuldades porque almejam seus objetivos pessoais e amam o esporte. Adaptam-se, controlam atitudes negativas, aprendem a superar as adversidades, e isto faz parte da conquista da maturidade esportiva (p. 78). A prática, quando eram crianças, possibilitou experiências corporais diversificadas e trouxe muitos benefícios para o desenvolvimento das capacidades coordenativas dos atletas. A variedade de experimentações gerais propicia a elaboração de um repertório de habilidades técnicas, e por isto é recomendado evitar a especialização precoce. Estes aspectos foram observados também nas pesquisas de Silva (2006), Bojikian (2013) e Buss (2016). Outro ponto abordado na pesquisa de Rother (2014), relacionado às práticas, refere-se à participação em eventos competitivos, que representam “desafios cognitivos e de interação social, seja competindo contra adversários ou cooperando com colegas” (p. 83).

A prática diversificada na iniciação esportiva é importante também porque nas fases subsequentes os atletas terão que se dedicar e direcionar seus esforços para a modalidade escolhida (Bojikian, 2013; Folle, 2014). “O elevado nível de experiências esportivas contribui para a obtenção de resultados de competência no processo de desenvolvimento de talentos do basquetebol feminino” (FOLLE, 2014, p. 198).

Bergamo (2003) estudou atletas pertencentes a equipes de elite do basquetebol feminino nacional. Havia atletas das categorias Mini (13 anos) e Mirim (14-15 anos). Todas pertencentes “às equipes de elite do basquetebol nacional”. As atletas treinam diariamente em pelo menos um período por dia. De acordo com essa pesquisa, o treinamento na modalidade do esporte deve ser sempre revisto, para que se mantenha organizado de acordo com o período de crescimento das atletas:

Acreditamos, portanto, que o treinamento com atletas jovens deve ser reconsiderado, reestruturado e reelaborado periodicamente, segundo as necessidades de cada fase de crescimento. Assim, é fundamental que os responsáveis pelo treinamento de atletas nesta faixa etária se valham do método investigativo para retroalimentar-se, tendo em vista condutas novas no treinamento em basquetebol feminino (BERGAMO, 2003, p. 132).

Alerta, ainda, sobre o problema relativo ao modo assistemático de detecção de talentos que é usado no Brasil, no qual as competições são organizadas por faixas etárias e não observam o estágio de maturação biológica dos atletas. Por outro lado, modelos de competição precoce, que requerem treinamento especializado, favorecem “os jovens biologicamente mais acelerados, e que, por força destes fatos, não desenvolvem o essencial, isto é, a formação múltipla” (BERGAMO, 2003, p. 33).

Sobre o encaminhamento de alunos com indicadores de talento esportivo, Rodrigues (2009) informa sobre a implantação de um centro de treinamento para que os atletas sejam atendidos por uma equipe multidisciplinar, em “um trabalho diferenciado, com o objetivo de desenvolver todas suas potencialidades” (p. 84). Observa-se que seria ideal o atendimento por uma equipe composta por diferentes especialistas, e pondera-se que é relevante que as escolas tenham recursos para oferecer essa condição no atendimento educacional especializado.

Conforme Monteiro (2011, p. 100), as características psicológicas se mostraram menos relevantes no processo de identificação do que as características físicas, técnicas e táticas, no entanto, essas características psicológicas “passam a ser extremamente importantes no período seguinte de desenvolvimento do jogador ou chamado (TLP) treinamento a longo prazo”.

Sobre aspectos psicológicos, França-Freitas (2012), que estudou crianças da faixa etária entre oito e 12 anos, relata que as crianças apresentaram “um repertório elaborado de habilidades sociais e alto nível de bem-estar subjetivo de modo geral” (p. 95), e pode ser um mito acreditar que as crianças dotadas e talentosas tenham como característica o desajustamento sócio-emocional. As crianças com talento do tipo sensório-motor foram as que mais expressaram sentimentos positivos, podendo-se atribuir a isto o fato de que nos esportes coletivos as palavras de incentivo são usadas com frequência:

As crianças com elevada capacidade sensório-motora, quando comparadas com crianças que não demonstravam essa capacidade, relataram sentir e expressar com mais frequência afetos positivos. Uma possível explicação pode estar associada ao fato dessas crianças que se destacam no domínio sensório-motor terem sido identificadas por causa de seus desempenhos em atividades esportivas no contexto escolar, além das habilidades motoras e manuais. Ressalta-se que *afetos positivos* como forte, esforçado, participativo, estão relacionados ao esporte e exercícios físicos. Além disso, as atividades esportivas realizadas nas escolas são geralmente em grupo (futebol, vôlei, basquete e outras), o que teria relação com a classe de habilidade social *expressão de sentimento positivo* que possui como um de seus itens: “Eu digo coisas boas para os outros quando eles fazem alguma coisa bem feita”. Esse é um comportamento verificado em jogos quando membros da equipe apresentam desempenhos que favorecem o grupo ou o time (FRANÇA-FREITAS, 2012, p. 91).

A pesquisa de Fernandes (2011) aponta que os pais às vezes não concordam com a habilidade identificada em seus filhos ou não a veem como importante. Cita o exemplo de uma aluna com indicadores na área corporal-cinestésica cuja mãe, ao ser informada da habilidade da filha, respondeu que era melhor não contar à filha porque “esporte não dava dinheiro” (p. 79). A respeito da reação da mãe da aluna, cabe reportar a dissertação de Silva (2009), da área de Psicologia, denominada Fatores Familiares Associados ao Desenvolvimento do Talento no Esporte. O autor desenvolveu o Inventário Fatorial de Práticas Parentais Relacionadas ao

Desenvolvimento do Talento no Esporte (IFATE), para avaliação do papel da família no desenvolvimento do talento de atletas. Os fatores que considera são:

Envolvimento com a Prática Esportiva do Filho, Suporte Informativo e Emocional Proporcionado pela Família, Crenças da Família sobre o Potencial dos Filhos, Valores da Família e Expectativas da Família sobre o Desempenho do Filho (SILVA, 2009, p. 94).

Se entende que é fundamental a verificação das relações que se estabelecem entre o talento esportivo e sua família, para que se investigue o quanto o desenvolvimento do talento é influenciado pelo apoio recebido. Essa verificação deveria estender-se também à escola, para a análise das influências estabelecidas a partir da relação do aluno com os professores e colegas.

Sobre as exigências da prática esportiva para o esporte de competição ainda na infância, Freitas (2015) considera que

(...) as ginastas estavam vivenciando outra infância, na qual a brincadeira, a diversão, o aprendizado, o compromisso, as exigências, as frustrações, os medos, as restrições e a dor estavam presentes. No contexto esportivo da pré-equipe, a criança pode/deve ser forte, ser resistente e, como afirmou uma das treinadoras, saber fazer escolhas (FREITAS, 2015, p. 119-120).

No entanto, é preciso levar em conta que uma das características do superdotado é o perfeccionismo, que tende a aumentar a autocobrança, e o aluno pode se desestimular caso ainda tenha que conviver com um alto nível de exigência dos treinadores em virtude das altas expectativas que geralmente se deposita em pessoas talentosas. De acordo com Freitas (2015, p. 125), dentre os fatores de desistência das ginastas está “o alto nível de exigência dos pais e treinadores e a supervalorização da vitória”.

Kiouranis (2017) dedicou-se ao estudo dos Jogos Escolares Brasileiros (JEB)²⁹. Verificou que os Jogos Escolares da Juventude (JEJ) reúnem alunos de escolas públicas e privadas do Brasil. São realizados anualmente, em cidades diferentes, contemplando faixas etárias distintas: 12 a 14 e 15 a 17 anos. A seleção dos participantes é realizada em etapas municipais e estaduais, sendo que a municipal é opcional. São disputadas modalidades esportivas individuais (atletismo, badminton, ciclismo, luta olímpica, judô, natação, tênis de mesa, vôlei de praia somente para a faixa etária de 15 a 17 anos, xadrez nos gêneros feminino e masculino, e ginástica rítmica somente no gênero feminino) e coletivas (basquetebol, futsal, handebol e voleibol nos gêneros feminino e masculino). De acordo com o Comitê Olímpico do Brasil (COB), um dos objetivos dos JEJ é “possibilitar a identificação de talentos desportivos nas instituições de ensino”, e os Jogos são “uma ferramenta de inserção social e o maior celeiro

²⁹ A partir de 2013 passaram a ser denominados de Jogos Escolares da Juventude (JEJ).

de jovens talentos do esporte olímpico como uma ferramenta de inserção social” (COB, 2017, p. 4; 2017b, p. 4).

Podemos comprovar a importância dos Jogos Escolares da Juventude olhando para a delegação do Time Brasil nos Jogos Rio 2016. Dos 465 atletas que competiram, 52 já participaram do evento. Se levarmos em consideração apenas as modalidades disputadas nos Jogos Escolares da Juventude, esse número representou aproximadamente 23% da delegação verde e amarela nos Jogos do Rio (COB, 2017, p. 4; 2017b, p. 4).

Com base nestas informações pode-se considerar os Jogos como sendo atividades a serem contempladas no atendimento aos alunos talentosos, cabendo à escola a iniciativa de procurar os órgãos gestores no município e apoiar a participação.

O encaminhamento dos alunos para a participação em programas e projetos governamentais que contemplem o esporte escolar, na própria escola ou por meio de parcerias com clubes e centros de treinamento privados são caminhos que é possível apontar, com base nas pesquisas analisadas, para o atendimento educacional especializado aos talentos esportivos. Porém, existem muitos obstáculos a serem superados.

De acordo com Meira (2011), a promoção dos talentos esportivos já começa na pré-escola, no entanto, “na realidade brasileira, a escola não é um local de iniciação esportiva, não colabora com o processo de detecção de talentos e também não possui nenhum tipo de ligação com os clubes” (p. 112). A pesquisa faz esta afirmação após ter verificado as informações do relatório elaborado em 2010 pelo Tribunal de Contas da União (TCU).

Nogueira (2014), que estudou os programas esportivos e a estrutura organizacional da maratona aquática no Brasil, também constatou esta situação:

Com base no relatório do TCU (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2010), os achados desta pesquisa corroboram com o fato da escola não contribuir com o processo de detecção de talentos, não estabelecer ligação com clubes de iniciação esportiva, que há pouca contribuição para o processo de universalização da disponibilidade de escolar de iniciação esportiva resultando em exclusão de um grande número de possíveis talentos para o esporte de alto rendimento que teriam acesso a piscinas por estes meios (NOGUEIRA, 2014, p.66).

Ratificando a necessidade de maior apoio aos programas esportivos na escola, temos Bojikian (2013):

Os setores responsáveis, públicos e privados, deveriam disponibilizar programas de prática esportiva mais amplos, como programas esportivos na escola, para que mais jovens tivessem acesso a essa prática, hoje tão elitizada. Apenas 6,4% das atletas avaliadas em 2003 chegaram ao alto rendimento. Muitas jovens possuem características para se tornarem atletas de talento, mas não têm a oportunidade de iniciar ou continuar na carreira, pois os locais para treinamento e competição são de acesso restrito, ou não possuem condições de arcar com custos básicos de transporte e alimentação. (BOJIKIAN, 2013, p. 153).

A pesquisa de Nunes (2015) teve a participação de professores de Educação Física que atuavam como técnicos nas Olimpíadas Estudantis (OE) de 2014, da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de São Paulo (SP). Essa pesquisa adota a denominação professores-técnicos porque entende que “o professor tem como principal atribuição atuar na educação básica. Entretanto, também exerce a função de técnico no esporte escolar” (p. 24). Acredita-se que as questões que motivaram o estudo possuem relação direta com os objetivos desta pesquisa, sobretudo da Fase B. São elas:

Como foram adquiridas as competências que fundamentam os professores de Educação Física a atuarem como técnicos no esporte escolar? O que é ser técnico no esporte escolar?

O contexto das unidades escolares valoriza o esporte escolar?

Quais são os critérios utilizados para compor o grupo de participantes das competições escolares?

A quem compete detectar talentos e formar alunos-atletas para o rendimento esportivo? (NUNES, 2015, p. 24).

São elencados, a seguir, alguns elementos que trazem o cerne das respostas aos questionamentos realizados por Nunes (2015):

Os professores-técnicos responderam quais as competências que consideram fundamentais para que o professor atue como técnico no esporte escolar: conhecimento técnico-instrumental, conhecimento didático-pedagógico, ensino dos valores esportivos universais e qualificação da prática pedagógica.

A maioria dos respondentes considera que o esporte é valorizado no contexto escolar. No entanto, a maioria dos professores relata que não percebe o envolvimento da equipe gestora, ainda que o projeto esportivo do contraturno faça parte do Projeto Político Pedagógico escolar. Eles “não percebem a valorização da equipe gestora devido às críticas e/ou a indiferença sobre a atuação do professor e/ou ao desenvolvimento de projetos esportivos desenvolvidos no contraturno da escola” (p. 164).

Sobre os critérios utilizados para a composição do grupo de participantes das competições escolares, a pesquisa interpreta que as competências volitivas são predominantes nos projetos escolares, mas para as equipes das Olimpíadas Estudantis o que prevalece são as competências físicas, técnicas e táticas. Sendo assim, a pesquisa aponta que os projetos esportivos estão mais próximos do esporte educacional do que as Olimpíadas Estudantis:

Nesta ótica, os projetos esportivos se aproximam do esporte educacional ao proporcionar aos alunos a inclusão e a igualdade de aprender e jogar, desde que o professor considere o esporte como ferramenta educativa e transformadora. Já nas OE, as equipes representam o esporte escolar voltado ao rendimento, uma vez que a maioria das equipes escolares é formada exclusivamente pela avaliação da

competência técnica como principal requisito para o desempenho esportivo (NUNES, 2015, p. 166).

Sobre saber a quem compete detectar talentos e formar alunos-atletas para o rendimento esportivo, entende-se que a pesquisa atribuiu que as respostas de que a detecção de talento compete à escola são predominantes devido ao fato dos professores serem técnicos. Ainda assim, a formação esportiva para o esporte de rendimento é, na opinião da maioria dos professores-técnicos, competência dos clubes esportivos.

5 IDEAÇÕES DE ATLETAS, TREINADORES E PROFESSORES SOBRE A IDENTIFICAÇÃO, ENCAMINHAMENTO E ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO OU TALENTO ESPORTIVO

Nesta seção estão apresentadas as ideações de atletas, treinadores e professores de Educação Física sobre a identificação, encaminhamento e acompanhamento de alunos com altas habilidades/superdotação/talento esportivo. O texto foi organizado em quatro subseções: ideações dos participantes sobre os conceitos de altas habilidades ou superdotação/talento esportivo; ideações dos participantes sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado; e ideações dos participantes sobre a identificação, encaminhamento e atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação ou talento esportivo. As ideações dos participantes da pesquisa, que fundamentaram o estudo, encontram-se organizadas e consolidadas em Quadros no Apêndice 4.

5.1 Ideações dos participantes sobre os conceitos de Altas Habilidades, Superdotação e Talentos Esportivos

A identificação de alunos com talento esportivo na escola passa pelo conceito que se tem de altas habilidades ou superdotação, que é adotado na Educação Especial, e pelo conceito de talento esportivo, que é a nomenclatura geralmente utilizada pelos profissionais da Educação Física. Buscou-se saber os conceitos utilizados pelos atletas, treinadores e professores sobre o talento esportivo. Aos atletas foi solicitado, também, o autoconceito. Aos professores indagou-se sobre a diferença entre talento esportivo e altas habilidades ou superdotação nos esportes, para verificar se os professores diferenciam esses conceitos. Além disto, se perscrutou os atributos que, segundo os respondentes da pesquisa, seriam indicadores para a identificação de talentos esportivos.

Nas entrevistas, observa-se que esses colocaram a ênfase no esforço e persistência. Os atletas reconhecem suas habilidades, mas consideram que para a obtenção de resultados é preciso vontade, dedicação e treino.

Todos os atletas, exceto o AT1, consideram-se talentosos no esporte que praticam: “Eu acho que eu tenho talento” (AT2), “Eu mesmo, nas minhas primeiras aulas, eu fiz golpe que nunca vi na minha vida, ninguém tinha me ensinado” (AT3), “Eu acho que Deus me deu um dom” (AT4), “Eu acho” (AT5) e “Essas coisas que nem todo mundo faz. Eu fazia cambalhota. É, fazia cambalhota, virar mortal, esse tipo de coisa” (AT6).

O AT1 não se considera um talento, no entanto, quando foi solicitado a dizer se conhecia algum atleta talentoso, ele respondeu positivamente sem, no entanto, conseguir nomear alguém. O AT5 atribuiu seu talento à sua altura e envergadura (“eu acho, pela minha altura, porque eu tenho a envergadura muito grande”), no entanto, o treinador que o indicou, quando indagado a respeito, disse que esse é um determinante para a modalidade esportiva do atleta, que lhe confere vantagem, mas há outros fatores a serem considerados.

Os atletas narraram que sempre gostaram de praticar esportes e consideraram que o talento (dotação e envolvimento) conjuga-se às variáveis ambientais, como as oportunidades de acesso ao esporte, orientação e treinamento da prática desportiva. O AT1 considera que “não existe talento que vigore sem treino”, o AT2 disse “eu acho que eu tenho talento, mas eu soube trabalhar isso também”, o AT3 definiu que um atleta talentoso é aquele que “desponta naquilo que faz”, o AT4 afirmou que é uma pessoa competitiva, que “queria chegar primeiro em tudo”, o AT5 destacou sua “vontade de treinar” e o AT6 defendeu que “não existe talento sem treinamento”.

Os atletas se referiram às capacidades naturais (dotes), destacaram atributos físicos, às vezes de forma objetiva, como o atleta que atribuiu seu talento à alta envergadura (AT5), ou então de modo subjetivo, como o atleta que mencionou o talento como um dom que a pessoa tem e propicia que ela faça coisas que ninguém ensinou (AT3), ou o atleta (AT4) que atribui o dom a uma dádiva de Deus.

A Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004) conceitua que a superdotação produtivo-criativa é resultado da interseção dos elementos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Observa-se que nas palavras dos atletas as habilidades acima da média e o comprometimento com a tarefa foram considerados. Nas ideias dos atletas que se consideraram talentosos, verifica-se a ênfase no esforço e persistência característicos do comprometimento com a tarefa. Os atletas reconhecem suas habilidades, mas consideram que para a obtenção de resultados é preciso vontade, dedicação e treino. Há de se destacar que atributos físicos não foram colocados em relevo na formulação do conceito pela maioria dos atletas, tampouco a criatividade foi mencionada como determinante, e sim como um dos atributos. O fato de o AT1 não haver se qualificado como talentoso, e não nomear alguém que ele considere um talento esportivo (“Tem uns meninos aí, mas talento, talento, é meio difícil de achar hoje em dia”), parece indicar um alto nível de exigência em relação ao conceito e a dúvida em atribuir o não talentoso o atleta precisa ser.

Sobre a diferenciação entre dotação e talento designadas em Guenther (2011), e em Gagné e Guenther (2012), que consideram a dotação como posse e uso de notável capacidade

natural, e o talento como desempenho superior manifesto de habilidades desenvolvidas sistematicamente. É necessário considerar que os atletas entrevistados já atuam profissionalmente, ou seja, desenvolveram capacidades em seu processo de treinamento a longo prazo. Talvez seja por esta razão que atribuem maior importância ao empenho do que aos dotes.

Retomando o conceito de Joch (2005), para ser considerado um talento é preciso haver alcançado resultados de desempenho acima da média; e estes decorrem das capacidades, vontade e prontidão, e do treinamento intencionalmente dirigido para que se alcancem os maiores níveis de rendimento. Esta compreensão é visível nas palavras dos atletas que participaram da pesquisa, ao dizerem que a prática esportiva requer vontade, dedicação, oportunidades, orientação e treinamento.

Nas entrevistas com os treinadores aparecem atributos relacionados à dotação, como condição inata, relacionada à facilidade em aprender e obter bons resultados; conjugados à atributos físicos ou biotipo que favorecem a prática de determinadas modalidades. Para o TR1, “a habilidade é um dom, ela é inata, ele tem qualidades que eu posso ter, mas com um nível mais elevado”. O TR2 disse que “talento esportivo é aquela pessoa que tem mais facilidade”. O TR3 afirmou que talento esportivo “é aquele cara que nasceu para fazer aquilo”. Para o TR4, os talentos esportivos “são aqueles atletas ou alunos que possuem alguma habilidade física acima da média”. Para o TR5, “talento esportivo é aquele que tem um biotipo bacana”. E o TR6 considera que a criança talentosa “já nasce com essa predisposição para o esporte” e “assimila as atividades com mais facilidade”.

Os fatores ambientais, relacionados a oportunidades de orientação e treinamento, aliam-se às motivações intrínsecas: “Se ele não treina, ele se iguala a um que é regular”, “mas que é dedicado, que é esforçado” (TR1); “e aquilo vai ser o meio de vida dele, o trabalho dele” (TR3); e “não adianta só ele ter o Q.I. para o jogo, ter o biotipo, e não estar no lugar certo na hora certa. Não ter oportunidade” (TR5).

Nos relatos dos treinadores sobre o talento esportivo apareceu, de forma nítida, a comparação: houve referências a níveis mais elevados de desempenho, maior facilidade, habilidade física acima da média. Este aspecto foi considerado relevante, pois tanto as conceituações teóricas (Renzulli, 2004; Joch, 2005; Guenther, 2011), quanto a legislação brasileira sobre altas habilidades, apresentam, em seus fundamentos, que essas são habilidades acima da média ou traços observáveis de desempenho superior em relação a um determinado grupo de pessoas.

Os treinadores também trouxeram elementos relacionados à dotação física: “se ele tiver uma aptidão física muito boa, tiver um biotipo muito bom (TR3); “porque ele tem uma altura

acima da média”, “tem boa envergadura”, “uma velocidade acima da média” (TR4); “aquele que tem um biotipo bacana” (TR5) ou “ela tem um biotipo que favorece (TR6).

A dotação física é uma das variáveis das capacidades naturais a serem consideradas conforme o Modelo Diferencial de Dotação e Talento – DMGT 2.0 de Gagné (2015). Os fatores biológicos e de aptidão física são componentes a se observar na detecção de talentos (OLIVEIRA, 1998; BERGAMO, 2003; JOCH, 2005; SILVA, 2005, 2006).

As ideações dos professores a respeito das altas habilidades ou superdotação ou talento esportivo, referidas nas entrevistas, também remetem às capacidades inatas, relacionadas à facilidade de aprender e executar atividades esportivas: “O talento esportivo depende do biotipo físico na criança” (PF1); “a pessoa nasce com alta habilidade, é fisiológico, já nasceu com aquela fibra” (PF2); “questão de velocidade, raciocínio lógico” (PF3); “é uma criança que tem habilidades físicas e motoras, que você vê que ela tem muita facilidade” (PF4); “uma coisa inata, a velocidade, o fundista, aquele menino que tem, é questão de fibra muscular” (PF5), e “uma habilidade muito acima do normal da coisa” (PF6).

Com relação à diferenciação dos conceitos de altas habilidades, superdotação e talento esportivo dos professores, observou-se que não se sentiram muito seguros ao apontar diferenças, e também não disseram, de modo fundamentado, que não há diferença. O que se pode perceber é que recorreram a conhecimentos da Educação Física para explicar o que é uma pessoa com talento esportivo, mas não fizeram alusão aos princípios da Educação Especial para definirem o que são altas habilidades ou superdotação. Para a PF1, a “alta habilidade, ela é bem mais nítida e bem maior do que um talento esportivo”. A PF1 relatou que já teve vários talentos esportivos na escola, mas não se tratava de uma alta habilidade. Para o PF2, o talento “é o amor que a pessoa tem pelo esporte que pratica” e as altas habilidades “é você nascer com aquilo”. Entende-se que para a PF3 as altas habilidades se relacionam às capacidades gerais:

Nossa! Eu acho assim... Às vezes o que é que acontece? Eu falo que de menino é porque a gente percebe mais, porque eles jogam bem mais. Eu falo que é muito habilidoso no futsal, mas ele não é tão habilidoso no basquete, por exemplo. Mas altas habilidades, por exemplo, questão de velocidade, raciocínio lógico ele tem, nos outros esportes, mas é muito específico, eu acho, assim (PF3).

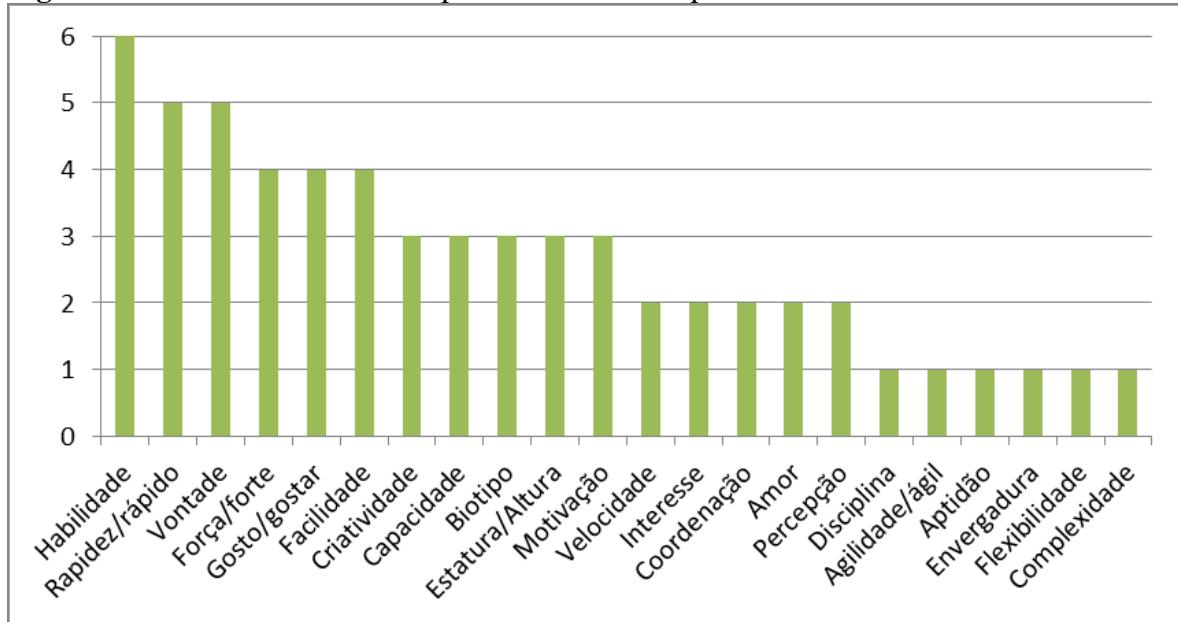
O PF4 disse que “você percebe na criança, por aquela parte motora dela, avançada, fina, que ela é um talento esportivo”. O PF5 considera que a pessoa já nasce com talento esportivo, é inato, “o talento esportivo é aquele que o menino já nasce com aquilo”; a alta habilidade depende de se “dar condição para ela se desenvolver mais”. O PF6 associou a superdotação às capacidades múltiplas: “Superdotação? Olha. Eu falo para você que superdotação é o atleta, o poli atleta, aquele que faz... Como se chama aquele esporte que tem quatro? Decatlo, né?”.

De maneira geral, os professores parecem considerar que o talento é algo mais passível de se encontrar e desenvolver. Para eles, se houvesse uma graduação ou hierarquia dos termos, o talento estaria na escala mais baixa, e o nível maior seria a superdotação. O PF2 associou as altas habilidades ao sentido biológico e genético, já o talento, para ele, tem a ver com a dedicação e o amor. Os professores PF3, PF4 e PF5 também caminharam nesse mesmo sentido. O PF6, ao tentar fazer uma diferenciação mais exata, colocou uma hierarquia na qual o nível mais elevado estaria na superdotação. Ao conceituar, disse que “talentos esportivos são aqueles que estão um pouco entre altas habilidades e a média”, as altas habilidades seriam específicas, relacionadas a uma modalidade esportiva, e a superdotação teria a ver com a capacidade de desempenhar várias modalidades esportivas, como o poli atleta ou o atleta do Decatlo.

Nas palavras de Renzulli (2014, p. 222), a identificação da superdotação e o atendimento aos superdotados depende da “forma como uma pessoa enxerga a superdotação”. Percebe-se, nas ideações dos professores, a pouca familiaridade com os conceitos de altas habilidades e superdotação. O talento, que é a terminologia da qual melhor se apropriam, é tido como algo mais frequente, no entanto, observa-se a falta da distinção entre a capacidade natural e o desempenho observado, e “aquilo que seria significante para expressar um desempenho superior é às vezes visto como sendo forma de retratar uma capacidade natural” (Guenther, 2011, p. 44). A questão é que para se identificar se o aluno apresenta indicadores de talento esportivo há que se considerar se o seu desempenho está acima da média daquela determinada população, grupo de alunos. Este aspecto foi observado pelos treinadores TR1 (“resposta mais rápida”), TR2 (“mais facilidade”), TR4 (“acima da média”) e TR6 (“maior facilidade”).

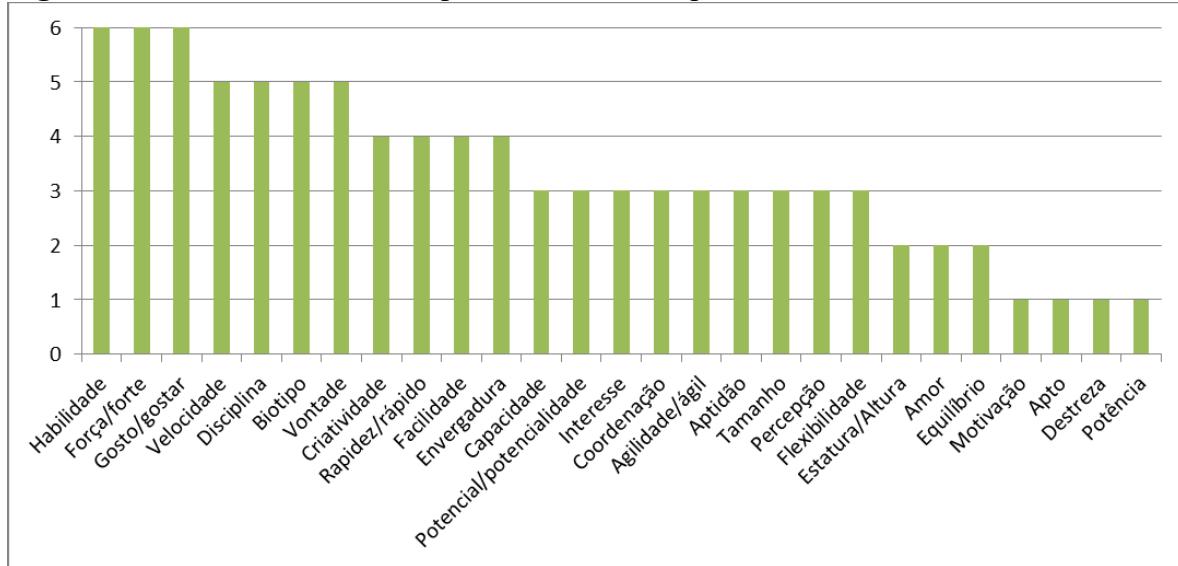
As próximas figuras apresentam os atributos do talento esportivo designados pelos entrevistados. As três primeiras figuras consolidam as características eleitas por cada grupo de entrevistados (atletas, treinadores e professores). Na sequência apresentamos uma figura com a síntese dos principais atributos nominados por todos os participantes no decorrer das entrevistas. A apresentação dos atributos está em ordem decrescente de quantidade de referências.

Figura 5 - Atributos do talento esportivo nominados pelos atletas



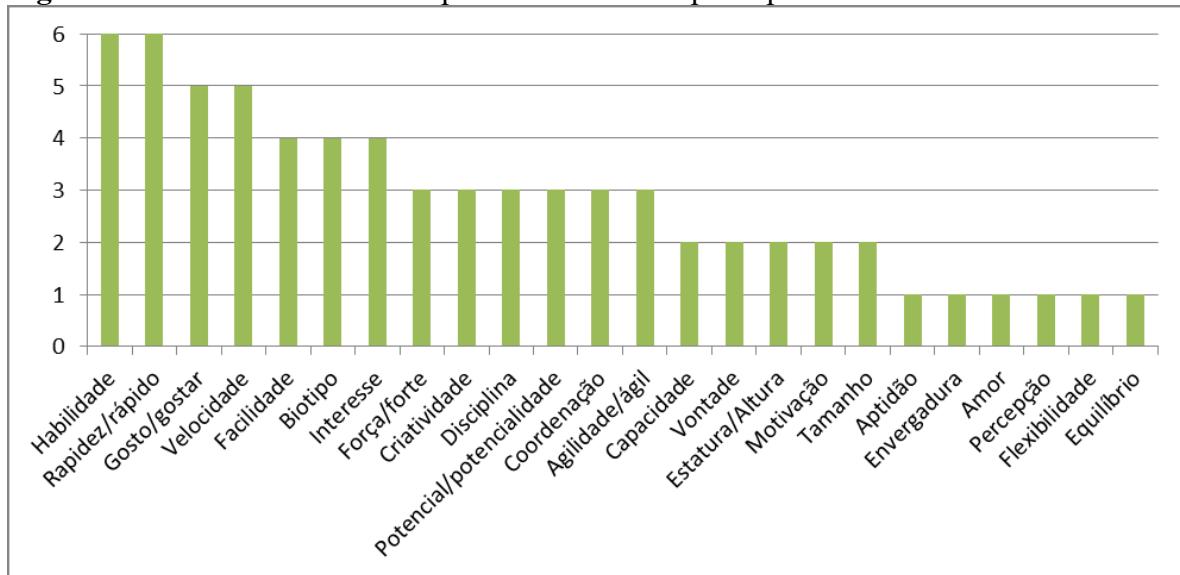
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Figura 6 - Atributos do talento esportivo nominados pelos treinadores



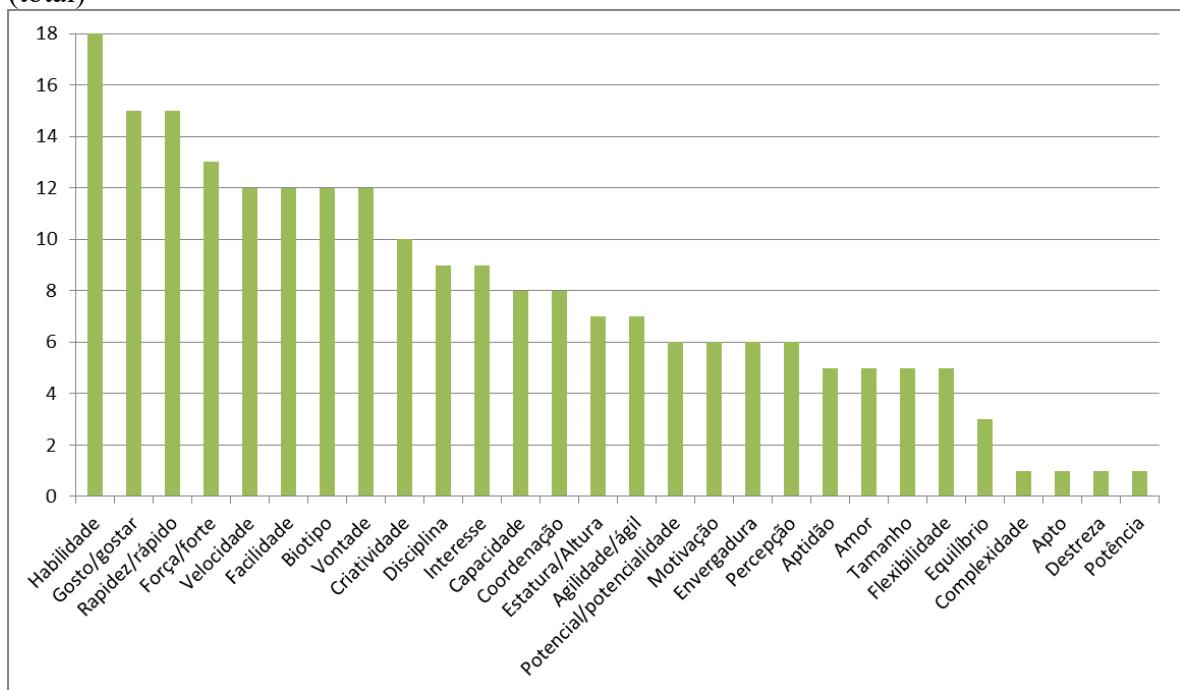
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Figura 7 - Atributos do talento esportivo nominados pelos professores



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Figura 8 - Atributos do talento esportivo nominados pelos atletas, treinadores e professores (total)



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Observa-se que não há grande disparidade entre os atributos escolhidos pelos entrevistados. Em todos os grupos destaca-se a nomeação da habilidade para o esporte. Isto poderia ser decorrente do fato de ter sido apresentado previamente, aos entrevistados, o tema da pesquisa “altas habilidades, superdotação e talento esportivo”. No entanto, para a maioria

dos participantes, o termo habilidade não foi referido como “alta habilidade”, e o termo “superdotação” não foi mencionado.

Tomando como base a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004) seria possível relacionar os atributos nomeados da seguinte forma: As habilidades acima da média estariam nos termos “habilidade”, “facilidade”, “capacidade”, “potencial/potencialidade”, “aptidão/apto”, “destreza” e “potência”. O comprometimento com a tarefa se traduziria como “gosto/gostar”, “vontade”, “disciplina”, “interesse”, “motivação” e “amor”. A criatividade também foi considerada pelos entrevistados, no entanto, há de se registrar os participantes que a mencionaram foram solicitados a responder sobre o assunto, e isto pode ter influenciado na escolha deste componente.

Um dos anéis da teoria de Renzulli (2004) sobre as altas habilidades ou superdotação é o comprometimento com a tarefa, e neste anel está contida a questão da motivação. A motivação é um dos catalisadores intrapessoais que afetam, positiva ou negativamente, o processo de desenvolvimento do talento (GAGNÉ, 2015). Sob a égide desses fundamentos procurou-se saber dos entrevistados qual é a percepção deles sobre motivação.

Dentre os atributos das pessoas talentosas os entrevistados indicaram vontade e motivação. É possível considerar que esses termos são equivalentes, pois, de acordo com Silva (2013, p. 38), “a motivação pode ser definida também como o desejo, a necessidade ou a vontade do indivíduo de atingir objetivos e metas”. Para Renzulli (2014, p. 241), no entanto, a motivação refere-se a um processo geral de energia, e o comprometimento com a tarefa significa “a energia conduzida a um problema particular (tarefa) ou área específica de desempenho”. O que foi observado neste estudo é que nas teses e dissertações que se valem dos termos altas habilidades e superdotação, o componente da superdotação foi denominado comprometimento com a tarefa, e nas pesquisas que se utilizam do termo talento esportivo, predomina o uso do termo motivação. Os entrevistados fizeram referências à vontade, interesse e motivação, e não se verifica o uso do termo comprometimento, porém, o que se observa nas respostas é que a motivação está, para os respondentes, relacionada ao comprometimento com o objetivo ou com a tarefa.

Apreende-se, pelos depoimentos dos atletas, que eles se sentem motivados quando há o reconhecimento, gostam do que fazem, existe uma meta a ser alcançada e porque são competitivos.

Para o AT1 o reconhecimento e a vontade de melhorar são as principais motivações do atleta. “Eu quero ser alguém grande, e quero o reconhecimento. Esse é o principal objetivo, porque o financeiro, se eu for reconhecido dessa forma, o financeiro é automático” (AT1).

Os atletas AT2, AT3 e AT4 disseram que a motivação vem do fato de gostarem de praticar esporte. O AT6 enfatizou que se sente motivado pelas competições: “Se o atleta não puder testar realmente aquilo que ele está treinando, ele não tem motivo para treinar. Então o que motiva é a competição. A competição, ela vai ser algo motivador”.

Os treinadores e professores consideram que a motivação tem a ver com gostar da prática ou da modalidade esportiva. O TR1 acrescentou que acredita que a motivação é intrínseca, e o que se pode fazer é incentivar: “porque motivação, a gente fala, mas a gente não motiva ninguém a fazer nada. A gente pode incentivar”. O TR5, ao dizer que gostar do esporte é a principal motivação, apresentou o argumento de que a vida do atleta é bastante sacrificada, requer muita dedicação, por isto, gostar é fundamental:

O querer estar aqui, que tem muito a ver com esse gostar, vem em primeiro lugar. Porque senão o cara não aguenta, o cara espana daqui. Ele não consegue viver essa vida porque, quando ele vai para o treinamento, é muito difícil se manter treinando. São várias vertentes que você precisa controlar. Tipo dieta, sono, não sair, não beber, não dar prioridade a festas e baladas. Então você abdica de muita coisa. Então, se você não gosta você não vai ser atleta (TR3).

A criatividade é um dos traços a serem considerados na identificação de alunos com altas habilidades. O potencial e o talento criativo são verificáveis por meio de testes e da observação sistemática de determinadas características, tais como a originalidade de pensamento e a aptidão para agir diferentemente, abandonando procedimentos pré-estabelecidos quando necessário. Os talentos esportivos estão entre as pessoas com superdotação criativo-produtiva e sua elevada criatividade destaca-se, geralmente, dentro da área contextual e específica de seus domínios (RENZULLI, 2014).

Nas entrevistas realizadas, indagados a respeito da criatividade, os atletas, treinadores e professores a relacionaram, sobretudo, à capacidade de resolver situações-problema.

Para o AT1 a criatividade está relacionada ao modo próprio que cada um utiliza para realizar a atividade esportiva. Cada pessoa sabe de suas capacidades e busca o melhor que pode fazer:

Você ser da sua maneira, não tentar copiar alguém. Você ser do seu modo e ir de acordo com o que você pode, e de acordo com o que você é. Não copiar outras pessoas porque, por exemplo, o que você pode fazer eu não posso, mas o que eu posso fazer você não pode fazer. Você vai de acordo com o que você aguenta, de acordo com a sua possibilidade. (...). Na hora da prova cada um faz do seu jeito. É você, Deus e suas loucuras na cabeça porque é prova pra louco, porque seu nível de adrenalina tem que ser muito alto (AT1).

A AT2 falou da imprevisibilidade de cada jogo, das diferenças que existem entre as pessoas e as equipes das quais os atletas participam, da reflexão após os jogos para buscar novas

formas e estratégias para melhorar, das alternativas que precisa buscar para estar em condições físicas adequadas, e tudo isto depende de criatividade, por mais que o atleta se prepare e tenha uma rotina já estabelecida:

A nossa vida é uma rotina, mas cada jogo é uma história diferente. A gente se prepara, a cada jogo, para jogar com pessoas diferentes. Cada time tem uma identidade, uma forma de jogar, então essa preparação é a coisa mais importante do esporte para mim. Se em algum momento eu perder um jogo ou um campeonato, eu vou rever tudo isso que eu fiz. (...) A criatividade eu acho que parte desse momento de vitórias e de derrotas, o que é que a gente precisa manter, o que a gente tem que mudar, mudar a rotina, outras estratégias. Se eu tenho uma dor em qualquer lugar, o que é que eu tenho que fazer para amenizar essa dor? É uma grande rotina, mas é com criatividade que você vai buscar o que seu corpo precisa para o melhor desempenho (AT2).

De acordo com o AT3, é a criatividade que faz com que os esportes se aperfeiçoem. Cada atleta busca uma forma de encontrar o melhor desempenho, e esta é observada pelos demais, que passam a reproduzi-la. Este trabalho também é realizado conjuntamente com o treinador:

A cada ano que passa todos os esportes vão melhorando, por quê? É a questão da criatividade, sempre chega outro que cria uma coisa, ou adapta uma coisa que ficaria melhor. Realmente, quanto mais treinar fica melhor, só que a criatividade é um fator muito forte. Tem pessoas que criam automático, mas tem aquele negócio, do estudo. Você passa a estudar: se eu faço desta forma, para esse lado, para cima, para baixo, com menos força, mais velocidade, ou com mais força, ou os dois juntos, vai ficar melhor. E isso aí é a criatividade do atleta. Do atleta junto com o treinador. Os dois. Por exemplo, um sujeito destro que aprende a usar o lado canhoto da mesma forma. Eu sou prova disso. É disso que eu estou falando. É a criatividade. Eles vão pensar que vou por um lado, e eu faço pelo outro lado da mesma forma (AT3).

Para o TR1 é a criatividade que diferencia os atletas. Em igualdade de condições a atleta precisa se diferenciar dos demais para obter o melhor resultado, então ele busca alternativas para conseguir essa realização:

Ele tem que criar algum modelo para que ele seja melhor do que os outros. Vamos supor que eu tenha quatro jogadores do mesmo tamanho, com a mesma força, com o mesmo peso, a mesma inteligência. Assim, dentro do mesmo padrão e com o mesmo foco. E aí, vai ser empate? É o que eu estou te falando. Se eles são extremamente dedicados, são extremamente fortes, são extremamente competitivos, os quatro, então alguma coisa tem que fazer a diferença, e aí a criatividade. E a criatividade a gente fala o seguinte: como explorar o meio? Como é que eu vou fazer para que o meu treino, que me foi colocado aqui, passado, eu possa tirar mais dele? Isto não é dado por mim. O aluno vai vendo que precisa fazer algo diferente para que ele possa chegar num resultado melhor do que aquilo (TR1).

Para o TR4, a criatividade está na escolha, pelo atleta, da jogada no momento da partida:

Por exemplo, você pode ensinar todo mundo a fazer fintas, mudança de direção pela frente, mudança de direção por entre as pernas, por trás, por giro. Quando o atleta vai executar, a escolha é a criatividade. A criatividade é o atleta saber usar o seu fundamento na hora certa e no momento certo, então isso vem da criatividade. É uma

sequência de fundamentos na hora certa. Eu vejo isso como criatividade. Então você vai passar por um marcador e você escolher a finta certa, na hora certa. Com a finta certa talvez você consiga uma vantagem que não precisa de tanta velocidade. Quando o atleta vai para o jogo, sim, ele pode até raciocinar, mas o raciocínio é muito rápido, ele antecede um segundo. Essa escolha desse fundamento nessa intuição, a gente pode falar que ele tem uma boa criatividade, ou tem um bom poder de criação (TR4).

Observa-se essa mesma concepção nas palavras do TR5, que a criatividade está na escolha do atleta em, a partir de um repertório variado, agir de determinada forma diante de uma determinada situação:

Criatividade em tudo. Para a senhora falar uma língua estrangeira, a senhora teria que ter um vocabulário muito amplo. Então para a senhora ser criativa a senhora deveria que ter vivenciado, experimentado muita coisa antes. Porque isso aí vai aumentar o seu leque, igual o vocabulário gestual, o vocabulário técnico-tático. Olha aquilo ali funcionou e a hora de usar é agora. É o diferencial do atleta (TR5).

O interessante é que a originalidade, conforme se interpreta das palavras desses treinadores, está na escolha da ação. Não se trata de deixar de lado procedimentos estabelecidos, mas de escolher qual seria o melhor procedimento a ser usado naquele instante.

O treinador TR5 destacou, ainda, a importância da iniciação esportiva universal e do trabalho com o jogo livre (praticado livremente sem a interferência do treinador). A experimentação de várias modalidades esportivas e de diferentes formas de vivenciar a atividade esportiva possibilitam ao atleta uma gama variada de recursos dos quais irá dispor em tomadas de decisão.

Existem algumas formas que a gente trabalha a maneira cognitiva do menino pensar no basquete tendo o jogo livre. O que é o jogo livre? Ele com a bola e a tomada de decisão. O Pablo Greco fala muito disso, da iniciação esportiva universal. Que hoje o diferencial do talento para o jogador comum é a tomada de decisão a partir do problema que você tem. É a solução do problema. Então ele trabalha a criança com vários objetos, com um elemento, com dois elementos, com três elementos ao mesmo tempo. Então a criança tem que olhar para a cesta, ela bate a bola com uma mão para baixo, a outra mão para cima, ela chuta com o pé. É trabalhado e ele consegue. Por quê? Porque ele pensa que com quanto mais recursos a criança tiver, quanto mais universal for o atleta, melhores vão ser as tomadas de decisão dele nos momentos decisivos (TR5).

O TR6 também abordou o trabalho criativo feito de forma conjunta entre o atleta e o treinador. Falou sobre o trabalho de um treinador que foi realizado com um atleta “muito inteligente” que é medalhista de ouro, campeão olímpico de atletismo. Disse que no Brasil todos conhecem esse atleta, mas não sabem que o treinador foi um dos grandes responsáveis por aquela medalha, pois juntos eles criaram a estratégia que o atleta utilizou para vencer:

E essa estratégia que ele adotou enganou os adversários, os adversários esperavam um (nome do atleta) agressivo como sempre foi, quando chegou à prova final, o (nome

do atleta) usou uma estratégia diferente e nos últimos trezentos metros ele engoliu todo mundo (TR6).

Os professores PF1, PF4, PF5 e PF6 não citaram espontaneamente a criatividade em nenhum momento das entrevistas. Este quesito não foi colocado no roteiro de entrevistas, pois não se pretendeu dar uma indicação diretiva para os participantes. No entanto, a PF3 foi indagada sobre a necessidade de se verificar a criatividade para a identificação de talentos esportivos, e sua resposta foi incisiva: “criatividade não”.

O assunto também foi referido pela entrevistadora na pesquisa com o PF2, e este citou o jogador de futebol Neymar Júnior³⁰ como exemplo de atleta talentoso. Atribuiu a criatividade do jogador à capacidade de criar situações no jogo que favoreçam a obtenção do resultado:

Você pega um Neymar, está sempre criando um drible novo, um jeito de bater uma falta diferente, entendeu? Aí você tem uma defesa, um sistema tático que está totalmente armado para se defender. Aí ele vai para cima, ele dribla um, dribla dois. Aí ele cava uma falta, onde ele tem a capacidade de bater a falta onde ele quer. Então isso aí é criatividade, para você conseguir furar um sistema tático que foi treinado exaustivamente para tentar parar o ataque do outro time (PF2).

Variáveis relativas aos fatores afetivos (estabilidade psíquica, domínio de estresse, disposição para competição, dentre outros) e condições sociais (aceitação de funções, entrosamento em equipe, etc.), nomeadas por Hahn (1982), não foram elencadas pelos participantes da pesquisa. Mesmo assim, foi importante verificar que o AT4 alia o dom para o esporte ao fato dele ser uma pessoa competitiva.

Tendo como referência o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (DMGT 2.0) tem-se que os demais atributos elencados pelos participantes estariam relacionados aos campos de Domínio Físico, Muscular (GM) e de Controle Motor (GR). Estes correspondem às áreas de domínio físico e mental relacionados às capacidades naturais.

Desde o início do estudo já se sabia que não haviam, nas escolas pesquisadas, alunos indicados como sendo pessoas com altas habilidades ou superdotação ou talento nos esportes. Pela análise das entrevistas, o que se observa é que os participantes abordaram uma quantidade de atributos, em suas conceituações, que seria suficiente para que pudesse realizar a indicação de alunos com talento nos esportes. É presumível acreditar que representaria um obstáculo à identificação dos alunos superdotados, na escola, a observação de que os professores colocaram as altas habilidades em um patamar elevado, deixando de considerar que os traços superiores são em relação à uma média factível dentre os escolares, ou seja, comparativamente a alunos da mesma idade ou série escolar.

³⁰ Atleta mundialmente conhecido e que joga na Seleção Brasileira de Futebol.

5.2 Ideações dos participantes sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado

Os professores foram indagados a respeito da educação especial e do atendimento educacional especializado. Esta questão não foi colocada nas entrevistas com os atletas e os treinadores, no entanto, estes fizeram menções que seria oportuno apresentar, pois apresentam posições diversas.

O Ministério da Educação - MEC, em sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, formulou, em 2008, o documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, a educação especial passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular, com o objetivo de atender às especificidades dos estudantes público alvo, de forma articulada com o ensino comum. O atendimento educacional especializado complementa e/ou suplementa a formação desses estudantes. Alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento recebem formação complementar e alunos com altas habilidades recebem formação suplementar.

Uma vez que o AT4 é um atleta paralímpico, surgiu a curiosidade de perguntar a esse atleta o que ele sabia sobre a Educação Especial na escola, e ele respondeu dizendo que se refere ao atendimento aos alunos com deficiência: “Olha, engloba tudo, né, deficiência intelectual, visual” (AT4). Ao ser questionado sobre o atendimento educacional especializado, disse que não teve esse atendimento na escola, “não tinha, talvez porque na época eu morava em uma cidade pequena”. Indagado se a educação especial engloba altas habilidades e talentos, ele respondeu negativamente.

A respeito da Educação Especial, os treinadores se referiram à deficiência em suas respostas, sem que isto houvesse sido mencionado pela pesquisadora. Interpreta-se que a Educação Especial, no pensamento desses treinadores, refere-se ao atendimento das deficiências. Esta compreensão pode ter sido influenciada pelo contexto onde atuam, uma vez que o TR3 é treinador de natação paralímpica.

O TR2 disse que preferiu não trabalhar em escolas e desde o início de sua carreira optou por ser treinador. Embora atue em um projeto de inclusão social, declarou estar atento às capacidades e potencial dos participantes. Informou que trabalha com o objetivo de obter o melhor rendimento e acredita a escola não se guia por este prisma. A inclusão seria, para ele, neste caso, atender igualmente a todos e, por isto, não se justifica uma educação especial. Mencionou que não é função da escola atender o aluno talentoso de maneira especial: “Dentro

da escola não. Nem o talentoso nem o deficiente. Para mim teria que haver um atendimento igual para todos”. Indagado se a escola deveria ter uma estrutura de atendimento adequada à especificidade de cada aluno, a resposta foi, novamente, de negação, porque representaria atender a um em detrimento dos outros: “Ele (o professor) vai deixar de atender todos em função de um? Não vai ter um atendimento especial” (TR2).

O TR3 informou que sempre se dedicou ao desenvolvimento de atletas de natação na modalidade paralímpica. Também trabalha para o alto rendimento, na perspectiva do esporte adaptado³¹. Acredita que a Educação Especial é o esporte adaptado para pessoas com deficiência, e que o aluno talentoso teria que ter uma atenção diferenciada. Deveria ser uma educação “super especial”:

Eu acho que é tipo o esporte adaptado, né? Educação com esporte adaptado para quem tem deficiência. Para o talentoso eu não chamaria de especial. Eu chamaria, às vezes, de super especial. Porque o cara que tem talento e tem aptidão para ser atleta mesmo. Pô (sic), você vê um futuro Phelps³² naquele cara. A escola precisa entender a necessidade daquele cara, mesmo. Por quê? Porque aquele cara, por exemplo, não é que você consegue dar prioridade para o esporte na escola, mas ele vai ter um nível de falta maior, ele vai ter que se ausentar um período da escola. Entendeu? A escola teria que atender à necessidade dele, que é um pouco diferente de quem não faz esporte.

O TR3 se manifestou a respeito da educação inclusiva dizendo que a escola não comprehende a pessoa com deficiência e isto acaba por interferir no desempenho do aluno que poderia ser um talento esportivo:

Às vezes o professor bate o olho e diz: “não, esse aluno é cadeirante, então ele está impossibilitado de fazer esta atividade”, e ele fica excluído. (...). Os meus alunos atletas, todos eles relatam que na Educação Física eles ficam sentados. Isso não é inclusivo, entendeu? Inclusivo é você saber que tem um aluno deficiente lá. Mas eles não fazem nada. Quem é cadeirante fica sentado, entendeu? Ninguém adapta uma atividade para ele fazer sozinho, ou coloca alunos pra fazer atividades com ele. Os meus alunos atletas não tiveram isso (TR3).

Este é um ponto muito importante a ser considerado: o professor estar atento ao talento do aluno com deficiência. O AT4 relatou que o apoio do professor da sala regular foi um dos determinantes de sua iniciação esportiva. Hoje ele é um atleta paralímpico com talento reconhecido.

Antes das entrevistas com os professores foram verificados os Projetos Político-Pedagógicos - PPP das duas escolas participantes da pesquisa. De acordo com as Orientações

³¹ Registra-se que “o Esporte Adaptado consiste em uma possibilidade de prática para pessoas com deficiência; para tanto regras, fundamentos e estrutura são adaptados para permitir a participação destas pessoas. Em outros idiomas, o termo mais comum é Esporte para pessoas com Deficiência ou “Sport for Persons with a Disability”” (Costa e Silva et al., 2013, p. 680).

³² Michael Phelps foi recordista mundial de natação.

para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2015), a oferta do atendimento educacional especializado deve ser institucionalizada, e integrar o PPP da escola. O documento orienta, também, que a articulação da escola com outras instituições esteja prevista no PPP, para a organização de atividades de enriquecimento curricular:

Para tanto, o projeto político pedagógico deve prever a articulação da escola com instituições de educação superior, centros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros, oportunizando a execução de projetos que atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2015, p. 91).

O documento Orientações Teóricas e Práticas para o Ano Letivo/Escolar de 2016, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia (SME/PMU, 2016), estipulou as dimensões do processo educativo a serem trabalhados na reescrita/atualização dos PPP naquele ano escolar. Sobre a Educação Especial, o documento faz referência ao Atendimento Educacional Especializado e ao “público-alvo da Educação Especial” sem mencionar o atendimento aos alunos com altas habilidades. Com relação à Educação Física dispõe sobre a oferta de curso relacionado aos Esportes Adaptados:

Os estudos interdisciplinares sobre as especificidades dos transtornos ou deficiências deverão considerá-los como uma condição do sujeito perpassada por outros marcadores sociais (gênero, raça, etnia, classe social, sexualidade, dentre outros) (...). Serão ofertados aos professores(as) da classe comum e profissionais que atuam no AEE cursos de: Braille; LIBRAS; A importância da Psicomotricidade para o Desenvolvimento Humano; Mediação Pedagógica dentro e fora da sala de aula; O AEE na Educação Infantil: saberes e fazeres; Educação Física e Esportes Adaptados (SME/PMU, 2016, p. 60-61)³³.

O Atendimento Educacional Especializado consta no PPP das duas escolas que compõem nossa pesquisa.

Na primeira escola (Escola 1) há menção à área psicomotora e ao atendimento ao aluno com altas habilidades nos esportes, mas observa-se que ao tratar do assunto no art. 71, o tipo psicomotor fica incluído no grupo de alunos com deficiência:

Art. 71 - A escola assegurará aos alunos com deficiência:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II - professores das classes comuns e do Atendimento Educacional Especializado, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- III - educação Especial para o trabalho, mediante articulação com órgãos oficiais afins, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas

³³ Os cursos mencionados no documento são ofertados com o apoio do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE, subordinado à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (PPP da Escola 1, 2016).

Mais adiante, no art. 85, são traçadas orientações sobre o atendimento aos AH/SD. Contempla atividades de enriquecimento curricular em parceria com os núcleos municipais e outras instituições, estando conforme às Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Art. 85 - Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito das escolas de ensino regular, em parceria com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação existentes, com as instituições de ensino superior e institutos voltados para o desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (PPP da Escola 1, 2016).

A segunda escola (Escola 2) aborda a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e cita o Atendimento Educacional Especializado, que reconhece a diversidade e valoriza as diferenças humanas, sendo oferecido ao público-alvo para atividades de complementação e ou/suplementação pedagógica. Esta escola faz referência direta ao atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação:

Nesta direção, ao tratar a Educação Especial - AEE, a SME congrega com a política nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva e parte da ideia de que uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade (p. 8).

Portanto, o AEE tem como meta a efetivação de uma política fundamentada na proposta de uma educação que reconhece a diversidade e valoriza as diferenças humanas. Assim, o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH parte da necessidade de garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência física, intelectual, transtorno do espectro do autismo, múltipla, surdez, cegueira e baixa visão bem como altas habilidades/superdotação, entre outros, na escola regular, por meio da complementação e/ou suplementação pedagógica do processo de ensino-aprendizagem (PPP Escola 2, p. 20).

Na leitura dos textos dos PPP das escolas verificamos que a Educação Especial é contemplada dentro dos princípios da diversidade, reconhecimento das diferenças, inclusão e atendimento a cada aluno de acordo com suas necessidades. A orientação para o Atendimento Educacional Especializado abrange ações no ambiente escolar apontando o direito ao acesso, que se dá a partir da identificação e ao atendimento, com base em atividades de enriquecimento curricular complementar e suplementar. Na Escola 1 a forma como foi estruturado o texto sobre o AEE pode significar uma concepção de que o atendimento ao aluno com altas habilidades está contemplado no atendimento de alunos com deficiência.

Nas ideias dos professores a respeito da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, apresentadas nas entrevistas, verifica-se que esses se relacionam ao

atendimento a alunos com deficiência, e alguns se colocam em uma posição crítica quanto à efetividade da inclusão, e apontam carências de formação e de condições para o trabalho na escola.

Quando indagados sobre alunos da educação especial responderam: “Aqui, quando eu tenho um aluno especial, eu procuro incluir ele na minha aula. Eu já tive “*down*”, eu já tive cego, e fazia a minha aula” (PF1); “o aluno com deficiência, na escola, ele tem sempre um professor que é responsável por ele” (PF2); “da educação especial, eu tenho dois alunos cegos, dois cadeirantes, tenho um aluno com deficiência mental, também” (PF3); “eu tenho uma aluna que ela acompanha a turma normalmente, outro, que é cadeirante, vem na cadeira de rodas” (PF4); “na educação especial, aqui, eu tenho cadeirante, tenho três cadeirantes, tenho um que é autista, então esse autista a gente não tem domínio sobre ele” (PF5); “a nossa escola tem uma aluna cega, ou duas, não sei” (PF6).

A posição crítica quanto à efetividade da inclusão, a carência de formação e as condições de trabalho foi apresentada da seguinte forma, e se referindo ao aluno com deficiência: “Eu tenho uma crítica muito séria a essa inclusão, porque para mim não é uma inclusão, assim, porque coloca o aluno (na sala regular)”; “eu acho que a maioria das pessoas não tem formação para trabalhar com esses alunos, não tem, eu acho que a gente vê muito superficialmente” (PF4); “não tive preparo na minha formação” (PF5); “frustrante, certo? Acho que o aluno especial não deveria participar no meio de todos, entendeu? (PF6). E este último professor explicou o seguinte:

Dentro da sala de aula eles socializam com ela, nas matérias, mas quando chega ao esporte ninguém vai escolher ela, entendeu? E ela não vai brincar. E eu não tenho, talvez o serviço público, seja lá quem for, não me dá suporte para eu poder fazer um esporte voltado pra ela (PF6).

A PF1 afirmou que na sua aula regular todos os alunos são incluídos, ainda que hoje a inclusão seja criticada “porque o professor lá na sala de aula às vezes não consegue uma boa inclusão”. O que a professora denomina como “boa inclusão” está relacionado à plena participação dos alunos com deficiência. Ainda assim, para a professora, é mais fácil incluir na aula de educação física porque utiliza recursos variados, em outro espaço. “Acaba sendo mais fácil de incluir. Incluir dentro da sala de aula, com caderno, com livro, é mais difícil”. Referiu-se aos “alunos especiais” relatando sobre alunos com deficiência, sem fazer menção a alunos com altas habilidades. Essa professora trabalha no AEE em outra escola, somente com a psicomotricidade dos alunos, e disse que desde que o aluno tenha sido “diagnosticado”, este será atendido. De acordo com a professora, o aluno superdotado ou altas habilidades também pode ser atendido no AEE. Essa professora, conforme mencionado na seção anterior, concebe

o atendimento educacional especializado ao aluno com altas habilidades a partir de suas possíveis dificuldades de socialização.

O professor PF2 informou que a escola possui professores da Educação Especial (professor especialista), para a inclusão, socialização e prática do esporte adaptado no atendimento aos alunos com deficiência. Respondeu positivamente quando perguntado se a educação especial também contempla o aluno com altas habilidades. No entanto, a exemplo do que ocorreu com a PF1, percebe-se que na concepção do professor a educação especial na escola contempla apenas os alunos com deficiência, já que em sua resposta voltou a dizer que a escola tem dois professores da área de educação física, diretamente ligados ao AEE, para atenderem alunos com deficiência por meio do esporte adaptado.

A PF3 disse que possui cinco alunos da Educação Especial: dois cegos, dois cadeirantes e um com deficiência intelectual. Perguntada se é porque eles têm necessidades educacionais especiais³⁴, a resposta foi afirmativa. Indagada se o aluno talentoso também tem alguma necessidade especial, a resposta foi que sim. “Não tanto quanto um aluno específico. Na verdade, ele cobra mais. Ele cobra mais. Tia, vamos jogar? Tia? Não sei o quê... Tia?” (PF3). Pode-se dizer que essa professora reconheceu no aluno com altas habilidades a maior disposição para o desempenho (HAHN, 1982), no entanto, ao responder ao aluno “não é todo dia, é minha atividade, vamos fazer assim”, não se posicionou de modo a encaminhá-lo para o atendimento educacional especializado.

Sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o PF4 se colocou de maneira crítica, considerando que a formação inicial não prepara os professores para esse atendimento. Segundo ele, colocam os alunos com especificidades na aula regular sem que o professor tenha conhecimento prévio sobre o fato, ou sobre o aluno, e sem que esteja devidamente preparado para atendê-lo. Então o professor precisa buscar conhecer por si mesmo, e criar as alternativas e formas de atendimento. As palavras do professor, ao falar sobre inclusão de alunos específicos, nada disseram sobre as altas habilidades. Seu pensamento colocou em foco a deficiência: deu exemplos de um aluno autista e outro cadeirante.

O PF5 informou que em sua formação inicial não teve nenhum preparo para lidar com a Educação Especial, mas que na época da faculdade teve a oportunidade de participar de um projeto para o atendimento a pessoas com deficiência. Contou sobre algumas experiências

³⁴ De acordo com Frias e Menezes (2009, p. 7), “a expressão ‘necessidades educacionais especiais’ tornou-se bastante conhecida, no meio acadêmico, no sistema escolar, nos discursos oficiais e mesmo no senso comum” (Frias, Menezes, 2009, p. 7). Esta terminologia foi utilizada durante as entrevistas para fazer referência a alunos com especificidades educacionais.

trabalhando em projetos com pessoas com deficiência física. Disse que tem alunos da Educação Especial na aula regular: três cadeirantes e um autista. Esse é mais um professor que, ao falar sobre educação especial, pensou na questão da deficiência. Indagado se já havia tido algum aluno com talento esportivo, ele nos indicou o AT4, que é atleta paralímpico (dupla excepcionalidade). Relatou que nunca havia pensado nas altas habilidades no âmbito da Educação Especial dentro da escola pública. Ele havia ajudado o ex-aluno a conseguir bolsa de estudos em uma escola particular, que desenvolvia um projeto junto à Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD.

A resposta do PF6 sobre a Educação Especial também foi sobre deficiência. O professor falou que considera importante a inclusão, no entanto alegou que não há condições para atender devidamente aos alunos. Sobre a questão da educação especial na aula de Educação Física, relatou sua frustração dizendo que não consegue atender suficientemente os alunos com especificidades, pois precisa atender a todos os alunos. Posicionou-se contra a inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula regular, pois não há suporte especializado para o atendimento. Questionado se o aluno talentoso também tem “necessidades educacionais especiais”, o PF6 respondeu que sim, mas que não recebe orientações de como proceder. Sugeriu que o “aluno especial” deveria ter um atendimento centralizado, pois seria mais viável em termos econômicos.

Sobre as ideias de treinadores e professores a respeito da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado observa-se que estão relacionadas ao atendimento das pessoas com deficiência.

Os professores não mencionaram, com relação as altas habilidades ou superdotação, que se trata de uma nomenclatura relacionada à área da Educação Especial, exceto a PF1. Essa professora informou que trabalha em outra escola e atende alunos no AEE, e quando perguntada sobre as características de um aluno altas habilidades ela respondeu: “Na minha concepção é um aluno que, assim, ele não socializa bem com os outros, ele é mais isolado. Assim, pode ser né? Um aluno que tem umas características que fogem ao padrão de comportamento”. O foco, então, seria nas dificuldades ou necessidades sócio emocionais dos alunos, e não nas habilidades acima da média. Nesse caso, conforme o entendimento da professora, o papel do AEE seria trabalhar as questões sócio emocionais do aluno. O entendimento da professora denota seu contato com a teoria, pois no material divulgado pelo MEC, em sua Secretaria de Educação Especial, a autora Virgolim (2007, p. 45) escreveu que alunos com superdotação também podem enfrentar rejeições e dificuldades no relacionamento social. Isto decorre de

terem um comportamento considerado arrogante, pelo fato de exigirem muito dos colegas e não gostarem de trabalhar com aqueles que não possuem habilidades igualmente superiores.

Apreende-se que os professores narram o atendimento aos alunos da Educação Especial e compreendem as especificidades dos alunos. No entanto, verificou-se que o foco dos professores está nas deficiências e, talvez, por esta razão eles não estejam preocupados com alunos talentosos. Isto pode ser decorrente do processo de formação dos professores, conforme o que foi dito pelos PF5 e PF6 a respeito de sua formação. Sobre os aspectos relativos à identificação, encaminhamento e acompanhamento dos alunos talentosos, é perceptível que o trabalho dos professores não está voltado para essa finalidade, e isto tem a ver com a concepção de educação especial desses profissionais, que se molda na crença de que a escola inclusiva é aquela que atende a todos, e que a educação especial é somente para as pessoas que apresentam deficiência. Tem-se que os PPP das escolas pesquisadas orientam para o atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades, no entanto, os professores entrevistados não fizeram menção a esse documento. Por outro lado, conforme visto no PPP da Escola 2, art. 71, o próprio texto apresenta uma perspectiva equivocada ao incluir os alunos que apresentam habilidade superior no artigo relativo ao atendimento de alunos com deficiência.

Acredita-se que o fato dos professores terem participado da pesquisa propiciou a oportunidade de reflexões sobre a questão do atendimento especializado ao aluno talentoso dentro da própria escola. Esta crença tem como base a resposta do PF5, ao dizer que nunca havia pensado sob a perspectiva da educação especial para alunos talentosos e ao lembrar-se do ex-aluno, o AT4, que, inclusive, foi por ele indicado para esta pesquisa, mas que ele havia orientado e auxiliado a buscar outra instituição.

5.3 Ideações dos participantes sobre a identificação, encaminhamento e atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação/Talentos Esportivos

O propósito de se definir os conceitos de altas habilidades, superdotação ou altas habilidades tem a ver com as aplicações práticas, nas quais estas definições serão utilizadas na escola para a identificação, encaminhamento e acompanhamento dos alunos. As percepções dos professores sobre capacidades e desempenho é fundamental para a identificação dos alunos com talentos esportivos. As características e atributos apresentados pelos professores foram considerados suficientes para a afirmação de que os professores teriam condições de nomear alunos para a formação de um pool de talentos (VIRGOLIM, 2014) que, para este estudo, representaria o grupo de alunos com talentos esportivos a serem indicados para o atendimento

educacional especializado. De acordo com Renzulli (2014), o percentual de alunos encaminhados para serem atendidos em um programa especial seria de 15% da população, sendo 50% selecionados com base em testes e 50% por nomeação. Esse programa cuidaria de oferecer atividades suplementares, de enriquecimento ou aprofundamento curricular.

5.3.1 Ideações sobre a identificação de alunos Altas Habilidades, Superdotação ou Talentos Esportivos

De acordo com Virgolim (2007, 2014), para a seleção de alunos que irão compor o pool de talentos é recomendável a utilização de estratégias diversificadas. A autora destaca os seguintes procedimentos ou alternativas de identificação: nomeação por professores, indicadores de criatividade, nomeação por pais, nomeação por colegas, autonomização, nomeações especiais, avaliação de produtos, escalas de características e listas de observação, e nomeações pela motivação do aluno.

É relevante o uso de múltiplas fontes de informação e a comparação dos resultados verificados para maior segurança no processo de identificação da superdotação (VIEIRA, 2005; VIRGOLIM, 2007; ARAÚJO, 2014).

Nas entrevistas com os atletas, procurou-se conhecer como se deu a sua iniciação esportiva. Foi importante conhecer a forma como foram identificados os seus potenciais/talentos e saber o quanto a escola contribuiu para que tivessem oportunidade de iniciar a carreira esportiva.

Nos relatos dos atletas sobre a identificação de seus talentos esportivos, conforme as entrevistas, observa-se o seguinte:

Para o AT1, o fato da escola propiciar a prática esportiva teve importância, mas a identificação de seus talentos se deu por meio da nomeação pelo treinador. O AT1 informou que principiou sua prática esportiva na escola, no futebol, depois procurou uma instituição privada que oferecia iniciação esportiva. Respondeu que no atletismo, lançamento de disco, começou por curiosidade. O treinador o viu e chamou para praticar, porque naquela época ele já era “bem forte”.

O professor da AT2 identificou as altas habilidades, no entanto, conduziu a aluna para outra instituição. A AT2 iniciou na escola, com o apoio do professor de Educação Física. Ao identificar (observar) seu talento, o professor a encaminhou para um clube, para que fizesse seu primeiro teste.

Sobre o AT3, pelo que se pode interpretar, sua iniciação se deu pela autonomeação, pois informou que “correu atrás”; chegou a treinar em três lugares diferentes, “tinha três treinos por dia, ao invés de um”. O AT3 disse que teve o apoio de um professor de Educação Física, e que esse professor era diferenciado dos outros, porque na maioria das vezes, na escola não há apoio algum. O professor não tem essa preocupação, ele simplesmente “deixa uma bola lá” para os alunos jogarem. Jogava futebol, peteca, vôlei, e sempre gostou de esporte. Começou a praticar esportes aos cinco anos de idade. Relatou que sua iniciação no judô se deu “da maneira mais difícil”, porque ele não teve a oportunidade de começar na categoria infantil. Começou a praticar o judô aos 17 anos, por isto não teve a oportunidade de competir nas categorias infantil, júnior, juvenil e infanto-juvenil. Começou a competir na categoria adultos. Teve apoio do professor na iniciação esportiva, mas foi o pai quem o levou para praticar a modalidade na qual se tornou atleta.

O AT3 e o AT4 ressaltaram o apoio do professor, sendo que para o AT3 esse apoio não é comumente encontrado e para o AT4 foi o fato dele ser uma pessoa com deficiência que despertou a atenção do professor. O AT4 informou que foi apoiado pelo professor de Educação Física, e que acredita que o interesse do professor por ele foi maior porque ele, sendo deficiente e participando de todas as atividades, se destacava dos demais. Disse que começou a nadar aos sete anos de idade porque sua mãe o levou para uma escola de natação, e sua motivação surgiu nessa escola. Continuou praticando e competindo, e se tornou atleta.

O AT5 relatou que foi indicado para ingressar em uma instituição privada que oferece prática esportiva. Quem o conduziu foi o diretor de uma escola pública que o viu jogando nos Jogos das Escolas Municipais de Uberlândia - JEMU. Disse que todos consideravam que ele tinha habilidade para os esportes. Indagado pela razão do professor de Educação Física não o haver indicado, respondeu que, talvez, tenha sido porque ainda não fosse alto a ponto de se destacar: “Ah, sei lá. Acho que é porque, tipo, foi depois que eu comecei a crescer mais, quando eu tinha treze anos, catorze anos. Antes eu não tinha muita altura assim. E daí, sei lá...”. Questionado se, antes de ter a sua altura, alguém havia dito que ele tinha habilidade para os esportes, o atleta disse: “Sim. Todo mundo sempre falou, vai jogar vôlei, handebol, futsal. Aí um dia eu fui e depois eu fui lá e me encontrei no basquete”.

O AT6 praticava ginástica artística e hoje é treinador. Disse que começou a praticar quando tinha 12 anos de idade, e que foi trazido pela esposa do técnico que o treinou. Ela o viu praticando em uma Associação do bairro que desenvolvia atividades com crianças e adolescentes e o encaminhou para o treinamento.

Obtém-se que a identificação das capacidades e/ou talento dos atletas participantes da pesquisa, relatadas com relação ao início de sua prática esportiva, se deu por meio de procedimentos relatados por Virgolim (2007): pela nomeação por professores, nomeação especial e autonomeação.

Foram consideradas nomeações especiais as indicações do treinador (AT4), do diretor de uma escola (AT5) e da esposa do treinador (AT6). Embora o AT5 tenha informado sobre a nomeação por colegas, esta não foi determinante para a identificação.

Não se pode afirmar que houve a adoção do uso de múltiplas fontes de informação. Não foram utilizados indicadores de criatividade e/ou instrumentos de identificação (escalas de características, listas de observação, formulários ou entrevistas para nomeação por pais). A indicação se deu por meio da observação da qualidade da produção/desempenho (avaliação de produtos) e/ou nomeação pela motivação.

Com referência à nomeação, a questão colocada para os treinadores referiu-se somente à identificação pelo professor, ou seja, no âmbito escolar. Conforme as entrevistas, todos os treinadores consideraram que esta nomeação é recomendável, embora não seja, segundo o TR2, obrigação do professor. Os treinadores TR1 e TR4 disseram que isto não tem sido feito, ou não é feito adequadamente: “Hoje o professor de Educação Física, quando vê uma criança talentosa, ele não faz nada” (TR1); “Mas um professor de escola me ligar ou ligar para alguém aqui e falar, olha, tem um possível talento aqui, nunca, eu estou aqui há nove anos e nunca aconteceu” (TR4).

Os treinadores levantaram outras questões relevantes para a identificação: a importância das variadas vivências esportivas dos professores, que os tornarão mais aptos a reconhecerem talentos por conhecerem mais sobre o assunto; a necessidade de diversificação das atividades na aula, que possibilita observar as valências (capacidades) dos alunos; o uso de um sistema de “repescagem”, ou seja, dar ao aluno a possibilidade de ser avaliado por outra pessoa, e de voltar a ser chamado para competir ou passar por processos seletivos; a necessidade de os professores terem claro o que estão verificando ou observando e se interessarem por identificar os alunos talentosos, ressaltando-se o valor da observação deliberada, que, segundo se interpreta das palavras dos treinadores, requer interesse, conhecimento prévio e sensibilidade. Aquilo que os treinadores chamaram de “*feeling*” (TR4, TR5) e de “olho clínico” (TR5, TR6).

Nas ideias dos professores a respeito dos procedimentos para a identificação de alunos com talento esportivo, observou-se que, para eles, se daria por meio da observação pelo próprio professor: “Só a observação” (PF1); “É observação do professor” (PF2); “É observando eles jogarem” (PF3); “Eu gosto muito da observação, eu não gosto muito de testes” (PF4); “Eu

observo” (PF5). A identificação com base em indicadores de criatividade, nomeação por pais, colegas, autonomeação e nomeações especiais não foi relatada pelos professores entrevistados, exceto pela PF3: “Eu converso muito com os outros professores, a gente fala assim, olha esse menino é bom”. Ressalte-se que nas escolas onde esses professores atuam não há alunos identificados como pessoa com altas habilidades ou que tenham sido por eles encaminhados ao atendimento educacional especializado.

A PF1 informou que a detecção de talentos nunca foi uma área de seu interesse. Disse que imagina já ter tido alunos com altas habilidades, mas esses não foram identificados. Teve uma época na qual trabalhou no projeto dos Jogos Estudantis Municipais de Uberlândia – JEMU, e atendia alunos da escola no contraturno. Os alunos vinham para fazer aulas de vôlei e atletismo, para se prepararem para os jogos, e ali “apareciam vários talentos”. Relatou que percebia isto pela observação.

O PF2 também considerou que a identificação de talentos na escola seria por meio da observação do professor: “é o olho clínico que o profissional tem que ter”. Citou as características a serem observadas, por exemplo, no futebol³⁵. Contou que desenvolveu esse olho clínico porque se interessa pelo esporte de alto rendimento (futebol), e está sempre acompanhando.

A PF3 expôs que a identificação se dá pela observação em um período de tempo, semestre ou ano. Relatou que em conversa com os demais professores, ao final do ano, comentam sobre a melhoria no desempenho dos alunos, e que para que seja considerado talentoso é preciso que o aluno tenha se destacado muito dos demais. A este respeito, há de se considerar que o pensamento da professora está conforme os preceitos das Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD (Brasil, 1995), segundo as quais na identificação de alunos com altas habilidades é preciso observar se os comportamentos de desempenho superior se confirmam em relação a uma média, em traços consistentes, ou seja, que permanecem com frequência e duração.

Questionados sobre se é papel do professor de educação física detectar os talentos esportivos no esporte, os professores responderam diferentemente. A PF1 respondeu que até poderia ser, mas apontou as dificuldades para que isso possa ocorrer:

Eu acho até que seria papel do professor, mas o professor não está preparado para identificar. Eu acho que por causa da diversidade que tem na sala de aula, da quantidade de alunos que tem na sala de aula, e o excesso de trabalho do professor,

³⁵ As características e atributos nomeados pelos professores não foram relatados aqui por já terem sido apresentadas na subseção sobre a conceituação das altas habilidades por esses entrevistados.

né? Aquela correria, de uma sala pula para outra, e às vezes até à noite. Eu acho que o professor acaba então ficando superficial, né? Parece... e aí ele não identifica (PF1).

Para o PF2 é essa a sua maior missão, “detectar, colocar e encaminhar” os alunos. A PF3 disse que os professores têm olho clínico e, sob este aspecto, a resposta seria positiva. Para o PF4 este não é o objetivo final, mas não se pode “deixar passar batido as crianças que têm potencial”. O PF5 considera que esse não é o papel do professor, mas que ele pode ser um instrumento para ajudar nesse processo: “O professor ele trabalha, ele pode ser um instrumento, mas ele não veio pra isso”. Segundo o PF6, detectar talentos não faz parte do contrato de trabalho do professor, mas este que seria um incentivador: “Detectar talentos não, porque isso não faz parte do contrato de trabalho, tá? O professor, o papel dele é justamente descobrir sim, no sentido de a escola estar incentivando esse aluno a procurar algo melhor para ele, né?”.

De acordo com o texto do MEC/SEESP (2006, p. 20) sobre os saberes e práticas da inclusão, a contribuição do professor para a identificação de alunos com altas habilidades é muito importante. No ambiente da sala de aula regular, “o professor tem condições de conviver com muitos alunos, em um ambiente que permite a observação sistemática, prolongada e qualitativa das expressões de habilidades, desempenhos e aptidões”. A identificação de superdotação requer planejamento, observação, estrutura para a produção e coleta de dados, e o profissional precisa possuir as informações necessárias. Por meio das entrevistas foi observado que esses professores de Educação Física não realizam esse planejamento e organização para a identificação de alunos superdotados, e não se percebem em uma posição institucional na escola que os coloque sob a responsabilidade de desempenhar esse papel, de nomear alunos talentosos para serem atendidos no AEE.

O uso de instrumentos é uma das estratégias recomendadas para a identificação dos indicativos de altas habilidades/superdotação/talento esportivo dos alunos (MEC/SEESP, 2006; Guimarães e Ourofino, 2007; Virgolim, 2007). Os treinadores e professores participantes da pesquisa manifestaram-se a este respeito.

Os treinadores entrevistados responderam sobre os instrumentos que os professores de educação física poderiam utilizar na escola para a identificação de talentos esportivos. Referiram-se a testes para avaliação da aptidão física. O TR1 mencionou testes ligados à aptidão física, no entanto, para o treinador, a aptidão física representa cinquenta por cento quando se pensa em talento. Os treinadores TR2 e TR5 citaram o uso de instrumentos para verificação comparativa de aptidão física, de desenvolvimento do aluno e com relação à outras pessoas, por alguma média já estabelecida. O TR3 considerou o aspecto cultural para justificar o não uso de instrumentos: “a nossa cultura não tem muito isso”. Para o TR4, o uso de instrumentos

sobrecarregaria o trabalho do professor, dado o pouco tempo de duração das aulas regulares e a grande quantidade de alunos a serem atendidos; a isto, segundo o TR5, somar-se-ia “a má vontade dos professores”. Pelas palavras do TR6 apreende-se que, em sua concepção, o importante é o “olhar clínico”. Os treinadores, portanto, acreditam que o uso de instrumentos é uma alternativa válida, mas o principal para a identificação seria a observação.

Todos os professores entrevistados informaram que não são utilizados, na escola, instrumentos para identificação de alunos com altas habilidades nos esportes. Assim como os treinadores, também consideram que o principal procedimento para a identificação seria a observação. O PF4 explicou: “Eu gosto muito da observação, eu não gosto muito de testes, essas coisas. Acho que é mesmo na observação do dia a dia, o olhar que a gente adquire durante os anos. Tem alguns testes que o pessoal faz né, mas no nosso dia na escola é mais observação, no olhar mesmo”.

Para a compreensão das ideações dos atletas, treinadores e professores sobre a identificação de talentos esportivos, foram buscados os conceitos, os atributos e as formas de identificação que eles consideram.

Entende-se que a diferença entre os conceitos de altas habilidades, superdotação e talento não está clara para os participantes da pesquisa. Sobre os conceitos, constatou-se que todos lidaram mais facilmente com o termo “talentos esportivos”.

Os atletas se consideram talentosos, e atribuem seu talento a fatores relacionados à capacidade natural (dom, habilidade natural, dotação), aos catalisadores ambientais e intrapessoais (meios, indivíduos e provisões), ao processo de desenvolvimento (acesso, investimento, treinamento) e ao acaso (oportunidade).³⁶ A conjugação desses fatores pode ser observada nas respostas dos treinadores e professores. As variáveis que contemplaram ao se referir aos atributos do talento esportivo também demonstram isto.

Sobre as formas de identificação, observa-se que os participantes da pesquisa elegeram a nomeação, com base na observação. O uso de instrumentos, sobretudo na perspectiva dos treinadores, seria viável.

A respeito da identificação, verifica-se que cinco atletas, dentre os seis atletas entrevistados, fizeram menção à escola ou a um professor quando se referiram à sua identificação. Isto pode reforçar a compreensão de que os professores, embora não considerem que identificar talentos esportivos seja sua função na instituição escolar, ainda assim o fazem. É possível considerar, portanto, que a questão se relaciona à falta de procedimentos

³⁶ Conforme indicadores de dotação do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (DMTG 2.0) apresentados anteriormente neste trabalho (p.42).

institucionais que direcionem os professores e corroborem para a visibilidade dos alunos com talentos esportivos, de modo a contribuir para o seu atendimento dentro ou a partir da instituição escola. Talvez este quadro se modifique quando a Lei nº 13.234/2015 for regulamentada, e desde que os professores sejam devidamente orientados.

Pelas ideações dos treinadores, a escola tem um papel fundamental na detecção de talentos esportivos, no entanto, acreditam que não existe apoio para que esta se efetive. Disseram que são poucos os alunos encaminhados pelos professores, e que quando isto acontece é por iniciativa do próprio professor, que conhece o trabalho que é desenvolvido nas instituições e por isto os incentivam a buscá-las. Os treinadores acrescentaram que os professores, nem que quisessem, teriam condições de realizar essa tarefa, dada a diversidade do público que é atendido nas escolas.

Observa-se, nas ideações dos professores entrevistados sobre o papel institucional e pessoal do professor com relação à identificação de alunos com talento esportivo, que todos os professores consideraram que este não é um papel institucional, e que a detecção de talentos, quando ocorre, é por iniciativa dos professores.

Foi perguntado à PF1 se o encaminhamento de alunos talentosos é função do professor e se a escola ou a rede pública municipal de ensino os orienta a indicar alunos com altas habilidades nos esportes. A resposta obtida deixa claro o seu posicionamento, de que, para ela, esta “não é uma obrigação do professor”, “a escola não orienta. Eu nunca recebi nenhuma orientação”. Acrescentou que embora nunca tenha recebido orientação da escola a esse respeito, ainda assim, já aconteceu de haver orientado alunos talentosos a procurarem outra instituição: “Eu fiz porque eu quis”. Disse que foi por iniciativa própria, e que geralmente não age dessa forma. Indagada se o Projeto Político Pedagógico da escola não prevê esta indicação, respondeu que acredita que não. Disse, ainda, que “a aula para todos” não abre espaços para que alunos talentosos sejam considerados “prioridade”.

O PF2 alegou que “na escola não tem essa estrutura, de você poder avaliar, fazer um protocolo, uma seleção”. Mas acredita que é papel do professor detectar talentos esportivos na escola, sendo esta a sua maior missão: “Acho que a minha maior missão é essa, de detectar, de colocar e encaminhar”.

A resposta da PF3 sobre ser papel do professor identificar alunos talentosos foi negativa, e acrescentou que a direção da escola não coloca essa obrigação: “Não. De forma nenhuma, em nenhum momento a nossa Diretora ou a Vice impõe isso”.

O PF4 respondeu que identificar alunos talentosos é um dos papéis do professor, mas isto não está institucionalizado na função do professor: “Nós não somos, assim, cobrados, não

somos orientados”. Porém, segundo ele, não se pode deixar desperdiçar o potencial de um aluno, e cabe ao professor incentivar.

O PF5 indicou um atleta talentoso para participar da pesquisa (AT4). Esse fato foi incluído nas indagações ao professor e, a esse respeito, ele ponderou que depende da visão de cada professor, que ele sempre procura encaminhar para outra instituição, mas não é papel institucional do professor: “Não é papel. Eu acho que não é papel do professor. O professor ele trabalha, ele pode ser um instrumento, mas ele não veio para isso”.

O PF6 disse que não é orientado a indicar alunos com talento esportivo, e abordou criticamente as políticas públicas que orientam o atendimento do professor, e que influenciam negativamente o desenvolvimento dos talentos esportivos em todas as esferas. Foi incisivo ao reiterar que não é papel institucional do professor: “Não, não, não. Não, não tem. Isso não faz parte. Se tiver na minha sala eu tenho a obrigação de dar aula a ele. Detectar talentos não porque isso não faz parte do contrato de trabalho, tá?”. Mesmo assim, o professor se coloca na posição de incentivar e encaminhar para outra instituição. Perguntado sobre a possibilidade de encaminhamento dos alunos talentosos para alguma instituição vinculada à Secretaria de Esporte dentro da própria Prefeitura, o professor disse que não o faz porque não acredita que haveria continuidade no trabalho.

A respeito dos indicadores para a identificação de talentos esportivos, os respondentes da pesquisa não mencionaram o uso de testes de criatividade ou a observação sistemática de alunos que apresentam um comportamento criativo. Considerando que poucas referências foram encontradas sobre o assunto, no estudo de teses e dissertações realizados neste trabalho, verifica-se a necessidade de mais pesquisas sobre o tema, que contribuiriam para o processo de identificação.

Pérez (2004) relata que a maior área de destaque identificada em uma aluna foi a corporal-cinestésica, e que esta foi reconhecida pela professora de Educação Física. Entretanto, a autora escreveu o seguinte:

É difícil detectar a área de AH/SD identificada porque ela não pratica Esportes em nenhuma instituição, mas espontaneamente, em espaços comunitários ou na escola. Talvez o fato de ela ter ganhado diversas medalhas de ouro e prata em competições coletivas e individuais fale nesse sentido, mas a avaliação da capacidade acima da média e inclusive da criatividade, nesta área, só pode ser aferida pelo depoimento dos professores. A motivação para os Esportes é muito elevada, mas as expectativas parecem muito prejudicadas pelo ambiente socioeconômico e cultural que a aluna vive. (PÉREZ, 2004, p. 117).

Samulski, Noce e Costa (2001, 2006) apontaram a escassez de estudos na área da criatividade esportiva. Mencionaram lacunas encontradas nas pesquisas sobre o tema e

relataram a pouca científicidade de correntes do estudo, bem como a dificuldade de se conceituar e de mensurar o fenômeno. Atribuíram a isto o pouco investimento científico e a falta de interesse dos profissionais da Educação Física e da Psicologia Esportiva.

Defende-se a necessidade do uso de instrumentos apropriados que auxiliem os professores no processo de identificação. Para a constatação de identificadores de talentos esportivos se torna relevante o uso de instrumentos que abordem aspectos relativos ao comportamento juntamente com a aferição da dotação física.

As orientações do MEC/SECADI dispõem instrumentos referentes à identificação com base na literatura da educação especial (DELOU, 1987; GUENTHER, 2000; MEC/SEESP, 2006; VIRGOLIM, 2007; GUIMARÃES E OUROFINO, 2007): Formulário para a identificação da superdotação; Lista de indicadores de superdotação; Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores - Revisada; Indicadores de observação em sala de aula; Teste Torrance do Pensamento Criativo; Questionário preliminar de triagem de superdotados.

Outros instrumentos foram apresentados nesta pesquisa, a partir do estudo de teses e dissertações sobre altas habilidades ou superdotação. Observou-se que no campo da Educação Especial são utilizados, predominantemente, instrumentos para avaliação de aspectos comportamentais. A área da Educação Física adota preferencialmente os testes e medidas para aferição da dotação física, ainda que outros aspectos tenham sido contemplados nos instrumentos utilizados, tais como hábitos de vida e motivação para a prática esportiva. Os estudos de Silva, 2005; Santos, 2013 e Pinheiro, 2014, por exemplo, relatam o uso dos testes do PROESP-SP, que avaliam medidas somáticas e de desempenho motor.

Os treinadores entrevistados consideraram que o uso de instrumentos seria uma alternativa vantajosa. Os professores disseram que não utilizam instrumentos. Ambos ponderaram que a melhor alternativa é a observação, entretanto, aqui defende-se que o uso de instrumentos é um procedimento que facilita e organiza de forma sistemática o trabalho dos professores, além de fornecer registros que podem servir de base para novas verificações.

5.3.2 Ideações dos participantes sobre o encaminhamento e atendimento aos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação ou Talento Esportivos

Os alunos com altas habilidades, de acordo com a legislação brasileira, são público-alvo da Educação Especial e lhes é assegurado o direito de atendimento nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento somente será ofertado aos alunos a partir de seu encaminhamento ao AEE.

Quando o professor encaminha o aluno com indicadores de talento esportivo para outras instituições, de alguma forma ele está atendendo a esse aluno. No entanto, defende-se, neste estudo, que o melhor caminho a seguir seria fazê-lo de forma institucional, para dar-lhe a oportunidade de exercer o seu direito ao atendimento educacional especializado na escola. Esse atendimento, conforme as orientações do MEC/SEESP (2006), é oferecido de forma suplementar, com atividades de enriquecimento ou aprofundamento, individuais ou em grupo, e de acordo com as especificidades dos alunos. O documento sugere atividades a serem desenvolvidas com alunos que apresentam perfil psicomotor. Nas pesquisas estudadas, outras atividades foram relatadas ou recomendadas, como, por exemplo, a participação em competições e o exercício de um repertório variado que permita aos alunos conhecerem as diversas modalidades esportivas (SILVA, 2006; BOJIKIAN, 2013; ROTHER, 2014; BUSS, 2016).

Mesmo sabendo que na rede pública de ensino municipal não há alunos identificados como talentos esportivos indicados ou recebendo o atendimento educacional especializado, buscou-se saber dos professores como é que esse atendimento (encaminhamento após a indicação e acompanhamento) poderia ser oferecido. Houve, também, a colaboração dos atletas e treinadores participantes da pesquisa.

As entrevistas dos atletas mostram que eles consideraram que o primeiro passo é o encaminhamento, e que, para eles, o encaminhamento seria a alguma instituição que desenvolvesse a prática esportiva (associações, clubes, escolinhas, etc.) ou uma conversa com os pais: “Encaminha para as escolinhas” (AT1); “para uma escolinha” (AT2); “E direcionar ele, no caso de um talento esportivo, direcionar ele para o melhor. Porque a escola vai acabar criando barreiras para ele. Porque na escola ele não vai desenvolver e ele vai ficar preso só naquilo” (AT4).

Os atletas AT1 e AT3 indicaram os nomes de instituições da cidade que oferecem a prática esportiva: “Tem o tem o SESI, tem o Praia Clube” (AT1); “para o judô temos uma Associação dos Lutadores e Judocas de Uberlândia” (AT3).

O AT4 disse que o professor deveria dar um suporte para o aluno, direcionando-o “para o melhor”, e que na escola o aluno não teria como se desenvolver, “a escola vai acabar criando barreiras”. É interessante que esse atleta tenha sido indicado para a pesquisa pelo professor PF5. Ocorre que a modalidade esportiva escolhida pelo atleta, a natação, não lhe foi possibilitada pela escola pública. Daí, talvez, este posicionamento do atleta sobre o atendimento na escola.

O AT5 mencionou que sempre era incentivado a praticar algum esporte, atribuiu a isto o fato de sua altura e envergadura ser superior à dos colegas de escola. Entretanto, conforme relatado anteriormente, esse atleta iniciou sua carreira por indicação de um diretor de escola que o viu jogar em um campeonato estudantil.

O AT6 contemplou os seguintes encaminhamentos: fazer o aluno saber que é talentoso e procurar os pais para conversar:

Eu acho assim, que se ele perceber que ele tem talento para aquilo, né? Às vezes até chamar a família para conversar. Olha, o encaminhamento que o professor precisa ter é reconhecer no menino que ele tem, é a primeira coisa. Fazer o menino saber, reconhecer que ele tem talento. E conversar com os pais (AT6).

Conforme relatado nas entrevistas, os treinadores se posicionaram de forma semelhante sobre o encaminhamento a ser dado pelo professor: conversar com o aluno sobre seu potencial; saber do interesse do aluno em se aperfeiçoar; procurar a família; buscar parcerias e/ou encaminhar os alunos para outras instituições, públicas ou privadas, que desenvolvam o esporte na cidade. Foi o que disseram: “Encaminhar para um lugar onde ele pudesse se formar. Hoje são os clubes no Brasil” (TR1); “encaminhar esse aluno para outro lugar” (TR2); “primeiro eu chamaria a família” (TR3); “eu acredito que, no mínimo, ele (professor de educação física) tenha que saber pelo menos onde se desenvolve esporte na cidade, que seja público ou que seja privado”(TR4); “clube, clube, não tem outro lugar que tem esporte no Brasil” (TR5); “o próprio professor de educação física, se ele estiver realmente interessado em desenvolver o esporte como um todo ele, com certeza, ele sabe as ferramentas, os locais onde buscar, ele sabe onde buscar” (TR6).

Nas entrevistas, os professores igualmente indicaram o encaminhamento para instituições públicas e privadas da cidade. Observa-se que se colocaram em uma posiçãoativa ao dizerem sobre o encaminhamento: “eu indico” (PF1), “você sempre fala” e “eu falo para o aluno” (PF2), “vai lá, conversa com ele” (PF3), “eu chamo o pai” (PF4), “eu arrumo, eu procuro, e eu saí atrás” (PF5) e “eu falo para os meus alunos” (PF6). Nenhum deles relatou encaminhar os alunos por meio da escola (institucionalmente), e foi, segundo eles, por iniciativa

pessoal. Tampouco mencionaram a indicação de alunos para o Atendimento Educacional Especializado.

Sobre o atendimento e acompanhamento a ser dado ao aluno talentoso na escola, com relação à sua prática esportiva, foram destacados os aspectos relacionados à motivação, criatividade, participação da família, competição e competitividade, treinamento esportivo, trabalho por projetos e/ou parcerias, e à perspectiva crítica da educação física escolar que podem influenciar no atendimento aos alunos com altas habilidades nos esportes.

No atendimento aos alunos talentosos é importante que sejam trabalhados os aspectos relacionados à **motivação**. Buscou-se, como referência, as palavras de professores entrevistados.

A PF3, ao referir-se ao aluno talentoso afirmou: “Ele quer monopolizar a aula, daí a gente tem que dar uma amenizada, né? A gente diz, olha, não é assim. Não é todo dia que é futebol, olha, é minha atividade, vamos fazer assim”.

O PF4, relatando a atitude da diretora diante da vitória em um campeonato escolar, disse: “Aí ela fez um recreio dirigido, olha o campeão, fulano! E todo mundo batendo palmas. Professor! Depois deu um lanche para eles, teve um momento na quadra com lanche e música”.

Sobre a motivação ser intrínseca, natural, ou extrínseca, motivada por fatores externos, tais como dinheiro ou recompensas, Renzulli (2014) pondera que pode haver uma combinação positiva entre esses tipos de motivação, que a princípio parecem opostos. Haveria “um efeito sinérgico de motivadores extrínsecos sobre a motivação intrínseca” que resultaria no comprometimento da pessoa com a tarefa” (p. 242).

Segundo Renzulli (2004), é preciso observar os comportamentos nas situações em que a motivação está sendo manifestada, e é de se esperar que elas sejam encorajadas pelos professores. A essência do modelo de enriquecimento é oferecer uma variedade de experiências que possam propiciar interações (contato com pessoas, conceitos ou conhecimentos específicos), pois a influência das interações “pode ter um efeito altamente positivo e extremamente motivador sobre determinados indivíduos” (p. 87).

Interpreta-se que o aluno da PF3 apresentou grande motivação intrínseca, que poderia ter sido estimulada caso houvesse, na escola, um programa de enriquecimento no atendimento educacional especializado que encorajasse o aluno. Entende-se que a oportunidade de participação no campeonato escolar, e o reconhecimento dos resultados obtidos, narrados pelo PF4, representam a motivação extrínseca. Assim, ao se pensar em como agir para ajudar o aluno a se motivar, a resposta seria dar-lhes o reconhecimento, oportunidades de praticar, buscar

metas conjuntas e dar-lhes a chance de competir. Ou, de acordo com Renzulli (2004), por meio de atividades de enriquecimento encorajar os alunos e propiciar boas interações.

A partir das respostas das entrevistas sobre a **criatividade**, torna-se necessário pensar em como o professor poderia auxiliar o aluno talentoso a desenvolver sua criatividade, e para que isto ocorra considera-se que é preciso uma melhor compreensão sobre o que é a criatividade no esporte.

Dos elementos cuja interseção caracteriza a superdotação, conforme a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004), os participantes da pesquisa destacaram, de maneira espontânea, as habilidades gerais e/ou específicas acima da média e o comprometimento com a tarefa. Os elevados níveis de criatividade não foram mencionados antes que se perguntasse a este respeito. Os treinadores atletas e treinadores trouxeram contribuições importantes para a compreensão sobre o assunto. Abordaram a criatividade como sendo a capacidade de resolver situações problema; abandonar procedimentos pré-estabelecidos; escolher, em um repertório variado de táticas e estratégias já treinadas, aquela ação possibilite obter o melhor resultado em um determinado momento do jogo; criar formas, individual ou conjuntamente, de melhorar o desempenho e se diferenciar dos demais atletas; a originalidade está na escolha da ação. Com relação à compreensão de que a criatividade demonstrada pelo atleta no momento da competição pode ser resultado do trabalho conjunto com o técnico. O TR6 trouxe o exemplo do atleta medalhista de ouro. Outro exemplo foi encontrado, relativo ao salto Dos Santos I (salto duplo twist carpado) que foi concebido pela ginasta Daiane dos Santos, em 2003, juntamente com seu treinador Oleg Ostapenko (GUEDES, 2015, p. 46). Em uma entrevista, Daiane foi citada por Suzana Pérez como sendo um exemplo de alta-habilidade na área corporal-cinestésica (MOREIRA, YANO, 2008, s. p.). Para desenvolver a criatividade é preciso que o atleta tenha referências, um arsenal obtido por meio do treino e da prática deliberada. Por mais que se tenha treinado, a imprevisibilidade do esporte exige criatividade.

A criatividade não foi relatada somente no que se refere ao ato da prática esportiva. Pelas respostas dos participantes pode-se considerar que ela é exercida no momento da preparação do atleta, e mesmo antes do treino, a partir do autoconhecimento, das reflexões pessoais e conjuntas sobre a prática, em momentos que também envolvem a solução de problemas e a tomada de decisão.

O estudo de mestrado desta pesquisadora abordou o tema da criatividade, pois um dos objetivos do Projeto Escolar que estudou era o de estimular a criatividade dos alunos. O estudo concluiu que o trabalho dos professores realizado de forma não diretiva, com estímulos positivos, que considera o erro uma forma de aprendizado, e que se baseia na resolução de

problemas é a melhor alternativa para o desenvolvimento da criatividade (MIRANDA, 2013). Uma proposta semelhante é encontrada na teoria de Renzulli (2004), no que se refere às atividades de enriquecimento escolar.

As questões relacionadas à **participação da família** foram abordadas junto aos entrevistados. Desde o início, na fase de identificação, o papel da família é importante para a definição do encaminhamento da carreira do atleta. O Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (2015) indica que as práticas parentais estão associadas ao processo de desenvolvimento do talento, pois representam um dos catalisadores ambientais que afetam esse processo de forma positiva ou negativa. Foi visto que os professores, ao identificarem o potencial dos alunos para o desenvolvimento da prática esportiva, relataram que um dos encaminhamentos é comunicar à família. No relacionamento cotidiano com o aluno talentoso, o professor pode contribuir buscando saber o posicionamento da família com relação à carreira esportiva do filho, orientando a família e abrindo o diálogo para o atendimento ou acompanhamento do processo de desenvolvimento.

O AT1 narrou sua experiência de forma negativa. Em virtude das dificuldades e da pequena expectativa de retorno financeiro, sua mãe não se mostrou favorável à carreira esportiva do atleta, e não considerava que o esporte fosse um trabalho:

Só que no meu caso foi uma coisa meio complicada, porque foi assim, como eu vou dizer? Igual, meu pai faleceu eu tinha onze anos, aí no caso era só minha mãe e eu, minha irmã e meu irmão. Aí meu irmão teve alguns problemas aí, com relação ao mundo, etc. Aí no caso da minha mãe não teve esse negócio assim de você vai fazer isso, isso e isso com relação ao esporte. Já no meu caso foi o contrário, ela falou assim não você não vai fazer, você vai trabalhar. Você vai trabalhar porque se isso aí não está te dando dinheiro você não vai fazer. Eu sempre falava assim mãe eu vou fazer porque um dia isso vai trazer, vai dar retorno. Até assim, até hoje ela pede para eu sair, mesmo que já tenha vindo retornos (AT1).

A AT2 se colocou positivamente, disse que o pai sempre foi um grande incentivador do esporte e que foi ele quem a levou para a escolinha de vôlei:

Na escola onde estudava eu já me destacava na educação física, e meu pai vendo isso, ele sempre nos colocava, eu e meu irmão, na escola de natação, né? A gente aprendia a nadar ele trocava a gente já de esporte. E eu me identifiquei muito com o vôlei. No início até eu não queria iniciar, era uma escolinha especializada. Já no colégio particular que tinha perto da minha casa que tinha essa escolinha já especializada para vôlei. E com 12 anos ele me levou para essa escolinha, e depois de seis meses eu me apaixonei (AT2).

O AT3 disse que tem o apoio da família, e que pratica esportes desde os cinco anos de idade.

A mãe do AT4, que o matriculou em uma escola de natação quando ele tinha sete anos de idade, apoia a carreira esportiva do atleta. O AT4 disse que no início de sua prática esportiva os pais foram superprotetores:

Os meus pais já tinham receio por proteção. Então às vezes não deixavam eu me envolver. Por exemplo, jogar bola na rua ela demorou, para eu não me machucar. Tem pais que não, mas os meus foram superprotetores no sentido de, vai com calma, e eles foram me liberando aos poucos (AT4).

O AT4 contou que, em sua experiência como atleta, viu muitas pessoas desistirem do esporte por influência dos pais. Para ele, esta é uma questão que tem a ver com a nossa cultura, que não valoriza o esporte e, com isto, muitos talentos são desperdiçados:

É uma questão cultural também, a questão dos pais, eles barram muito. Eu já vi muita criança que quando chega ao ensino médio o pai dá um ultimato para o seu filho, ou você estuda ou você vai ser atleta. E os pais conseguem influenciar ele, botar na cabeça dele, que o esporte não vai ajudar em nada, que vai ser uma perda de tempo. Eu acho que é um desperdício, né? Desperdício de talentos. Eu acho que se eu visse uma pessoa se destacar assim, eu tentaria instigar ele, dar uma motivação para ele não parar, e eu ia tentar influenciar os pais também. Influenciar os pais até para dar um incentivo maior. Porque eu já vi muita criança talentosa que foram os pais que barraram (AT4).

O AT5 informou que é o único da família a praticar esportes com foco em uma carreira profissional. Não ficou claro se o apoio dos familiares tem sido positivo ou negativo, mas é possível atribuir isto às preocupações dos pais em razão do filho estar iniciando uma carreira esportiva fora do Brasil e ao medo de não dar certo. Mesmo assim, interpreta-se uma conotação negativa nas palavras do atleta, ao dizer que os pais queriam que ele estudasse para ser alguém melhor:

Meus pais, eles ficam felizes, mas eles falam para eu estudar também na escola, para se não der certo no esporte. (...). Meus pais me incentivaram muito, mas se fosse por eles eu não estava jogando não, tava (sic) de boa mesmo. Por eles eu não seguiria a carreira de atleta. Meus pais não se preocupam muito com isso, esportes, para eles é mais estudos. Eles queriam que eu estudasse para ser alguém melhor (AT5).

Indagado a esse respeito, o TR4 deu uma resposta que confirma o medo e a expectativa dos pais do atleta que está iniciando a carreira esportiva:

Eu acredito que para eles o (AT5) teria que seguir o caminho que todo mundo pensa, né? Estudar e depois trabalhar. E o (AT5) tem esse potencial, ele cresceu, e aí ele tem uma oportunidade hoje. E até em várias conversas com os pais era, não vou dizer difícil, mas a abertura da mente deles para mostrar que em virtude desse potencial que o (AT5) tem ele poderia ter outras oportunidades, isso demandou certo tempo (...). Então, assim, convencer os pais de que ele era um potencial foi um desafio. Segundo, quando eles entenderam que tendo o potencial ele teria que se desenvolver, e para

desenvolver teria que sair. Quando apareceu a oportunidade de sair, convencer os pais que eles teriam que aceitar a saída do filho. Enfim, foram várias conversas por causa do desconhecimento dos pais sobre esse caminho que a vida do (AT5) poderia ter. Para a gente que é do esporte é fácil (TR4).

O AT6 relatou que teve o apoio dos pais. Disse que toda a família gostava de fazer atividade física e praticar esportes, o pai foi jogador de futebol em um campeonato amador, e o irmão e a irmã jogavam handebol. “Eu tinha um irmão que era muito talentoso, ele só não continuou por circunstância”. Contou que em seu trabalho como treinador ele sempre entra em contato com a família quando percebe que uma criança é talentosa: “a gente conversa com ela e conversa com os pais, para ver se ela tem interesse de treinar mais para poder participar de competições” (AT6). Ainda como treinador ele acredita que os pais deveriam acompanhar mais de perto o desenvolvimento dos filhos, porque geralmente eles não demonstram interesse em saber dos resultados do treinamento ou da prática esportiva.

O TR1 destacou a importância da colaboração do treinador para o direcionamento da carreira esportiva, alguns pais não querem que o filho participe de competições, outros não percebem que um determinado esporte não é o mais adequado, e nestas situações há de se realizar um trabalho junto aos pais. Ele trouxe um exemplo:

Eu já tive um filho de um atleta meu que foi ótimo nadador, e ele pôs o filho aqui para nadar, e a gente foi olhando para ele e eu falei: olha, pelo tipo de estrutura e pela envergadura muito grande, seu moleque vai jogar basquete. E hoje ele está jogando basquete, indo bem pra caramba! (TR1).

O TR2, que foi atleta e hoje é professor de judô, remeteu-se aos aspectos culturais e familiares que influenciam a escolha da modalidade esportiva. Quando um esporte é mais valorizado culturalmente a tendência é que ele tenha maior número de praticantes, e com isto surjam os maiores talentos. O mesmo acontece quando o ambiente familiar propicia a iniciação da prática esportiva em alguma modalidade. Isto não quer dizer que todo praticante é um talento esportivo, mas a oportunidade de acesso ao esporte oportuniza a descoberta do talento. O PF5 se pronunciou de forma semelhante: “Tem uma série de coisas também que ajudam: o pai gosta, o pai joga, o irmão mais velho faz. Então isso tudo leva a ele a despontar”.

Perguntado sobre o que ele faria se fosse professor de educação física na escola e encontrasse um aluno talentoso, o TR3 respondeu que chamaria a família e destacou a importância do papel da família na constituição do atleta:

Primeiro eu chamaria a família, né? Falaria da possibilidade de ter uma vida atlética, né? Assim, ativa. E com certeza eu o incentivaria depois, mas eu primeiro ia alicerçar isso com a família. Porque eu acho que a família tem um papel muito importante na constituição do atleta (TR3).

A abordagem aos treinadores TR4 e TR5 foi com relação ao AT1, uma vez que os dois treinaram esse atleta. Ambos disseram que os pais precisaram acreditar no potencial do filho para terem o desprendimento com relação a uma futura carreira esportiva.

O TR6 reforçou o papel positivo da família, e este tem a ver com a concepção de esporte e a compreensão da importância de dar ao filho as oportunidades: “Depende muito também de como a família enxerga o esporte. Eu, por exemplo, meu filho está com cinco anos e já faz esporte. A fim de quê? Se tiver uma possibilidade no esporte ele começou na idade certa” (TR6).

A PF1 considera que o jogador Neymar “é um talento que foi treinado porque o pai tinha um conhecimento. O pai queria, e o pai se dedicou aquilo e conseguiu”. O PF5 também colocou a questão dessa forma: “Se o pai detecta, se o pai entende, se o pai às vezes tem o sonho de fazer isso, ele vai estimular e vai trabalhar, e o menino pode despontar”.

Para a PF1, quando se percebe que um aluno tem talento é preciso primeiramente conversar com os pais, porque tem família que não tem interesse, não gosta e até não permite por questões religiosas. Os professores PF2, PF3 e PF6 também acreditam que é preciso, antes de tudo, a concordância e o incentivo dos pais.

Segundo o PF2 nem sempre é uma questão de querer, pois muitas vezes as circunstâncias da vida não permitem que os pais tenham condições de arcar com as despesas necessárias para a manutenção do filho em um programa de prática esportiva. O PF4 abordou a mesma situação:

Quando eu dava treino de voleibol, só para gente encerrar, eu perdi muitos talentos pela criança não ter condição de ir lá treinar. Então essa questão financeira, social, de apoio, você perde esses talentos, muito! Não tem noção! Não, “eu tenho que trabalhar, meu pai não vai mandar o passe, o dinheiro”, sabe? E por aí vai, você perde muito, você perde, eu lembro, nossa, tem aquela menina, alta daquele jeito, aquela habilidade, hoje em dia está trabalhando no escritório, ela devia ser uma atleta. E não foram porque não tiveram essa oportunidade. Foram deixadas e isso acontece (PF4).

Compreende-se a importância dos catalisadores ambientais, aqui focada nas práticas parentais. Verificou-se que os participantes da pesquisa se colocam favoravelmente ao apoio dos pais. Os AT1, AT4 e AT5 narraram experiências que, de alguma forma, são desfavoráveis, e interpreta-se que para eles este apoio seria positivo. Os treinadores e professores destacaram o papel dos pais como incentivadores e propiciadores da carreira esportiva. Entende-se que, no atendimento aos alunos talentosos é produtivo que os professores e/ou a escola tenham contato com a família.

Com relação às **competições esportivas**, um dos critérios utilizados para a escolha dos atletas participantes desta pesquisa foi que eles já tivessem sido premiados em competições (não necessariamente em eventos escolares). Depreende-se que, assim como existem as

olímpiadas escolares de Português, Matemática ou Robótica que ajudam as escolas a identificarem pessoas com altas habilidades nessas áreas do conhecimento e lhes confere um reconhecimento social, as competições em jogos e olimpíadas esportivas escolares representam alternativas para a detecção de talentos esportivos na escola e propiciam o reconhecimento social desses alunos.

Buscou-se saber, nas palavras dos atletas entrevistados, como esses atletas abordam a questão relativa à participação em competições:

O AT1 já participou de várias competições, inclusive escolares, e para ele todos os prêmios são importantes: “todos são muito importantes, eu não desvalorizo nenhum, desde a competição de um nível mais baixo até um nível mais alto”.

A AT2 falou da importância das competições, e considera que o seu maior prêmio foi ter sido aprovada em um teste, aos doze anos de idade. A atleta se deu conta disso mais tarde, porque naquela época tudo era ainda uma brincadeira:

Com doze anos fui fazer o meu primeiro teste, e eu consegui passar nesse teste. A minha vitória, eu acho, começou dali. A gente não teve uma medalha física, mas aquela vitória de ter conseguido passar, e continuar ali no (nome do clube), que era um clube muito difícil, restrito para jogadores que não eram sócias. E tinha uma cota de não sócias, então permanecer ali naquela cota que era muito pequena era muito difícil. Era um desafio grande. Mas ainda era uma brincadeira. Eu percebo essas vitórias que eram importantes, mas as percebo muito mais hoje, porque com doze anos eu ainda estava brincando (AT2).

O AT3 acredita que sua história de competição e de premiação começou da maneira mais difícil porque não teve a oportunidade de começar a modalidade esportiva no período da infância.

O AT4 pratica natação desde os sete anos de idade, mas foi aos 16 anos que começou a participar de competições: “Desde pequeno gostei de esporte e sempre tive vontade de participar de competições. Quando eu via os demais atletas se destacando eu tinha vontade de competir com eles”.

O AT5 disse que os prêmios que conquistou foram representando o clube no qual treinava. Perguntado sobre o esporte na escola, o atleta respondeu que na escola era “só educação física mesmo. A gente jogava futebol, handebol, mas era bem raro mesmo”. Esse atleta não fez ligações entre a carreira esportiva e a vida escolar, ou seja, não praticou o esporte escolar ou participou de competições escolares.

O AT6 considera que a competição é motivadora para o atleta e uma forma de testar se o treino está sendo efetivo: “se a pessoa não puder testar realmente aquilo que ela está treinando, ela não tem motivo para treinar”. A respeito de seu trabalho como treinador, informou que na

instituição onde trabalha são promovidos campeonatos internos e que estes são uma forma de avaliação utilizada para a promoção do participante que se destaca: “A partir da competição interna a gente vai observando os meninos que estão conseguindo participar da competição interna, e eles vão sendo convidados a participar de um nível mais alto”. O reconhecimento social é conseguido através do treino e da competição:

É como eu digo para os meninos daqui: Até onde eu posso levar vocês? A gente que tem um treinamento aqui. A partir do momento que você consegue ir a um campeonato nacional, que você consegue ser visto e que você consegue ter êxito, você está competindo com os melhores, você vai começar a ser visto (AT6).

Sobre a competição, os treinadores se manifestaram da seguinte forma:

O TR1 ressaltou que a competição é nata do homem, e que o atleta, mais do que competir com os outros, compete com ele mesmo, buscando se aperfeiçoar: “São pessoas contra elas mesmas, não são pessoas contra as outras pessoas. Você está buscando o seu máximo, daquilo que você pode desenvolver”. A competição e a cooperação não são mutuamente excludentes:

Ele desenvolve as habilidades de ganhar e perder, mas nesse sentido, de que isso faz parte do processo. De que a competição existe naturalmente, e a cooperação também. Isto é extremamente importante, ajudar o próximo, ser ajudado, entendeu? Então ele tem um círculo de amizade que é extremamente importante (TR1).

Foi observado que o AT1 apresentou uma perspectiva semelhante, quando disse que no atletismo o competidor se preocupa com as suas “marcas” e que a cada nova competição quer superá-las:

A minha maior competição é comigo mesmo. Porque, por exemplo, se eu chegar numa competição onde estamos eu e você competindo. Vamos supor que tem uma marca para comparação e a minha melhor marca é quinze. Você vai lá e faz dez. Daí eu vou e faço onze e ganho de você. Eu não ficaria feliz (AT1).

O TR3 acredita que a competição é importante pelas experiências que proporciona aos atletas: “A vivência de frustração, a vivência da vitória, a vivência da concentração, de saber perder, de saber ganhar”. A partir da visão do paradesporto, com o qual trabalha, o treinador falou da relevância do jogo escolar, sobretudo por ser a primeira competição do atleta:

E a gente tem os jogos escolares, e o Brasil tem o maior evento a nível estudantil do mundo acontece aqui no Brasil, nos jogos escolares. E esse escolar, para o atleta, é muito importante porque é a primeira competição desses atletas (TR3).

Esse treinador também falou sobre a competição como uma forma de reconhecimento social, e que no caso dos atletas paralímpicos esse reconhecimento contribui para o aumento da autoestima. Reforçou seu pensamento com as seguintes palavras:

É engraçado que os meus atletas mesmo relatam várias vezes isso. Que eles, antes de fazer o esporte eles eram conhecidos na escola por serem deficientes, só que depois eles ficaram conhecidos pela modalidade. Ah, é o deficiente nadador, é o amputado nadador, sempre vem acarretado com o esporte (TR3).

Para o TR4, as competições e os jogos interclasse servem para estimular e divertir os alunos. Porém, o treinador, que trabalha com a modalidade basquetebol, considerou que os jogos interclasse precisariam diversificar as modalidades. Para ele algumas modalidades não são suficientemente contempladas nas escolas, além do mais, a escola pode estar estimulando a especialização precoce quando promove somente uma modalidade:

Olha, por exemplo, interclasse, ele é um instrumento legal para estimular o aluno. Mas tem alguns poréns (sic), por exemplo, normalmente o interclasse é de futsal, você não vê um interclasse de basquete, você não vê um interclasse de vôlei. Se for de vôlei é feminino, se for masculino é futsal, e aí eu vejo o estímulo apenas a um esporte, vem a especialização precoce, você estimula um menino de seis anos a jogar futsal desde cedo, você estimula uma menina de seis anos a jogar vôlei e de repente ela pode ter um talento oculto para jogar outra modalidade, então, talvez o interclasse tenha que ser de acordo com a idade, ou então fazer vários interclasses (TR4).

A PF1 apresentou a mesma concepção ao dizer: “Não sou contra o futebol não, mas só futebol?”. Estava se referindo ao projeto Bola na Rede, e disse que tinha vários alunos que gostavam de vôlei, eram bons e poderiam participar de competições.

Esta mesma abordagem foi dada pelo AT1 com relação ao esporte que é praticado na escola:

Na escola é meio complicado porque escola pública no Brasil tem uma complicação grande: os esportes dentro da escola, ou é vôlei ou é futebol. Então o que é que acontece? Quando se é assim é muito difícil de a escola interferir ou influenciar em algum esporte fora daquele meio que eles têm. E no Brasil, vamos dizer assim, essa cultura muito errada e negativa é muito predominante.

O PF6 procura diversificar oferecendo jogos de carimbada³⁷. Pelas palavras deste professor vemos que, nos jogos, alunos de faixas etárias distintas competem entre si, mas ele não vê problemas nisto, e sim uma forma de motivar os alunos:

Na maioria das vezes interclasse é só futebol. Eu por exemplo, dou a interclasse de carimbadas, que os meninos treinam. Às vezes a gente começa lá no quinto ano né? Aí no quinto ano é muito fácil eles perderem, porque eles não estão acostumados ainda com as artimanhas, as regras, aquela coisa toda. Aí isso gera neles o que? Até uma ansiedade de chegar ao sexto ano para poder ter mais tempo de novo, e até chegar ao oitavo, sétimo ano para falar assim, “agora nós vamos ganhar” (PF6).

Na opinião do TR5 os jogos escolares são importantes para aqueles alunos que não tiveram acesso a um clube. Segundo o treinador, os atletas já vinculados a alguma federação

³⁷ Jogo também conhecido como “queimada”. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física, a queimada é um jogo pré-desportivo (BRASIL, 1998).

não poderiam se inscrever, pois esses jogos agregam muito pouco para os atletas, por terem um baixo nível de exigência, e para os demais alunos a participação de atletas é desestimulante já que estes não tiveram a oportunidade de treinar e se aperfeiçoar:

É a minha opinião como educador. Atleta federado não poderia jogar jogos escolares. O nível escolar de um time que não treina e que se encontra uma vez por mês, com o nível de um atleta que estuda e joga é brutal, desestimula. Primeiro critério para ter um nível mais igual, mais competitivo em jogos escolares: o atleta que é federado não pode jogar. Oportunizar o atleta que nunca jogou uma competição de federação, de confederação. É desestimulante, você jogar um jogo que você vai perder de 25 a zero. Eu sou contra os campeonatos escolares para atletas federados. Eu sou a favor para atletas que nunca tiveram a oportunidade de ter um clube para fazer esporte, e podiam ser preparados na escola. O nível de exigência desse campeonato escolar não vai somar nada para ele (TR5).

O TR6 acredita que hoje o professor não tem condições de detectar talentos na escola em razão da diversidade do público que atende. Não se mostrou favorável à competição:

A gente está falando em competição e a escola hoje é espaço de diversidade, de inclusão, todos têm direito ao esporte. E na escola tem desde a criança que tem uma deficiência mais severa até um superdotado né? E aí como é que o professor vai trabalhar isso para ele descobrir talento na escola, essa escola inclusiva, da diversidade, onde todos são iguais? (TR6).

A respeito das ideações dos professores entrevistados no que se refere ao apoio institucional para a participação em competições escolares, apresentadas nas entrevistas, os professores PF2, PF3 e PF4 se manifestaram dizendo que, quando existem, trazem benefícios: “Tem o reconhecimento quando ele vai num campeonato. Tem o reconhecimento interno, dos colegas” (PF2); “Acho que de ver essa parte de representar a escola, né? Nos jogos. Eu acho que isso incentivou bastante” (PF3); “Eu acho que você pode aprimorar e motivar mais esses talentos através desses campeonatos” (PF4).

A PF1 disse que trabalha a competição de forma pedagógica, e esta parece ser uma opção para as atividades de enriquecimento com os alunos talentosos. Perguntada sobre o que ela chama de forma pedagógica, respondeu que é um modo para se trabalhar o esporte:

A forma de trabalhar e como era feito o interclasse. A gente tinha uma forma pedagógica para isso. Vinha um professor de fora, dava um curso de arbitragem para os alunos de 8º e 9º ano. Eles aprendiam a arbitrar e a gente trabalhava isso na sala de aula. Súmula, a gente ensinava o aluno a fazer súmula. Não era só uma competição para o aluno ter uma disputa física (PF1).

Com referência às competições escolares, o PF5 considera que “uma das coisas do esporte na escola é que as competições esportivas na escola ajudavam a identificar talentos. Desenvolver talentos e identificar talentos”. O PF2 nos informou que em nosso município não acontecem competições externas e que as internas são muito raras. A PF3 trouxe uma

informação semelhante, bem como o PF4, que acrescentou: “na nossa realidade, aqui em Uberlândia, acontece muito pouco, e quando acontece é de uma forma bastante desorganizada e também não motiva os professores”.

Os professores PF2 e PF4 relataram que a participação em competições escolares traz benefícios como o reconhecimento e a valorização do aluno-atleta, e evidenciaram a importância do apoio institucional. Ainda assim, os exemplos que apresentaram mostraram duas faces de uma mesma moeda. O PF2 contou uma experiência favorável, dizendo que suas alunas ganharam um campeonato de vôlei e foram homenageadas na escola. O PF4 narrou uma experiência semelhante, contando sobre o apoio recebido pela diretora da escola. No entanto, esse professor, em outro momento, disse das dificuldades enfrentadas pelos professores que se dispõem a levar os alunos para participarem de campeonatos: trabalharem no final de semana sem ganhar hora extra ou poderem compensar o horário, não se sentirem valorizados pelos seus feitos, terem que se responsabilizar pelo aluno. Segundo esse professor, falta apoio, motivação e organização institucional para que possam participar dos eventos.

De acordo com Böhme (2011), as solicitações de desempenho, por meio de competições, fazem parte do processo de seleção e de formação esportiva. No trabalho de treinamento descrito por Joch (2005), é prevista a participação dos alunos em competições escolares. A disposição para competição é uma das variáveis, apresentadas por Joch (2005), para descrever o talento. Pessoas talentosas demonstram gostar de competição (ROTHER, 2014). A participação em torneios ou competições é uma das formas de enriquecimento apresentadas por Sabatella e Cupertino (2006). Bojikian (2013), escreveu sobre a necessidade de maior apoio aos programas relativos ao esporte na escola, e uma das justificativas é de que muitas vezes os jovens não tem acesso às competições. O que se depreende das palavras dos entrevistados é que a maioria coaduna afirmativamente sobre a importância e o valor da participação dos alunos talentosos em competições escolares, para a sua formação e para o reconhecimento de suas capacidades. No entanto, dificuldades como a escassez de competições na escola, a falta de incentivo e apoio, são dificuldades que se observam. Por outro lado, verifica-se que o posicionamento do TR6, desfavorável à competição, utiliza-se de argumento semelhante ao apresentado por Neira (2009), sobre a competição privilegiar um número restrito de alunos em detrimento da maioria, em um espaço de diversidade.

A questão da **competitividade** também foi discutida com atletas, treinadores e professores. De uma maneira geral todos eles dizem que a competitividade é inerente, faz parte da natureza das relações humanas e da nossa sociedade e, por isto, deve ser trabalhada também na escola.

Para o TR4, questiona-se muito a competitividade no esporte, e esta não é interrogada, por exemplo, quando se relaciona a outros talentos ou habilidades:

Acho que você tem que ensinar é como encarar isso, e aí quando a gente traz isso para o meio esportivo, eu acho que a gente tem que começar ensinando que algumas pessoas têm oportunidade ou tem o talento para o esporte e outras não. Do mesmo jeito que vão ter pessoas que vão ter talentos e oportunidades para o desenvolvimento intelectual, que seja a matemática, o português, o curso em um instituto federal ou outra coisa assim. Quando a gente pega, por exemplo, o vestibular do ITA³⁸. Porque é que no esporte a gente fala muito da seletividade e da competitividade e quando eles fazem o vestibular não se pergunta o porquê disso? Por que você não questiona, então, o processo seletivo de entrada numa Universidade Federal? Porque existe uma seletividade (TR4).

O AT1 se considera competitivo, mas ser competitivo não significa querer prejudicar ou menosprezar o outro, e é preciso ter um comportamento respeitoso:

Você sendo competitivo e você sendo educado da maneira correta, você vai batalhar as suas coisas e o outro que está ruim você vai querer ajudar. Tanto que nas competições, quando eu estou competindo eu ajudo meus companheiros de competição. Tem muitos que conseguiram marcas que eles mesmos achavam que eles nunca iriam fazer, mas com o apoio ali na hora, com uma ajuda, conseguiram. Eu nunca na minha vida cheguei num cara e falei você perdeu de mim. Por mais que você tenha algum título você nunca vai ser melhor que ninguém, vai ter sempre alguém que vai bater a sua marca. Uma pessoa tem que ter respeito e humildade (AT1).

Esse mesmo pensamento se reproduziu de forma semelhante nas palavras dos demais atletas.

O TR6 trouxe um ponto que se acredita ser interessante para se trabalhar a competitividade entre os alunos. Está relacionado à autoconfiança e competitividade. Dois atletas treinavam juntos e um deles acreditava que o outro era melhor. Isso prejudicou o seu desenvolvimento e produtividade:

Na modalidade que eu trabalhei a gente procurava despertar o melhor daquela pessoa sem estar criando os monstros, né? Que é o adversário dentro da equipe. Buscar superar, buscar melhoria de resultado e se isso pudesse te levar a superar o colega, parabéns, e que você use o colega como referência para que você consiga melhorar seus resultados e um dia superá-lo. Mas eu tenho exemplo aqui de dois atletas colegas de pista. Os treinamentos direcionaram os dois para a mesma prova, os dois no mesmo ano, e se os dois continuassem ali no atletismo, os dois seriam concorrentes o resto da vida. Tem quase dez anos que aconteceu isso e não me sai da cabeça, porque ele criou a ideia de que aquele talento era sempre vencedor e ele ia sempre ser o segundo, e isso o bloqueou até para se desenvolver (TR6).

Os professores PF1, PF2, PF3, PF4 e PF5 disseram que o esporte tem competitividade, mas não trabalham com os alunos sob este foco. Verifica-se que os professores abordam o esporte predominantemente sob a ótica do esporte educacional. Por exemplo: “a criança vai

³⁸ ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

aprender é o trabalho em equipe, o respeito mútuo, a solidariedade, cooperação, competição sadia” (PF1), “acho que a criança deve saber perder ou ganhar” (PF4), “com a questão da diversidade, o pessoal falou assim: a competição, não pode ter competição, não tem mais essa visão na escola” (PF5).

O único professor que relatou estimular a competitividade dos alunos foi o PF6. A competitividade tem a ver com a vontade e ajuda o aluno a descobrir seus talentos:

A gente vê que eles vivem dentro de um mundo de competitividade tá? E eu acredito que a gente tinha que aproveitar isso nessa faixa etária, inclusive dessa competitividade, dessa vontade. Na faixa etária de dez a catorze. A gente tinha que aproveitar essa competitividade, essa vontade, para descobrir os talentos. (...) A competitividade é boa, ela é boa. Ela é boa porque aí o aluno vai aperfeiçoando técnicas né? E se descobrindo. Se descobrindo dentro de um universo que ele tem muitos alunos que ele precisa “bater”, ir para a frente tal, e quando ele chega lá ele pensa, poxa, eu sou bom nisso que eu estou fazendo. E aí ele parte para a especialização (PF6).

Foi visto que tanto a Lei Pelé (Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998), quanto sua alteração no Decreto nº 7.984, de 08 de abril de 2013, determinam que no desporto educacional (esporte educação) deve ser evitada a seletividade e a competitividade excessiva entre os praticantes. O Decreto diferencia, no desporto educacional, o esporte educacional do esporte escolar. O esporte educacional ou esporte formação contempla todos os estudantes, com atividades em ambientes escolares e não escolares, e se baseia nos princípios da “inclusão, participação, cooperação, promoção à saúde, coeducação e responsabilidade”. O esporte escolar é praticado pelos estudantes com talento esportivo, dentro do ambiente escolar, visando à formação cidadã, e se referencia nos princípios “do desenvolvimento esportivo e do desenvolvimento do espírito esportivo, podendo contribuir para ampliar as potencialidades para a prática do esporte de rendimento e promoção da saúde” (BRASIL, 2013, s. p.). As ideações dos participantes da pesquisa vão ao encontro da concepção de competitividade existente na legislação sobre o esporte educacional.

O **treinamento esportivo** é um processo pedagogicamente organizado, com o objetivo de orientar o desenvolvimento do esportista para que chegue a níveis mais elevados de desempenho. O treinamento adequado é um fator de estímulo para quem o pratica, e para que o esportista alcance um nível de competição é preciso que tenha adquirido uma formação psicomotora de base (LE BOULCH, 1983). Para se chegar ao alto rendimento são necessários muitos anos de treinamento, conforme os preceitos do Treinamento a Longo Prazo - TLP, apresentados por Böhme (2011).

Os participantes da pesquisa TR1, TR3, TR4 e TR6, conforme relatado nas entrevistas, abordaram especificamente o treinamento esportivo. De acordo com o TR1, somente com

treinamento uma pessoa habilidosa se torna um talento. Acrescentou que para uma pessoa com grande talento se desenvolver, é preciso cuidar da parte física, psicológica e cognitiva. E exemplificou: “Às vezes uma pessoa extremamente habilidosa não quer jogar porque não sabe perder ou não sabe ganhar. Tudo isso a pessoa aprende”. O TR3 se colocou de modo equivalente: “Quando eu falo treinamento é de forma geral, assim, treinar a cabeça, treinar o físico, treinar a musculatura” (TR3).

O TR1 alertou, ainda, que o treinamento propicia ganhos que vão além da formação para o desenvolvimento no esporte, pois trazem proveito para a pessoa ao longo de toda a vida. Atletas talentosos e bem-sucedidos, continuaram a usufruir dos benefícios adquiridos no treino, mesmo após terem deixado a prática esportiva.

Outro ponto a ser trabalhado no treinamento é a questão das expectativas, dos outros e do próprio aluno-atleta. O talento pode se tornar um peso para a pessoa, que às vezes recua para não se cobrar tanto e para não ser tão cobrada. Daí vem o medo de perder e também o medo de ganhar, porque quando ganha a responsabilidade aumenta. Esta questão, trazida pelo TR1, também foi abordada pelo TR3 que considera que uma das preocupações do treinador é ajudar o atleta a perder o medo.

Sobre aspectos práticos do treinamento, os treinadores abordaram as seguintes questões: a importância de propiciar ao atleta vivenciar diversas modalidades esportivas, evitando a especialização no início da prática desportiva; levar em conta que os aspectos maturacionais exercem influência na escolha da modalidade e orientar o praticante a esse respeito ajudando-o a realizar escolhas ao longo do processo, considerando, também, que a iniciacão esportiva desenvolve habilidades que serão úteis nas demais modalidades, e que nessa época o estímulo para a experimentação vem antes do treinamento em si; oferecer estímulos de modo a contribuir para que o atleta continue motivado e comprometido, pois o estímulo positivo é uma forma de reconhecimento e apoio que vai contribuir para o seu desenvolvimento.

O estímulo positivo na prática ou treinamento esportivo, ligado aos aspectos motivacionais, é considerado fundamental pelos treinadores. No entendimento do TR3, os professores não estimulam os alunos que se destacam porque trabalham na perspectiva da educação inclusiva: “Por conta da educação inclusiva acabamos querendo que o aluno fique naquela média, e o aluno que desponta muito... A gente não vê ninguém abraçando ele, né?”, A este respeito, o TR3 acrescentou que “a escola não entende a necessidade do aluno. Assim como também não entende da pessoa com deficiência”. Observa-se que, na percepção desse treinador, a escola não atende as especificidades de cada aluno. Aprender a técnica durante o treinamento é, nas palavras do TR4, um estímulo para o desenvolvimento das capacidades,

sobretudo no início da prática esportiva, considerando que uma criança com grande potencial físico ainda não é um talento, e a técnica irá contribuir para um melhor desempenho. O estímulo, relacionado à carga de treinamento, precisa ser bem dosado, conforme disse o TR6 que também se manifestou contra a especialização precoce. O estímulo tem um ângulo negativo quando é utilizado de forma imediatista para obtenção de resultados rápidos, em treinos que exigem mais do que o atleta está em condições de realizar, mormente quando se trabalha com atletas muito jovens.

O que se verificou durante as entrevistas com os professores é que eles não se envolvem com o treinamento. Interpreta-se que, uma vez que o encaminhamento sugerido pelos professores é de se indicar outras instituições, os professores não consideraram a possibilidade do treinamento ser oferecido na escola. A PF1 informou “Eu não trabalho treinamento” (...) “aqui não tem como dar treinamento para o aluno”; o PF2 disse “Eu falo pro aluno ir lá procurar o clube, e já sei os profissionais que tem em cada área, daí eu vou lá e já sei os esportes onde tem o maior treinamento”; o PF5 referiu-se ao talento esportivo dizendo: “Agora o talento esportivo depois, de repente, quando você tem uma criança que tem um pai que pode, que dá todo treinamento”.

Considerando a etapa de ensino dos alunos dos professores entrevistados (anos finais do Ensino Fundamental), há de se pensar que o treinamento indicado corresponde a atividades gerais e à prática diversificada, relacionada à iniciação esportiva. Autores como Joch (2005), Silva (2006), Bojikian (2013), Folle (2014) e Buss (2016), escreveram sobre a importância dessas experiências no processo de desenvolvimento de talentos. As palavras dos técnicos entrevistados seguem a direção dessa orientação de oferecer oportunidades de atividades diversificadas para que os alunos possam vivenciar diferentes experiências.

Entende-se que as atividades suplementares de enriquecimento curricular, previstas nas diretrizes legais para o Atendimento Educacional Especializado e contempladas na proposta de práticas educacionais para alunos com altas habilidades ou superdotação publicada pelo MEC (Virgolim, 2007), conferem uma oportunidade de treinamento na escola. Porém, para fazer parte de um programa de enriquecimento o aluno precisaria ter sido indicado, e os professores entrevistados não contemplaram essa possibilidade.

Com relação ao **trabalho por projetos e/ou parcerias**, observa-se que várias pesquisas estudadas neste trabalho abordaram o tema (MARQUES, 2012; NUNES, 2015; BUSS, 2016). A realização de projetos esportivos e a busca de parcerias foram tidas como boas oportunidades para o desenvolvimento dos talentos esportivos.

Os atletas, treinadores e professores entrevistados disseram que é válida a possibilidade de parcerias e destacaram a função dos projetos e programas como alternativas para o desenvolvimento dos talentos esportivos. Porém, de acordo com os entrevistados não existem parcerias entre a escola e outras instituições, e quando existem são esporádicas, dependem dos gestores públicos (federais, estaduais, municipais e escolares) e não têm continuidade.

O AT1 informou que treina em um projeto de inclusão social por meio do esporte, e que, como atleta, está ligado institucionalmente a um clube de São Paulo porque a instituição local não trabalha mais com esporte de alto rendimento. Disse que o projeto não tem nenhuma ligação com a escola.

O AT3 fez referência a um projeto que atende a modalidade judô sob a perspectiva da inclusão social, e o projeto também não tem ligação com escolas públicas:

Para pegar talentos que não têm apoio e nem condições de se desenvolverem. Trabalhar esse talento e trazer para o nosso esporte, até mesmo para afastar da marginalidade, de drogas, de problemas familiares (AT3).

O TR2, que indicou esse atleta para a pesquisa, fez referência ao mesmo projeto como sendo um projeto de iniciação esportiva oferecido pela FUTEL/PMU. O projeto atende crianças e adolescentes, na faixa etária entre sete a 17 anos. Não é um projeto voltado especificamente para o treinamento de atletas talentosos ou para o alto rendimento.

O projeto no qual o AT6 trabalha também não é voltado para o treinamento e o alto rendimento: “Porque o projeto é para a iniciação esportiva, não é para a formação de atleta. A formação de atleta é um segundo ponto do projeto, mas a prioridade não é a formação do atleta” (AT6). O projeto, segundo informou, não tem ligação com escolas públicas.

O PPP da Escola 1 apresenta o Projeto Jogos Interclasse (2016, p. 91-92), onde consta a programação de quatro dias de jogos a serem realizados no horário das aulas regulares. São formados dois times em cada sala, totalizando oito times, que disputam 15 jogos. Os vencedores são premiados com medalhas: “medalhas de ouro (1º lugar), medalhas de prata (2º lugar)”.

O PPP da Escola 2 apresenta um histórico de projetos e programas ligados ao esporte, que desenvolveu no período de 2011 até 2016 (ano do PPP):

O projeto Bola na Rede foi apresentado como uma perspectiva lúdica e recreativa de iniciação esportiva. Um dos objetivos, apresentados no projeto, era detectar talentos esportivos e propiciar-lhes orientação e acompanhamento. Segundo consta no PPP, o projeto propiciou aos alunos o destaque na modalidade Futsal “Em 2014, esse projeto levou os atletas da (nome

da escola) ao topo da cidade no futsal, ganhando de forma invicta, as categorias sub11 e sub15” (p. 8). Este projeto iniciou-se em 2011 e foi concluído em 2015.

O Projeto Mais Atleta, segundo o PPP da Escola 2, desperta os alunos para a atividade esportiva, auxiliando na descoberta do talento esportivo:

Projeto estruturador das aulas de educação física, pois ajuda a escola a adquirir materiais esportivos. Baseado nesse projeto que (nome da escola) preparou-se para os Jogos Estudantis do Município de Uberlândia. Auxilia na descoberta de talento esportivo que até então a criança e o adolescente desconheciam (PPP da Escola 2, 2016, p. 37).

O Projeto iniciou-se em 2013 e foi interrompido em 2014.

Observa-se que o único projeto ligado à educação física que permanece na escola é o Projeto Capoeira³⁹. Este projeto iniciou-se em 2014, com o objetivo de propiciar a prática esportiva como acesso à cultura brasileira. Também pode favorecer a detecção de talentos esportivos desde que a atenção dos professores conte com este objetivo.

Os professores entrevistados relataram a dificuldade em trabalhar com projetos na escola. Mencionaram, sob diferentes perspectivas, o Projeto Bola na Rede:

O PF1 criticou o projeto por não o considerar como sendo da escola. Ocupava o espaço físico da escola, mas não foi idealizado ou executado pelos professores:

Teve o projeto Bola na Rede. Nós professores de Educação Física não gostávamos dele não. (...). Porque ele não era um projeto da escola. Quando era da escola parece que era um projeto assim, mais integrado né? Uma coisa mais a nossa cara aqui. O Bola na Rede era um projeto de Secretaria, idealizado por outro professor, que não era professor daqui. Ele idealizou o projeto e começou a implantar em todas as escolas, e nos desagradava bastante (PF1). (...) O problema era que ele queria usar o nosso espaço, que era pouco. Quando o projeto era daqui que a gente fazia o projeto aqui, a gente conciliava bem, não atrapalhava ninguém. Nesse projeto vinha gente de fora, porque aqui ninguém se interessava em usar, em trabalhar Bola na Rede (PF1).

O PF2 também se referiu ao Projeto Bola na Rede, e o considerou válido porque criava a oportunidade para a revelação de talentos:

Tinha um projeto, Bola na Rede, que tinha as competições externas. Só que o projeto está parado já tem uns dois, três anos. Nesse projeto eu via que tinha muitos talentos que eram revelados lá, nos campeonatos (PF2).

O PF5 elogiou o trabalho desse Projeto:

³⁹ A Resolução nº 44, de 16 de fevereiro de 2016, do Conselho Nacional do Esporte do Ministério do Esporte, reconheceu a Capoeira como modalidade esportiva. Esse reconhecimento já havia sido contemplado no Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, art. 22: “A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal”. Nesse Estatuto, a Capoeira é vista como um bem de formação da identidade cultural brasileira.

Aqui em Uberlândia, no governo passado, tinha o pessoal que trabalhava na área da educação que montou um projeto que era o Bola na Rede. Significava o quê? O esporte trabalhado na rede municipal. Bola na Rede, né? E aí juntou tudo, era Bola na Rede e fizeram uma bola na rede, era um gol dentro do esporte. Então era trabalhado o esporte de qualidade na escola, então o professor tinha que trabalhar na aula, nas modalidades que tinha: vôlei, basquete, futebol, handebol, e durante a metade do ano para trás, aí acontecia as seletivas e esses meninos eram escolhidos pelo professor para treinar fora do turno (PF5).

Perguntada sobre o projeto de esporte interclasse que consta no PPP da escola, a PF3 informou que cada escola da rede municipal realiza internamente o seu campeonato. Disse, ainda, que não há mais um “intercolegial entre escolas, como havia antigamente”.

Os programas e projetos são descontínuos, disseram os entrevistados, e o PF6 foi severo ao apresentar sua crítica:

Fizeram programas para milhões, em segundo tempo, em, sabe? Essas questões todas. Passou, acabou, morreu. Não queremos mais saber disso. Por quê? Porque não tem dinheiro gente, o Brasil tá em crise, tá? E vou falar para você que boa parte desse dinheiro nunca chegou nos talentos, entendeu? Isso é público e notório, só não faz quem não quer (PF6).

As parcerias foram abordadas pelos treinadores e atletas na perspectiva da integração entre os agentes escolares e as demais instituições, públicas ou privadas.

O TR1 defende a necessidade de maior integração. Esse treinador já foi professor em escola pública e secretário de esportes em outra cidade. Disse que na cidade onde foi secretário de esportes fizeram, depois de vinte anos sem jogos escolares, jogos dos quais participaram alunos de escolas públicas e privadas, que trouxeram resultados muito satisfatórios. Um dos aspectos que destacou foi a possibilidade de avaliar se existe diferença entre os resultados dos alunos vindos de cada escola, sobretudo nos esportes coletivos, para saber como e porque isto acontece, de modo a trabalhar projetos de melhoria.

O TR4 também se referiu à falta de integração. Disse que na instituição onde trabalha é uma exigência que o aluno tenha bom desempenho escolar. Contou que estão criando uma relação entre a escola e o treinador para facilitar os estudos e o treinamento do aluno atleta. Referiu-se à semana de provas:

Hoje, neste ano específico, a gente está desenvolvendo uma ligação com algumas escolas que os nossos alunos participam. Então através do aluno que participa, a gente pede para que seja emitido o calendário de provas para que a gente tenha um acompanhamento da semana de provas. Por quê? Na semana de provas, assim como a gente quer que, se ele estiver competindo, a escola tenha um entendimento de que ele vai competir e depois ele vai repor isso. Eu quero entender também que quando ele está na semana de prova e ele não tem competição eu tenho que diminuir a carga para ele poder estudar (TR4).

Para poder realizar um controle sobre a semana de provas, o treinador solicitou às escolas que fornecesse o calendário de provas, mas encontrou dificuldades, tanto pela não existência desse calendário quanto pela resistência dos profissionais da escola:

Nós estamos com muitas resistências. Por quê? Devido a alguns sistemas, tem escola que não tem calendário de provas, e aí isso já bate em um problema porque toda escola tem que fazer seu calendário anual e lá tem que emitir a programação. E aí a gente começa a verificar que as escolas hoje estão meio desleixadas, não tem, isso está a cargo do professor, o professor faz o que ele quer. Outra coisa que a gente teve resistência: Teve um atleta meu que não conseguiu resolver isso desde fevereiro. A diretora quis saber por que é que ela tinha que emitir esse calendário, porque isso era de ofício somente da escola e o aluno não precisava ter acesso a isso. Depois de algumas conversas com o atleta, o atleta levou a argumentação para a escola e a gente conseguiu liberar esse calendário (TR4).

Continuando, o TR4 disse que acompanha o rendimento escolar dos atletas e os auxilia nesse quesito, mas houve uma escola que se recusou a liberar as provas para o aluno:

Depois nós tivemos outro problema, teve a semana de prova e os meninos fizeram a prova, e os professores não estavam admitindo que os meninos trouxessem as provas para a gente avaliar. Por exemplo, com as escolas particulares a gente não tem problema, então os meninos trazem as provas, eu vejo as notas, faço um relatório. Com esse relatório a gente já identifica algumas coisas, por exemplo, o menino que normalmente está mal em Matemática, ele também está mal em Física e Química. Então eu já dou uma dica para ele, eu falo, olha você precisa prestar mais atenção na área de exatas. (...). E aí acaba que a gente também dá dicas, e aí, por exemplo, teve uma escola que não liberou as provas, só passou as notas e o aluno não pode ter acesso ao documento para saber onde foi o ponto fraco dele (TR4).

Sobre este acompanhamento, defende-se que tanto a instituição onde o aluno é atleta, quanto a escola, com relação à vida de atleta do aluno, teriam que ter esta parceria e dar-se um apoio mútuo. Ou seja, nas semanas de competição o aluno também tem a necessidade de obter uma liberação da escola.

O AT1 trouxe outra dificuldade com relação à vida escolar, que interfere no trabalho esportivo, ao relatar que o aluno-atleta não é liberado pela escola para participar de competições, as faltas não são abonadas e as provas não são repostas. Por outro lado, em época de provas escolares, não é liberado dos treinos, tendo que se desdobrar. Se tira notas baixas é excluído da equipe:

O aluno viaja para uma competição, está competindo, representando sua cidade, seu país, sua escola também, porque independente se tem o nome ou não está representando a escola. Aí ele volta e a escola tira ponto dele por falta, ou não repõe, por exemplo, uma prova que vamos supor que ele perdeu. Mesmo ele apresentando o atestado de equipe, apresentando tudo. É muito complicado porque o aluno quer se formar, quer batalhar, quer estudar. Ele vai pensar, poxa, eu estou tentando estudar, tentando ser alguém no esporte também, mas não dá porque a escola está tirando ponto e eu vou ter que parar de competir. Se eu parar de competir vou ter que parar de treinar, e aí ele para com o esporte. Aí uma coisa está confrontando a outra, mas no caso do esporte já é diferente, porque através do esporte eu terminei os estudos. É muito

complicado, é muita correria. Aí é assim, porque o esporte te cobra isso: “você quer continuar treinando? Vai estudar. Ah, o boletim está vermelho? Vai para casa estudar, se no próximo bimestre seu boletim estiver vermelho ainda você está cortado da equipe” (AT1).

O AT5 também relatou esse fato quando indagado se a escola poderia ter feito alguma coisa para ajudá-lo:

Ah, eu acho que sim, porque teve uma época que eu não estava muito bem na escola e o povo da escola ligou aqui no (nome da instituição) para reclamar, e eu quase fui mandado embora do (nome da instituição), sabe? (AT5).

Essa questão foi levada para o TR4, que foi treinador do AT5, porque pareceu contraditório que, além de não ajudar, a escola pudesse estar prejudicando a carreira esportiva do atleta. A resposta foi que, para o treinador, a formação do atleta não contempla somente a carreira esportiva:

Primeiro tem a consciência do atleta, eu vejo sempre uma relação muito boa nos países do primeiro mundo onde eles sempre associam o esporte e a escola. Nós não podemos largar um para ter o outro, até porque o atleta pode ter em algum momento sua carreira interrompida por uma lesão. E aí vem a pergunta, o que ele vai fazer daí para a frente? Não teve uma base de estudos, vai ser pobre, vai ter dificuldades e tudo mais. Então tem que andar junto (TR4).

A AT2 teve um posicionamento semelhante, mas ressaltou que ainda que haja a consciência sobre a importância da formação escolar, existem muitos obstáculos a serem enfrentados em razão do nosso país não dar um apoio aos atletas para que tenham condições de continuar estudando. Sobre a relação da escola com a atleta, disse que mesmo depois de ter reconhecimento e haver se profissionalizado, não obteve nenhuma facilitação ou regalia:

Aos doze anos eu ainda não tinha problemas na escola porque eu estudava de manhã na escola pública e eu pegava um ônibus e ia correndo para o (nome do clube) e treinava a tarde inteira. Então eu conseguia ir à aula. Eu fui me profissionalizando e as coisas foram dificultando mais, porque eu tinha que participar de seleções juvenis, infanto-juvenis, eu tinha que ficar concentrada. O Brasil não está preparado para a conciliação de atletas com a escola, e eu acho que isso dificulta muito a vida do atleta, porque o atleta precisa, depois de terminar a carreira, ter um diploma, ter uma profissão, né? E nessa época começou a dificultar muito porque eu já começava a ficar três, quatro meses longe da escola, porque eu já estava concentrada com a seleção. Então eu voltava e eu já não conseguia acompanhar mais os alunos. (...) Regalia nenhuma, eu tinha bolsa nessa escola, eu jogava pelo time da escola também, mas na sala de aula eu era como qualquer outro aluno. Então as faltas não eram perdoadas (AT2).

Outra questão foi encontrada quando, ao ser questionada se achava justo o fato de não ter tido nenhuma regalia, a AT2 respondeu que acredita que sim, mas ponderou ser injusto que o Brasil não propicie aos atletas uma conciliação entre a vida esportiva e a vida escolar:

Eu acho justo. Porque eu preciso ser formada, mas eu preciso estar na escola. Ficar cinco meses fora da escola e passar de ano também não é justo, comigo também. Agora, se a gente tivesse esse acompanhamento específico da escola com o atleta, eu acho que essa conciliação. Os Estados Unidos fazem isso muito bem, o atleta tem que ter boas notas. Muitas jogadoras hoje, da seleção, todas são formadas na Universidade. Então, e nós não temos no Brasil jogadoras de seleção formadas. Conciliar o estudo com o esporte, isso é fundamental (AT2).

A AT2 reforçou suas palavras ao final da nossa entrevista, quando perguntada sobre as diferenças que observou, com relação ao atendimento na escola, nos países onde morou e trabalhou (Itália, Espanha e Rússia). Ela disse que a maioria das jogadoras estudava porque encontrava apoio: “Eu acho que os outros países têm a consciência de que o atleta precisa ter contato com a escola, e no Brasil não tem”.

Observa-se, nas palavras dos entrevistados, que estes conferem valor positivo ao apoio e parceria das escolas. Indicam a necessidade de conciliação entre a vida escolar e a atividade esportiva. A busca de parcerias com instituições como clubes ou centros esportivos é recomendada por Cupertino (2008), pois além do apoio financeiro e ou logístico, abre-se um espaço para a sensibilização da comunidade sobre a necessidade de dar atenção aos seus habitantes mais talentosos. Os participantes da pesquisa se colocaram diferentemente de Neira (2009), que se posicionou contra o desenvolvimento de projeto esportivo na escola por entender que privilegiaria somente o grupo restrito de alunos que apresentaram “especial habilidade”.

A pesquisa de Nunes (2015) relatou um projeto esportivo desenvolvido no contraturno da escola, e informou que, embora conste no PPP da escola, pouca importância é dada pelos gestores escolares e os profissionais que atuam no projeto não se sentem valorizados. Pelo que foi possível observar nos PPP das escolas participantes desta pesquisa, os projetos foram valorizados, embora se constate que foram interrompidos.

5.4 Ideações dos professores que indicam suas perspectivas sobre a educação física escolar e o esporte na escola

As ideações dos professores sobre a educação física escolar e o esporte na escola foram observadas porque a forma como se relacionam com essa questão pode influenciar, de modo favorável ou desfavorável, a identificação, o encaminhamento e o atendimento aos alunos com talento na escola.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2003), as diretrizes pedagógicas muitas vezes se orientam por diversas tendências, em um amálgama que conduz a uma visão pluralista,

multifacetada e, por isto, pouco produtiva. As concepções que embasam o currículo e as práticas dos professores interferem na maneira como os alunos são compreendidos e atendidos.

As respostas dos professores entrevistados conduzem ao entendimento de que se baseiam nos preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: a PF1 disse que trabalha a competição dando um “enfoque pedagógico”, relatou que não trabalha com treinamento e nem com a competição em si; o PF2 disse que não dá prioridade a nenhum aluno em suas aulas, todos são tratados da mesma forma, tenham ou não habilidade; a PF3 se posiciona da mesma forma, ao dizer que em suas aulas não privilegia um aluno somente porque é talentoso, e que trabalha na perspectiva de mostrar aos alunos a importância do movimento e da consciência corporal, das brincadeiras e de adquirirem um pouco de conhecimento de esportes; o PF4 falou sobre o movimento, regras, respeito ao outro, e concluiu dizendo que por meio do esporte o professor ensina tudo para a criança; o PF5 disse que na escola o que se busca é saber do que o aluno precisa para viver bem e ser um cidadão que sabe conviver e respeitar regras, e disse que se trabalha hoje na perspectiva dos PCN; o PF6 enfatizou a capacidade do professor de argumentar e descobrir o que o aluno quer e onde ele quer chegar. Especificamente, a abordagem cidadã é encontrada nas palavras do PF4 e o PF5. A orientação pelo princípio da inclusão na cultura corporal do movimento foi dita por: PF2, PF3 e PF5. O respeito às características individuais foi relatado pelos professores: PF1, PF2, PF3 e PF6.

A compreensão de que as concepções dos professores entrevistados estão pautadas nos PCN ampara-se na observação dos seguintes aspectos, por eles abordados, e que estão conforme o que foi apresentado por Darido (2001; 2003; 2005; 2012) com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais: abordagem cidadã ou de formação para a cidadania; orientação pelo princípio da inclusão, visão da cultura corporal do movimento segundo a qual todos estão aptos para práticas corporais. Essa autora relata que o trabalho amparado pelos PCN leva em consideração o princípio da diversidade, segundo o qual não se espera um rendimento padronizado dos alunos por respeitar as características de cada um, é preciso destacar que o que se verificou nas palavras de alguns dos professores é que, ao dizerem que a aula é igual para todos, sem privilégios para determinado aluno, o princípio da diversidade não é observado.

A complexidade do trabalho do professor de educação física, dada a amplitude dos objetivos e à diversidade de perspectivas, acaba por resultar em certas contradições que acontecem, nem sempre percebidas pelos professores, e que influenciam em suas formas de trabalho.

O PF5, ao falar sobre sua perspectiva de trabalho, aludiu à formação acadêmica e profissional do professor. Colocou uma separação entre o papel de trabalhar o esporte como

treinador e a função de educador. Afirmou que se alguém quiser treinar um atleta opte pela formação no bacharelado e trabalhe como treinador; se for trabalhar na educação, para ter um aluno que saiba respeitar o próximo, que se forme como médico ou dentista, então opte pela licenciatura. Interpreta-se que esse professor estava polarizando a função do educador com a do professor técnico ou treinador, e isto se tornou mais evidente nas palavras seguintes:

Quando você vai fazer a licenciatura, você tem que trabalhar as matérias pedagógicas, você tem que conhecer a pessoa, o ser humano, o desenvolvimento do ser humano como é que é. É uma série de coisas, é muito mais complexo (PF5).

Esse professor fala sobre o dilema de trabalhar a habilidade física ou o “engajamento do ser humano na sociedade”, “trabalhar a qualidade física” ou “trabalhar a educação”. Ao dizer que “o profissional professor hoje ainda está perdido”, ele traz o exemplo de que o professor, quando está trabalhando na aula com o futebol, em vez de poder focar nas habilidades, tem que se preocupar em educar o aluno, para que aprenda a “respeitar o colega, a não meter a mão um na cara do outro”.

Para ilustrar a variedade de aspectos que o professor de educação física precisa abranger, apresenta-se a quantidade de objetivos que o PPP da Escola 2 exibe para o Projeto Bola na Rede, dentre elas, a detecção de talentos esportivos:

Criar maior identidade entre os educandos e suas respectivas unidades escolares, visando diminuir com isso a evasão escolar; ocupar os espaços ociosos das unidades escolares, em especial, as quadras esportivas; preencher parte do tempo ocioso dos alunos, evitando que fiquem na rua e, assim, afastando-os das drogas e da criminalidade; trabalhar valores sociais por meio do esporte; oportunizar o aluno a conhecer e respeitar a si mesmo e ao outro, por meio das relações estabelecidas entre os participantes, durante as atividades; proporcionar oportunidades de participação em eventos esportivos internos e externos; detectar talentos esportivos para as devidas orientações e acompanhamentos (PPP da Escola 2, 2016, p. 37-38).

Ao se referirem aos esportes, os professores ressaltam que a Educação Física Escolar não pode se limitar a essa prática, precisa contemplar outras atividades, como a dança e a “recreação”. No entanto, o PF2 relatou que em suas aulas predominam as práticas esportivas e destacou a autonomia do professor nessa escolha: “É a minha escolha, eu trabalho o esporte”. Disse, ainda, que os próprios alunos preferem essa opção: “Às vezes você coloca uma dança, uma capoeira, você vai ter uma galera boa uns dois ou três dias, e depois não vai ter mais”.

Dois professores abordaram a perspectiva Militarista cujos resquícios, conforme Ghiraldelli (2003) ainda existem na educação física escolar, e se caracteriza pela ênfase no preparo físico, na disciplinarização e na obediência aos comandos.

De acordo com o PF5, na educação física militarizada as habilidades das pessoas eram trabalhadas, no entanto, na perspectiva de educação baseada nas diferenças o trabalho se modificou, e quem continuasse a usar essa abordagem seria chamado de retrógrado.

O PF6 defendeu a necessidade de hierarquia e de normas, disse que é taxativo porque os alunos têm carência de ordem, e acrescentou que, no relacionamento com os alunos, “se eu falar não, acabou”. Porém, posteriormente, quando perguntado sobre o estabelecimento de regras, esse mesmo professor disse que as regras precisam ser aprendidas a partir das vivências dos alunos: “Eu falo que o importante é deixar eles descobrirem as regras e depois confrontar com as regras existentes”. Nesse momento externou outra compreensão que, entende-se, está mais próxima da concepção Crítico-emancipatória.

A Educação Física Pedagogicista, segundo Ghiraldelli (2003), se caracteriza pela postura do professor. Este acredita na centralidade da Educação Física na escola e em sua missão de educador para a “educação integral” que não somente instrui, mas forma o cidadão. A concepção de centralidade da Educação Física foi verificada nas palavras do PF6: o professor de Educação Física é a “pessoa mais influente dentro de uma escola” porque a quadra da escola “é o lugar mais importante para os alunos”, “é castigo não ir para a Educação Física, é o momento mais livre que ele tem na vida escolar”. Esse professor também manifesta uma perspectiva recreacionista que, na interpretação desta pesquisadora, pode acabar privando os alunos talentosos de realizarem um trabalho produtivo, algo que pode, muitas vezes, resultar em desestímulo. O espaço da educação física como lugar de recreação é importante, mas quando o professor coloca a quadra como espaço livre, para onde os alunos vão porque faltou outro professor, entende-se que o tempo precioso da aula é perdido. O PF6 relatou que chegou a atender cinco turmas em uma aula:

Tem que dar aula, tem que olhar, tem que observar todos esses alunos, isso quando não falta professor, porque se faltar professor para onde esses alunos vão? Para a quadra. Eu, por exemplo, numa escola que eu dou aula, na outra escola, tem dia que são cinco salas de aula, cinco turmas, porque faltaram cinco professores. E onde que esses meninos mais gostam de estar? Na quadra. O aluno, para ser sincero para você, o dia que o professor de Educação Física falta, faltou tudo para ele. Ele vai ficar chateado, ele não volta satisfeito, mas se o professor de Matemática, História, Geografia faltar ele sabe que vai encontrar no professor de Educação Física o aparato que ele queria. Eles vão felizes, então quando você fala assim faltou o professor de Matemática, eles dizem assim, quadra! (PF6).

A PF1 ponderou que é preciso trabalhar a psicomotricidade desde as séries iniciais, para que os alunos desenvolvam habilidades de coordenação motora, “o aluno com problema lá na base, depois tem problema lá na frente”, “tudo está lá, na educação física, na psicomotricidade

que não foi bem desenvolvida” (PF1). Ou seja, sem o desenvolvimento da coordenação motora básica, o aluno posteriormente encontra dificuldades em realizar outras atividades físicas.

A Abordagem da Psicomotricidade, que, conforme Darido (2005), atribui ao aperfeiçoamento psicomotor o êxito na prática de atividades esportivas foi encontrada nas palavras dessa professora.

Para o PF6, a observação e o trabalho sob o aspecto psicomotor contribuem para que o aluno desenvolva suas habilidades:

Então, se você for ver, por exemplo, alunos, ele vai a partir de uma psicomotricidade fina com a psicomotricidade grossa, que são corridas e essas coisas todas. A fina é questão de manuseio de pequenos objetos e essa coisa toda, então, quando você como professor de educação física descobre um talento do aluno no desenho, porque você dá para ele uma aula de desenho, de motricidade fina, é um talento que você está descobrindo. Então o que é que você vai fazer? Você vai conversar com o professor de artes para que dê àquele aluno certas habilidades, para que ele desenvolva aquela habilidade (PF6).

A perspectiva dos Jogos Cooperativos, conforme Darido (2003, p. 17), se caracteriza por contrapor à postura competitiva um comportamento de cooperação, no qual todos se sentem incluídos. Os jogos escolares são realizados evitando-se a competição e enfatizando-se a cooperação entre os participantes. Conforme foi observado nas palavras dos professores entrevistados (PF1, PF2, PF3, PF4 e PF5), esse é o critério que adotam em suas aulas.

A Abordagem Sistêmica enfatiza a experimentação dos movimentos e preconiza que o aluno precisa vivenciar a cultura corporal (Darido, 2003). A Educação Física na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal considera os conhecimentos produzidos historicamente, a serem transmitidos aos alunos de forma a compreenderem e aprenderem a se posicionar criticamente. Aprenderem sobre o esporte, a dança ou a luta como sendo manifestações culturais. Essa concepção pode ser vista, por exemplo, em expressões como “consciência corporal”, “imagem corporal”, “esquema corporal” utilizadas pelas PF1 e PF3; ou quando o PF2 se refere ao aspecto histórico e cultural do esporte.

Considerando os aspectos relativos às tendências de biologização, caracterizada pela prevalência da dimensão biológica e exacerbação da performance esportiva; da psicopedagogização, resultante de um “reducionismo pedagógico” que dissocia a escola da realidade social onde está inserida; ou do competitivismo, cuja ênfase está na valorização da competição. Tendências que, de acordo com Castellani Filho (2012), trazem em si a teoria e a prática tecnicista e neopositivista. Entende-se que os professores entrevistados não se colocam desta maneira. Assumem a concepção crítica de Educação Física, de reflexão sobre a cultura corporal e não somente voltada ao desenvolvimento de aptidão física.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo “Compreender as ideações de atletas, treinadores e professores de Educação Física escolar, que contribuam para a identificação, encaminhamento e acompanhamento, na escola, de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação ou Talento nos Esportes”. Para tanto, teve como base, dois problemas: Quais ideações de atletas, treinadores e professores contribuem para a identificação, encaminhamento e atendimento a esses alunos na escola? Quais as principais necessidades e obstáculos que esses alunos enfrentam ou poderão ter que enfrentar na escola?

Participaram da pesquisa 18 profissionais, sendo seis atletas, seis treinadores e seis professores de Educação Física de escolas públicas que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Entende-se que os termos altas habilidades/superdotação/talentos esportivos podem ser considerados equivalentes no atendimento escolar, pois se relacionam ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades, compreendendo as especificidades de cada aluno. Pelo exame das entrevistas, foi observado que os termos altas habilidades e/ou superdotação não fazem parte do cotidiano dos participantes da pesquisa, e a terminologia talento esportivo é familiar para eles. Infere-se que a maior proximidade com o termo “talento” tenha a ver com a nossa história e com as referências feitas a talento, altas habilidades e/ou superdotação em documentos da legislação que ampara a Educação, a Educação Física e o Desporto em nosso país. A maior proximidade dos professores de Educação Física com o termo “talento” tem a ver com a familiaridade do termo, que historicamente tem sido utilizado em nosso cotidiano, e que é contemplado nas teorias da Educação Física e na legislação brasileira sobre o desporto. O uso dos termos altas habilidades ou superdotação é mais recente, veio de traduções ou adaptações de terminologias que são utilizadas majoritariamente nas teorias específicas e na legislação da Educação Especial. Observou-se que não houve grande disparidade entre os atributos escolhidos pelos atletas, treinadores e professores entrevistados para nomearem as características das pessoas com altas habilidades, superdotação ou talento nos esportes.

Procurou-se saber a percepção deles sobre a Educação Especial, uma vez que os alunos com altas habilidades ou superdotação são público alvo do Atendimento Educacional Especializado. O que se verificou, pela análise das entrevistas, foi que os participantes compreendem a Educação Especial sendo aquela que atende às pessoas com deficiência.

Os procedimentos e instrumentos para identificação que são adotados na área da Educação Especial são diferentes dos que são empregados na área da Educação Física. Este

conhecimento foi obtido, principalmente, quando realizado o estudo de teses e dissertações, uma vez que nas entrevistas com os participantes da pesquisa de campo, os procedimentos se baseiam na observação, poucos instrumentos foram relatados ou são utilizados pelos treinadores e os professores não utilizam instrumentos. A este respeito considera-se, também, que a forma de avaliação dos alunos na aula de Educação Física, bem como a falta de registros escolares sobre o desempenho dos alunos nessas aulas, não favorece a identificação e o acompanhamento dos alunos com talentos esportivos. Esta afirmação se baseia na teoria e na leitura de pesquisas. Os professores não relataram a existência de documentos ou portfólios sobre o desempenho dos alunos nas aulas de Educação Física, e os conceitos são atribuídos, segundo um dos professores, com base na frequência do aluno e participação nas aulas.

Nas escolas municipais da cidade não foram encontrados alunos com talentos esportivos que tenham sido encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado. Percebe-se, pelas entrevistas, que os professores reconheceram talentos esportivos em vários alunos. No entanto, os professores de Educação Física participantes não consideram que identificar ou encaminhar alunos com altas habilidades faz parte de seu trabalho. Embora não acreditem ter esta função, os professores informaram que costumam encaminhar os alunos talentosos. Disseram que por iniciativa pessoal entram em contato com os pais ou direcionam os alunos para instituições que oferecem iniciação e treinamento esportivo. A partir desse encaminhamento se desobrigam de acompanhar o processo de desenvolvimento do talento esportivo.

Os professores de Educação Física entrevistados apresentaram concepções semelhantes às que são apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Compreendem a Educação Física na perspectiva de atendimento e inclusão a todos os alunos. Contemplam a Educação Física como lazer, recreação e esporte. Baseiam-se no esporte educacional ou esporte de formação. Talvez por isto, acabem por deixar o esporte escolar em segundo plano.

Não havendo alunos identificados como altas habilidades ou superdotação no domínio corporal-sinestésico, não foram relatados, pelos professores entrevistados, consequentes atendimentos no Atendimento Educacional Especializado.

Todos os participantes se mostraram interessados pela pesquisa, e consideraram que é importante a identificação de alunos com talentos esportivos pelas escolas. Afinal, todos os alunos (com referência à faixa etária que pesquisamos) estão em uma idade altamente favorável para desenvolvimento do potencial e das capacidades para o desempenho esportivo, e todos os futuros atletas estão na escola.

Pelas respostas dos atletas, observou-se que se interessavam por atividades físicas e esportivas desde crianças, mas a opção profissional pela modalidade nem sempre foi

determinada no início da prática esportiva. Os treinadores enfatizaram que no início do treinamento, que é recomendável na faixa etária entre 10 e 12 anos, os alunos deveriam ter a introdução à prática de diversas modalidades (fase universal), de modo a evitar a estimulação precoce em uma determinada modalidade esportiva. Isto se justifica, inclusive, porque os adolescentes ainda irão passar por grandes transformações nos aspectos maturacionais.

Foram verificadas e analisadas as principais necessidades, e os obstáculos que os alunos com talento esportivo encontram na escola. Compreende-se que a maior necessidade é de que os alunos com talentos esportivos sejam identificados, encaminhados e acompanhados na escola. Percebe-se que na rede pública municipal, com relação às altas habilidades nos esportes, isto não está ocorrendo de forma institucionalizada, ainda que tenha sido contemplado no Projeto Político Pedagógico das escolas. Falta-lhes a oportunidade de desenvolver seus potenciais e capacidades na escola.

Destaca-se a necessidade de maior integração entre os agentes escolares, e destes com os agentes das instituições que oferecem a iniciação e o treinamento desportivo. A falta de parceria e de apoio mútuo representam obstáculos para os alunos talentosos.

Os treinadores informaram que exigem e acompanham o rendimento escolar de seus atletas, e que os atletas que não apresentarem rendimento satisfatório são impedidos de continuar praticando. Os professores, em geral, não demonstraram preocupar-se em saber se têm alunos (futuros) atletas, que já treinam em outras instituições. Quando existem, lhes é dado um tratamento igual ao de todos os alunos. Parece paradoxal que, além de não ajudar, a escola poderia estar “atrapalhando” a futura carreira esportiva do aluno, uma vez que este seria cortado do treino em função de problemas no rendimento escolar (faltas ou notas). Muitas vezes um aluno se sente prejudicado quando não teve suas faltas abonadas por estar participando de competições ou jogos. Os treinadores explicaram que a formação do atleta não contempla somente a carreira esportiva, que a carga horária de treinamento não pode interferir na frequência escolar, e disseram que, em contrapartida, as escolas teriam que considerar as ausências justificadas.

Os participantes apontaram a necessidade de mais jogos e competições escolares por acreditarem que contribuem para o processo de identificação e formação de desportistas. Os resultados positivos obtidos nessa participação trazem visibilidade e reconhecimento aos alunos talentosos. Estima-se que as competições e olímpiadas esportivas escolares realizadas de forma sistemática, assim como acontece com as olímpiadas escolares de Português, Matemática ou Robótica, auxiliam as escolas a identificarem talentos; e que a participação e premiação dos atletas em competições lhes confere um reconhecimento social de seus talentos.

Compreende-se que a falta de apoio pelas diversas instâncias governamentais constitui um obstáculo para o desenvolvimento de talentos esportivos. Os programas e projetos sofrem pela descontinuidade. A falta de apoio também se reflete na falta de valorização da Educação Física Escolar, que pode resultar na falta de recursos materiais e condições adequadas para a prática esportiva.

A formação do professor para atender o aluno com talento esportivo em suas necessidades específicas é fundamental. Os professores que participaram da pesquisa se mostraram interessados e dedicados ao seu trabalho, porém, precisam de maior compreensão sobre a Educação Especial para alunos com altas habilidades na aula regular. A capacitação, realizada de forma sistemática no âmbito escolar, pode contribuir para a identificação, o encaminhamento e o acompanhamento dos alunos, com atendimento dentro da própria escola e/ou em parceria com outras instituições. A formação contempla, além dos aspectos técnicos, as questões concepcionais que irão direcionar a prática profissional (compreensão, comportamentos e atitudes).

Reafirma-se que a escola precisa compreender as altas habilidades para que os alunos sejam identificados e registrados no Censo Escolar, para garantia dos seus direitos de desenvolver plenamente suas capacidades e potencialidades, no Atendimento Educacional Especializado oferecido de forma suplementar, bem como na aula regular. De acordo com a Nota Técnica SEEESP/GAB nº 11, de 7 de maio de 2010, compete às escolas, para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado, registrar no Censo Escolar MEC/INEP a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes regulares e no AEE. Isto significa que os alunos precisam ter sido identificados e matriculados para terem acesso ao atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

Para a fundamentação deste texto foram estudadas bases teóricas da Educação Especial e da Educação Física. Sentiu-se a necessidade de buscar inter-relações entre os conhecimentos das áreas da Educação Especial e da Educação Física sobre a identificação, encaminhamento e acompanhamento de pessoas/alunos com altas habilidades/superdotação/talentos esportivos. Pela análise e comparação das teorias conclui-se que existem inter-relações positivas: o desejo de identificar, encaminhar e acompanhar os talentos esportivos e, para isto, estabelecer procedimentos e criar instrumentos para a verificação dos indicadores de altas habilidades, superdotação ou talento. Foram encontradas, também, inter-relações aqui chamadas de negativas: mesmo que existam sólidos referenciais teóricos que amparam os estudos das áreas, as pesquisas da Educação Especial poderiam contemplar os aspectos biológicos, ou a aptidão

física dos talentos esportivos; e as pesquisas sobre a Educação Física escolar teriam que buscar referências relativas à Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Finalmente, a título de sugestão para trabalhos futuros, recomenda-se que sejam desenvolvidas mais pesquisas sobre a identificação e o acompanhamento de talentos esportivos na escola. Para isto são necessários estudos que visem o aperfeiçoamento dos procedimentos e instrumentos a serem utilizados; pesquisas sobre a motivação e a criatividade dos talentos esportivos também são indicadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. A. C. Esportes e lazer como instrumentos políticos da "Era Vargas" e governo Lula: aproximações e particularidades. 2013. 199 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 2013. Disponível em: <http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/T_pauloalmeida.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.
- ALVES, J. R. M. O Plano Nacional da Educação e o papel da sociedade no processo de sua construção coletiva. Carta Mensal Educacional. ano 18. nº 124. Dez/2010. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_124/>. Acesso em: 18 set. 2018.
- ALVES, U. S. Inteligências na educação: percepção dos alunos e relações com a escola. 2001. 162 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28032014-112702/>>. Acesso em: 18 set. 2018.
- ANDRÉS, A. Educação de Alunos Superdotados/Altas Habilidades: Legislação e Normas Nacionais/Legislação Internacional. Brasília: 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/3202>>. Acesso em: 18 set. 2018.
- ANTIPOFF, C. A. Uma proposta original na educação de bem - dotados: ADAV - Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de vocações de bem dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983. 2010. 241 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8CJMX4>>. Acesso em: 18 set. 2018.
- ARANHA, M. S. F. (Org.). Educação inclusiva: v. 3: a escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.
- ARAÚJO, F. T. Estudantes superdotados e talentosos: a visão de educadores em artes visuais. 2014. 106 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Arte, Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16520>>. Acesso em: 18 set. 2018.
- ARAÚJO, M. R. Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva. 2014. 269 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. 2014. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5685>. Acesso em: 18 set. 2018.
- _____. Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na escola pública do município de Fortaleza: proposta para a atuação

de professores do atendimento educacional especializado. 2011. 121 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. 2011. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5685>. Acesso em: 18 set. 2018.

AZEREDO, J. C. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2014.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v. 25. n. 2. jan. 2004.

AZEVEDO, F. Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1960.

BARBOSA, R. Reforma do ensino primario e várias instituições complementares da instrucção publica: parecer e projecto da Comissão de Instrucção Publica composta dos deputados Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna; relator, Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242356>>. Acesso em: 18 set. 2018.

BERGAMO V. R. O perfil físico e técnico de atletas de basquetebol feminino: contribuições para identificação do talento esportivo múltiplo. 2003. 153 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2003. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275437>>. Acesso em: 18 set. 2018.

BÖHME, M. T. S. Detecção, seleção e promoção de talentos esportivos. In: BÖHME, M. T. S. (Org.). Esporte infantojuvenil: treinamento a longo prazo e talento esportivo. São Paulo: Phorte, 2011.

BOJIKIAN, L. P. Processo de formação de atletas de voleibol feminino. 2013. 223 p. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39132/tde-19072013-094708/pt-br.php>>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810. Crea uma Academia Real Militar na Côte e Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/carlei_sn/anterioresa1824/cartadelei-40009-4-dezembro-1810-571420-publicacaooriginal-94538-pe.html>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Carta Imperial de 30 de abril de 1828. Approva os estatutos da Casa Pia e Collegio de S. Joaquim dos Meninos Orphãos da cidade da Bahia. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/carimp/1824-1899/cartaimperial-38296-30-abril-1828-566421-publicacaooriginal-89998-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Constituição de 1824. Constituição Política do Império do Brasil. Carta de Lei de 25 de Março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Majestade o Imperador. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-publicacaooriginal-14770-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto de 30 de junho de 1821. Permitte a qualquer cidadão o ensino, e abertura de escola de primeiras letras, independente de exame ou licença. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/anteriores/1824/decreto-39175-30-junho-1821-568912-publicacaooriginal-92214-pl.html>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto Legislativo nº 66, de 23 de junho de 1977. Aprova o texto da Convenção Regional sobre o Reconhecimento de Estudos, Títulos e Diplomas de Ensino Superior na América Latina e no Caribe. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1970-1979/decretolegislativo-66-23-julho-1977-364187-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 1.159, de 3 de Dezembro de 1892. Approva o codigo das disposições communs ás instituições de ensino superior dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1159-3-dezembro-1892-520752-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 1.194, de 28 de Dezembro de 1892. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1194-28-dezembro-1892-513140-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854. Crea nesta Côte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 1.542, de 23 de janeiro de 1855. Dá nova organização ao Conservatório de Musica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1542-23-janeiro-1855-558393-publicacaooriginal-79625-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 1.556, de 17 de Fevereiro de 1855. Aprova o Regulamento do Colégio de Pedro Segundo. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 1.568, de 24 de Fevereiro de 1855. Aprova o Regulamento complementar dos Estatutos das Faculdades de Direito do Império para a execução do § 3.º do Art. 21 do Decreto N.º 1.386 de 28 de Abril de 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1568-24-fevereiro-1855-558483-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 1.763, de 14 de Maio de 1856. Dá novos Estatutos á Aula do Commercio da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1763-14-maio-1856-571246-publicacaooriginal-94337-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 1.764, de 14 de Maio de 1856. Aprova o Regulamento complementar dos Estatutos das Faculdades de Medicina, a que se refere o Art. 29 do Decreto n.º 1.387 de 28 de Abril de 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1764-14-maio-1856-571247-publicacaooriginal-94339-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 1.775-A, de 20 de Agosto de 1894. Altera o regulamento do Collegio Militar. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1775-a-20-agosto-1894-518060-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 1.950, de 12 de julho de 1871. Autoriza o Governo para conceder carta de naturalisaçāo a todo o estrangeiro que a requerer, maior de 21 annos, e tendo residido no Brasil ou fóra delle, em seu serviço por mais de dous annos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1950-12-julho-1871-551847-publicacaooriginal-68679-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 2.006, de 24 de Outubro de 1857. Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 2.283, de 20 de Outubro de 1858. Approva os Estatutos do Instituto Pharmaceutico do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2283-20-outubro-1858-557591-publicacaooriginal-78065-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 2.583, de 30 de Abril de 1860. Reorganisa os Arsenaes de Marinha do Imperio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2583-30-abril-1860-556463-publicacaooriginal-76505-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 2.611, de 11 de Julho de 1860. Estabelece as condições para a concessão dos favores votados pela Assembléia Geral Legislativa para manutenção de huma Opera

Lyrica Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2611-11-julho-1860-556574-publicacaooriginal-76637-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 2.615, de 21 de Julho de 1860. Manda observar novo Regulamento para as Companhias de Aprendizes Artífices dos Arsenais da Marinha da Corte, e Província da Bahia e Pernambuco. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2615-21-julho-1860-556578-publicacaooriginal-76641-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 2.857, de 30 de Março de 1898. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundario nos Estados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2857-30-marco-1898-506934-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 2.882, de 25 de Janeiro de 1862. Concede ao Instituto Polymathico Brasileiro autorisação para que possa funcionar, e approva os seus Estatutos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2882-25-janeiro-1862-555413-publicacaooriginal-74639-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 2.962, de 24 de fevereiro de 1999. Promulga a Constituição e a Convenção da União Internacional de Telecomunicações, concluídas em Genebra, em 22 de dezembro de 1992, e seu instrumento de Emenda aprovado em Quioto, em 14 de outubro de 1994. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-2962-24-fevereiro-1999-322244-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 4.701, de 25 de fevereiro de 1871. Concede ao Lyceu de Artes e Ofícios, desta Corte, o titulo de - Imperial - e aos alumnos que nesse se tornarem distintos o uso de uma medalha de merito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4701-25-fevereiro-1871-552098-publicacaooriginal-69101-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 5.244, de março de 1873. Approva a reforma feita nos estatutos da associação denominada - Lyceu Litterario Portuguez. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5244-29-marco-1873-551268-publicacaooriginal-67511-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 5.766, de 1º de outubro de 1874. Approva os estatutos da Associação Promotora da instrução de meninos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5766-1-outubro-1874-550710-publicacaooriginal-66751-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 5.886, de 6 de setembro de 2006. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5886-6-setembro-2006-545454-publicacaooriginal-58157-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 6.041, de 8 de fevereiro de 2007. Institui a Política de Desenvolvimento da Biotecnologia, cria o Comitê Nacional de Biotecnologia e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6041-8-fevereiro-2007-550858-publicacaooriginal-66916-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 6.411, de 13 de dezembro de 1876. Approva os estatutos da Sociedade Beneficencia Cearense. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6411-13-dezembro-1876-549793-publicacaooriginal-65313-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 6.465, de 29 de abril de 1907. Approva provisoriamente o regulamento para o Collegio Militar. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6465-29-abril-1907-506852-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 6.519, de 13 de março de 1877. Approva os estatutos da Sociedade particular Recreio Dramatico Riachuelense. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6519-13-marco-1877-548732-publicacaooriginal-63928-pe.html> Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 6.668, de 14 de agosto de 1877. Approva os estatutos da Sociedade Beneficente Maranhense. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6668-14-agosto-1877-549193-publicacaooriginal-64571-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6949-25-agosto-2009-590871-publicacaooriginal-115983-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7234-19-julho-2010-607316-publicacaooriginal-128168-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011, edição especial. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7642-13-dezembro-2011-611999-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 7.766, de 25 de junho de 2012. Aprova o Estatuto da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7766-25-junho-2012-613465-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 7.984, de 8 de Abril de 2013. Regulamenta a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2013/decreto-7984-8-abril-2013-775702-publicacaooriginal-139449-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 8.725, de 27 de abril de 2016. Institui a Rede Intersetorial de Reabilitação Integral e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8725-27-abril-2016-782944-publicacaooriginal-150184-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 9.023-A, de 16 de Novembro de 1911. Approva o regulamento do Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9023-a-16-novembro-1911-505512-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 80.419, de 27 de setembro de 1977. Promulga a Convenção Regional sobre Reconhecimento de Estudos, Títulos e diplomas e Ensino Superior na América Latina e no Caribe. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-80419-27-setembro-1977-429328-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 81.454, de 17 de março de 1978. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-81454-17-marco-1978-430536-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 87.062, de 29 de Março de 1982. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87062-29-marco-1982-436619-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91872-4-novembro-1985-442053-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 94.806, de 31 de Agosto de 1987. Cria o Conselho Consultivo da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-94806-31-agosto-1987-445351-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 10.672, de 15 de maio de 2003. Altera dispositivos da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, e dá outras providências. Exposição de motivos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10672-15-maio-2003-496696-exposicaodemotivos-150373-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004. Institui a Bolsa-Atleta. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.891.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 11.652, de 7 de abril de 2008. Institui os princípios e objetivos dos serviços de radiodifusão pública explorados pelo Poder Executivo ou outorgados a entidades de sua administração indireta; autoriza o Poder Executivo a constituir a Empresa Brasil de Comunicação - EBC; altera a Lei nº 5.070, de 7 de julho de 1966; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11652-7-abril-2008-573720-publicacaooriginal-96996-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 12.395, de 16 de março de 2011. Altera as Leis nºs 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto, e 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta; cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva; revoga a Lei nº 6.354, de 2 de setembro de 1976; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12395-16-marco-2011-610346-publicacaooriginal-132044-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12801-24-abril-2013-775847-publicacaooriginal-139618-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13234-29-dezembro-2015-782192-publicacaooriginal-149105-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. Ministério da Educação aprimora processos educacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial - MEC/SECADI/DPEE. Nota Técnica n. 04. 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nota04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de Altas Habilidades/ Superdotação e Talentos. Brasília: MEC/ SEESP, 1995. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27407>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC/SEESP, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério do Esporte. Conselho Nacional do Esporte. Resolução nº 44, de 16 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/conselhoEsporte/resolucoes/Resolucao_44_1_e_2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério do Esporte. Descoberta do Talento Esportivo. Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/snear/talentoEsportivo/default.jsp>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Proclamação de 8 de janeiro de 1823. Convida os brasileiros residentes fóra da patria para voltarem a ella dentro de seis mezes. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/procla_sn/anterioresa1824/proclamacao-41251-8-janeiro-1823-575560-publicacaooriginal-98806-pe.html>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASÍLIA. Governo de Brasília. Centro de Iniciação Desportiva (CID). Portal de Brasília: Serviços: Cidadão: Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://www.brasilia.df.gov.br/index.php/2016/01/26/centro-de-iniciacao-desportiva-cid/#cta-documentos>>. Acesso em: 18 set. 2018.

BUSS, P. Os impactos de programa socioeducativos do Governo Federal na Educação Física Escolar: do esvaziamento do conteúdo à virada assistencialista da escola. 2016. 201 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/174890/344848.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 set. 2018.

CÂMARA, H. C. R. Critérios comportamentais utilizados por técnicos na avaliação do desempenho esportivo de futebolista das categorias de base. 2009. 124 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Natal, RN. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/17442>>. Acesso em: 18 set. 2018.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CELAFISCS. Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul. Quem somos. 2014. Disponível em: <<http://www.celafiscs.org.br/index.php/o-que-e-o-celafiscs>>. Acesso em: 18 set. 2018.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CINQUE, M. In Merito al Talento: La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica. Milão, Itália: Franco Angeli, 2013. Páginas disponíveis em: <https://books.google.com.br/books?id=kwL-CQAAQBAJ&lpg=PA7&dq=cinque%20la%20guerra%20dei%20talenti%20non%20%C3%A8%20mai%20finita&hl=pt-BR&pg=PA5#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 18 set. 2018.

COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL. Jogos Escolares da Juventude. Regulamento Geral: 12 a 14 anos. 2017. Disponível em: <<https://www.cob.org.br/Handlers/RecuperaDocumento.ashx?codigo=4797>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Jogos Escolares da Juventude. Regulamento Geral: 15 a 17 anos. 2017b. Disponível em: <<https://www.cob.org.br/Handlers/RecuperaDocumento.ashx?codigo=4820>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Sobre o COB. 2015. Disponível em: <<https://www.cob.org.br/pt/cob/comite-olimpico-do-brasil>>. Acesso em: 18 set. 2018.

CAÚS, C.; GOÉS, M. Direito aplicado à gestão do esporte. [livro eletrônico]. São Paulo: Trevisan Editora, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. Testes Psicológicos. Notícias. 2013. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/campanha-do-cfp-quer-barrar-banalizacao-de-testes-psicologicos>>. Acesso em: 18 set. 2018.

CHRISTOFOLETTI, R. A. Proposta e aplicação do método das hélices na identificação de estudantes talentosos. 2012. 119 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, SP. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3104>>. Acesso em: 18 set. 2018.

CUNHA, L. B. A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil: primeiros apontamentos. Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. 2014. Disponível em: <https://anpedsdueste2014.files.wordpress.com/2015/04/luciana-bicalho-da-cunha.pdf> Acesso em: 18 set. 2018.

CUPERTINO, C. M. B. (Org). Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: <www.christinacupertino.com.br/arquivos/Altas_habilidades.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

DAOLIO, J. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP: 1997. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275278/1/Daolio,%20Jocimar.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

DARIDO, S. C. Conteúdos e didática de Educação Física. In.: DARIDO, S. C. (Org.). Caderno de Formação: formação de professores - didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. NEAD/UNESP/UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno_blc2_vol6.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001. Disponível em: <http://www.uff.br/gef/suraya_s.rtf>. Acesso em: 18 set. 2018.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan, 2005.

DEL CONT, V. D. Eugenia: a ciência do melhoramento das especificidades genéticas humanas. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000417730&fd=y>> Acesso em: 18 set. 2018.

DREYER, J. Infância superdotada: um olhar sobre a constituição de si das crianças participantes de um grupo de altas habilidades. 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/111910>>. Acesso em: 18 set. 2018.

DUARTE, E. R. D. Dotação física e talento para esporte em estudantes do ensino fundamental: análise de uma proposta de identificação. 2017. 101 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-

Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5591>>. Acesso em: 18 set. 2018.

ERTHAL, T. C. Manual de Psicomotricidade. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

FELDMAN, R. S. Introdução à Psicologia. 10. ed. Porto Alegre, RS: AMGH Editora Ltda., 2015.

FERNANDES, G. S. Entre uma sala e outra: uma experiência etnográfica a partir das salas de recursos para altas habilidades/superdotação em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. 2011. 158 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49113>>. Acesso em: 18 set. 2018.

FERNANDES, T. L. G. Capacidades silentes: avaliação educacional diagnóstica de altas habilidades/superdotação em alunos com surdez. 2014. 330 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. 2014. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12418>. Acesso em: 18 set. 2018.

FERREIRA, M. G. A Teoria/Concepção Sistêmica: uma perspectiva crítica na pedagogia de Educação Física? Pensar a Prática. v. 3. p. 36-52, Jul./Jun. 2000. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/27/26>>. Acesso em: 18 set. 2018.

FOLLE, A. Processo de formação esportiva: estudo em ambiente de sucesso no desenvolvimento de talentos do basquetebol feminino. 2014. 258 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128826>>. Acesso em: 18 set. 2018.

FONSECA, V. Educação Especial: programa de estimulação precoce - uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogrêne. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRANÇA-FREITAS, M. L. P. Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. 2012. 111 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5968>>. Acesso em: 18 set. 2018.

FREITAS, M. V. A participação das crianças no esporte de alto rendimento: para além do 'como deve ser'. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131479>>. Acesso em: 18 set. 2018.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em 18 set. 2018.

GAGNÉ, F. Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. 2009. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/287583969_Building_gifts_into_talents_Detailed_overview_of_the_DMGT_20. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. Revista de Educación. n. 368. Abr-Jun, 2015. pp. 12-39. Disponível em: ocw.uji.es/material/1876359/raw. Acesso em: 18 set. 2018.

GALLARDO, J. S. P. Didática de Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

GARDNER, H. Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. Inteligência - Um Conceito Reformulado. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

GHIRALDELLI JR., P. Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GUEDES, M. H. Superação! [e-livro]. 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=zZEoDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 18 set. 2018.

GOELLNER, S. V. (Org.). Marinho, I. P. Inezil Penna Marinho: coletânea de textos. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

GUENTHER, Z. C. Caminhos para desenvolver potencial e talento. Lavras: Ed. UFLA, 2011.
<https://doi.org/10.5216/rp.v22i1.21211>

_____. Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

GUENTHER, Z. C.; GAGNÉ F. Desenvolvendo talentos: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento - DMGT 2.0. In: MOREIRA L. C.; STOLTZ, T. (Coords.). Altas habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação. Curitiba: Juruá, 2012.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. Cap. 4. In: FLEITH, D. S. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. V. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

HEROLD JR., C. Trabalho, corpo e educação em John Locke. EFDeportes. Revista Digital - Buenos Aires - año 12 - n° 108 - Mayo de 2007. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd108/trabalho-corpo-e-educacao-em-john-locke.htm>>. Acesso em: 18 set. 2018.

JOCH, W. O Talento Esportivo. Rio de Janeiro: Publishing House Lobmaier, 2005.

KIOURANIS, T. D. S. Os jogos escolares brasileiros chegam ao século XXI: reprodução ou modernização na política de esporte escolar? 2017. 292 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11612/550>>. Acesso em: 18 set. 2018.

KUHN, T. S. A Estrutura das Revoluções Científicas. 5. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1970.

KUNZ, E. (Org.). Didática da educação física. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

LAGO, C. A atualidade da educação na perspectiva de John Locke. Revista Digital Efdeportes.com. Buenos Aires. ano 16. n. 156. Mai/2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd156/a-educacao-na-perspectiva-de-john-locke.htm>>. Acesso em: 18 set. 2018.

LE BOULCH, J. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até 6 anos, a psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LIGGERI, N. Seletividade e distinção no esporte: um estudo do Centro de Iniciação Desportiva (CID) no contexto da Educação Física em escolas públicas de Ceilândia, no Distrito Federal (DF). 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em

Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16444>>. Acesso em: 18 set. 2018.

LOPES, K. P. S. Trajetória profissional e âncoras de carreira de executivos de uma instituição bancária. 2008. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. Disponível em: <http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/keilla_p_santos_lopes.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

LOPES, N. O que é o projeto político-pedagógico (PPP). Gestão escolar. 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 18 set. 2018.

MAIOLA, L. Paralímpico ou Paraolímpico, qual termo é o correto? Sestaro.com.br. Disponível em: <<http://www.sestaro.com.br/paralimpico-ou-paraolimpico-qual-termo-e-o-correto/>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MARINHO, I. P. História Geral da Educação Física. 2. ed. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.

MARQUES, D. M. C. Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil. 2013. 159 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, SP. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3139>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MARQUES, E. R. D. Projetos sociais esportivos: um estudo das relações entre o esporte e o autoconceito. 2012. 103 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39134/tde-15052012-072907/pt-br.php>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MARQUES. C. R. Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/SP. 2010. 167 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3068>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MARTELLI, A. C. C. P. Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: um estudo sobre a transversalidade. 2017. 160 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. 2017. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47377>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MARTINS B. A. Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula. 2013. 238 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia

e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, SP. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/91210>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MARTINS, C. S. R. A identificação do aluno com potencial para altas habilidades/superdotação no sistema educacional adventista em Manaus. 2006. 199 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2006. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3231>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MASSA, M. Desenvolvimento de judocas brasileiros talentosos. 2006. 198 p. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39132/tde-08122006-091357>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Seleção e promoção de talentos esportivos em voleibol masculino: análise de aspectos cineantropométricos. 1999. 155 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 1999. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39132/tde-01082011-091128>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MEDEIROS, R. M. V. Predição da maturação puberal de indivíduos do sexo masculino a partir de variáveis antropométricas. 2013. 109 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14612>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MEES, G. K. Políticas públicas do esporte de alto rendimento no Brasil: fatores políticos-esportivos que influenciam e contribuem para o sucesso. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/127332>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MEIRA, T. B. Programas de desenvolvimento da natação de alto rendimento no estado de São Paulo. 2011. 157 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39134/tde-07112011-214848>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MENDONÇA, L. D. Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal. 2015. 129 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, SP. 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/124021>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. O desafio do conhecimento. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINTO, L. W. Teoria do capital humano. Campinas/SP: Graf. FE/Unicamp: HISTEDBR, 2006 (Verbete). Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teoria_%20do_capital_humano.htm#_ftnref1>. Acesso em: 18 set. 2018.

MIRANDA, G. Q. Análise de um Projeto Educacional sob a ótica das Altas Habilidades/Superdotação. In: Seminário Nacional de Educação Especial - SENAES. 6., 2014, Uberlândia - MG. Anais... Disponível em: <http://www.cepaefaced.ufu.br/sites/cepaefaced.ufu.br/VISeminario/trabalhos/oral/eixo1/2_analise_de_um_projeto_educacional_Guacira.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Crônicas animadas na educação digital. 2013. 142 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13908/1/GuaciraQuirino.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MONTANHA, F. A. R. P. Mídia, esporte e idolatria: o Jornal do Brasil e a representação dos atletas brasileiros nos Jogos Olímpicos. 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 2014. Disponível em: <<http://www.ppgcom.uerj.br/wp-content/uploads/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Fausto-Montanha.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MONTEIRO, L. C. Critérios de avaliação utilizados por "olheiros" e observadores na seleção de talentos esportivos para o futebol no Brasil. 2011. 119 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9325>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MOREIRA, L. C.; YANO, C. Entrevista: Suzana Pérez Barrera Pérez - Inclusão para superdotados. Revista Ciência Hoje. 2008. ed. 245. Disponível em: <http://www.cienciahoje.org.br/revista/materia/id/244/n/entrevista:_suzana_perez_barrera_perez_-_inclusao_para_superdotados>. Acesso em: 18 set. 2018.

MOREIRA, V.; MONTEIRO, D. C. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. Trabalhos em Linguística Aplicada [online]. 2010, vol.49, n.1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000100014>. Acesso em: 18 set. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000100014>

MOREIRA, W. W. A ação do professor de Educação Física na escola: uma abordagem fenomenológica. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 1990. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000018205>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (Orgs.). O processo de pesquisa: iniciação. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

NÉBIAS, C. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. Interface (Botucatu) [online]. 1999, vol.3, n.4, pp.133-140. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831999000100011>>. Acesso em: 18 set. 2018.
<https://doi.org/10.1590/S1414-32831999000100011>

NOGUEIRA, M. D. G. R. Organização e qualidade de programas para o desenvolvimento da maratona aquática de alto rendimento no Brasil. 2014. 149 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39134/tde-15072014-151143/pt-br.php>>. Acesso em: 18 set. 2018.

NUNES, H. F. P. Esporte no contexto escolar: estudo do perfil dos professores de Educação Física que atuam como técnicos nas olimpíadas estudantis no município de São Paulo. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade (Pedagogia da Motricidade Humana), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132652>>. Acesso em: 18 set. 2018.

OLIVEIRA, E. C. B. B. Identificação de crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação pelos familiares e suas expectativas. 2014. 112 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, SP. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/110467>>. Acesso em: 18 set. 2018.

OLIVEIRA, J. L. N. Hábitos de vida, motivação e aptidão física: estudo em crianças e jovens de 10 a 14 anos da escolinha de futebol do grêmio foot-ball porto alegrense. 1998. 169 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 1998. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/15888>>. Acesso em: 18 set. 2018.

OLIVEIRA, V. M.; DECHICHI, C. (orgs.). Educação Especial e Educação Física: práticas e saberes. Uberlândia: Composer, 2009.

PALMIÉRI, J. C. J. Quanto vale um talento? Uma análise antropológica sobre a valorização e circulação dos jogadores de futebol profissional no mercado esportivo. 2009. 143 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/191>>. Acesso em: 18 set. 2018.

PÉREZ, S. G. P. B. Encontros e desencontros na identificação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Psicologia Argumento. Dossiê. Curitiba, v. 31, n. 72, p. 57-78,

jan./mar. 2013. Disponível em: <file:///D:/2015/EE/perez_pa-7582.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

<https://doi.org/10.7213/psicol.argum.7582>

_____. Gasparzinho vai à escola: um estudo das características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo, 2004, 307 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=177276>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, S. N. Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora UFSM, 2006, p. 37-59.

PHILIPPI JR., A.; FERNANDES, V.; PACHECO, R. C. S. Ensino, Pesquisa e Inovação: desenvolvendo a interdisciplinaridade. Barueri, SP: Manole, 2017.

PINHEIRO, E. S. Prospecção de talentos motores para Rugby: proposta de modelo a de indicadores somatomotores. 2014. 58 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/105133>>. Acesso em: 18 set. 2018.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação. Pesquisa Avançada. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/pesquisa/avancada>>. Acesso em: 18 set. 2018.

PROJETO ESPORTE BRASIL. Seja bem vindo ao site do PROESP - Projeto Esporte Brasil. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/proesp/index.php>>. Acesso em: Acesso em: 18 set. 2018.

RANGNI, R. A. Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico. 2012. 160 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, SP. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2899>>. Acesso em: 18 set. 2018.

RATIER, R. Entrevista com Marcos Neira sobre o papel da Educação Física nas escolas. Nova Escola. 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/918/entrevista-com-marcos-neira-sobre-o-papel-da-educacao-fisica-nas-escolas>>. Acesso em: 18 set. 2018.

RÉ, A. H. N. Desempenho de adolescentes no futsal: relações com medidas antropométricas, motoras e tempo de prática. 2007. 125 p. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39132/tde-10052007-135242/>>. Acesso em: 18 set. 2018.

RÉ, A. H. N.; BOJIKIAN, L. P. Capacidades e habilidades motoras. In: BÖHME, M. T. S. (Org.). Esporte infantojuvenil: treinamento a longo prazo e talento esportivo. São Paulo: Phorte, 2011.

REIS, A. P. P. Z. Representação feminina em um programa de atendimento às altas habilidades/superdotação. 2008. 103 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, DF. Brasília. 2008. Disponível em: <http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=831>. Acesso em: 18 set. 2018.

REIS, N. S. Políticas de esporte educacional nos governos Lula e Dilma: avanços, limites e anacronismos. 2015. 200 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília. 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/19243>>. Acesso em: 18 set. 2018.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In.: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. Revista Educação. Porto Alegre, ano 27 n. 1, p. 75-134, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>>. Acesso em: 18 set. 2018.

RODRIGUES, J. R. Análise do somatotipo e da composição corporal de crianças do sexo masculino de 09 a 10 anos para critério preliminar de detecção de talentos esportivos na modalidade de judô no Projeto Atleta do Futuro em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. 2009. 97 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/5056>>. Acesso em: 18 set. 2018.

ROPOLI, E. A. et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009>. Acesso em: 18 set. 2018.

ROTHER, R. L. Análise da formação de atletas no voleibol brasileiro sob a perspectiva da teoria bioecológica do desenvolvimento humano. 2014. 118 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento, do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, RS. 2014. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/handle/10737/728>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: (Org.) FLEITH, D. S. A Construção de Práticas

Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SAMULSKI, D. M.; NOCE, F.; COSTA, V. T. A criatividade no voleibol brasileiro de alto rendimento: uma análise dos conceitos e diferenças existentes entre gêneros. Revista Brasileira de Psicologia do Esporte e do Exercício. v. 0, p. 86-103. 2016. Disponível em: <http://esportes.universoef.com.br/container/gerenciador_de_arquivos/arquivos/215/a-criatividade-no-voleibol-brasileiro.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Principais correntes de estudo da criatividade e suas relações com o esporte. Movimento. v. 7, n. 14, p. 57-66. 2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/19488?locale=pt_BR>. Acesso em: 18 set. 2018. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2608>

SANFELICE, J. L. A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar. Revista Simbio-Logias, v. 8, n. 11, Dez/2015. Disponível em: <<http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/a-une-na-resistencia-ao-golpe-de-1964-e-a-ditadura-civil.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SANTANA, M. L. Retrato e anti-retrato: o grande homem em Eça de Queirós. In: JIMÉNEZ, A. P.; FERREIRA, J. R.; FIALHO, M. C. (coord.). O retrato literário e a biografia como estratégia de teorização política. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2004.

SANTOS, F. R. Talento motor: estudo dos indicadores somatomotores na seleção de escolares para o futebol. 2013. 59 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/101415>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 37^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica. 11^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, G. M. G. Talento esportivo: um estudo dos indicadores somatomotores na seleção de jovens escolares. 2005. 109 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/5879>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SILVA, L. M. Comportamento organizacional. Salvador: UNIFACS, 2013.

SILVA, L. R. R. O estudo do fenômeno da compensação em atletas de voleibol do sexo feminino. 2006. 92 p. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2006. Disponível em: <

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39132/tde-06072006-081629/>. Acesso em: 18 set. 2018.

SILVA, P. V. C. Fatores familiares associados ao desenvolvimento do talento no esporte. 2009. 138 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1545>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SILVA FILHO, F. J. Estrutura organizacional e qualidade da detecção, seleção e promoção de talentos do judô de alto rendimento no Estado de São Paulo. 2014. 184 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39134/tde-25072014-085527/pt-br.php>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SOARES, C. L. Educação Física: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino de Educação Física. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TANI, G. et al. Apostila do Curso "Educação Física, Vida e Movimento". São Paulo: Secretaria de Estado da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2005 (Apostila). Disponível em: <<http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/03/Introdu%C3%A7%C3%A3o-a-educa%C3%A7%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-escolar-Go-tani.doc>>. Acesso em: 18 set. 2018.

TESCHE, Leomar. O Turnen e a Educação Física nas Escolas Teuto-Brasileiras, no Rio Grande do Sul: 1852-1940. Ijuí: Unijui, 2001.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Teóricas e Práticas Elaboradas com Profissionais da Educação, Membros dos Grêmios Estudantis Livres e Conselheiros(as) do Conselho Municipal de Educação: Um convite à reflexão coletiva sobre o Ano Letivo/Escolar de 2016. Uberlândia: 2016.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

VALENTE, E. F. Esporte Para Todos: a desescolarização da Educação Física e do Esporte e o universalismo olímpico. 1996. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas - SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/275309/1/Valente%2C%20Edison%20Francisco.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

VALENTE, E. F. Perspectivas Históricas do Movimento Esporte Para Todos no Brasil. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade

de Educação Física, Campinas - SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000062613>>. Acesso em: 18 set. 2018.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. CEDES [online]. 2003, vol.23, n.61. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>>. Acesso em: 18 set. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>

VENTURA, J. M. João Soares de Brito: um crítico barroco de Camões. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=9892600649>>. Acesso em: 18 set. 2018. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0189-2>

VERGARA, S. C. Métodos de pesquisa em Administração. São Paulo: Atlas, 2015.

_____. Projetos e relatórios de pesquisa em Administração. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VIEIRA, N. J. W. Viagem a "Mojave-Óki!": Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. 2005. 226 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6834>>. Acesso em: 18 set. 2018.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas Habilidades / Superdotação: Encorajando Potenciais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Revista Educação Especial. v. 27, n. 50, set./dez., p. 581-610. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/14281/pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X14281>

WECHSLER, S. M. et al. Criatividade e inteligência: analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. Estudos de Psicologia, 15(3), set.-dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n3/a03v15n3>>. Acesso em: 18 set. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000300003>

APÊNDICES

Apêndice 1 - Modelo dos Instrumentos de coleta de dados

MODELO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Coleta de dados por meio de entrevista, utilizando o roteiro (questões base/norteadoras).

São três roteiros, um para a entrevista com o treinador, outro para entrevista com o atleta, e o terceiro para a entrevista com o professor de Educação Física na escola.

1 - Entrevista semiestruturada - Roteiro - Treinador

- Qual a sua formação?
- Há quanto tempo trabalha como treinador?
- O que considera ser um talento esportivo?
- Quais habilidades o atleta talentoso possui?
- Como descobrir um atleta talentoso?
- Qual a importância da Educação Física escolar para a identificação e formação de talentos esportivos?
- Quais instrumentos ou métodos o professor de Educação Física escolar pode utilizar para identificar talentos esportivos? (Perguntar caso o treinador seja formado em Educação Física)
- Quais encaminhamentos o professor de Educação Física escolar pode dar ao perceber que um aluno possui características de ser um talento esportivo?

2 - Entrevista semiestruturada - Roteiro - Atleta

- Qual a idade em que começou a praticar esportes?
- Como iniciou a prática esportiva?
- Quais os esportes que pratica ou praticou?
- Como iniciou sua carreira de atleta?
- Quais as principais competições que participou e premiações que já recebeu?
- Com relação à vida escolar em escola pública:
 - Qual o apoio recebido na escola com relação ao esporte?
 - Quais dificuldades você encontrou na escola com relação à prática do esporte?

- Considerando que você foi indicado pelo seu treinador por ser um talento esportivo:
 - O que considera ser um talento esportivo?
 - Quais habilidades o talento esportivo precisa ter?
 - Quais características de talento esportivo você possui?

3 - Entrevista semiestruturada - Roteiro - Professor de Educação Física na escola

- Qual a sua formação?
- Há quanto tempo é professor de Educação Física em escola pública?
- Qual a importância da Educação Física escolar?
- Qual a importância do esporte na Educação Física escolar?
- Quais são os esportes que você costuma trabalhar com seus alunos?
- O que você considera ser um talento esportivo?
- Como detectar os talentos esportivos na escola?
- É papel do professor de Educação Física detectar os talentos esportivos na escola?
- Qual a diferença entre talento esportivo e altas habilidades/superdotação nos esportes?
- Você tem ou já teve algum aluno com altas habilidades nos esportes?
- Caso a resposta seja positiva: Quais as altas habilidades que você identificou nesse/nesses alunos? (relatar caso a caso)
- Que encaminhamento precisa ser dado ao aluno com altas habilidades nos esportes?
- Que tipo de acompanhamento deve ser dado a esse aluno na escola com relação à sua prática esportiva?

Apêndice 2 - Referências a Talento/Altas Habilidades/Superdotação encontradas na Legislação Federal

O quadro 5 apresenta as referências a Talento, e o quadro 6 as referências a Altas Habilidades ou Superdotação.

Quadro 4 - Referências a Talento encontradas na Legislação Federal

Documento/Data/Ementa	Observações
Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810. Crea uma Academia Real Militar na Corte e Cidade do Rio de Janeiro.	Para conhecer os que têm mais talento e disposição, o professor propõe problemas indicando o modo de resolver, e deixa os alunos se esforçarem para concluírem o trabalho. Ao final do período o aluno se submete a um exame oral com base no compêndio, de modo a “evitar-se que um estudante de grande talento e pouco estudo possa fazer um exame que seja na aparência brilhante”.
Decreto de 30 de junho de 1821. Permitte a qualquer cidadão o ensino, e abertura de escola de primeiras letras, independente de exame ou licença.	Foi permitida a abertura de escola de primeiras letras, por qualquer cidadão, como forma de assegurar sua liberdade de fazer uso de seus talentos.
Manifesto de 6 de agosto de 1821. Sobre as relações politicas e commerciaes com os governos, e nações amigas.	Encontramos a seguinte exposição, dentre os motivos para a proclamação da independência do Brasil: “Si finalmente o Brazileiro, a quem a provida Natureza deu talentos não vulgares, anhelava instruir-se nas Sciencias e nas Artes para melhor conhecer os seus direitos, ou saber aproveitar as preciosidades naturaes com que a Providencia dotara o seu paiz, mister lhe era il-as mendigar a Portugal, que pouco as possuia, e de onde muitas vezes lhe não era permittido regressar”.
Proclamação de 8 de janeiro de 1823. Convida os brasileiros residentes fóra da patria para voltarem a ella dentro de seis meses.	Convida o retorno dos brasileiros que se encontram fora da pátria, para que aqui empreguem seu patriotismo, talento e virtudes. Caso não retornem deixam de serem cidadãos brasileiros.
Carta de Lei (Constituição) de 25 de março de 1824. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824.	Na primeira Constituição brasileira, outorgada por D. Pedro I em 1824, aparece a palavra talento. No art. 179, que trata sobre a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, consta que “Todo o cidadão pode ser admitido aos Cargos Públicos Civis, Políticos, ou Militares, sem outra diferença, que não seja a dos seus talentos, e virtudes”.
Carta Imperial de 30 de abril de 1828. Approva os estatutos da Casa Pia e Collegio de S. Joaquim dos Meninos Orphãos da cidade da Bahia.	Conforme a Carta Imperial de 30 de abril de 1828, relativa aos estatutos da Casa Pia e Colégio de S. Joaquim dos Meninos Órfãos da província da Bahia, aos alunos que se distinguiam deveriam ser pagos prêmios pecuniários, e os alunos que se destacavam pelos seus “extraordinários talentos” literários eram autorizados a frequentar aulas em outras instituições.

<p>Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte.</p>	<p>O Decreto, que aprovou o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, prescreveu que os professores emitissem anualmente um relatório de avaliação dos alunos, notando (destacando), dentre os alunos, aqueles recomendáveis por seu talento, aplicação e moralidade. Os alunos pobres que se distinguiam nas escolas primárias eram dispensados do pagamento de taxas.</p>
<p>Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Crea nesta Corte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos.</p>	<p>Este Decreto estabeleceu que os alunos reconhecidos por seu procedimento, talento e estudo, e considerados aptos para o magistério, poderiam exercer a função de Repetidores. Os Repetidores explicavam as lições aos meninos nas horas de estudo, e auxiliavam o Capelão no ensino das práticas e funções religiosas, e recebiam moradia e sustento no Colégio, além de uma gratificação.</p>
<p>Decreto nº 1542, de 23 de janeiro de 1855. Dá nova organização ao Conservatorio de Musica.</p>	<p>Determina que de cinco em cinco anos uma junta de professores deve se reunir para propor ao Governo o nome de “algum aluno ou artista nacional que se haja distinguido por seu talento transcendente, a fim de ser mandado à Europa aperfeiçoar-se na Música”.</p>
<p>Decreto nº 1.556, de 17 de fevereiro de 1855. Approva o Regulamento do Collegio de Pedro Segundo.</p>	<p>Referente à instrução primária. Estabeleceu que alunos pobres que se tenham se distinguido por seu talento, aplicação e moralidade, poderiam ser selecionados para serem internos gratuitamente no Colégio.</p>
<p>Decreto nº 1.568, de 24 de fevereiro de 1855. Approva o Regulamento complementar dos Estatutos das Faculdades de Direito do Imperio para a execução do § 3.º do Art. 21 do Decreto N.º 1.386 de 28 de Abril de 1854.</p>	<p>Por este Decreto, os estudantes dessas Faculdades que fossem indicados oficialmente em razão de seu talento e aplicação, recebiam autorização para tomar por empréstimo os livros da biblioteca.</p>
<p>Decreto nº 1.763, de 14 de maio de 1856. Dá novos Estatutos á Aula do Commercio da Côte.</p>	<p>Estabeleceu que fossem concedidos aos alunos do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, prêmios e uma Carta de Mérito aos merecedores, “por seu talento não vulgar, notável aplicação, e moralidade” (art. 31). Esses prêmios, em medalhas de ouro, eram concedidos anualmente somente a dois alunos concluintes do curso.</p>
<p>Decreto nº 1.764, de 14 de maio de 1856. Approva o Regulamento complementar dos Estatutos da Faculdades de Medicina, a que se refere o Art. 29 do Decreto n.º 1.387 de 28 de Abril de 1854.</p>	<p>Concedeu, aos alunos que se destacassem por seu talento e aplicação, o benefício de pegar emprestados até três volumes da biblioteca.</p>
<p>Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857. Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Município da Côte.</p>	<p>Relativo à instrução secundária. Estabeleceu que alunos pobres que se tenham se distinguido por seu talento, aplicação e moralidade, poderiam ser selecionados para serem internos gratuitamente no Colégio.</p>
<p>Decreto nº 2.283, de 20 de outubro de 1858. Approva os Estatutos do Instituto Pharmaceutico do Rio de Janeiro.</p>	<p>Anualmente, os três alunos merecedores de distinção por sua conduta, talento e aproveitamento, receberão prêmios. O que obtiver o primeiro prêmio poderá ser enviado à Europa sob as expensas do Instituto, para que possa aperfeiçoar-se em Química e Farmácia.</p>

Decreto nº 2.583, de 30 de abril de 1860. Reorganiza os Arsenais da Marinha do Imperio.	Dentre os Artífices Aprendizes dos Arsenais da Marinha do Império, conforme art. 134 do Decreto, o Governo poderia enviar para a Europa a fim de se instruírem, até seis menores aprendizes “notáveis por sua assídua aplicação, talento especial e bom comportamento”.
Decreto nº 2.611, de 11 de julho de 1860. Estabelece as condições para a concessão dos favores votados pela Assembléia Geral Legislativa para manutenção de huma Opera Lyrica Nacional.	Decreta que a Ópera Lírica Nacional obriga-se a receber os alunos do Conservatório de Música que mostraram, ao fim dos estudos, talento e vocação.
Decreto nº 2.615, de 21 de julho de 1860. Manda observar novo Regulamento para as Companhias de Aprendizes Artífices dos Arsenais da Marinha da Corte, e Província da Bahia e Pernambuco.	Conforme o Art. 48, até seis Aprendizes Artífices poderão ser enviados à Europa a fim de se instruírem. Serão escolhidos aqueles “que se tornarem notáveis por sua assídua aplicação, talento especial e bom comportamento”.
Decreto nº 2.882, de 25 de janeiro de 1862. Concede ao Instituto Polymathico Brasileiro autorização para que possa funcionar, e aprova os seus Estatutos.	Estabelece que o Instituto possa conceder títulos de sócios honorários, como distinção de honra pelo “elevado talento e subida ilustração reconhecida entre os sábios por sua notoriedade”.
Decreto nº 4.701, de 25 de fevereiro de 1871. Concede ao Lyceu de Artes e Ofícios, desta Corte, o título de - Imperial - e aos alumnos que nelle se tornarem distintos o uso de uma medalha de merito.	O Decreto estabelece que anualmente seja concedida medalha de mérito a um aluno por classe. Serão premiados os alunos que se distinguem por seu talento e aplicação. Somente poderão usar pendentes no pescoço aqueles alunos que obtiveram medalha de ouro ou de prata.
Comentário Decreto nº 1.950, de 12 de julho de 1871. Autoriza o Governo para conceder carta de naturalização a todo o estrangeiro que a requerer, maior de 21 annos, e tendo residido no Brasil ou fóra delle, em seu serviço por mais de dous annos.	É dispensado do tempo de residência, para obter a Carta de Naturalização, aquele estrangeiro que “fôr inventor ou introductor de um genero de industria qualquer; e ao que se recommendar por seus talentos e letras, ou por sua aptidão profissional em qualquer ramo de indústria” (Art. 2).
Decreto nº 5.244, de 29 de março de 1873. Approva a reforma feita nos estatutos da associação denominada - Lyceu Litterario Portuguez.	O art. 49 autoriza ao Lyceu a criação de prêmios pecuniários e medalhas para alunos distintos por seu talento, estudo e moralidade.
Decreto nº 5.766, de 1º de outubro de 1874. Approva os estatutos da Associação Promotora da instrucção de meninos.	Os sócios honorários que fazem parte da Associação são aqueles que “por merecimento pessoal, por fama de suas virtudes, talentos ou serviços tragam prestígio á Sociedade”.
Decreto nº 6.411, de 13 de dezembro de 1876. Approva os estatutos da Sociedade Beneficencia Cearense.	Constatamos que esse documento formulado na época do Brasil Império, apresenta pressupostos que fazem parte da Educação Especial, já levando em consideração, além do atendimento aos deficientes, as necessidades das pessoas talentosas. A Sociedade foi constituída para atender os Cearenses que precisam de auxílio e proteção. E, no Estatuto, consta o seguinte: “Paragrapho unico. Entende-se que a Sociedade deve auxilio e protecção não só áquellas Cearenses que forem desvalidos, como aos que, distinguindo-se por seu talento e aptidão, não dispuserem de recursos para cultivarem as letras, artes ou qualquer offício”.

Decreto nº 6.519, de 13 de março de 1877. Approva os estatutos da Sociedade particular Recreio Dramatico Riachuelense.	A Sociedade foi criada para oferecer representações teatrais, com a finalidade de promover recreação e instrução. As pessoas com talento e aptidão para encenarem são isentas do pagamento da contribuição sempre que colaborarem nos trabalhos.
Decreto nº 6.668, de 14 de agosto de 1877. Approva os estatutos da Sociedade Beneficente Maranhense.	De acordo com o Estatuto da Sociedade Beneficente, os Maranhenses que revelarem talento e aplicação, e não possuírem recursos para iniciarem ou concluirêm seus estudos, receberão auxílio pecuniário.
Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Distrito Federal.	O Regulamento, aprovado no período do Brasil República, trata da instrução primária e secundária do Distrito Federal, que corresponde à atual localização do Rio de Janeiro. Os três melhores alunos eram classificados e recebiam prêmios. Os alunos que receberam essa premiação por sua “excepcional distinção, pelo seu talento, amor ao trabalho, procedimento exemplar e mais virtudes” teriam seus retratos colocados em uma sala de honra do externato e outra do internato (Pantheon).
Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892. Approva o código das disposições communs ás instituições de ensino superior dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores.	Os retratos dos alunos concluintes dos cursos, que se distinguiram “por seu talento, aplicação e procedimento”, deveriam ser colocados no Pantheon das escolas e faculdades públicas. O Governo mantinha, nessa época, duas Faculdades de Direito (São Paulo e Pernambuco), duas Faculdades de Medicina e Farmácia (Capital Federal e Bahia), uma escola Politécnica na Capital Federal e a Escola de Minas, em Minas Gerais.
Decreto nº 1.194, de 28 de Dezembro de 1892. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional.	Consolidada a República, o Colégio de Pedro II passou a se denominar Gymnasio Nacional. De acordo com o Regulamento, seriam concedidos prêmios por ordem de classificação aos três alunos concluintes que mais se distinguiram. A entrega dos prêmios se daria em solenidade pública. Durante a solenidade, seria “proclamado o nome do aluno que, por seu excepcional talento, amor ao trabalho, procedimento exemplar e mais virtudes mereceu a colocação de seu retrato no Pantheon” (art. 88).
Decreto nº 1.775-A, de 20 de agosto de 1894. Altera o regulamento do Collegio Militar.	Concessão de medalhas aos cinco alunos concluintes que mais se destacaram e colocação de retrato, no Pantheon, do “do aluno que, por seu excepcional talento, amor ao trabalho, procedimento exemplar e mais virtudes, o merecer” (art. 97).
Decreto nº 2.857, de 30 de março de 1898. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundario nos Estados.	Concessão de prêmios, anualmente e por ordem de classificação, a três alunos concluintes que se distinguiram. Colocação, no Pantheon, “do retrato do aluno, que, por seu excepcional talento, amor ao trabalho, procedimento exemplar e mais virtudes, o merecer” (art. 47).
Decreto nº 6.465, de 29 de abril de 1907. Approva provisoriamente o regulamento para o Collegio Militar.	Concessão de medalhas de ouro, prata e bronze. As medalhas e promoções eram concedidas aos alunos pelo “merecimento intelectual” e comportamento. O aluno que recebia medalha de ouro era autorizado a usá-la “em todos os atos da vida civil e militar” (art. 99). Colocação, no Pantheon, “do retrato do aluno, que, por seu excepcional talento, amor ao trabalho, procedimento exemplar e mais virtudes, o merecer” (art. 100).

<p>Decreto nº 9.023-A, de 16 de novembro de 1911. Aprova o regulamento do Instituto Benjamin Constant.</p>	<p>O Instituto Benjamin Constant foi inaugurado em 1854, com o objetivo de oferecer educação primária e secundária aos cegos. Também para o ensino da música teórica, vocal e instrumental; e para o ensino de outras artes e ofícios. Segundo o Decreto, em seu art. 203, os aspirantes ao magistério que tenham revelado “no curso de música, grande inteligência e talento, no estudo da música teórica e na execução de qualquer instrumento”, poderiam ser enviados à Europa, pelo Governo, para estudarem e se aperfeiçoarem.</p>
<p>Decreto Legislativo nº 66, de 23 de junho de 1977. Aprova o texto da Convenção Regional sobre o Reconhecimento de Estudos, Títulos e Diplomas de Ensino Superior na América Latina e no Caribe.</p>	<p>Um dos argumentos utilizados no Decreto, como fundamentação ao reconhecimento de estudos, títulos e diplomas, foi o de “favorecer a maior e mais eficaz utilização dos recursos humanos da região com o fim de assegurar o pleno emprego e evitar a emigração de talentos atraídos por países altamente industrializados” (int.).</p>
<p>Decreto nº 80.419, de 27 de setembro de 1977. Promulga a Convenção Regional sobre Reconhecimento de Estudos, Títulos e diplomas e Ensino Superior na América Latina e no Caribe.</p>	<p>O Decreto promulga a Convenção iterando os fundamentos apresentados no Decreto Legislativo nº 66, de 23 de junho de 1977.</p>
<p>Decreto nº 2.962, de 24 de fevereiro de 1999. Promulga a Constituição e a Convenção da União Internacional de Telecomunicações, concluídas em Genebra, em 22 de dezembro de 1992, e seu instrumento de Emenda aprovado em Quioto, em 14 de outubro de 1994.</p>	<p>Consta a Resolução 68, que versa sobre o Dia Mundial das Telecomunicações. Convida as instituições a comemorarem anualmente esse dia, 17 de maio. Dentre os objetivos, está o de “promover o interesse pelas telecomunicações nas universidades e outras instituições de ensino e atrair, desta forma, novos e jovens talentos para a profissão”.</p>
<p>Lei nº 10.672 - Exposição de Motivos, de 15 de maio de 2003. Altera dispositivos da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, e dá outras providências.</p>	<p>O documento que contém a exposição de motivos para alteração da Lei nº 9.615 aponta a necessidade de regulamentação da atividade econômica das entidades esportivas, de modo a proteger aqueles que investem nessa atividade. Foi observado o aumento de transferências de atletas menores de dezoito anos, com graves consequências, pois as chances dos melhores atletas permanecerem no país tornam-se menores. O resarcimento às entidades esportivas seria uma forma de “criar barreiras para a saída de nossos novos talentos”.</p>
<p>Decreto nº 5.886, de 6 de setembro de 2006. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.</p>	<p>O art. 12 estabelece à Secretaria de Políticas e Programas de Pesquisa e Desenvolvimento a competência de “implantar e gerenciar políticas e programas visando à atração de novos talentos”.</p>
<p>Decreto nº 6.041, de 8 de fevereiro de 2007. Institui a Política de Desenvolvimento da Biotecnologia, cria o Comitê Nacional de Biotecnologia e dá outras providências.</p>	<p>Um dos objetivos da Política de Desenvolvimento da Biotecnologia é o de “atrair talentos para a área de Ciências da Vida e Biotecnologia”.</p>

<p>Lei nº 11.652, de 7 de abril de 2008. Institui os princípios e objetivos dos serviços de radiodifusão pública explorados pelo Poder Executivo ou outorgados a entidades de sua administração indireta; autoriza o Poder Executivo a constituir a Empresa Brasil de Comunicação - EBC; altera a Lei nº 5.070, de 7 de julho de 1966; e dá outras providências.</p>	<p>O item VI do art. 3º diz o seguinte dentre os objetivos dos serviços de radiodifusão pública: “buscar excelência em conteúdos e linguagens e desenvolver formatos criativos e inovadores, constituindo-se em centro de inovação e formação de talentos”.</p>
<p>Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.</p>	<p>O art. 24 trata sobre a educação das pessoas com deficiência. Reconhece e assegura a essas pessoas o direito à educação em todos os níveis. Dentre os objetivos do sistema educacional inclusivo está o de proporcionar “o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais”.</p>
<p>Lei 12.395, de 16 de março de 2011. Altera as Leis nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto, e 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta; cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva; revoga a Lei nº 6.354, de 2 de setembro de 1976; e dá outras providências.</p>	<p>Criação da Rede Nacional de Treinamento para fomentar o desenvolvimento regional e local de talentos e jovens atletas.</p>
<p>Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras.</p>	<p>Um dos objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras é o de atrair jovens talentos, estrangeiros ou brasileiros “com destacada produção científica ou tecnológica nas áreas de conhecimento prioritárias” (art. 8º).</p>
<p>Decreto nº 7.766, de 25 de junho de 2012. Aprova o Estatuto da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA.</p>	<p>Cabe à EMBRAPA, em sua ação internacional, promover o incentivo aos talentos nacionais para a produção de conhecimentos tecnológicos que fortaleçam a agricultura brasileira.</p>
<p>Decreto nº 7.984, de 8 de abril de 2013. Regulamenta a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto.</p>	<p>A prática do esporte na escola, pelos estudantes com talento esportivo, visa à formação cidadã. Esta prática, conforme escrito no art. 3º, pode contribuir para aumentar as potencialidades para a prática do esporte de rendimento.</p>
<p>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.</p>	<p>A meta da Educação Especial é universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos, com altas habilidades ou superdotação.</p>
<p>Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).</p>	<p>O art. 27º, ao dizer sobre o direito da pessoa com deficiência física à educação, preconiza que se busque “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Para isto serão adotadas “medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” (art. 28º).</p>

Decreto nº 8.725, de 27 de abril de 2016. Institui a Rede Intersetorial de Reabilitação Integral e dá outras providências.	A Rede Intersetorial de Reabilitação Integral foi instituída para integrar e articular as ações, no que diz respeito ao que foi legislado no Estatuto da Pessoa com Deficiência. O texto do Decreto reproduz o que está disposto na Lei nº 13.146, que é direito que a pessoa com deficiência física tenha apoio para alcançar o máximo desenvolvimento de seus talentos e habilidades.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Portal da Câmara dos Deputados - Legislação Federal.

Quadro 5 - Referências a Altas Habilidades ou Superdotação ou Superdotado(s) encontradas na Legislação Federal

Documento/Data/Ementa	Observações
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971); LDB (1971).	O art. 9º determina que os superdotados recebam tratamento especial. O art. 10º institui obrigatoriamente a Orientação Educacional, que inclui aconselhamento vocacional.
Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, “com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (art. 1º), dentre estes os superdotados, com base nos princípios que orientam a Educação Especial.	Foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, “com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (art. 1º), dentre estes os superdotados, com base nos princípios que orientam a Educação Especial.
Decreto nº 81.454, de 17 de março de 1978. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.	O art. 28º refere-se ao Decreto nº 72.425 e as atribuições do Centro Nacional de Educação Especial, que “tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados”.
Decreto nº 87.062, de 29 de Março de 1982. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.	Sobre a finalidade do Centro Nacional de Educação Especial, conforme o Art. 29º: “subsidiar a formulação da Política Nacional relativa à educação de excepcionais; planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, supletivo e superior, para os deficientes e os superdotados”.
Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas.	O art. 3º estabelece que seja atribuição do Comitê “promover a realização de diagnósticos e análises da situação atual para estabelecer prioridades”; bem como propor medidas com vistas à conscientização sobre a obrigação de que toda a sociedade assuma suas parcelas de responsabilidade na integração das pessoas superdotadas.
Decreto nº 94.806, de 31 de Agosto de 1987. Cria o Conselho Consultivo da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências.	Cria o Conselho Consultivo da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, “considerando a necessidade de revisão do Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985, que instituiu Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas”.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	O art. 59º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a aceleração para que o aluno superdotado conclua o ensino fundamental em menor tempo.

<p>Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.</p>	<p>O Plano Nacional de Educação encontra-se anexo à Lei nº 10.172. Nas diretrizes para a educação especial (item 8.2) define-se que esta se “destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas (...) de características como altas habilidades, superdotação ou talentos”.</p>
<p>Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.</p>	<p>Trata sobre o apoio técnico e financeiro para o atendimento educacional especializado na rede pública de ensino regular, que contempla alunos com altas habilidades ou superdotação.</p>
<p>Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.</p>	<p>O art. 3º de Programa estabelece a implementação de atividades para visando o atendimento de estudantes de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. Dentre essas ações, conforme dispõe o item X do parágrafo primeiro: “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”.</p>
<p>Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.</p>	<p>Altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e consta que o atendimento educacional especializado será ofertado aos alunos com “altas habilidades ou superdotação”.</p>
<p>Lei nº 12.801 , de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nº's 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.</p>	<p>O parágrafo 4º contempla a especificidade da alfabetização dos alunos com altas habilidades ou superdotação, “por meio da articulação com a formação de professores e a disponibilização de tecnologias educacionais, recursos didáticos e metodologias específicas”.</p>
<p>Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.</p>	<p>O texto sobre a instituição de um cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação versa, inclusive, sobre a identificação precoce desses alunos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Portal da Câmara dos Deputados - Legislação Federal.

Apêndice 3 – Procedimentos e instrumentos para verificação de indicadores de altas habilidades ou superdotação ou talento esportivo relatados em Teses e Dissertações

As formas de identificação verificadas nas teses e dissertações que pesquisaram altas habilidades ou superdotação estão apresentadas nos Quadros 7 (Nomeação por professores), 8 (Indicadores de Criatividade), 9 (Nomeação por pais), 10 (Nomeação por colegas), 11 (Auto-nomeação), 12 (Nomeações especiais), 13 (Avaliação de produtos), 14 (Escalas de características e listas de observação) e 15 (Nomeações pela motivação do aluno). O Quadro 16 apresenta os instrumentos utilizados para a identificação de altas habilidades ou superdotação relatados nas teses e dissertações sobre altas habilidades ou superdotação. O Quadro 17 apresenta os instrumentos para a detecção e seleção de talentos relatados nas teses sobre talentos esportivos.

Quadro 6 - Nomeação por professores

Araújo (2011)	Escala de Opinião para Investigação do Conceito de Altas Habilidades/Superdotação (Anexo A). Lista de indicadores de Altas Habilidades da UFC (Anexo B). Lista Itens para Observação em Sala de Aula do CEDET (Anexo C).
Araújo (2014)	Docentes que atuavam como professores das turmas desses alunos (p. 109).
Araújo (2014b)	“O presente estudo explora como os educadores em artes visuais do atendimento especializado identificam o estudante superdotado e talentoso” (p. 71).
Christofoletti (2012)	Ficha de avaliação individual qualitativa (p. 85).
Dreyer (2014)	A pesquisa informa que o trabalho foi realizado <i>com</i> as crianças, embora relate que as crianças participantes já haviam sido indicadas como AH/SD e que já haviam sido utilizados “os longos questionários utilizados pelos professores de AEE” (p. 52).
Fernandes (2011)	Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação - professores (Anexo 4).
Fernandes (2014)	Indicação feita pelo professor através da utilização de uma lista de indicadores (p. 184).
Marques (2010)	Formulário para identificação de Altas Habilidades/Superdotação (Apêndice A) (p. 166). Não foram realizadas entrevistas, mas em uma reunião prévia para apresentação da pesquisa foram anotadas falas de professores e coordenadores.
Marques (2013)	Questionário de indicadores de precocidade dirigidos aos professores e pais das crianças de Educação Infantil (p. 85).
Martelli (2017)	“Não possui laudo oficial, apenas uma identificação feita por um professor da área de AH/SD” (p. 103).
Martins (2006)	Entrevistas e Questionário (I) para professores/educadores (pré-capacitação) (Apêndice II); Questionário (II) para professores/educadores (pós-capacitação) (Apêndice I).
Martins (2013)	Esse aspecto não fez parte da metodologia, ainda que a pesquisa informe que as professoras “questionavam sobre a pesquisa, faziam relatos sobre os alunos observados” (p. 73).
Mendonça (2015)	“Os professores e os pais foram orientados individualmente para preencherem os questionários” (p.72).

Oliveira (2014)	Ressaltando que o objetivo da pesquisa foi de “investigar como os pais e/ou responsáveis por crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação do PAPAHS identificam a precocidade nos comportamentos das crianças e suas expectativas” (p. 52).
Rangni (2012)	Folha de Observação do Talento em Educandos com Perdas Auditivas (p. 136). Folha de Atividade Assistida (p. 137) Resultados escolares (Boletim do Aluno) (p. 153). Lista de Indicadores (p. 157). Folha de Observação Direta em Sala de Aula (p. 159).
Reis (2008)	Roteiro de Entrevista (Apêndice A) e Formulário Escala de Características (Apêndice B) (p. 99-102).
Vieira (2005)	Entrevistas e Formulário (Ficha de Identificação das Altas Habilidades na Primeira Infância) (p. 102).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de teses e dissertações do BDTC/IBICT.

Quadro 7 - Indicadores de criatividade

Dreyer (2014)	“Olhando para a atividade realizada com as crianças e para o material do MEC, podemos perceber algumas características em comum, tais como a dedicação aos estudos (“que seja dedicada”, “bom aluno”) e a criatividade (“que tenha ideias”)” (p. 32).
Fernandes (2014)	“Da categoria habilidades, observou-se a criatividade dos educandos no posicionamento dos familiares (...) familiares apontaram os educandos com sinais de criatividade” (p. 219-220). “A criatividade de um desses sujeitos está ilustrada na sua fala: <i>Estou desenhando “A turma do Kennedy” contando histórias que acontecem no dia-a-dia da sala de aula</i> ” (p. 233). O anexo F apresenta a produção de alunos (desenhos) (p. 270-271).
Martins (2013)	Fez parte do processo de observação (p. 181). Quadro 3 - Características de Pensamento Criativo (p. 109).
Rangni (2012)	Atividade assistida (p. 97).
Vieira (2005)	Por meio de entrevistas, uso de Formulário (Ficha de Identificação das Altas Habilidades na Primeira Infância) e filmagens foi verificado este quesito. Foram filmadas atividades, “experiências que estimulem e desafiem as crianças” (p. 168).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de teses e dissertações do BDTC/IBICT.

Quadro 8 - Nomeação por pais

Araújo (2014)	Familiares dos alunos indicados (p. 109).
Fernandes (2011)	Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação - responsáveis (Anexo 3).
Fernandes (2014)	Foram entrevistados familiares dos alunos indicados (p. 175).
Marques (2013)	Questionário de indicadores de precocidade dirigidos aos professores e pais das crianças de Educação Infantil (p. 85).
Martelli (2017)	“Como você acha que sua mãe identificou você?” (p. 100).
Martins (2013)	“Foi preciso que obtivéssemos informações junto aos pais dessas crianças. Tais informações foram coletadas através de entrevistas semiestruturadas, com a utilização de roteiro” (p. 74). Uso do formulário Roteiro de Entrevista.
Mendonça (2015)	“Os professores e os pais foram orientados individualmente para preencherem os questionários” (p.72).
Oliveira (2014)	Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação- Responsáveis-QUIAHSD-R adaptado (p. 56) e Questionário de perguntas abertas sobre expectativas (p. 57).
Vieira (2005)	Entrevistas e Formulário (Ficha de Identificação das Altas Habilidades na Primeira Infância)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de teses e dissertações do BDTC/IBICT.

Quadro 9 - Nomeação por colegas

Araújo (2014)	Embora não conste na caracterização dos participantes da pesquisa, foi localizado no relatório o “Enunciado do instrumental de indicação de habilidades dos colegas de sala de aula” (p. 156).
Fernandes (2011)	Questionário Auto-nomeação/Nomeação por colegas (Anexo 1).
Martins (2006)	Questionário (III) para indicação dos Colegas de Classe (Apêndice J). Entrevista (V) com os Alunos nomeados pelos professores/educadores (Apêndice L).
Vieira (2005)	Foram realizadas filmagens para realização deste quesito.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de teses e dissertações do BDTC/IBICT.

Quadro 10 - Auto-nomeação

Araújo (2014)	Alunos com indicadores de AH/S identificados durante a pesquisa de mestrado (p. 109) ⁴⁰ . Atividade auto-inventário (p. 136).
Dreyer (2014)	Saber como as crianças que já haviam sido identificadas como AH/SD “se compreendem em relação à sua participação em tal grupo” (p. 35).
Fernandes (2011)	Questionário Autonomiação/Nomeação por colegas (Anexo 1) e Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação - alunos (Anexo 2).
Fernandes (2014)	Autoavaliação realizada pelo aluno (p. 184).
Martelli (2017)	“Quem realizou a sua identificação? A pedido de quem (autoidentificação, família, profissionais da educação)?” (Roteiro de entrevista, p. 80).
Martins (2006)	Questionário (IV) para Autoindicação do Aluno (Apêndice K).
Mendonça (2015)	“O roteiro de entrevista para os alunos era composto por 15 questões, relacionadas às suas habilidades, interesses e características, como motivação, criatividade entre outras” (p. 93).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de teses e dissertações do BDTC/IBICT.

Quadro 11 - Nomeações especiais

Araújo (2014)	Quatro docentes, que atuaram como professores dos alunos em anos anteriores (p. 110).
Fernandes (2014)	Houve a colaboração de uma irmã e de duas tias de alunos (p. 176).
Martelli (2017)	“No caso municipal, a avaliação ocorre nos CMAEs (Centros Municipais de Atendimento Especializado), que contam com uma equipe de pedagoga e psicóloga. A professora também relata que alguns alunos são avaliados e identificados em institutos, clínicas privadas ou universidades. Estas avaliações são então validadas por um CMAE”. (p. 96).
Rangni (2012)	Intérprete de Libras (p. 82) e entrevista - Alcides (p. 146).
Reis (2008)	Roteiro de Entrevista (Apêndice A) e Formulário Escala de Características (Apêndice B) (p. 99-102). Além de professores, participaram da pesquisa uma orientadora educacional e uma psicóloga.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de teses e dissertações do BDTC/IBICT.

⁴⁰ A dissertação de mestrado foi objeto deste estudo e refere-se à Araújo (2011).

Quadro 12 - Avaliação de produtos

Araújo (2014)	“Se destacou ao realizar as atividades de desenho demonstrando criatividade, envolvimento com a tarefa e habilidade acima da média” (p. 120).
Christofoletti (2012)	Considerando-se “o boletim escolar de cada aluno” (p. 84).
Dreyer (2014)	“Criação de imagem “quando eu digo que participo de um grupo de altas habilidades”, inspirada nos <i>memes</i> de circulação na <i>internet</i> ” (p. 44).
Fernandes (2014)	Produção dos alunos com altas habilidades ou talentos (p. 270).
Mendonça (2015)	“As notas dos quatro bimestres foram retiradas dos prontuários dos alunos” (p. 72).
Rangni (2012)	Atividades assistidas (p. 83). Resultados escolares (Boletim do Aluno) (p. 153).
Vieira (2005)	Foram realizadas filmagens para realização deste quesito.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de teses e dissertações do BDTC/IBICT.

Quadro 13 - Escalas de características e listas de observação

Araújo (2011)	Escala de Opinião para Investigação do Conceito de Altas Habilidades/Superdotação (Anexo A). Lista de indicadores de Altas Habilidades da UFC (Anexo B). Lista Itens para Observação em Sala de Aula do CEDET (Anexo C).
Araújo (2014)	Lista de indicadores de altas habilidades da UFC (p. 259). Lista itens para observação em sala de aula do CEDET (p. 262). Escala de opinião para investigação do conceito de AH/SD (p. 264).
Christofoletti (2012)	Ficha de avaliação individual qualitativa (p. 85).
Fernandes (2011)	Questionário Autonomeação/Nomeação por colegas (Anexo 1), Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação - alunos (Anexo 2), Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação - responsáveis (Anexo 3), Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação - professores (Anexo 4).
Fernandes (2014)	Instrumento de Observação de Sinais de Talento (CEDET) (p. 267). Lista de indicadores de altas habilidades (p. 184).
Marques (2010)	Formulário para identificação de Altas Habilidades/Superdotação.
Marques (2013)	Questionário de indicadores de precocidade dirigidos aos professores e pais das crianças de Educação Infantil (p. 85).
Martins (2006)	Por meio dos questionários utilizados.
Martins (2013)	Roteiro de Observação (1 ^a e 2 ^a versão) e Roteiro de Entrevista (p. 72). Roteiro de Entrevista - País (p. 205).
Mendonça (2015)	Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - Escala Especial (p. 71). Teste das Matrizes Progressivas e Teste de Desempenho Escolar - TDE (1994) (p. 71). Lista de itens para observação em sala de aula - CEDET (p. 120-127). Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - WISC-III (p. 71). Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores - Edição Revisada - SRBCSS-R (p. 120-127). Checklist de Características Associadas à Superdotação - CCAS (p. 128-129). Roteiros de entrevista para os alunos, a família e os professores (p.114-115).
Oliveira (2014)	Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-Responsáveis-QUIIAHSD-R adaptado (p. 56) e Questionário de perguntas abertas sobre expectativas (p. 57).
Rangni (2012)	Folha de Observação do Talento em Educandos com Perdas Auditivas (p. 136). Folha de Atividade Assistida (p. 137) Resultados escolares (Boletim do Aluno) (p. 153). Lista de Indicadores (p. 157). Folha de Observação Direta em Sala de Aula (p. 159).
Reis (2008)	Formulário Escala de Características.

Vieira (2005)	A partir de um elenco de categorias de análise e da Ficha de Identificação das Altas Habilidades na Primeira Infância.
---------------	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir de teses e dissertações do BDTC/IBICT.

Quadro 14 - Nomeações pela motivação do aluno

Araújo (2014)	Considerando o envolvimento do aluno: “se destacou ao realizar as atividades de desenho demonstrando criatividade, envolvimento com a tarefa e habilidade acima da média” (p. 121).
Christofoletti (2012)	Foi mensurado o desempenho de cada aluno nas atividades diárias, individuais e coletivas (p. 84).
Martins (2013)	“A motivação foi igualmente evidenciada por Vinny e Iara, sendo estes os que mais a demonstraram” (p. 124). (A pesquisa informa que são nomes fictícios, para preservar o anonimato das crianças).
Rangni (2012)	Atividades assistidas (p. 83).
Vieira (2005)	Foram realizadas filmagens para realização deste quesito.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de teses e dissertações do BDTC/IBICT.

Quadro 15 - Instrumentos utilizados para a identificação de altas habilidades ou superdotação relatados nas Teses e Dissertações

Araújo (2011)	Escala de Opinião para Investigação do Conceito de Altas Habilidades/Superdotação (Anexo A). Lista de indicadores de Altas Habilidades da UFC (Anexo B). Lista Itens para Observação em Sala de Aula do CEDET (Anexo C) (p. 19-122).
Araújo (2014)	Lista de indicadores de altas habilidades da UFC (p. 259). Lista itens para observação em sala de aula do CEDET (p. 262). Escala de opinião para investigação do conceito de altas habilidades/superdotação (p. 264). Roteiros de entrevista semiestruturada para professores (p. 204) e familiares (p. 207) dos alunos. Grelha de observação a ser preenchida pelo professor da turma (p. 205).
Araújo (2014b)	Foram determinadas categorias de análise, que orientaram o pesquisador, mas não foram diretrizes nas entrevistas: “procedeu-se de forma que as perguntas realizadas pelo pesquisador tivessem a forma da fala do entrevistado. Em outras palavras, foram reformuladas perguntas à medida que a fala dos educadores em artes visuais desfocavam-se dos objetivos da pesquisa” (p. 76).
Christofoletti (2012)	Ficha de avaliação individual qualitativa (p. 85). Boletim escolar de cada aluno (p. 84).
Dreyer (2014)	Não foi relatado o uso deste procedimento. Cabe o registro de que na pesquisa optou-se por não adotar instrumentos pré-estabelecidos.
Fernandes (2011)	Questionário Autonomeação/Nomeação por colegas (Anexo 1), Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação - alunos (Anexo 2), Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação - responsáveis (Anexo 3), Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação - professores (Anexo 4) (p. 151-156).
Fernandes (2014)	Instrumento de Observação de Sinais de Talento (CEDET) (p. 267). Lista de indicadores de altas habilidades (p. 184). Roteiros de entrevista para os docentes, o aluno e para os familiares (p. 188-189).
Marques (2010)	Formulário para identificação de Altas Habilidades/Superdotação (Apêndice A) (p. 166).
Marques (2013)	Concepções do Professor sobre Crianças Precoces (p. 152). Questionário de indicadores de precocidade dirigidos aos professores e pais das crianças de Educação Infantil (p. 85).
Martelli (2017)	Roteiros de entrevistas (p. 77-80).

Martins (2006)	Questionário (I) para professores/educadores (pré-capacitação) (Apêndice H); Questionário (II) para professores/educadores (pós-capacitação) (Apêndice I). Questionário (III) para indicação dos Colegas de Classe (Apêndice J). Questionário (IV) para Autoindicação do Aluno (Apêndice K). Entrevista (V) com os Alunos nomeados pelos professores/educadores (Apêndice L) (p. 173). A entrevista foi semiestruturada, para “verificar como os alunos com potencial para AH/S se veem”; o Apêndice apresenta o formulário (p. 195).
Martins (2013)	Roteiro de Observação (1 ^a e 2 ^a versão) e Roteiro de Entrevista (p. 72). Quadro 2 - Características Gerais de AH/SD (p. 108), Quadro 3 - Características de Pensamento Criativo (p. 109), Quadro 4 - Características de Aprendizagem (p. 110), Quadro 5 - Características de AH/SD apresentadas pelos participantes do estudo (p. 112), Quadro 6 - Outras características apresentadas pelos participantes do estudo (p. 155).
Mendonça (2015)	Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - Escala Especial (p. 71). Teste das Matrizes Progressivas e Teste de Desempenho Escolar - TDE, de Stein (1994) (p. 71). Lista de itens para observação em sala de aula - CEDET (p. 120-127). Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - WISC-III (p. 71). Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores - Edição Revisada - SRBCSS-R (p. 120-127). Checklist de Características Associadas à Superdotação - CCAS (p. 128-129). Roteiros de entrevista para os alunos, a família e os professores (p.114-115).
Oliveira (2014)	Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-Responsáveis-QUIIAHSD-R adaptado (p. 56) e Questionário de perguntas abertas sobre expectativas (p. 57).
Rangni (2012)	Folha de Observação do Talento em Educandos com Perdas Auditivas (p. 136). Folha de Atividade Assistida (p. 137) Resultados escolares (Boletim do Aluno) (p. 153). Lista de Indicadores (p. 157). Folha de Observação Direta em Sala de Aula (p. 159).
Reis (2008)	Roteiro de Entrevista (Apêndice A) e Formulário Escala de Características (Apêndice B) (p. 99-102).
Vieira (2005)	Ficha de Identificação das Altas Habilidades na Primeira Infância. Elaborada pela autora, adaptada da Lista de Verificação de Gardner e do Inventário Renzulli-Smith para a Primeira Infância (p. 223).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de teses e dissertações do BDTC/IBICT.

Quadro 16 - Instrumentos para a detecção e seleção de talentos

Alves (2001)	Questionário perceptivo das inteligências (anexo 4, p. 158).
Antipoff (2010)	O anexo 3 apresenta uma tabela de testes utilizados na ADAV (p. 228) e o anexo 5 traz o modelo de Entrevista com o Bem Dotado (p. 237).
Bergamo (2003)	Testes de aptidão física geral, desenvolvidos pelo CELAFISCS, que se constituem de medidas antropométricas, metabólicas, neuromotoras e maturacionais (p. 63).
Bojikian (2013)	A pesquisa faz referência às variáveis cineantropométricas que foram medidas em sua pesquisa de mestrado. Questões da entrevista semiestruturada (anexo IV, p. 178).
Câmara (2009)	Instrumento de coleta de dados da pesquisa “Critérios de avaliação comportamental no desempenho esportivo de futebolistas das categorias de base” (anexo 2, p. 123).

Duarte (2017)	Destacam-se os instrumentos utilizados no procedimento que se baseou no Modelo Diferencial de Dotação e Talento - DMGT 2.0 (<i>Differentiated Model of Giftedness and Talent 2.0</i>), de Gagné, e contemplou as seguintes variáveis: - Dotação Física: Anotação das variáveis indicadoras de Dotação Antropométrica (envergadura, estatura, força de membros superiores), Dotação Técnica (incluindo coordenação motora, velocidade, agilidade, força de membros inferiores, resistência e flexibilidade) e Dotação Antropométrica e Técnica, “abrangendo as variáveis incluídas nos outros dois tipos de dotes exceto o IMC” (p. 59). - Catalisadores Intrapessoais e Ambientais: Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) (anexo B, p. 92) e Inventário Fatorial de Práticas Parentais Relacionados ao Desenvolvimento do Talento no Esporte (IFATE) (anexo C, p. 93). - Processos de Desenvolvimento: Questionário de envolvimento com a prática de esporte - Alunos (anexo D, p. 94). - Talento Esportivo: Talento Esportivo - Versão para professores (anexo E, p. 95) e Questionário de Nomeação por Pares (anexo F, p. 96).
França-Freitas (2012)	Para a verificação do repertório de habilidades sociais de crianças dotadas e talentosas, da faixa-etária entre oito e doze anos, foram utilizados quatro instrumentos: Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS), Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSCV), Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças e Questionário Sócio Demográfico. Participaram crianças já identificadas pelo “processo de identificação de dotação e talento dos Centros onde foram coletados os dados” (p. 48) e crianças não sinalizadas como dotadas e talentosas. A pesquisa também apresenta (no anexo A, p. 111) a Lista de Indicadores de Dotação e Talento do Processo de Identificação do CEDET e do DECOLAR.
Freitas (2015)	Entrevista semiestruturada para as crianças (apêndice VII, p. 139) e Entrevista semiestruturada para as treinadoras (apêndice IX, p. 140).
Liggeri (2014)	Modelo de Questionário Alunos (apêndice A, p. 108), Roteiros de Entrevista (apêndices C, p. 112, e E, p. 120), Modelo de Questionário (Professor Regular) (apêndice F, p. 121). Modelo de Questionário com respostas (Professor Regular) (apêndice G, p. 122).
Massa (1999)	Ficha de Avaliação de Antropometria e Desempenho Motor (anexo I, p. 127).
Massa (2006)	Roteiro de entrevista (anexo I, p. 156).
Medeiros (2013)	Ficha de Coleta das avaliações de campo (apêndice I, p. 92).
Meira (2011)	Questões para entrevista semiestruturada (anexo C, p. 139). Questionário padronizado para a pesquisa com funcionários, treinadores e atletas (anexo D, p. 140).
Monteiro (2011)	Perfil de Identificação dos Critérios Utilizados na Seleção de Talentos (anexo 1, p. 112). Roteiro de Entrevista com os “olheiros” (anexo 2, p. 118).
Nogueira (2014)	Questionário Padronizado para a Pesquisa com Funcionários e Atletas (anexo F, p. 93).
Oliveira (1998)	Questionário sobre o estilo de vida e atividades físicas habituais (anexo 1, p. 165-168). Inventário de Motivação para a Prática Desportiva - MOT/PRODESC (anexo 2, p. 169).
Pinheiro (2014)	Bateria de testes do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR) (p. 36).
Ré (2007)	Formulário para estimativa do tempo e estrutura do treinamento (anexo I, p. 115). A pesquisa utilizou medidas antropométricas e de aptidão física específicos do futsal. A este respeito, não localizamos formulários ou fichas de acompanhamento.
Rodrigues (2009)	A pesquisa se baseou em coleta de dados para avaliação antropométrica. O instrumento de coleta de dados não foi localizado na pesquisa. Constam os equipamentos utilizados.
Rother (2014)	Roteiro de direção para entrevista semiestruturada (apêndice A, p. 114).
Santos (2013)	Bateria de testes do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR) (p. 23).
Silva (2005)	Testes do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR) (p. 42).
Silva (2006)	Ficha de dados antropométricos e de aptidão física. Questionário do apoio familiar. Questionário dos anos de treino e idade de início no voleibol (p. 46-50).
Silva Filho (2014)	Questionário Padronizado para a Pesquisa com Funcionários e Atletas (anexo 4, p. 107).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de teses e dissertações do BDTC/IBICT.

Apêndice 4 – Ideações de atletas, treinadores e professores sobre a identificação, encaminhamento e atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação ou talento esportivo

Quadro 17 - Ideações de atletas a respeito do talento esportivo

AT1	Conheço. Muitas pessoas. Tem muitas aqui. Mas o pior é que é difícil, é muito difícil porque hoje a nossa equipe está muito reduzida por problemas, problemas no apoio, etc. Tem uns meninos aí, mas talento, talento, é meio difícil de achar hoje em dia. Hoje em dia tá bem complicado. (...). O desejo de vencer. Porque por mais que você seja talentoso, não existe talento que vigore sem treino. Não tem como. É impossível eu viver só de talento, então eu vou ficar só na minha casa comendo a vida inteira e vou lá e vou competir, não vai sair nada.
AT2	É muito difícil identificar esse talento. As coisas foram acontecendo na minha vida. Eu acho que eu tenho talento, mas eu soube trabalhar isso também. Tem gente que tem muito talento, tem gente que tem pouco talento, mas isso não vai dizer onde você vai chegar. Tem gente com pouco talento que trabalha muito mais do que aquela que tem muito talento. Que faz muito mais coisas. Eu já vi grandes talentos que não tinham muito a vontade de trabalhar. E eu vi pessoas que diziam, não, essa não vai, mas pela força de vontade eu vi chegar.
AT3	O talento a pessoa já nasce com o dom, ele tem aquilo e é automático. Eu mesmo, nas minhas primeiras aulas, eu fiz golpe que eu nunca vi na minha vida, ninguém tinha me ensinado, eu não sabia que tinha. Só sabia que tinha que derrubar. (...) Pelo que eu entendo é um atleta que desponta na prática que ele faz, e onde ele desenvolve várias funções destinadas à prática e dá continuidade.
AT4	Eu acho que Deus me deu um dom. Eu acho que isso surgiu natural, mas eu acho também que Deus me deu um dom. Porque eu tinha uma facilidade extrema, assim, tanto com a coisa lúdica, o esporte com bola, qualquer coisa. E como eu sou uma pessoa assim, competitiva, né? Então eu queria chegar primeiro em tudo. Brincadeira de corrida eu queria chegar na frente de todo mundo.
AT5	Eu acho, pela minha altura, porque eu tenho a envergadura muito grande. E por ter vontade de treinar, é por isso.
AT6	Essas coisas que nem todo mundo faz. Eu fazia cambalhota. É, fazia cambalhota, virar mortal, esse tipo de coisa. (...) Eu tenho uma coisa comigo, que tudo que é passível de ser treinado é passível de ser melhorado. Se você tem condições de treinar aquilo, você tem condições de melhorar aquilo. Então por mais que uma pessoa nasça com aquela habilidade, aquilo pode ser melhorado também. Ela aprende e melhora. O que é passível de aprender você é passível de melhorar também, se ela tem capacidade para melhorar. A pessoa só não melhora aquilo que ela não aprende. Tem, claro, gente que vai chegar num certo nível e daqui eu não passo mais. E tem gente que vai passar desse nível com muita facilidade. Mas se você tem condição de treinar, você tem condição de aprender e melhorar. Não existe talento sem treinamento.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com atletas.

Quadro 18 - Ideações de treinadores a respeito do talento esportivo

TR1	A habilidade é um dom, ela é inata, ele tem qualidades que eu posso ter, mas com um nível mais elevado. Assim, ah, no futebol eu preciso de um cara talentoso para o meio de campo. Não é um cara só com habilidade física, tem que ter habilidade técnica, tática e mental muito grande. Porque é um cara que tem que estar na frente, o processo dele é sempre mais acelerado, ele tem uma resposta mais rápida para aquilo que a gente está pedindo, aquilo que a gente está fazendo. Mas se ele não treina, ele se iguala a um que é regular, mas que é dedicado, que é esforçado.
TR2	Talento esportivo é aquela pessoa que tem mais facilidade. No judô, o objetivo é derrubar o outro no chão, e tem crianças que tem uma facilidade absurda de derrubar o outro no chão, enquanto a maioria demora pra conseguir.
TR3	Talento esportivo eu acho que é aquele cara que nasceu para fazer aquilo. A gente consegue muito ver esses tipos de atletas, né? São aqueles perfis bem nítidos. Na minha vivência eu vejo perfis bem nítidos assim, né? Quando o cara é muito agitado, ou quando ele tem uma concentração muito grande, isso pode ser usado a favor do esporte. Ou se ele tiver uma aptidão

	física muito boa, tiver um biotipo muito bom. Mas o talento esportivo, para mim, é aquele cara que nasceu para aquilo. E aquilo ali vai ser o meio de vida dele, o trabalho dele.
TR4	Talento esportivo na minha concepção são aqueles atletas ou alunos que possuem alguma habilidade física acima da média, ou tem uma condição física acima da média. Vou dar um exemplo, um garoto de treze anos que já tem 1,85 m, então ele já é um talento esportivo, por quê? Porque ele tem uma altura acima da média, então dá para ele se aproveitar em vários esportes onde ele já tem vantagens. Ou, por exemplo, um menino com treze anos que corre 28 m em 4 ou 3 segundos, ele tem uma velocidade acima da média, então ele já é um talento para nós. Então, pessoas com esses potenciais são talentos esportivos. (...) O AT5 tem uma boa altura, tá com 2,17 m, e tem uma boa envergadura, mais de 2,25 m de envergadura, e isto é um determinante para o basquete. (...). Ele tem uma associação, por exemplo, por ele ser muito alto, eu diria que os caras que são muito altos não têm o feeling, ou seja, a sensibilidade, por exemplo, para arremessar. O (nome do AT5) tem um ótimo arremesso para a longa distância, e foi isso que chamou a atenção do pessoal da Europa. Como um cara, com a altura que ele tem, tem uma sensibilidade alta para o arremesso, que é um fundamento do basquete? E aí ele acrescentou outra coisa. Hoje nós sabemos que a maioria da população ela é destra. O (AT5) é canhoto, então ele é canhoto com uma sensibilidade maior para o arremesso, e isso é raro. Acaba que a gente acaba pensando tudo para o destro, e quando a gente vai ver, o canhoto tem que se adaptar a isso, então o canhoto desenvolve as duas habilidades mais fácil do que o destro desenvolver os dois lados, entendeu? Então o (AT5) é canhoto, tem uma altura muito favorável a ele, e com uma sensibilidade, um feeling para maior para um fundamento difícil, que é o arremesso. Então juntando esses fatores ele se torna um grande potencial. Diferente. Bem acima da média (TR4).
TR5	Talento esportivo é aquele que tem um biotipo bacana. É aquele que tem um Q.I. para o jogo, e é aquele garoto que está na hora certa no lugar certo. Porque não adianta só ele ter o Q.I. para o jogo, ter o biotipo, e não estar no lugar certo na hora certa. Não ter oportunidade.
TR6	Geralmente a criança já nasce com essa predisposição para o esporte. Então tem criança que, igual no atletismo que é minha especialidade, por exemplo, a criança chega na pista, primeiro é o biotipo que a gente observa né? Que as vezes ela não é talentosa, mas ela tem um biotipo que favorece, a gente já tenta direcionar para uma modalidade, e outras, no atletismo, no caso, a criança não foi castrada na infância de uma série de habilidades motoras, quando ela chega no atletismo ela tende a levar vantagem até os quinze anos, ali ele acaba levando vantagem, a gente acredita que aquele é um talento, mas não é, é uma criança que teve realmente mais acervo e que pode, soube ser beneficiado por isso. Mas o talento realmente, como é que eu posso, assim, ser mais breve na informação? É aquela criança habilidosa, que assimila as atividades com mais facilidade, consegue transpor aquelas atividades com mais facilidade, sem maior exigência muscular ou exigência mental para a execução. Capta as informações com mais facilidade e acaba conseguindo transferir também para a atividade com maior facilidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com treinadores.

Quadro 19 - Ideações de professores a respeito de altas habilidades/superdotação/talento esportivo

PF1	O talento esportivo depende do biótipo físico na criança. A ginástica artística você olha e vê que a criança tem o biótipo já. Porque é específico, né? Esse aluno que foi pra UFU uma vez, que foi treinar lá, eles são vários irmãos que tem, eles são todos assim. O biótipo é o mesmo, eles são pequenos, eles não têm estatura elevada, eles são assim, os músculos, os membros mais curtinhas e os músculos bem definidos. Então, assim, a ginástica artística eu sei. Nos outros esportes você vê a habilidade deles ali, né? As vezes a gente nem trabalhou o esporte e é uma criança nova, as vezes você pega uma bola de vôlei e mesmo se a criança, se você não vai trabalhar o vôlei, mas você percebe os movimentos dele, que ele já tem uma habilidade para aquilo. (...). Eu acho que a alta habilidade, ela é bem mais nítida e bem maior do que um talento esportivo. Porque um talento esportivo eu posso até dizer que eu já tive vários aqui, mas não é uma alta habilidade, era um talento esportivo, mas as vezes não vai chegar numa seleção. Uma alta habilidade, daí, é diferente.
PF2	O talento, para mim é o amor que a pessoa tem pelo esporte que ele pratica. Altas habilidades, para mim, já é você nascer com aquilo. É como eu te falei, “ah, você nasceu com um talento”. Não, aí é alta habilidade. Entendeu a diferença? A pessoa nasce com alta habilidade, é fisiológico, ela já nasceu com aquela fibra. Se você pegar o Bolt, por exemplo, ele já nasceu. O

	<p>corpo dele inteiro já nasceu daquele jeito, fibra rápida, então ele tem muita habilidade. O Ronaldo, fenômeno, o corpo inteiro, as pernas, os músculos, é fibra rápida. Eu acho que está aí a alta habilidade, ele já nasce com aquilo, está no DNA, é genético. O talento é a dedicação, é o amor. É algo construído em cima do amor que ele tem por aquele determinado esporte. (...). Altas habilidades é fisiológico. Ele nasce com um sistema de gesto diferenciado, entendeu? A maioria das pessoas tem fibra mista. Tem pessoa que tem fibra lenta. A fibra mista é baseada mais no sistema aeróbio lático, a fibra rápida é baseada no sistema anaeróbio aláctico. Fibra lenta é sistema aeróbio, ele só precisa de oxigênio. Então você coloca um atacante de futebol, o Ronaldo, por exemplo, a maioria das fibras dele eram fibras rápidas, é alática né? Do sistema anaeróbio aláctico. Então ele conseguia em todas as bolas ele conseguia chegar na frente, ele tinha mais velocidade, então isso é uma alta habilidade. Só que essa alta habilidade ele já nasceu com isso. Já está no DNA dele, entendeu? Essas fibras, não se consegue desenvolver. A pessoa nasce ou não nasce. Você consegue desenvolver fibra aeróbia lática, mas é fibra tipo assim, é meio termo, entendeu? Aí você consegue desenvolver o grau para grau dois, para ter mais capacidade de suportar altas intensidades de treino, você consegue correr mais, sem cansar, isso aí tem como. Mas as altas habilidades estão no DNA, já nasce no DNA juntamente com o talento, porque não adianta você ter aquilo e não desenvolver.</p>
PF3	<p>Nossa! Eu acho assim... Às vezes o que é que acontece? Eu falo que de menino é porque a gente percebe mais, porque eles jogam bem mais. Eu falo que é muito habilidoso no futsal, mas ele não é tão habilidoso no basquete, por exemplo. Mas altas habilidades, por exemplo, questão de velocidade, raciocínio lógico ele tem, nos outros esportes, mas é muito específico, eu acho, assim. Se for para outra modalidade ele se sobressai porque ele já tem a disciplina, sabe? Do esporte, aquilo. Então eu acho que ele consegue. Mas é muito específico né? Pelo manejo, da bola. Então é assim, mas ele consegue. Mas é assim (PF3).</p>
PF4	<p>É uma criança que tem habilidades físicas e motoras, que você vê que ela tem muita facilidade, tanto para jogar basquete, como vôlei, você percebe que ela tem aquela facilidade motora fina, que ela adquiriu às vezes até além do tempo dela, que ela tem condições, porque ela já adquiriu essa condição motora desde nova, ela tem potencial para ser um atleta. De repente você não define que modalidade que ela vai, mas você percebe na criança por aquela parte motora dela, avançada, fina, que ela é um talento esportivo.</p>
PF5	<p>O talento esportivo é aquele que o menino já nasce com aquilo, por exemplo, uma coisa inata, a velocidade, o fundista, aquele menino que tem, é questão de fibra muscular, que tem, é quando ele nasce. Ele só precisa aprimorar, mas ele já tem aquilo. O menino que é mais ágil, que é mais rápido, que sobe, que pula e tudo. Isso que é o talento. Ele é ágil, ele é rápido, ele tem equilíbrio. Você pega um menininho desse aqui que de repente ele sai correndo em cima de um muro assim, que você fala "meu Deus"! Como é que esse menino, né? Aí é uma coisa que ele já nasceu com aquilo. Agora o talento esportivo depois, de repente, quando você tem uma criança que tem um pai que pode, que dá todo treinamento, o menino vai e começa a fazer futebol lá, como acontece na escolinha de futebol do (nome de uma escola privada), com três anos os menininhos estão. Esse menino, na hora que ele chegar ao quinto ano, ele já está despontando na frente de todos os outros. E aí você vai falar é inato? Não é. (...). A alta habilidade que eu falo assim, no sentido de dar uma condição para ela, para ela desenvolver mais. Você tem que trabalhar em cima, porque alta habilidade ele não faz, por exemplo, a gente tem aluno que tem talento, que joga futebol e que está interessado, em casa, o que é que acontece? Tem uma série de coisas também que ajudam: o pai gosta, o pai joga, o irmão mais velho faz. Então isso tudo leva a ele a despontar.</p>
PF6	<p>Superdotação? Olha. Eu falo para você que superdotação é o atleta, o poli atleta, aquele que faz... Como se chama aquele esporte que tem quatro? Decatlo né? Ele tem habilidades múltiplas de correr, nadar, entendeu? Pedalar, fazer, quer dizer, ele tem várias habilidades. Esse é o indivíduo superdotado. Esse tem capacidade. Agora, altas habilidades é o indivíduo que se especializa num esporte, entendeu? E está difícil de alguém superar ele. Cristiano Ronaldo. Você tá entendendo? Ele tem o quê? Uma alta habilidade. Uma habilidade muito acima do normal da coisa. Mesmo que a mídia queira esconder isso, mas ele está aí, o homem está aí. (...). Talentos esportivos são aqueles que estão um pouco entre altas habilidades e a média. Quer dizer, esses têm talentos e através do talento que eles vão ser superdotados, entendeu? Porque, lembre-se bem, para eu correr, para eu nadar e para eu poder andar de bicicleta, pedalar, eu preciso o quê? Ser superdotado, mas eu preciso ter talento para o esporte. Entendeu? Talento para o esporte eu preciso ter. Não adianta um que faz tricô, entendeu? (...). Se tivesse uma hierarquia tem que ter talento para o esporte, o mais alto seria a superdotação. Mas aí é onde você coloca a pontuação. O menino tem que ter o quê? Talento. E talento vem de onde? Da vontade, da descoberta, né?</p>

	Aí depois ele vai vir para o segundo, que são as altas habilidades. Aí, nesse talento ele vai descobrir, porque ele vai começar a trabalhar vários esportes. Aí então ele começa, ele descobre, por exemplo, que ele tem velocidade. Então é uma alta capacidade.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com professores.

Quadro 20 - Ideações de professores a respeito da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado

PF1	Aqui, quando eu tenho um aluno especial, eu procuro incluir ele na minha aula. Eu já tive “down”, eu já tive cego, e fazia a minha aula. A minha aluna cega fazia a minha aula. O máximo que eu fazia com ela era colocar um aluno de mão dada. Ela fazia todas as atividades, pique-pega, corda, bola, ela fazia a aula. Cadeirante, eu já tive uma cadeirante que ela simplesmente descia da cadeira e ficava no chão, e jogava bola. Ela está aqui na escola até hoje. (...). Eu trabalho só com aluno especial na outra escola. Lá eu trabalho a psicomotricidade. Isso se chama Atendimento Educacional Especializado. É no contraturno, o aluno não é obrigado, o aluno e a família precisam querer, o AEE é oferecido. (...). Eu trabalho psicomotricidade. Só. Específico, psicomotricidade. Eu não trabalho em escola aberta, eu trabalho em uma sala fechada, de um a três alunos. Só eu e eles lá, e aí tem os materiais que eu vou trabalhando com eles. Eu trabalho em outra escola, mas aqui também tem isso. Aqui também tem AEE. E esse trabalho é feito com crianças que tem qualquer diagnóstico de uma especialidade, né? O deficiente intelectual, o deficiente visual, o auditivo, o físico, síndrome de Down, todos eles são atendidos. O superdotado, altas habilidades, se tiver pode ser atendido pelo AEE também. E a gente atende a esses alunos.
PF2	O aluno com deficiência, na escola, ele tem sempre um professor que é responsável por ele. Então tem um professor que está sempre cooperando com a gente, entendeu? Ele está sempre acompanhado. (...). Tem um suporte, e tal. Então a gente passa algumas ideias, um xadrez, às vezes um aluno que não tem todos os movimentos, a gente passa um xadrez, a bocha, o basquete. Mas aí tem sempre um profissional que está dando apoio para ele. Em termos de inclusão, e também socializa os alunos. Tem muito aluno que não consegue fazer amizades. Faz amizade na aula de educação física. Cria grupos, entendeu? É um momento único para eles. (...). A educação especial contempla o aluno com altas habilidades. Tem um professor no esporte que é ligado diretamente ao AEE. Aí eles dão a aula especificamente para esses alunos. Eu não sei o nome, mas tem dois professores na área da educação física que dão aula só para esses alunos. Com deficiência. Esporte adaptado.
PF3	Da educação especial, eu tenho dois alunos cegos, dois cadeirantes, tenho aluno com deficiência mental, também. (...). Sim, é porque ele tem uma necessidade especial. O aluno talentoso, com altas habilidades, ele também tem uma necessidade especial, não tanto quanto um aluno específico. Na verdade, ele cobra mais, né? Ele cobra mais, tia vamos jogar não sei o quê, tia... Ele quer monopolizar a aula, daí a gente tem que dar uma amenizada, né? A gente diz, olha, não é assim. Não é todo dia que é futebol, olha, é minha atividade, vamos fazer assim.
PF4	Eu tenho uma crítica muito séria a essa inclusão, porque para mim não é uma inclusão, assim, porque coloca (o aluno na aula regular). A partir do momento que eu entrasse na sala eu já tinha que estar sabendo que tinha essa menina lá na sala. E eu não sabia. Só descobri na hora, assim, só no olhar. Mas a gente, primeiro, a minha formação, eu acho que a maioria das pessoas não tem a formação para trabalhar com esses alunos, não tem, eu acho que a gente vê muito superficialmente. As pessoas, a maioria que trabalham, fizeram uma licenciatura. Nem uma pós-graduação sobre isso. Eu acho que a gente precisa disso para trabalhar com essa criança, tem que ter esse curso, esse estudo. Então é assim, eles incluem e você tem que fazer o negócio acontecer. Eu tenho uma aluna que ela acompanha a turma normalmente, outro, que é cadeirante, vem na cadeira de rodas, bem comprometido, eu faço um trenzinho. Ele vai na frente e os meninos vão seguindo. Na abertura da olimpíada aqui, interna, ele que entrou com a tocha. Então eu tento incluir, mas acho que é mais uma coisa assim, da minha sensibilidade do que do meu conhecimento. Nós temos outra criança que é autista, então ele não fica aqui, se você não fechar essa porta ele sai, mas eu criei uma brincadeira, por exemplo, que é assim: De “sombra”. Você é minha sombra, aí tudo que você fizer eu vou te acompanhar, se você parar eu paro. Aí eu mando os meninos irem atrás dele. Então é assim, mas como eu te falei é uma coisa assim, minha, assim. Alguma coisa eu pesquisei, lógico!

PF5	<p>Não tive preparo na minha formação. Eu entrei com especial na faculdade, quando começou o projeto de deficiente físico. Eu trabalhava na musculação. E teve outro caso, não foi um curso em si, foi experiência, porque eu comecei a trabalhar num projeto de deficiente físico e aí então o que eu precisava? Eu tenho o deficiente para trabalhar. Aí nessa época, era 1982, então o pessoal era muito retraído. Não tinha essa... A gente nem sabia que era tanto deficiente, porque não aparecia, aí aconteceu de um aluno do Estado, da escola estadual, que tinha poliomielite. Aí ele não tinha movimento nas duas pernas, então ele andava com a muleta e jogava as pernas. Aí o projeto era esse, era na faculdade, a gente chegava lá e pegava ele, deficiente, convidava ele para fazer. Eles faziam a triagem e a gente fazia o que? Teste né? Com o aparelho de musculação para ver qual músculo da perna dele que tinha um pouco de movimento, ou que não tinha, ou que tinha pouco para a gente fazer o trabalho em cima dele para aumentar a hipertrofia desse músculo pra melhorar a firmeza dele nas pernas. E esse menino eu convidei. Esse menino foi lá e aí depois que nós fizemos, mas aí a gente fazia tabulação do trabalho de musculação e depois ia para a piscina da Educa, lá da Educação Física. Na faculdade, eu ainda era aluno da faculdade. E aí, o que aconteceu? O MEC não autorizou esse projeto. Aí eu me formeи e na hora que eu formeи eu me afastei da faculdade, e aí o projeto foi aprovado e até hoje funciona. Tem o projeto lá na Educa, não sei se você sabe. Eu achava tão bonito esse trabalho, trabalhei lá com tetraplégico, com cada pessoa sensacional. (...). Na Educação Especial, aqui, eu tenho cadeirante, tenho três cadeirantes, tenho um que é autista, então esse autista a gente não tem domínio sobre ele. Ele faz e a gente tem que tentar atrair a... Para ele ficar com a gente a gente tem que atrair a... Então com bola ele atrai. Eu solto a bola na mão dele, e aí ele vem ele abraça, às vezes ele senta no seu colo e se ele achar seu brinco bonito ele vai segurando e até tira o seu brinco e olha. (...). Você sabe que eu nunca tinha pensado sobre esse assunto? Mas agora sim, agora sim porque aconteceu essa situação com o AT4. O AT4 foi assim, foi outra situação, foi outro projeto que fizeram a AACD com as escolas particulares, então a escola que entrou, no caso a (uma escola particular onde este professor lecionava), entrou por quê? Ela ia ter incentivo fiscal, ela ia ter isenção de imposto com aqueles alunos que ela tinha que dar bolsa integral para dez por cento de alunos. Então dez por cento de alunos com deficiência tinham bolsa integral e ela tinha isenção de imposto. Ela fazia, agora acabou esse projeto. (...). Como aqui no caso tem o AEE. Você chama e fala, olha, eu vi isso aqui, observa, anda atrás, e aí foi, e o que aconteceu, foi olhar, porque ela tinha dificuldade de aprendizagem, tinha dificuldade para entender o que é que o professor estava falando, tinha problema de visão. Tinha uma série de coisas que apareceu que foi descobrir que a menina tinha dificuldade na escola por uma série de coisas que não percebeu quando a menina estava em casa.</p>
PF6	<p>Frustrante, certo? Acho que o aluno especial não deveria participar no meio de todos, entendeu? No meu modo de pensar. Sou contra a introdução dessa técnica de dizer aí que o aluno que, nós temos uma aluna inclusive, cega, tá? O que é que eu vou fazer? Eu vou fazer muitas vezes, eu tenho que fazer uma prática que atenda a ela, mas que cinquenta, setenta, por cento dos outros alunos não vão se interessar, tá certo? (...). Então o que é que acontece? Acontece o seguinte, o aluno que está sendo introduzido se torna um peso para o professor, ele se torna difícil ser tolerado pelos colegas enquanto esporte, não enquanto amizade, porque os meninos gostam demais dela. Dentro da sala de aula eles socializam com ela, nas matérias, mas quando chega ao esporte ninguém vai escolher ela, entendeu? E ela não vai brincar. E eu não tenho, talvez o serviço público seja lá quem for, não me dá suporte para eu poder fazer um esporte voltado pra ela. Então o que é que eu acho? Essa menina deveria frequentar juntamente com os demais alunos que teriam deficiência também o esporte lá, ser introduzido na escola nas outras áreas para socializar, entendeu? Mas muito mais especializado. Porque se eu tirar esse menino do meio. Um menino, e olha para você ver, a nossa escola tem uma aluna cega, ou duas, não sei, e aí o que é que acontece? Essa aluna, ela se torna dificuldade para os outros alunos. (...). Geralmente existem alguns professores de Educação Física que vão às escolas, atendem o aluno especial e que vão dar exercícios especializados sim, mas este ano não tem ainda, tá? No ano passado teve, e no ano retrasado teve, e não é em todas as escolas. Geralmente, muitas vezes o professor, numa escola onde tem os chamados alunos especiais eles pegam esse professor em um dia especial, dá aula, tira o aluno da sala de aula de Educação Física e junta esses alunos lá, mas isso é uma escola sorteada. E eu acredito, inclusive, que não deva, não deve ficar gastando dinheiro com vários professores em várias escolas para dar aula para um aluno, mas deveria ser nucleado, entendeu? Esse aluno tem direito a ter o esporte especializado para a área dele, entendeu? Esse professor tem que atender esse aluno porque ele vai ficar deficiente em várias áreas se ele não for atendido. Mas o que é que acontece? Acontece que em termos econômicos isso não é viável para a Prefeitura, para ninguém. (...). Sim. O aluno talentoso tem necessidades</p>

	especiais. Ele tem que ter um professor que dê mais atenção às especialidades dele, que seria, por exemplo, o quantitativo de exercícios, o quantitativo de trabalho para ele desenvolver o talento que ele tem, entendeu? A questão psicológica dele.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com professores.

Quadro 21 – Sobre a identificação dos talentos e iniciação esportiva dos atletas

AT1	Bom, na minha modalidade comecei foi por curiosidade. Por saber que tinha um novo esporte surgindo e eu queria saber como é que é. Porque antes era o futebol. O futebol eu iniciei na escola. Sempre. Eu acho que o primeiro jogo que eu participei assim, por campeonatinho, acho que foi na sexta série, não me lembro bem. Na sexta ou na quinta série. (...). Eu entrei num projeto de iniciação esportiva que existe no (nome da instituição privada). O (nome do treinador) me viu e chamou para treinar. É porque eu era bem forte na época já. Não tanto quanto eu sou hoje, mas eu já era bem forte.
AT2	Eu acho que eu estava no lugar certo e na hora certa. O meu professor de Educação Física que identificou esse meu talento. Eu me sobressai na educação física, ele identificou isso e me levou pro (nome do clube) pra eu fazer o meu primeiro teste.
AT3	Eu sempre gostei de praticar esporte desde criança mesmo. Desde os cinco anos de idade, porque quando a criança descobre, ela aprende, ela começa a praticar o que gosta. Eu sempre gostei de jogar futebol. Mas além do futebol eu jogo vôlei, peteca, e pratico judô e jiu-jitsu. (...). Na verdade, eu comecei da maneira mais difícil possível. Todo mundo tem uma preparação. Quando eles começam a praticar o esporte eles passam pelo infantil, pelo júnior, pelo juvenil, pelo infanto-juvenil, aí depois chega no adulto. Eu já comecei direto no adulto. Eu não tive essa oportunidade de começar no júnior, eu não passei pelo júnior, eu já comecei pelo adulto. Apesar de eu ter ainda essa idade, mas eu já comecei no adulto. No primeiro mês que eu comecei a praticar o judô eu já despontei, bastante, pelas atividades. Me informaram onde eu poderia estar treinando, eu corri atrás e passei a treinar em três lugares diferentes. Então eu tinha três treinos por dia, ao invés de um. Aí eu fui correndo atrás. Com três meses eu participei da minha primeira seletiva para o Jimi, fui muito bem, fiquei em segundo. (...). Na verdade, eu não vejo apoio algum. Eu tive um professor, mas isto partiu dele. O cara era muito bom, o cara era diferenciado dos outros. Se ele visse aquela pessoa que tivesse aquela qualidade ele botava para treinar. O treino dele na educação física era diferenciado. Porque ele mostrava o básico, o fundamento, e trabalhava em cima daquilo. Agora os outros professores eu nunca vi. A Educação Física na escola é normal. Deixa uma bola lá e é assim, na maioria dos casos é assim que sempre acontece.
AT4	Interesse, mesmo, foi a partir dos sete anos. Quando a minha mãe me colocou numa escola de natação. Na escola, nas atividades da aula de educação física, tudo que ele propunha eu fazia. Mas o interesse mesmo foi nessa escolinha de natação, que eu comecei mesmo. Mas na escola eu não deixava de fazer nada. Todas as atividades que ele propunha eu fazia. (...). Eu acho, para mim, que não era o fato de eu ser talentoso. Eu acho que, para mim, de eu me destacar por ser deficiente, por eu usar uma prótese, eu já tinha amputado uma perna nessa época, e por usar prótese, e eu me destacava dentre os vários que eram ditos convencionais. Sabe o que ele falou para mim? Que eu era talentoso porque dos alunos que ele teve você era dos que mais gostavam de fazer as atividades
AT5	Eu estava jogando handebol no JEMU aí um cara foi lá e me chamou pra fazer teste no (nome da instituição), e eu estou aqui até hoje. O cara que me chamou para fazer o teste no (nome da instituição) era diretor de uma escola. O nome dele é (nome do diretor).
AT6	Foi da esposa do meu próprio técnico, né? Porque eu participava de uma associação de menores que tinha algumas atividades pra menores e adolescentes, e a gente vivia praticando isso no bairro. E ela viu que a gente tinha um jeito para a coisa e trouxe, e no caso o marido dela que era o professor (nome do professor), ele era técnico de ginástica artística aqui na (nome da instituição). Foi onde a gente começou. Trabalhando a iniciação da ginástica. (...). A escola não teve participação, no caso, para eu entrar na ginástica. Não. Nesse caso não. No caso, pra eu entrar na ginástica, não.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com atletas.

Quadro 22 - Ideações de treinadores a respeito da identificação dos talentos esportivos pelos professores nas escolas

TR1	Hoje o professor de Educação Física, quando vê uma criança talentosa, ele não faz nada. Ele perde. Eu não conheço nenhum projeto na escola. Eu já vi o país fazer várias e várias pesquisas para detectar formação de talento, mas que não sai do papel. Vieram aqui e avaliaram cinco mil crianças, ah, esse aqui serve pra isso, pra isso, e a gente não teve uma resposta disso.
TR2	O ideal seria que se vivenciassem várias situações e começasse a reparar pessoas que tem mais facilidades e que estão meio acima da média. Por exemplo, eu faço algumas atividades que quando precisa usar força um aluno leva vantagem, quando precisa usar velocidade, já outro, diferente, leva vantagem. Então seria começar a observar essas facilidades, esses detalhes, fazer atividades diversificadas, para poder utilizar todas as valências, para poder verificar o que é que cada um tem facilidade. Tem gente que tem facilidade em pensar rápido, reagir rápido em determinada situação. Solucionar problemas rápido, então assim, cada um com sua qualidade né?
TR3	É assim, no paralímpico é muito fácil de identificar porque a gente divide a natação paralímpica em classes. E dentro daquelas classes tem as deficiências que são mais fáceis do atleta desponhar. Entendeu? Então é assim, dentro de uma mesma classe eu tenho um cara que não tem uma mão e um cara que não tem uma perna inteira. Então é claro que o cara que não tem uma mão pode ser um atleta muito bom, então para a gente é mais fácil por causa disso. A gente se guia pela deficiência, os perfis de classe da deficiência. Mas fora do paralímpico eu acredito que é pela aptidão física e pelo comportamento do atleta, do aluno, que você observa. (...). O que acontece normalmente é aquela repescagem, né? Então o professor de Educação Física vê algum talento no aluno né? Assim, agilidade, ele é muito bom de bola, ou uma menina que salta muito, ou um cara que é muito grande, né, para o basquete. E ele pega e entra em contato com a gente aqui no (nome da instituição), e aí em cima disso a gente vai ver realmente se o cara quer fazer aquilo e se ele tem condição de fazer.
TR4	Hoje no basquete no (nome da instituição) raramente a gente recebe uma indicação de uma escola. Nós temos hoje aqui no (nome da instituição) um professor, que também é professor de Educação Física de uma escola municipal aqui próxima. Ele sim, quando ele vê um menino ele traz aqui e fala assim, olha eu tenho um menino lá, isso e aquilo. Mas em função dele trabalhar em uma escola. Mas um professor de escola me ligar ou ligar para alguém aqui e falar, olha tem um possível talento aqui, nunca, eu estou aqui há nove anos e nunca aconteceu, tá?
TR5	É tem uma quantidade enorme de estradas. Tem muito professor de educação física que nunca jogou, mas qual que é o feeling dele? Tem muito professor que já jogou e talvez não tenha o feeling. A gente fala olho clínico. Eu posso ver um menino talentoso na escola e talvez, em minha opinião, ele tenha potencial. Talvez ele chegue aqui e seja mais um, mas ele oportunizou o garoto, ele deu aquela oportunidade. Porque tirando os clubes hoje no Brasil, que outros lugares que têm esporte?
TR6	O próprio professor de educação física. Se ele estiver realmente interessado em desenvolver o esporte como um todo ele, com certeza, sabe as ferramentas, os locais onde buscar, ele sabe onde buscar. Mas hoje, por exemplo, nós temos professores que, nós temos três ou quatro escolas em Uberlândia que nos procuram para trazer os alunos para conhecer a pista de atletismo e realizar algumas atividades para conhecer a modalidade. São pouquíssimas escolas. E todas elas já sabem dessa abertura porque a gente manda convite dos festivais que a gente faz. Se o professor realmente se dispõe, realmente aí tem como a atividade acontecer, mas como ele vai trabalhar no final de semana, às vezes não está disposto. Alguns professores da rede pública ainda assim metem a cara e aparecem. Vêm, assumem a responsabilidade e estão junto conosco, mas tem alguns que no primeiro obstáculo dizem: "ah não, não vale a pena".

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com treinadores.

Quadro 23 - Ideações de professores sobre a identificação de alunos com talento esportivo

PF1	Olha, eu imagino que eu já tive sim. Mas assim, não identificado. Às vezes passou, e às vezes passa despercebido pela escola toda, mas eu acho que pode ter passado sim, um aluno superdotado, altas habilidades. (...) Só a observação. Teste não. Porque também nunca foi uma área de meu interesse, né? (...). Teve uma época que a gente tinha o JEMU, que eram os Jogos Estudantis Municipais. Aí, como eu trabalhava no projeto, eu trabalhava a equipe para levar. Aí apareciam vários talentos. Eles vinham especificamente para fazer a aula de vôlei, fazer a aula de atletismo. Eram alunos da escola que vinham no contraturno. E como eu trabalhava aqui manhã e tarde, tinha os dois casos. (...). Eu acho até que seria papel do professor, mas o professor não está preparado para identificar. Eu acho que por causa da diversidade que tem na sala de aula, da quantidade de alunos que tem na sala de aula, e o excesso de trabalho do professor, né? Aquela correria, de uma sala pula para outra, e às vezes até à noite. Eu acho que o professor acaba então ficando superficial, né? Parece... e aí ele não identifica.
PF2	É o olho clínico, né? Tem que ter o olho clínico. Observo a perfeição do gesto. Conseguir executar com muita perfeição. Tipo no futsal a habilidade, a velocidade, tudo isso você vai captando. O jeito, no vôlei, que consegue levantar a bola onde ela quer, ela pensa o jogo de acordo. No futebol, o menino tem muita habilidade e muita velocidade, e daí ele consegue passar pelo adversário fácil. Tem muita inteligência, muita velocidade de raciocínio. Chuta bem com as duas pernas. Isso tudo a gente vai observando. Então é o olho clínico que o profissional tem que ter. Tem que ter aquela experiência de assistir muitos jogos, de estar sempre no esporte, acompanhando o esporte de alto rendimento. Então, eu, pessoalmente, nas minhas horas vagas eu estou sempre assistindo o esporte de alto rendimento. Esses times top a gente tem que estar sempre acompanhando, para você saber qual é a capacidade de cada atleta. E daí a gente consegue observar os alunos porque mais ou menos, por aí. É observação do professor. Acho que a minha maior missão é essa, de detectar, de colocar e encaminhar.
PF3	É observando eles jogarem, mesmo. Observando, fazendo os exercícios, os passes, porque tem meninos que são mais talentosos mesmo. Eu acho que não tem como saber nas primeiras aulas não, seria no semestre, ou no ano assim. Eu converso muito com os outros professores, a gente fala assim, olha esse menino é bom. Então a gente fala muito no final do ano, olha como que aquele menino melhorou. Só se for assim, um semestre ou um ano, eu acho que só se o menino foi muito, muito, muito talentoso mesmo, que ele se destacar, aí eu falo que esse menino é bom.
PF4	Eu gosto muito da observação, eu não gosto muito de testes, essas coisas. Acho que é mesmo na observação do dia a dia, o olhar que a gente adquire durante os anos. Tem alguns testes que o pessoal faz né, mas no nosso dia na escola é mais observação, no olhar mesmo. (...). Eu acredito que seja um dos papéis. É igual eu te falei, nós temos várias funções na escola, né, ensinar, educar. A gente faz parte da formação educacional do aluno como um todo. E uma dessas práticas de descobrir talentos eu acredito que sim, a gente tem uma certa possibilidade sobre isso. Eu acho que a gente não pode deixar passar, assim, batido as crianças que tem potencial. Nós é que temos que fazer, assim, esse incentivo. Não é que seja nosso objetivo único, final, não é esse, mas é um dos, e a gente não pode deixar passar.
PF5	Eu observo. (...). É o caso desse menino, porque ele estudava aqui e aí quando eu consegui a bolsa dele para ele ir estudar lá no (nome da escola particular). (...). Não é papel. Eu acho que não é papel do professor. O professor ele trabalha, ele pode ser um instrumento, mas ele não veio pra isso.
PF6	Por exemplo, eu acho que a gente começa, nós tivemos alunos lá no (nome da escola), principalmente na área de atletismo, são as áreas que mais dá, com mais facilidades, os talentos. Esses alunos, por exemplo, nessa área de atletismo, como é que você descobre que o aluno tem talento em atletismo? Primeiro é pela vontade de estar sempre em movimento né? Ele se cansa em ficar parado. É engraçado é isso né? Mas ele quer sempre um alvo maior para ele correr. Então ele não quer superar só o outro, ele quer superar a própria vontade, então esse aluno, e acima de tudo, quando ele começa a entrar dentro de uma coisa que é muito importante: a disciplina. A disciplina da prática, ele não falta às aulas, ele mantém um pico de treinamento, né? (...). Detectar talentos não, porque isso não faz parte do contrato de trabalho, tá? O professor, o papel dele é justamente descobrir sim, no sentido de a escola estar incentivando esse aluno a procurar algo melhor para ele, né? Não vem para o professor nenhuma orientação se ele deve ou não, se ele tem obrigação de detectar talento. Não, não tem, isso não faz parte. (...). Se tiver na minha sala eu tenho a obrigação de dar aula a ele. Detectar talentos não porque isso não faz parte do contrato de trabalho, tá?

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com professores.

Quadro 24 - Ideações de treinadores a respeito do uso de instrumentos para a identificação dos talentos esportivos pelos professores nas escolas

TR1	Testes para as avaliações simples, de agilidade, velocidade, flexibilidade. Mas não é só aptidão física. Aptidão física, para mim, ela entra com cinquenta por cento.
TR2	Se tivesse uma média nacional seria muito mais fácil. Hoje está tudo interligado na internet, se tivesse seria muito mais fácil. Tem atividade que você põe, por exemplo, sei lá, cem metros, e aí começa a ver a média nacional, e vê que um menino está muito acima da média, daí já tem uma tendência para ver que ele vai ser um bom velocista. Pega um peso e põe os meninos para jogar longe, daí pega a média nacional e vê que um tem mais força do que o outro.
TR3	Olha, eu não conheço, eu nunca ouvi falar. Assim, eu acho que a nossa cultura não tem muito isso, né? Esse tipo de instrumento, assim, eu acho. Não é do meu conhecimento.
TR4	Eu tenho uma medida de avaliação para avaliar a performance de um atleta, por exemplo, a performance física é possível avaliar durante os testes. O atleta entra, a gente faz a avaliação de altura, circunferência, e fazemos alguns testes, por exemplo, teste de carga máxima, para ver o potencial físico de membros superiores e inferiores; teste de atividade, teste de VO2, né, que a gente chama, para ver a capacidade cardiorrespiratória. Na escola, eu acredito que tem como mensurar altura, peso. Eu creio que é possível ter um instrumento. Mas eu acho que ficar só a cargo do professor de educação física pode sobrecarregar ele.
TR5	Ele pode fazer um comparativo. Eu sei que isso no Brasil é impossível de fazer, por causa da má vontade dos professores. Talvez nem, assim, pela estabilidade dele. Ele não vai ficar dez anos na mesma escola. Nos Estados Unidos, isso eu vi, eles catalogam todos os atletas de seis a dez anos. Na escola que eu fui eles têm um catálogo de todos os alunos. Olha, menino com seis anos tinha cinquenta centímetros, com sete ele tinha tanto, até ele sair da escola.
TR6	Existe. Existem ferramentas aí. No nosso caso, que a gente não tem, é o olhar clínico mesmo do treinador, mas existem instrumentos. Em São Paulo tem muito, as equipes de alto nível lá, Pinheiros, BMF, se não me engano, eles têm um laboratório bem completo que dá para fazer essas verificações.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com treinadores.

Quadro 25 - Ideações de professores sobre o uso de instrumentos para a identificação de alunos com talento esportivo

PF1	Só a observação. Teste não.
PF2	Na escola não tem essa estrutura, de você poder avaliar, fazer um protocolo, uma seleção.
PF3	Não. É observando eles jogarem, mesmo.
PF4	Eu gosto muito da observação, eu não gosto muito de testes, essas coisas. Acho que é mesmo na observação do dia a dia, o olhar que a gente adquire durante os anos. Tem alguns testes que o pessoal faz né, mas no nosso dia na escola é mais observação, no olhar mesmo.
PF5	Não. É mesmo pela observação.
PF6	Não.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com professores.

Quadro 26 - Ideações dos treinadores sobre o papel institucional e pessoal do professor de Educação Física com relação à identificação de alunos com talento esportivo

TR1	Eu acho que a gente perdeu muito na escola pelas próprias avaliações da escola. Eu estou afastado, não sei qual é o processo pedagógico utilizado na escola hoje para identificação e desenvolvimento de talento. Existe? Eu não sei se existe... (...). Tá, e aí se você tem um atleta extremamente talentoso, que é o melhor na escola, o que ele faz na escola? Ele serve para que? E ele não foi feito na escola, porque o que acontece hoje é que a gente não tem esporte na escola.
TR2	No meu caso é diferente porque eu sei de professores que encaminham alunos para o futebol, para o basquete. Só que lutas na escola foi o tema do meu TCC da pós-graduação. Eu fiz uma

	pesquisa para saber quantos professores lidavam com luta na educação física. Eram pouquíssimos. Então, como quase ninguém trabalha, a porcentagem de professores que trabalham com lutas é muito pequena, não existe essa possibilidade de indicação. Você não identifica um talento de luta se você não trabalha com luta.
TR3	Eu acho bem bacana. Eu acho que, com certeza, ia aparecer muita gente boa, assim, muito atleta bom.
TR4	Hoje no basquete no (nome da instituição) raramente a gente recebe uma indicação de uma escola. Nós temos hoje aqui no (nome da instituição) um professor, que também é professor de educação física de uma escola municipal aqui próxima. Ele sim, quando ele vê um menino ele traz aqui e fala assim, olha eu tenho um menino lá, isso e aquilo. Mas em função dele trabalhar em uma escola. Mas um professor de escola me ligar ou ligar para alguém aqui e falar, olha tem um possível talento aqui, nunca, eu estou aqui há nove anos e nunca aconteceu, tá?
TR5	Claro. Seria papel do professor, sabe por quê? Nós temos seletivas, peneiras, que a gente fala. Todo começo de ano e final de ano, mas será que essa criança tem essa informação? Talvez muitos talentos não cheguem aqui porque não tem essa informação.
TR6	Eu acho que nunca tinha que ter deixado de ser. Quando nós tínhamos uma parceria, podemos dizer assim, com a escola, a gente participava dos jogos escolares nosso número de atletas que conseguiram chegar no alto rendimento foi muito maior do que hoje quando não tem essa participação. (...). A escola tem que querer fazer esse papel, realmente a escola sempre foi muito importante nisso, e antes, antigamente nós não tínhamos clube e hoje nós temos o SESI, mas antes nós não tínhamos isso.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com treinadores.

Quadro 27 - Ideações de professores sobre o papel institucional e pessoal do professor com relação à identificação de alunos com talento esportivo

PF1	Não é uma obrigação do professor. Não. Eu não acho que seja. Eu fiz porque eu quis. Assim, era um bom aluno e eu vi que ele gostava e que ele tinha uma habilidade assim para ginástica e eu fiz. Mas não é sempre não, que eu faço. É raro. (...) A escola não orienta. Eu nunca recebi nenhuma orientação. (...). Que eu me lembre, não. Não tenho nenhuma notícia. A escola, às vezes, abre para o pessoal que trabalha nas escolinhas de esportes virem nas salas, dar recado, dizer: “eu tenho uma escolinha de futebol”, quem gosta né? E entrega o papelzinho, com endereço e telefone, para a mãe ou o pai ligar. Eu, igual te falei, trabalhando na Educação Física Escolar, o que eu faço é orientar: “gente, vocês gostam, de natação, de futebol, de vôlei, procura o SESI, que é mais perto daqui, ou qualquer outro lugar, para vocês treinarem”. Porque às vezes eles ficam muito ansiosos aqui e aqui a gente não tem como dar treinamento para o aluno. A aula aqui é para todos, com habilidade ou sem habilidade, eu vou trabalhar com todos, e eu não posso priorizar.
PF2	Claro que é. Acho que a minha maior missão é essa, de detectar, de colocar e encaminhar. Sempre que eu vejo, eu encaminho, sabe? Aí eu olho a disciplina também, não é só talento, sabe? O menino é disciplinado, ele vai ter condição de seguir a vida profissional depois. Porque tem que ter disciplina. Se não tiver... Daí se tiver todas essas características eu encaminho, vai pro Praia Clube ou vai para o SESI aqui em Uberlândia, e lá ele segue depois.
PF3	Não. De forma nenhuma, em nenhum movimento a nossa Diretora ou a Vice impõe isso.
PF4	Eu acredito que seja um dos papéis. Igual eu falei, nós temos várias funções na escola, né, ensinar, educar. A gente faz parte da formação educacional do aluno como um todo. E uma dessas práticas de descobrir talentos eu acredito que sim, a gente tem uma certa possibilidade sobre isso. Eu acho que a gente não pode deixar passar, assim, batido as crianças que tem potencial. Nós é que temos que fazer, assim, esse incentivo. Não é que seja nosso objetivo único, final, não é esse, mas é um dos, e a gente não pode deixar passar. (...). Nós não somos, assim, cobrados, não somos orientados. Eu acho que depende muito da formação de cada profissional, né? A minha formação, que eu tive, quando me perguntaram se eu queria fazer educação física eu tinha doze anos, eu fui atleta, eu fui descoberto pela escola. A gente saiu muito para campeonato. Hoje nem tanto, porque eu percebo que a gente tem hoje muitas dificuldades. Eu acho que depende de cada profissional.
PF5	Depende da visão do professor. Do professor, eu, no caso. Eu via um menino aqui e aí eu via a possibilidade de ele crescer, porque ele não tinha nenhum problema, ele tinha problema na perna, só não tinha uma perna. Então essa deficiência da perna ia ser suprida. (...). Aí, assim, o

	trabalho, a estrutura que ele tinha no Projeto da escola (nome da escola particular), e se eu não tivesse indicado ele não iria. Se eu aqui vejo um aluno que tem alguma qualidade que você acha que vai fazer, eu procuro encaminhar ele ou para algum projeto da Prefeitura. Porque a Prefeitura tem o projeto do atletismo, que vai, tem lá no SESI, tem o futebol, então a gente tenta encaminhar, mas mesmo assim tem que passar numa peneira. Não é assim fácil não. Eu tive facilidade em alguns casos que eu participei foi porque aconteceu, a coisa caiu na minha mão e eu, porque eu arrumo, eu procuro e eu saí atrás. (...). Não é papel. Eu acho que não é papel do professor. O professor ele trabalha, ele pode ser um instrumento, mas ele não veio para isso. Ele pode, por exemplo, interferir assim, falar para o pai, olha, pode investir que esse menino tem jeito.
PF6	Olha, eu vou falar para você, é assim, na realidade, a política pública. Ela só surge pelo interesse de arrecadação, tá? Quanto vai entrar no caixa, seja do município, do Estado, seja lá de quem for. Tá certo? (...). Fizeram as Olímpiadas no Brasil, e fizeram programas para milhões, em segundo tempo, sabe? Essas questões todas. Passou, acabou, morreu. Não queremos mais saber disso. Por quê? Porque não tem dinheiro gente, o Brasil tá em crise, tá? E vou falar para você que boa parte desse dinheiro nunca chegou aos talentos, entendeu? Isso é público e notório, só não faz quem não quer (...). Não é papel do professor. O professor, o papel dele é justamente descobrir sim, no sentido de a escola estar incentivando esse aluno a procurar algo melhor para ele, né? Quando a gente vê a gente fala, por que você não procura tal lugar? Eu falo para os meus alunos, por exemplo, ele é bom de corrida, olha vai no SESI, o SESI tem uma boa escolinha de corrida. A gente conhece né? Apesar de que você vai ficar lá só por um tempo, lá eles não vão te dar incentivo. Vôlei? Vai no SESI ainda, no SESI ou senão no UTC. Futebol de salão, você vai para o Praia. Por quê? Porque essas escolinhas são temporárias, depende muito do administrador que está ali, entendeu? Então, quer dizer, para que eu vou colocar o aluno num lugar que eu sei que vai chegar o momento em que eles vão cortar. Faltou salário, o professor vai dar aula? Entendeu? (...). Não, não, não. Não, não tem. Isso não faz parte. Se tiver na minha sala eu tenho a obrigação de dar aula a ele. Detectar talentos não porque isso não faz parte do contrato de trabalho, tá? Posso estar indicando. Estar encaminhando.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com professores.

Quadro 28 – Ideações dos atletas sobre o encaminhamento de alunos com talento esportivo

AT1	Encaminha para as escolinhas. Tem muita escolinha para treinar na cidade. Tem muita equipe. Não no atletismo. Atletismo só tem aqui, na verdade. Antes tinha a FUTEL também, mas encerrou por problemas políticos na cidade. Mas tem o SESI também, ah o menino tem um talento na natação, tem o SESI, tem o Praia Clube, que tem diversos esportes também. Aqui também tem basquete, etc., etc. É só o professor entrar em contato com o clube. Falar olha eu tenho um rapaz aqui que é bom.
AT2	Para uma escolinha. Perto da minha casa que tinha essa escolinha já especializada para vôlei. E com 12 anos meu pai me levou pra essa escolinha, e depois de seis meses eu me apaixonei.
AT3	Para o judô temos Associação dos Lutadores e Judocas de Uberlândia. Funciona em parceria com o Lagoinha, com a FUTEL, e com outras entidades. É um projeto aprovado, da Lei de Utilidade Pública Municipal.
AT4	Eu acho que, no caso do professor, se ele visse uma criança que se destacasse, que ele visse que tem uma predisposição, ou uma determinação além das outras, eu acho que ele deveria dar um suporte para esse aluno. E direcionar ele, no caso de um talento esportivo, direcionar ele para o melhor. Porque a escola vai acabar criando barreiras para ele. Porque na escola ele não vai desenvolver e ele vai ficar preso só naquilo. Vai ser só uma atividade para ele, não vai ser mais.
AT5	É mais pelo incentivo para fazer alguma coisa.
AT6	Eu acho assim, que se ele perceber que ele tem talento para aquilo, né? Às vezes até chamar a família para conversar. Olha, o encaminhamento que o professor precisa ter é reconhecer no menino que ele tem, é a primeira coisa. Fazer o menino saber, reconhecer que ele tem talento. E conversar com os pais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com atletas.

Quadro 29 - Ideações dos treinadores sobre o encaminhamento de alunos com talento esportivo

TR1	Encaminhar para um lugar onde ele pudesse se formar. Hoje são os clubes no Brasil.
TR2	Eu acredito que não é essa a função da escola atualmente. Ele poderia encaminhar esse aluno para outro lugar. A escola é lugar de conhecer a educação física e tomar gosto por isso. Conhecendo uma modalidade e outra, às vezes a criança se interessa e vai buscar fora da escola um lugar onde ela vai se aperfeiçoando.
TR3	Primeiro eu chamaria a família, né? Falaria da possibilidade de ter uma vida atlética, né? Assim, ativa. E com certeza eu o incentivaria depois, mas eu primeiro ia alicerçar isso com a família. Porque eu acho que a família tem um papel muito importante na constituição do atleta.
TR4	Eu acredito que, como tudo, você tem que ser informado. Então, por exemplo, o professor de Educação Física ele não pode ser desligado do meio esportivo. Eu acredito que, no mínimo ele tenha que saber pelo menos onde se desenvolve esporte na cidade, que seja público ou que seja privado. E eu acredito que sim, o professor de Educação Física ele tem que chegar para o aluno e perguntar assim: Você já procurou? Você já se interessou? Porque você pode ter um potencial para isso.
TR5	Está falando em questão de Brasil? Clube, clube. Não tem outro lugar que tem esporte no Brasil.
TR6	O próprio professor de educação física. Se ele estiver realmente interessado em desenvolver o esporte como um todo ele, com certeza, ele sabe as ferramentas, os locais onde buscar, ele sabe onde buscar. Quando nós tínhamos uma parceria, podemos dizer assim, com a escola, a gente participava dos jogos escolares nosso número de atletas que conseguiram chegar ao alto rendimento foi muito maior do que hoje quando não tem essa participação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com treinadores.

Quadro 30 - Ideações dos professores sobre o encaminhamento de alunos com talento esportivo

PF1	Eu indico para o SESI, né? Porque é o mais perto aqui. Para procurar mesmo, né? E se gosta de outras coisas, tem menino aqui já no Praia, acho que tem um menino para ginástica artística na UFU, ele foi, a mãe levou. (...). Então é assim, eu, quando vejo um aluno assim, que não é sempre que tem, eu faço aquilo que eu te falei mesmo. Igual, eu encaminhei mesmo assim, eu dei o endereço. Falei, a Escola de Educação Física ela fica na Rua Benjamim Constant, e aqui leva (referindo-se ao endereço) pra sua mãe te levar lá.
PF2	Você sempre fala para ele procurar um clube. Uma equipe que ele possa treinar mesmo em alto rendimento. E encaminhar. O que eu faço é encaminhar. Encaminho para os clubes, para um profissional que já tem uma equipe na mão. Na escola, assim, a gente dá aula, mas a gente não tem nada focado em treinar equipe de alto rendimento, para ser profissional, não tem como. (...). Daí se tiver todas essas características eu encaminho, vai para o Praia, vai para o SESI aqui em Uberlândia, e lá ele segue depois. Hoje eu encaminho para os clubes. Eu encaminho direto, já. Eu falo pro aluno ir lá procurar o clube, e já sei os profissionais que tem em cada área, daí eu vou lá e já sei os esportes onde tem o maior treinamento, os melhores treinamentos aqui em Uberlândia, então eu já encaminho.
PF3	É, porque a gente conversa muito, principalmente com o outro professor. E ele já chegou a falar: por que é que você não vai lá? Vai lá numa escolinha tal... (...). Ah, tem... é complicado falar, Corinthians, Santos, Flamengo, porque é nessas escolinhas que vão os olheiros, né? Desses clubes grandes. Aí os pais ficam fascinados. E ver se o menino tem talento mesmo para fazer uma prática esportiva. Porque tem menino que é muito bom em vôlei. Olha, fala lá para o (nome da pessoa), porque o (nome da pessoa) que é o treinador, né? Vai lá no (nome da instituição), conversa com ele, você tem talento, às vezes você pode ganhar uma bolsa. Aí tem o treinador, o (nome da instituição) patrocina a escola, tem o programa deles de vôlei, vai lá, conversa com o (nome da pessoa), às vezes treinando você ganha uma bolsa para estudar no ensino médio, quem sabe você pode fazer uma faculdade através do esporte. Olha o tanto que é legal. A gente já falou aqui para uns alunos que gostam de vôlei, e teve uma seletiva aqui no ano passado. E eles fizeram um projeto aqui e muitos alunos participaram.

PF4	Em alguns casos eu chamo o pai. Eu tenho talento no vôlei, eu tenho uma menina, ela era muito flexível, é impressionante a flexibilidade que ela tinha. Falei “coloca ela na ginástica, e tal”, e o pai levou, eu acho, na Educação Física, que tem na UFU. Levou a menina para fazer. Então eu chamo o pai. Igual no vôlei, que eu domino, eu sei onde são os canais que tem, né, então tem no SESC, tem no SESI, tem no Praia, tem nos poliesportivos, então eu encaminho pro vôlei.
PF5	Se eu aqui vejo um aluno que tem alguma qualidade que você acha que vai fazer, eu procuro encaminhar ele ou para algum projeto da Prefeitura. Porque a Prefeitura tem o projeto do atletismo, que vai, tem lá no SESI, tem o futebol, então a gente tenta encaminhar, mas mesmo assim tem que passar numa peneira. Não é assim fácil não. Eu tive facilidade em alguns casos que eu participei foi porque aconteceu, a coisa caiu na minha mão e eu, porque eu arrumo, eu procuro e eu saí atrás.
PF6	Você já está fazendo alguma coisa, porque se você se coloca o papel de reconhecer um talento na escola, se a escola nem te fala para fazer isso, não é a sua função na escola, você não tem obrigação de fazer isso, mas você em um dever social vê uma pessoa que tem a oportunidade de se mostrar talentoso em algum esporte e você encaminha, eu entendo que você já está fazendo a sua parte. (...). Quando a gente vê a gente fala, por que você não procura tal lugar? Eu falo para os meus alunos, por exemplo, ele é bom de corrida, “olha, vai no SESI, o SESI tem uma boa escolinha de corrida”. A gente conhece né? Apesar de que você vai ficar lá só por um tempo, lá eles não vão te dar incentivo. Vôlei? Vai no SESI ainda, no SESI ou senão no UTC. Futebol de salão, você vai pro Praia.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com professores.

Quadro 31 - Ideações de professores sobre o apoio institucional para a participação em competições escolares

PF2	Tem o reconhecimento quando ele vai num campeonato. Tem o reconhecimento interno, dos colegas, entendeu? Igual no ano passado, que eu levei as meninas para jogarem o campeonato brasileiro de vôlei e elas ganharam. E aí eles deram as medalhas para as meninas na hora do recreio, na frente dos outros alunos. Tem esse reconhecimento, essa homenagem, entendeu?
PF3	Fizeram um projeto aqui e muitos alunos participaram. Teve meninos que não jogavam nada de vôlei, e através do campeonato do ano passado, patrocinado pelo Ministério Público do Trabalho, eles foram vendo que os alunos foram participando, representando a escola, e incentivou muito, muito. Porque o (nome da pessoa) falou que tinha algumas empresas que tinham que pagar multa, e aí o promotor incentivando os esportes dentro da escola. Aí eles usaram a verba. Toda a participação era gratuita né? Aí a gente levava os meninos para participar dos jogos. Quem participou ganhou os uniformes, bolas e rede. Então através disso, teve uns meninos que até jogavam futebol, e não jogavam mais aqui na escola e queriam jogar vôlei. Então eu falei assim, nossa! Que engraçado! Olha o tanto de menino querendo jogar vôlei, aumentou muito, sabe? Acho que de ver essa parte de representar a escola, né? Nos jogos. Eu acho que isso incentivou bastante.
PF4	Eu não sei se eu fui muito claro com você, mas eu gostaria muito que na escola também fosse um espaço de descoberta desses talentos. Que esses talentos, na escola seria muito interessante a gente trabalhar, porque quando os meninos ganharam medalha numa competição fora, ela (a diretora da escola) fez um recreio, chamou todos que ganharam, mostrou a medalha, tirou foto, deu lanche para os meninos, foi interessantíssimo isso. (...). Foi no ano passado, nós ficamos em quatro categorias, fomos campeões em três e vice em uma, fora, num campeonato escolar que teve. Aí ela fez um recreio dirigido, olha o campeão, fulano! E todo mundo batendo palmas. Professor! Depois deu um lanche para eles, teve um momento na quadra com lanche e música. Então, assim, eu acho que isso faz parte. Ela deu o espaço para eles treinarem depois da aula. Eu falei: Tá vendo que interessante? Ela me deixou treinar eles: “não, pode treinar aqui, vai treinar!” Deu uniforme, ela vai, tira foto, leva água, sabe? Então é assim, quando tem essa parte de apoio é muito interessante. (...). Eu acho que você pode aprimorar e motivar mais esses talentos através desses campeonatos, que acontecem na nossa realidade, aqui em Uberlândia, muito pouco. Quando acontecem, vejo que são de uma forma, assim, bastante desorganizada e também não motiva os professores. Por exemplo, a gente vai sábado, vai domingo nessas competições, mas depois, assim, você não ganha hora extra, você não pode repor, você não tem assim como repor, sabe? É uma situação, assim, que nós também precisamos desse apoio né? Não dá para a gente estar fazendo essas atividades. São atividades extras e vários profissionais

	tem interesse em fazer essas atividades, em participar, mas em muitos casos eu penso por que eu vou trabalhar no sábado, no domingo, com esses alunos se eu não estou tendo apoio, não estou tendo a valorização da minha profissão? É assim que eu vejo, porque eu já levei muito. No ano passado eu fui. A gente foi no domingo, fomos campeões, foi muito bom, mas veja uma situação: sumiu a identidade de uma criança, e eu entreguei todas as identidades, acabou o jogo eu entrego os documentos, né, eles precisam dessa identificação. Sumiu o documento. A criança sumiu o documento. Aí a mãe ligou na escola, disse que sumiu a identidade, que a identidade tem que fazer B.O., criou uma situação, uma tempestade em cima de um copo d'água. Então o que eu estou te falando é isso. Às vezes vai acontecendo essas coisas e a gente vai ficando assim, gente, mas como que é isso? Que apoio que nós estamos tendo, entendeu? Mas a gente participa, leva, mas eu acredito que é muito pouco. A gente deveria fazer mais, mas, igual te falei, com apoio, com motivação, com organização, e não tem.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com professores.

Quadro 32 - Ideações dos treinadores sobre o treinamento para o desenvolvimento do talento esportivo

TR1	A habilidade é um dom, ela é inata, ele tem qualidades que eu posso ter, mas com um nível mais elevado. Assim, ah, no futebol eu preciso de um cara talentoso para o meio de campo. Não é um cara só com habilidade física, tem que ter habilidade técnica, tática e mental muito grande. Porque é um cara que tem que estar na frente, o processo dele é sempre mais acelerado, ele tem uma resposta mais rápida para aquilo que a gente está pedindo, aquilo que a gente está fazendo. Mas se ele não treina, ele se iguala a um que é regular, mas que é dedicado, que é esforçado. Um talento sem treinar não é nada, é simplesmente uma promessa de talento. Eu tive atletas extremamente talentosos, com habilidades específicas para aquilo que ele fazia, e que conseguiram resultados, e que na parte profissional foram mais talentosos ainda. Médicos, eu acho que tenho mais de 40 ex-atletas que são médicos. Profissionais de alto nível, então isso complementou. Por isto que eu te falo que o treino, a disciplina, a dedicação, o foco naquilo que ele está fazendo, isso é tudo característica do esporte. Nós não estamos criando atletas, nós estamos criando pessoas que vão desenvolver suas habilidades. (...). Então é assim, com relação às habilidades direcionadas. Às vezes o cara é extremamente habilidoso e a gente vai, com o tempo, a gente vai vendo. Ele pode ser extremamente habilidoso para nadar dos treze aos catorze anos, depois com a mudança morfológica dele, no corpo e tudo mais, ele se estabiliza aqui e vai ser um atleta muito melhor em outra modalidade, no vôlei, de repente no basquete, de repente no atletismo, no lançamento de peso. (...). E às vezes você vê uma criança nadando com seis, sete anos, e pensa, esse vai ser um craque da natação. Ele tem que ter todas essas habilidades desenvolvidas porque daí com doze, treze, catorze anos a gente já vai conseguir direcionar. A gente fala assim, um atleta que é especialista aprende a nadar todos os estilos. A gente ensina, até porque tem um equilíbrio corporal melhor. Aprende crawl, peito, borboleta, e a gente está sempre treinando. E a gente estimula a nadar o medley o tempo inteiro, que são os quatro estilos. (...). Às vezes com dez anos ele é um belíssimo nadador de peito, tem uma coordenação excelente e tudo mais. Com catorze anos ele não consegue nadar esse estilo mais. Ele mudou a forma dele, do corpo, o centro de gravidade mudou. Então ele passa a nadar outro estilo. Se ele não souber nadar esse outro, perdeu. Ele poderia ser um campeão lá, na frente, entendeu? Lá no futuro, em outra modalidade, em outro tipo de prova. E talvez até em outro esporte. Mas a grande maioria. Eu acho que a grande maioria, noventa por cento aqui do clube, todos passaram pela natação. Se você chegar lá no basquete, todo mundo nadou, é o primeiro passo. (...). Então esses períodos que a gente fala que são críticos ele tem que passar e vai sendo formado. A escola não faz isso em ponto nenhum, então, por exemplo, se ele precisa de muita agilidade, flexibilidade e força, e ele não passou por esse processo, dificilmente ele vai ter sucesso depois. Por exemplo, para lutar judô ele precisa ter essas habilidades preparadas e desenvolvidas nesse período de idade, certo? Então, quanto mais cedo ele começar a ter estímulos. E a gente está falando de estímulos, a gente não está falando de treinamento. Estímulos, quanto mais cedo, melhor.
TR3	Tirar o medo, porque o medo é um fator que trava as pessoas. Criança, adolescente e adultos. Tem gente que é muito habilidoso, talentoso, só que tem medo. Agora, eu vejo o seguinte também, aquele que não tem medo tem uma facilidade de aprender porque ele não se bloqueia. Eu costumo dizer para todo mundo que o nosso maior adversário é a gente mesmo, é a nossa

	própria cabeça. Isto de a gente pensar que: “nossa, será que eu sou capaz? Eu acho que não vou dar conta. O outro é melhor do que eu”. Você já se bloqueou, e você não consegue render o que você poderia render. A pessoa se preocupa mais em perder do que em chegar lá e dar o melhor.
TR4	Que passe por alguns esportes que põem a bola no pé e que põem a bola na mão, e que se passe por todos os estímulos. E aí entra naquilo que eu falei, se você quer estimular o basquete, que seja bola de basquete, se quer estimular o vôlei, que seja bola de vôlei, mas que não limite o menino a fazer somente movimentos do esporte. Abra o leque. O estímulo apenas a um esporte provoca a especialização precoce, você estimula um menino de seis anos a jogar futsal desde cedo, você estimula uma menina de seis anos a jogar vôlei e de repente ela pode ter um talento oculto para jogar outra modalidade, então, talvez o interclasse tenha que ser de acordo com a idade, ou então fazer vários interclasses, obrigando então todo mundo a passar por todos os esportes. Eu vejo dessa forma. (...). De repente ele não tem uma técnica da corrida, mas ele já é rápido. Então você fala assim, opa, se eu mudar a técnica dele ou ensinar uma técnica para ele, ele vai ser mais rápido. Aí, sim, tá ali um possível talento que se você der um estímulo correto que é a técnica, ele vai deslanchar, e possivelmente vai ser algo diferente.
TR6	Hoje eu posso dizer que no Brasil a gente está trabalhando muito em cima do imediatismo. Então esse imediatismo vai gerar essa maturação precoce. As pessoas vão passar estímulos mais fortes em um período em que não era necessário. Para querer alcançar um resultado mais rápido. Mas eu, particularmente, trabalho, vamos supor trabalho de força com início de sobrecarga a partir dos 15 anos. Tinha um treinador que falou que na Europa só a partir dos 17 anos. No Brasil a gente vê casos que a partir de 12 já trabalha com sobrecarga, a fim desse resultado imediato. Tem prejuízo de estrutura óssea, prejuízo de estrutura muscular, porque o corpo vai buscar a fonte de energia para isso, para suprir essa demanda, então acaba que prejudica. Nós aqui no (nome da instituição) a partir de 15 anos que a gente começa com trabalho de força direcionado ao processo de sobrecarga.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com treinadores.

Quadro 33 - Ideações dos professores que indicam suas perspectivas sobre a educação física escolar e o esporte na escola

PF1	Eu não trabalho treinamento e procuro também não trabalhar a competição em si. Como eu te falei, já teve interclasse aqui que é competição, mas daí a gente tentava dar o enfoque pedagógico. Igual eu falei, envolver mais alunos do que aqueles que vão jogar né? Aqueles que não gostam vão fazer um trabalho de súmula, de ajudar ali, com a parte, porque a competição não é só a parte do jogo. (...). Inclusive desde as séries iniciais, que é aonde vão se desenvolver essas habilidades, da coordenação motora fina, da consciência corporal do aluno, do esquema corporal, a imagem corporal. Educação Infantil, né? É a base. O aluno com problema lá na base, depois tem problema lá na frente. Às vezes o aluno não tem uma letra boa, não consegue ter uma coordenação boa no caderno, o espaço, não usa bem o espaço. Tudo está lá, na Educação Física, na psicomotricidade que não foi bem desenvolvida. Porque hoje a criança entra na escola pequena e tem que aprender a ler, aprender a escrever, e aí falta, né? Falta brincar, porque quando a criança brinca está desenvolvendo tudo isso. (...). Porque o esporte na escola é jogo, a gente trabalha jogos. E o jogo ele tem essa função né? Da socialização. Então a criança vai aprender é o trabalho em equipe, é o respeito mútuo, a solidariedade, cooperação, competição saudável. (...). Para mim é importantíssimo, justamente por causa disso, para ajudar na formação global do aluno. Então é essa parte, se ele não tem... A Educação Física trabalha a parte do desenvolvimento corporal, e se ele não tem desenvolvido esse movimento corporal, essa consciência, né? O esquema corporal, a imagem corporal dele. Eu vejo muitas crianças que não tem essa noção, lateralidade, e aí ele não vai conseguir desenvolver vários outros aspectos dentro da escola. Fica comprometido pelo resto da vida. (...). Não tem avaliação na educação física. O máximo que eu já vi, mas não é aqui, o que já vi é um conceito, né? Ótimo, regular, se está presente na aula. Não tem nada no boletim do aluno, no histórico do aluno, é só presença ou falta. É a única coisa que é registrada na educação física.
-----	---

PF2	<p>A aula aqui é para todos, com habilidade ou sem habilidade, eu vou trabalhar com todos, e eu não posso priorizar. (...). A Educação Física é importante para disciplinar os alunos, dá um senso de equipe, de espírito de equipe, de lazer, de atividade física, para a saúde também, para a socialização, para aprender a ter espírito de competição. E também para ter um momento para os meninos darem uma extravasada das aulas normais, assim. (...). É quase que integral. Cem por cento. Aqui é só esporte. Tudo é esporte. Raros, raros momentos que tem recreação e lazer, mais é esporte. (...). Cada professor tem autonomia de escolha, né? É a minha escolha, eu trabalho o esporte. Eu trabalho futebol, handebol, basquete e voleibol, que o meu jeito de trabalhar é esse, é o esporte. (...). Eu acho assim, eu acho que cada um tem sua posição. A sua preferência, e eu não vejo que o esporte seja elitista. É um momento de muita atividade física, de lazer, e que tem uma aceitação, assim, de uns oitenta ou noventa por cento dos alunos aqui da escola. Só gostam de esporte, se você for fazer um estudo de movimento, uma dança, você não vai ter aceitação igual você tem no esporte, aqui. Às vezes você coloca uma dança, uma capoeira, você vai ter uma galera boa uns dois ou três dias e depois não vai ter mais. Não vai ter sequência. Com esporte você consegue ter sequencia o ano inteiro, com uma taxa aí de uns oitenta por cento de adesão de todos os alunos. (...). O esporte é assim como uma cultura que a gente vem trazendo já, de muitos anos. É até uma história. Cada esporte tem a sua história em si. Então hoje o esporte é um momento de os meninos aprenderem porque que teve, de onde que saiu, e também para trabalhar a coordenação motora, habilidade motora, ter o espírito de equipe, igual eu tinha mencionado antes.</p>
PF3	<p>Quando eu falo para os meus alunos que a educação física é importante para o movimento, a consciência corporal, as brincadeiras, adquirir um pouquinho conhecimentos de esportes. Eu falo que eu não vou formar nenhum atleta. Não é porque ele é talentoso que ele é privilégio. A gente às vezes fala assim, olha, por favor, ajuda o colega ali, faz isso assim, dá um exemplo, aqui galera, faz desse jeito.</p>
PF4	<p>Através do esporte você educa, ensina, o ser humano cresce e se torna um adulto mais completo através da prática esportiva. Porque tem regras, tem o respeito ao outro, tem as competições que você tem que saber respeitar o adversário, você tem que se concentrar, não pode dormir tarde. Então é assim, eu acho que o esporte faz parte. Essa questão do movimento e tudo, eu acho que, por exemplo, de primeiro a quarto ano é interessante esses movimentos. Eu acho que menino de primeiro a quarto ano nem deveria jogar muita bola, seria só esses movimentos, muita dança, muito movimento, muita ginástica. Mas eu acho que a partir do quinto ano introduzir mais o esporte, porque já jogou muita carimbada, na quarta série, na quinta já não dá para a carimbada, já é o handebol, já vai introduzindo o handebol. Acho que você tem que introduzir o esporte na escola, porque através dele você ensina tudo para a criança. (...). Faz parte do conteúdo e ele deve ser trabalhado de uma forma recreativa, como uma forma de lazer, mas também com uma forma competitiva. Acho que a criança deve saber perder ou ganhar. E também podemos até encontrar valores de diversas modalidades esportivas dentro da escola. Acho que tem todo esse universo, de educar, de ensinar, de competir, de recreação e de lazer também.</p>
PF5	<p>O parâmetro da educação física era no começo da educação física, é o que eu te falei, ele te formava para que você fosse capaz de correr, de lutar numa guerra, era uma situação assim, ele queria uma pessoa forte, com saúde, para dar conta de defender o país. Agora, hoje a questão já é outra. A questão hoje é esse cara, o aluno que está na escola, o que é que ele precisa para viver bem? Para ser um cidadão? Então aí são outros objetivos, então vem saber conviver, respeitar regra. É isso que a gente tem que trabalhar hoje no parâmetro curricular. (...). Quando você vai fazer a licenciatura, você tem que trabalhar as matérias pedagógicas, você tem que conhecer a pessoa, o ser humano, o desenvolvimento do ser humano como é que é. É uma série de coisas, é muito mais complexo. (...). Aí que está o x da questão. Agora o que é que a gente vai fazer? A gente vai trabalhar a habilidade física ou vamos trabalhar o engajamento do ser humano na sociedade? É esse o dilema, porque tem muito professor que quer entrar para trabalhar jogo, a qualidade física e o esporte de qualidade, e o Parâmetro Curricular não quer isso. (...). O profissional professor hoje ainda está perdido, ele não sabe se ele vai trabalhar qualidade física, se ele vai trabalhar a educação. A gente está assim, até eu, tem hora, acho que eu estou. Oh meu Deus! Eu estou ali, às vezes a gente fica no futebol o ano inteiro. No futebol o ano inteiro ensinando um menino a respeitar regra, a respeitar o colega, a não meter a mão um na cara do outro, aí leva gol e sai batendo no colega. Quer dizer, o meu trabalho aqui está sendo mais de educação, de frear, de mostrar o menino como é que ele tem que viver na sociedade do que o esportivo. Aí o esportivo, a habilidade, ele vai aprender no clube. É nisso que está a questão da educação, e o menino sai da faculdade, essa pesquisa sua vale para nortear isso, o que é que você quer? Você quer treinar o cara para ver o resultado lá na frente? Então você vai fazer o</p>

	<p>bacharelado, porque aí você vai trabalhar como treinador. É diferente. Aí você vai trabalhar a educação, você quer ver o cara sair e ser médico, dentista, saber respeitar o próximo, então você vai trabalhar na licenciatura. (...). A gente via a Educação Física como formadora de soldados, de gente para defender o país, então era isso. Por isso, justamente, as pessoas que tinham habilidades, eram trabalhadas as habilidades. E hoje, ela é cortada muito por causa da diferença. (...). Na época a gente trabalhava calistenia, que é a ginástica contada. Então eu fui assim, no começo da minha carreira a gente trabalhava assim. Punha os meninos em fila, aí eles faziam exercício contado, era polichinelo, dez polichinelos, dez flexões de braço. Sabe? Abdominais, aí para depois começar a aula. Era esse sistema. Aí a gente aprendia. O que eu aprendi de ordem, como é que fala, ordem unida né? Sentido, direita, era da minha época de aluno lá na Educação Física porque era a época do militarismo, aí depois veio foi a mudança da educação. E aí parou com isso tudo, a gente chamava de retrógrado quem trabalhava assim, aí eu fui parando. (...). Com a questão da diversidade, o pessoal falou assim, a competição, não pode ter competição, não tem mais essa visão na escola. Você vê o que é mudança de visão, de objetivo, de coisa. Nessa época não tinha importância, o que interessava mesmo era ganhar, ganhar e ganhar. Hoje não, a importância não é ganhar, é você ser vencedor sem pisar nos outros. Porque antigamente era ganhar, se eu tivesse que pisar no pESCOÇO, na Cabeça, no olho do outro eu pisava porque o meu negócio era ganhar, e agora não.</p>
PF6	<p>Eu tenho ex-alunos que são professores hoje. Minha aula não tem igual, é a mesma história, mas não tem igual, porque a argumentação vai depender do que? Da capacidade de o indivíduo olhar o espaço e transmitir aquilo que você quer. Alcançar quem você quer. Então o professor de Educação Física ele tem que ter essa capacidade sim, de descobrir, de argumentar com o aluno, de ver o que é que ele quer e aonde ele quer chegar. (...). Por exemplo, menino meu, ele não sai da quadra sem falar comigo. Ele chega “professor eu posso tomar água”? Se eu falar não, acabou. O aluno volta, faz, por quê? Talvez seja até a maneira como eles me veem, por ser mais velho, ou porque eles têm aquela carência de ordem. Porque eu sou muito assim, taxativo com os meus alunos. (...). Eu falo que o importante é deixar eles descobrirem as regras e depois confrontar com as regras existentes. Então na hora que eles começam a descobrir que não dá certo a bagunça que eles fazem aí eles começam a seguir as regras. Por exemplo, você sabia que as mulheres têm mais dificuldade em seguir as regras né? E os meninos já têm as regras prontas. Eles já descem da sala de aula para a educação física com os times prontos e com a regra do jogo pronta. O menino trabalha muito com a razão, é menos emocional, e as meninas ainda é aquele, eu não sei se eu escolho fulano para o meu time, ela é muito emocional nisso, entendeu? O menino não, ele fala assim, eu quero fulano porque ele é bom. A menina não, ela fala eu não vou escolher ela porque ela contou isso para mim. Então, até que elas decidem isso elas já gastaram meia hora de aula. Então quer dizer, o esporte, se faltar isso eu falo assim que é uma quebra de regras, eles vão ter regras aprendidas e não regras criadas interiormente para fora. Por que é que eu tenho que sentar e não ficar em pé? Isso aí ele tem que sentir porque, senão ele não vai ficar em pé, o menino hiperativo, por exemplo, ele não sabe o que é que é regra. A regra do sentar, a regra do obedecer, por quê? Porque ele vive em conflito interior, ainda não consegui discernir isso. Agora, o menino lá no jogo ele vivencia uma regra, toda hora que ele faz isso no jogo ele perde, aí o que vai acontecer? O que é que está acontecendo? Então eu vou fazer uma regra, quer dizer o esporte na educação física na escola é importante por quê? Porque é o princípio das regras sociais de uma maneira gostosa, da brincadeira. (...). Eu falo para você que o professor, ele é o todo poderoso nessa área. Não é ninguém, não é diretor, não é ninguém que vai... E digo para você que não é só nessa área não. E digo ainda, professor de Educação Física tá? É aquela pessoa mais influente dentro de uma escola. Ele faz com que os alunos possam ser bons alunos na matemática, por quê? Porque ele mantém uma coisa que os alunos mais gostam, que é a quadra. Você tá entendendo? Então esse professor que sabe usar isso de forma construtiva, ele vai fazer o aluno crescer em tudo dentro da escola. (...). Que incentivo tem o professor de Matemática ensinando o aluno se o aluno não gosta da Matemática? Mas se o professor de Matemática falar que vai falar assim “eu vou falar com o seu professor de educação física para não deixar você fazer aula”, entendeu? (...). É castigo não ir para a Educação Física. Então quer dizer, o professor de Educação Física ele tem essa potencialidade dentro de uma escola e quando ele tem isso, é onde eu digo assim ele vai descobrir talento, ele tem o direito, ele vai fazer um jeito de encaminhar esse aluno. Por quê? Porque o aluno, na Educação Física, é o momento mais livre que ele tem na vida dele escolar. (...). Tem que dar aula, tem que olhar, tem que observar todos esses alunos, isso quando não falta professor, porque se faltar professor para onde esses alunos vão? Para a quadra. Eu, por exemplo, numa escola que eu dou aula, na outra escola, tem dia que são cinco salas de aula, cinco turmas, porque faltaram cinco</p>

professores. E onde que esses meninos mais gostam de estar? Na quadra. O aluno, para ser sincero para você, o dia que o professor de Educação Física falta, faltou tudo para ele. Ele vai ficar chateado, ele não volta satisfeito, mas se o professor de Matemática, História, Geografia faltar ele sabe que vai encontrar no professor de Educação Física o aparato que ele queria. Eles vão felizes, então quando você fala assim faltou o professor de Matemática, eles dizem assim, quadra! Tem que ter esporte na Educação Física. Se não tiver acaba a escola, para falar a verdade. (...). Cada idade ela tem uma descoberta né? Então, se você for ver, por exemplo, alunos, ele vai a partir de uma psicomotricidade fina com a psicomotricidade grossa, que são corridas e essas coisas todas. A fina é questão de manuseio de pequenos objetos e essa coisa toda, então, quando você como professor de educação física descobre um talento do aluno no desenho, porque você dá para ele uma aula de desenho, de motricidade fina, é um talento que você está descobrindo. Então o que é que você vai fazer? Você vai conversar com o professor de artes para que dê àquele aluno certas habilidades, para que ele desenvolva aquela habilidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com professores.

ANEXO

Anexo 1 - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Altas Habilidades/Superdotação: Talentos Esportivos na Escola

Pesquisador: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59391016.1.0000.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.833.536

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo: "Sob a perspectiva da educação inclusiva, a escola acolhe a todos os alunos e realiza suas práticas pedagógicas de modo a atender às necessidades e peculiaridades de cada um para que se desenvolva de acordo com suas capacidades. Alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam comportamentos que confirmam a existência de traços superiores à média em alguma área do conhecimento quando comparados, por exemplo, com pessoas da mesma idade ou série escolar. Nesses casos, cabe à escola oferecer atendimento suplementar, que é dado pelo Atendimento Educacional Especializado, de modo a ampliar as oportunidades para o pleno desenvolvimento das capacidades e talentos dos alunos superdotados. Para que sejam encaminhados a esse atendimento, é preciso que sejam identificados. O objetivo desta pesquisa é analisar as concepções dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino a respeito das altas habilidades nos esportes, que contribuem para a compreensão sobre a identificação e encaminhamento dos talentos esportivos na escola. Acreditamos que muitos talentos podem ser desperdiçados pela falta de identificação e atendimento às necessidades dos alunos superdotados. Para a realização da pesquisa será adotada a abordagem qualitativa. Por meio de entrevistas semiestruturadas vamos realizar a investigação a ser desenvolvida em duas etapas: na primeira etapa serão pesquisados treinadores e seis atletas indicados por seus treinadores como sendo talentos esportivos, de modo a compreender o papel

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro:	Santa Mônica
UF:	MG
Município:	UBERLANDIA
Telefone:	(34)3239-4131
CEP:	38.408-144
Fax:	(34)3239-4335
E-mail:	cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.833.536

que a escola teve em sua identificação e encaminhamento à prática esportiva; e na segunda etapa, serão entrevistados professores de Educação Física da rede pública de ensino para a análise das concepções que os mesmos possuem sobre a identificação e encaminhamento de alunos com altas habilidades. Agregar e produzir conhecimentos sobre o tema, no enfoque da Educação Especial, poderá contribuir para a identificação e encaminhamento de alunos com altas habilidades/superdotação nos esportes, na rede pública de ensino."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as concepções de professores, treinadores e atletas, que contribuam para a compreensão sobre a identificação e encaminhamento, na escola, de alunos com Altas Habilidades/Superdotação nos Esportes.

Objetivo Secundário:

1. Buscar inter-relações entre os conhecimentos produzidos nas áreas de Educação Especial e Educação Física relativos às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e ou Talentos Esportivos.
2. Verificar e analisar as principais necessidades e obstáculos que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação no esporte enfrentam na escola.
3. Agregar e produzir conhecimentos acerca dos saberes e práticas dos professores, de modo a contribuir para a identificação, encaminhamento e atendimento a alunos com Altas Habilidades/Superdotação, na rede pública municipal de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos: Existe o risco, ainda que pequeno pois os entrevistados não serão identificados na pesquisa, de serem identificados com base nas declarações e informações prestadas. Apesar de existirem riscos de identificação, todas as medidas protetivas serão tomadas. Ainda assim, dado o escopo da pesquisa, defendemos que não haveria prejuízo para os envolvidos.

Benefícios: Contribuição para a área de estudos - Educação Especial, a respeito do atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação nos esportes.

Cabe-nos destacar que os estudos sobre o tema são escassos, e que a pesquisa poderá agregar conhecimentos importantes para a produção científica.

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica				
Bairro:	Santa Mônica				
UF:	MG	Município:	UBERLÂNDIA	CEP:	38.408-144
Telefone:	(34)3239-4131	Fax:	(34)3239-4335	E-mail:	cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.833.536

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Corrigidos e apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 1.776.718, de 10 de Outubro de 2016, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Março de 2018.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Março de 2019.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica				
Bairro:	Santa Mônica				
UF:	MG	Município:	UBERLANDIA	CEP:	38.408-144
Telefone:	(34)3239-4131	Fax:	(34)3239-4335	E-mail:	cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.833.536

466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_774545.pdf	21/10/2016 17:09:36		Aceito
Outros	Resposta_pendencias_1.docx	21/10/2016 17:08:52	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_Termo_Assentimento_para_Menor_0.doc	21/10/2016 17:06:36	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_MODELO_TCLE_para_o_responsavel_legal_pelo_menor_sujeito_de_pesquisa_.doc	21/10/2016 17:06:07	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_0.doc	21/10/2016 17:05:46	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_Guacira_Doutorado_.docx	30/08/2016	Arlete Aparecida	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.833.536

/ Brochura Investigador	Projeto_Guacira_Doutorado_.docx	16:05:05	Bertoldo Miranda	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_.pdf	30/08/2016 15:22:18	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
Outros	Modelo_dos_instrumentos_de_coleta_d e_dados.docx	30/08/2016 01:13:33	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
Outros	Links_curriculos_Lattes_pesquisadores. docx	30/08/2016 01:11:16	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	coparticipante2.pdf	30/08/2016 01:07:08	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	coparticipante1.pdf	30/08/2016 01:06:48	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_da_Equipe_E xecutora.pdf	30/08/2016 01:06:12	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 21 de Novembro de 2016

Assinado por:

Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica	
Bairro: Santa Mônica	CEP: 38.408-144
UF: MG	Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131	Fax: (34)3239-4335
E-mail: cep@propp.ufu.br	

Página 05 de 05

Fonte: Plataforma Brasil (2016) - Acesso restrito.