

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

LUANA DE OLIVEIRA PADILHA

**EDUCAÇÃO FÍSICA E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: OS
DESAFIOS DA INCLUSÃO**

FLORIANÓPOLIS
2017

LUANA DE OLIVEIRA PADILHA

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: OS
DESAFIOS DA INCLUSÃO

Trabalho de conclusão de curso apresentado à disciplina DEF5875 - Seminário de Conclusão de Curso II, do Curso de Graduação em Educação Física - Licenciatura, do Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Educação Física

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Christofari

FLORIANÓPOLIS
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Padilha, Luana de Oliveira

Educação Física e Estudantes com Deficiência: Os desafios da inclusão / Luana de Oliveira Padilha ; orientadora, Ana Carolina Christofari, 2017.

88 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Inclusão escolar. 3. Ensino regular. 4. Estudantes com deficiência. I. Christofari, Ana Carolina. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação Física. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Hab. Licenciatura

Termo de Aprovação

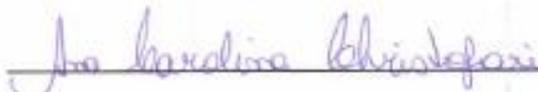
A Comissão Examinadora (Banca), abaixo assinada, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)

**EDUCAÇÃO FÍSICA E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: OS
DESAFIOS DA INCLUSÃO**

LUANA DE OLIVEIRA PADILHA

Como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Comissão Examinadora:


Orientação – Profa. Dra. Ana Carolina Christofari - EED/UFSC

Membro – Profa. Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro - EED/UFSC

Membro – Prof. Dr. Carlos Luiz Cardoso - DEF/UFSC

Suplente – Prof. Dr. Roger Lima Scherer – DEF/UFSC

Florianópolis/SC, 28 de novembro de 2017

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter permitido a elaboração deste trabalho, como também de toda a minha caminhada durante a graduação.

Agradeço a minha orientadora Ana Carolina, por compartilhar seus conhecimentos e experiências comigo, aprendi muito com você. Obrigada pelas orientações, conselhos, paciência e amizade, você é demais. Me orgulho muito do nosso trabalho, e por te ter como orientadora, sentirei saudades.

A minha família por todo o apoio e confiança depositada a mim. As minhas mães, que me ensinaram que devemos trabalhar com amor, e se necessário ofertar a vida em favor dos que precisam. Ter vocês como mães é um orgulho pra mim! Agradeço ao meu pai Jonas (*in memoriam*) pela criação e pelo incentivo em sempre aos estudos, infelizmente você não está compartilhando desta conquista comigo, mas estarás presente pra sempre no meu coração. A irmã Carol, e os pais que Deus me deu de presente, Carlos e Eliane, agradeço por todo carinho e cuidado que sempre tiveram comigo.

Aos amigos que a Educação Física me deu, Márcia, Miria, Gabi, Thaya, Guilherme, Rosane, Karen e Jéssica. Pessoal, obrigada pela parceria, trabalhos, seminários, aulas, estágios e confraternizações. Aos presentes da minha vida acadêmica, Ageniana, Eduarda e Natalia. Meninas, obrigada pelos nossos cafés da tarde, viagens, *challenges*, fotos, enfim, por todos os momentos que vivemos nos últimos anos, amo nossas loucuras.

Agradeço a todos os professores que contribuíram para a minha formação acadêmica, especialmente a professora Luciana Marcassa, e aos professores Capela e Chico.

Aos meus amig@s Ana, Amábille, Isa, Rodrigo e Sergio. Obrigada por toda preocupação e motivação, e ao Tiago e Pamela, obrigada pela ajuda com a revisão e normatização.

Agradeço também as escolas e aos estudantes pela participação da pesquisa. Enfim, a todos que contribuíram durante esse processo.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo investigar como os estudantes com deficiência significam as dinâmicas vivenciadas nas aulas de Educação Física. O estudo foi realizado em duas escolas estaduais, na grande Florianópolis e contou com a participação de quatro estudantes com idades entre 09 e 16 anos, três com diferentes deficiências auditiva, física, mental e um com Transtorno do Espectro Autista. A metodologia foi construída a partir de estratégias tais como: entrevista semiestruturada, observações nas aulas de Educação Física e registros em diário de campo. As entrevistas seguiram um roteiro de perguntas divididas em três blocos. O primeiro bloco ficou composto com perguntas relacionadas diretamente à disciplina de Educação Física. O segundo bloco com questões relacionadas às interações com colegas e professores. E o terceiro bloco com questões voltadas a sentimentos e opiniões dos estudantes em relação às práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física. A partir das entrevistas realizadas, é possível afirmar que para os estudantes, as aulas de Educação Física têm mais caráter livre do que orientado. Percebemos que a falta de cobrança em relação à participação nas aulas dos sujeitos com deficiência é uma das tantas formas de exclusão das dinâmicas escolares. Quando há cobrança de participação esta fica por conta da segunda professora. Percebemos que há diferentes estratégias de exclusão de participação dos estudantes das aulas, as barreiras atitudinais e a falta de planejamento em relação às práticas aparecem como maiores limitadores para a participação desses sujeitos nas aulas de Educação Física. Enfim, consideramos que o professor da disciplina de Educação Física pode promover ações pedagógicas que possibilitem a participação de todos os estudantes.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Educação Física; estudantes com deficiência; ensino regular.

ABSTRACT

The research aims to investigate how students with disabilities see the dynamics experienced in Physical Education classes. The study was carried out in two state schools of Florianópolis, Brazil, with four students aged between 9 and 16 years old, three with different disabilities: Hearing, physical, mental disabilities, and one with Autism Spectrum Disorder. The methodology was constructed from strategies such as: Semi-structured interview, observations in Physical Education classes and records in field diary. The interviews followed a script of questions divided into three blocks. The first block was composed of questions directly related to the Physical Education classes. The second block with questions related to interactions with colleagues and teachers. And the third block with questions focused on students' feelings and opinions regarding the practices developed in Physical Education classes. From the interviews carried out, it is possible to affirm that for students, Physical Education classes are more free classes than directed studies. We noticed that the lack of attention in relation to the participation in the classes of the subjects with disability is one of the many forms of exclusion of the school dynamics. When there is a request for participation this is a responsibility of the second teacher. We noticed that there are different strategies of exclusion of students from the classes, but the attitudinal barriers and the lack of planning in relation to the practices appear as major limiters for the participation of these subjects in the classes of Physical Education. Finally, we consider that the teacher of Physical Education can promote pedagogical actions that allow the participation of all students.

Keywords: Physic Education; students with disabilities; scholar inclusion; regular education

Sumário

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 Delineando os objetivos	11
1.2 As margens do processo de escolarização	13
1.3 Os desafios da inclusão nas aulas de Educação Física	18
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL	24
3. INCLUSÃO ESCOLAR: desafios constantes, debate necessário	35
4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS	43
4.1 Aspectos teóricos da pesquisa	43
4.2 Atenta aos movimentos dos estudantes	48
4.3 Registro das ações escolares	49
4.4 Experiências escolares: modos de expor as diferentes compreensões	49
4.5 As instituições de ensino parceiras da pesquisa	51
4.5.1 Escola Persistente... Estudantes resistentes	52
4.5.2 Transgressora: escola das novas tentativas	54
4.6 A escolha dos participantes do estudo	55
4.6.1 Porque ouvi-los?	56
5. COM A VOZ ELES: OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA	58
5.1 Léo	58
5.1.1 Léo com os outros	59
5.1.2 Léo nas aulas de Educação Física	60
5.2 Lara	61
5.2.1 Lara com os outros	62
5.2.2 Lara nas aulas de Educação Física	63
5.3 Duda	64
5.3.1 Duda com os outros	64
5.3.2 Duda nas aulas de Educação Física	65
5.4 Isa	66
5.4.1 Isa com os outros	67
5.4.2 Isa nas aulas de Educação Física	68
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
Apêndices	78

1. INTRODUÇÃO

O tema proposto por este trabalho justifica-se pela importância do debate sobre como vem ocorrendo os processos de inclusão escolar de estudantes com deficiência nas escolas públicas de educação básica. Um interesse permeado de muitos questionamentos que se intensificam nos momentos dos estágios obrigatórios do curso de Educação Física - Licenciatura. Para entender os desafios que a prática da inclusão escolar produz diariamente, esta pesquisa enfatizou a análise e compreensão desse processo a partir das narrativas de estudantes com deficiência sobre as aulas de Educação Física nos municípios de Florianópolis e São José, ambos no estado de Santa Catarina.

A perspectiva da educação inclusiva tem como função impulsionar o questionamento da organização do ambiente escolar em que a homogeneidade/classificação/rotulação servem de base para as práticas de intervenção pedagógicas.

Para ajudar a escola a se reorganizar neste sentido é preciso viabilizar estratégias de ensino e avaliação partindo da premissa de que não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais quando aprendem juntos. A questão é que o desenvolvimento de algumas metas educacionais diferenciadas, dentro dos mesmos objetivos escolares, não está presente na tradição pedagógica do professor. (FERREIRA, 2005, p. 10)

Essa perspectiva tende a auxiliar na construção de práticas que considerem as especificidades dos estudantes enfatizando as potencialidades de cada sujeito, valorizando sua atuação participativa e criativa, seu desenvolvimento e suas aprendizagens. Considerando a relevância da temática da inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino, sobretudo na área da Educação Física, onde esse debate ainda se mantém tímido desde a graduação, é que me lanço ao desafio de torná-la foco do meu trabalho de conclusão de curso.

A partir dos anos de 1990, as mudanças nas políticas educacionais brasileiras tem se configurado como um importante processo de investimento na democratização do ensino. O acesso, a permanência e a aprendizagem

passam a ser, segundo a legislação educacional atual, uma preocupação do Estado e a escola, aos poucos, vai se tornando um espaço acessível as diferentes classes sociais como também, à diversidade. Nesse sentido, os sujeitos com deficiência que historicamente ficaram excluídos da escolarização no ensino comum, passam a marcar presença nesse espaço. Com isso, segundo Fonseca (2009), além do acesso e permanência, também foi necessário investimento nos recursos para tornar a proposta da inclusão escolar possível, tais como:

[...] recursos humanos e materiais; manutenção da rede física; adoção de medidas para neutralizar a repetência e para garantir a permanência do aluno na escola; estabelecimento de conteúdos nacionais mínimos, enriquecidos por contribuições regionais e locais; implantação de um processo de avaliação permanente dos currículos e do desempenho da escola e dos alunos. (2009, p.166).

De acordo com Fonseca (2009), além das mudanças estruturais é importante que a escola também se mobilize para construir uma organização curricular para potencializar o aprendizado de todos. Nesse sentido, o princípio de acesso e permanência de todos foi sendo amplamente discutido, sobretudo em relação à escola pública. Com o processo de democratização do ensino e o ingresso à escola de muitas crianças e jovens que antes estavam à margem dos processos de escolarização no ensino comum são colocadas em xeque as práticas pedagógicas pautadas na homogeneização. Diante desse contexto, a inclusão escolar é uma temática que vem sendo debatida por profissionais envolvidos com a educação desacomodando concepções sobre o que é aprender e ensinar arraigadas no contexto escolar.

A temática da inclusão escolar é polêmica, pois problematiza as estratégias de intervenção e a organização escolar como: currículo, avaliação, relações interpessoais, os tempos e os espaços escolares oferecidos aos estudantes. É importante discutir a inclusão como um processo, portanto, em construção e discussão permanentes. Não basta apenas oferecer o acesso e a permanência de todos na escola, é preciso pensar, problematizar, inventar, colocar em prática possibilidades de inclusão escolar a partir de intervenções pedagógicas baseadas nas singularidades presentes no contexto escolar. Uma escola que visa a educação na perspectiva inclusiva tem como função

questionar os processos em que a homogeneidade, a classificação e a rotulação servem de base para as práticas de intervenção pedagógicas. A perspectiva de inclusão escolar tende a auxiliar na construção de práticas que considerem as singularidades focando nas potencialidades de cada sujeito, valorizando sua atuação, seu desenvolvimento e suas aprendizagens. Considerando a relevância da temática da inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino, sobretudo na área da Educação Física (licenciatura) em que esse debate ainda se mantém tímido desde a graduação, é que me lanço ao desafio de torná-la foco do meu trabalho de conclusão de curso.

1.1 Delineando os objetivos

A pesquisa teve como objetivo investigar como os estudantes com deficiência significam as dinâmicas vivenciadas nas aulas de Educação Física. Para tanto, estudantes com deficiência foram instigados/convidados a narrarem as experiências vivenciadas na escola, sobretudo, nas aulas dessa disciplina. Desse modo, foram analisadas as percepções dos estudantes com deficiência em relação às aulas de educação física problematizando se as mesmas estão em consonância com práticas voltadas ao processo de inclusão escolar. Ou seja, práticas que valorizam as singularidades, que possibilitam o conhecimento de si, de suas potencialidades na construção de conhecimento e na relação com o ambiente escolar considerando cada sujeito fundamental na atuação e participação escolar.

O interesse pelo tema se intensificou a partir de leituras como Palma e Manta (2010) em que, a partir de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública da rede regular de ensino no estado do Rio Grande do Sul, analisa a compreensão dos professores de Educação Física e Anos Iniciais sobre a participação dos alunos com deficiência física nas aulas de Educação Física. A referida pesquisa conclui que os espaços e acessos aos locais onde aconteciam as aulas de Educação Física eram inadequados, impedindo que os alunos exercessem de maneira autônoma a mobilidade dentro da escola. Conclui-se, ainda, que além das barreiras arquitetônicas, as barreiras atitudinais tornavam-se entraves que impediam que os sujeitos se tornassem

participantes ativos, autônomos e livres de preconceitos provenientes de um olhar para a deficiência como falta, incapacidade. É importante destacar que segundo a Lei 13.146/2015 compreende-se que:

[...] barreiras arquitetônicas são: as existentes nos edifícios públicos e privados; e as atitudinais são: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Autores como Ferraz; Araújo; Carreiro (2010), Mazzarino; Falkenbach; Rissi (2011), Chicon (2008), também auxiliam nas reflexões para a construção desse estudo já que discutem a inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. A partir das leituras foi possível considerar que a infraestrutura inadequada não é o principal entrave para a autonomia e participação dos alunos com deficiência. Fato este que me chamou atenção, pois considerava que as barreiras arquitetônicas, ou a falta de recursos materiais seriam os maiores desafios para o trabalho com alunos com deficiência. No entanto, de acordo com os estudos de Palma; Manta (2010), Damazio; Bruzi (2010), a maior dificuldade relatada refere-se ao despreparo dos professores para trabalhar com a diversidade e construir uma intervenção acessível a todos.

Outro ponto importante refere-se a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. É importante questionarmos porque não estão participando. Se essa não participação é devido à falta de interesse ou porque não se sentem convocados à participação. Segundo a pesquisa de Palma; Manta (2010) a não participação dos alunos nas atividades propostas pode ser entendida como resultado de um despreparo dos professores para propor práticas planejadas a partir das singularidades dos estudantes. Além disso, uma das professoras de Educação Física que participou da pesquisa destaca na entrevista a insuficiência na formação acadêmica para construção de novas práticas. No entanto, de acordo com Palma; Manta (2010) é questionável se essa insuficiência advém apenas da formação acadêmica que pouco oferece reflexões e conhecimentos acerca das práticas pedagógicas no contexto escolar ou se dá também pela pouca experiência com esses sujeitos na vida cotidiana. Pode-se considerar ainda que a falta de formação continuada

dos professores enfatizando o cotidiano escolar e seus desafios também contribui para essa sensação de insuficiência na formação. Segundo as autoras, diversos fatores podem ser considerados como disseminadores de barreiras atitudinais sendo expressados de múltiplas formas. A discriminação (não convocar esses estudantes para participar das aulas), o esquecimento (deixá-los sentados as margens das aulas de Educação Física), a ignorância (não saber construir práticas possíveis a todos os estudantes) e o preconceito (não acreditar nas capacidade dos sujeitos) são algumas práticas que intensificando a exclusão dos alunos com deficiência no âmbito escolar.

1.2 As margens do processo de escolarização

Os sujeitos com deficiência historicamente ficaram às margens da dinâmica social, deste modo a dificuldade dos professores pode ser relacionada ao fato da inserção destes sujeitos na rede regular de ensino ainda ser recente e pela dificuldade que temos em lidar com aquilo que nos é desconhecido. Além disso, vivemos em uma sociedade que tende a classificar, homogeneizar e excluir aqueles que escapam aos padrões estabelecidos. Essas concepções ainda estão muito presentes na escola.

De acordo com Jannuzzi (2004), a Educação Especial no Brasil se inicia de forma simples e seletiva, os sujeitos que não se encaixavam nos padrões de “normalidade” eram direcionados as “Santas Casas”¹, ou eram simplesmente abandonados por serem considerados incapazes de se desenvolver.

No século XIX, com a nossa independência, surge a proscricção constitucional de 1824 privando dos direitos civis e políticos o incapacitado físico e moral [...] (JANNUZZI, 2004, p.11)

Esse processo de exclusão social dos sujeitos com deficiência e de um ensino escolar substitutivo ao ensino comum foi analisado por autores como Jannuzzi (2004), Mendes (2010), Kassar (2011). De acordo com Mendes

¹ No Brasil a primeira Santa Casa de Misericórdia foi criada em Olinda em 1539. Essas instituições tinham como objetivo prestar atendimento à população carente, cuidando dos enfermos em seus hospitais, alimentando os famintos, sepultando os mortos, educando as crianças rejeitadas em seus orfanatos e acolhendo os recém-nascidos que eram abandonados na Roda dos Expostos. Para saber mais sobre a criação e a dinâmica nas Santas Casas de Misericórdia ler: Franco, Renato Júnio. (2014). O modelo luso de assistência e a dinâmica das Santas Casas de Misericórdia na América portuguesa. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 27(53), 5-25. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-21862014000100001>

(2010) um marco para a educação especial no Brasil ocorreu com a criação de instituições destinadas ao acolhimento de pessoas com deficiência. A criação dos institutos dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos no final do século XIX deu-se por inspiração nas experiências feitas na Europa. Estas instituições eram privadas e segregadas, ou seja, os sujeitos eram institucionalizados e o trabalho realizado era conforme suas deficiências, sem que de fato houvesse uma aposta nas potências de aprendizado e participação social. Ainda nos tempos atuais há uma luta para que essa lógica da segregação seja rompida e ultrapassada para que outros olhares e concepções possam ser construídos. Segundo Biaggio (2007), a segregação/exclusão de crianças com deficiência em instituições

[...] trouxe consequências negativas e segregacionistas, pois se imaginava que elas eram incapazes de conviver com crianças sem deficiência (2007, p. 21).

Ainda nesse sentido Mendes (2010), ao analisar as transformações ocorridas ao longo dos tempos em relação à escolarização das pessoas com deficiência considera que mesmo quando esses sujeitos ingressaram na escola a partir das classes especiais, manteve-se a lógica da exclusão e discriminação, “o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau” (MENDES, 2010 p. 104). Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico sem interlocução com a educação comum. Nesse sentido, Kassar (2011) afirma que:

Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (2011, p. 62).

As diretrizes apresentadas na Declaração de Salamanca (1994) que apresentam ações de ampliação do acesso de todos à escola de ensino comum alertando a importância de reformar o sistema educacional para tornar esse objetivo possível, tiveram impactos nas mudanças ocorridas nas legislações referentes ao sistema educacional brasileiro. A Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional apresenta uma

influência importante das discussões que foram enfatizadas na Declaração de Salamanca. Nessa lei a Educação Especial aparece com um capítulo específico. Há uma tentativa de ruptura com a lógica de uma escolarização pautada no modelo médico ao sinalizar a importância do processo pedagógico. A inserção de pessoas com deficiência na escola comum foi um debate que já se apresentava na Declaração de Salamanca. Na LDB 9394/96 é sinalizado que se entende por educação especial:

[...] para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (LEI Nº 9.394, CAP V; ART. 58,1996).

Nessa mesma perspectiva, em relação aos estudantes com deficiência estarem nas escolas de ensino comum, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2006, p. 283)

Com o passar dos anos a nomenclatura² utilizada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus para especificar o público alvo da educação especial foi sendo transformada. A última alteração pela Lei 12.796, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 em 2013, capítulo V, artigo 58, considera como público alvo da educação especial aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Podemos perceber que não há apenas uma mudança de nomenclatura, mas muda

² Conforme as legislações que orientam as diretrizes a bases da educação, os alunos público alvo da educação especial foram denominados das seguintes maneiras:

Lei nº4024/61 – Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Lei nº 5692/71 – Art. 9. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Lei nº 9394/96 - Art. 58. Educandos portadores de necessidade especiais.

também o entendimento de quem são os estudantes público alvo da Educação Especial, ainda que esse seja um debate recorrente. Além disso, as nomenclaturas usadas também nos possibilitam analisar as concepções em relação às pessoas com deficiência e suas capacidades de aprendizagem e participação social. Não podemos negar que o debate acerca da inclusão escolar, sobretudo de crianças e jovens com deficiência, tem se tornado cada vez mais presente no ambiente escolar, em parte devido ao acesso e a permanência desse público na rede regular de ensino e também, pelas mudanças nas legislações e diretrizes.

Segundo Kassir (2011) são inúmeros os desafios para colocar em prática uma concepção de educação inclusiva, desafios esses que aparecem até mesmo quando a escola disponibiliza recursos tanto arquitetônicos como humanos para oportunizar acessibilidade, permanência e aprendizagem a todos.

É importante enfatizar que a matrícula não garante a qualidade necessária para a permanência desses estudantes na escola, a única garantia com a matrícula é a vaga, porque nem o acesso ao ambiente escolar fica garantido, já que há inúmeras formas de restringir a participação de um estudante com deficiência da dinâmica escolar. Uma delas, por exemplo, é a imposição da presença do aluno na escola apenas quando estiver presente também, o segundo professor³. Ou ainda práticas que consideram que o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais pode substituir o trabalho realizado em sala de aula do ensino comum. Para que seja um processo escolar de qualidade e que permita a participação de todos há inúmeros fatores que precisam ser (re)pensados tais como: infraestrutura elaborada e planejada para o uso de todos de maneira autônoma, a presença da comunidade escolar participando das ações da escola, profissionais (funcionários e professores) que reconheçam as

³ **RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100**, de 13 de dezembro de 2016. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. IV- Segundo Professor de Turma - disponibilizado nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Disponibilizado também nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática.

diferenças e sejam preparados para trabalhar com a multiplicidade valorizando os diferentes modos de se constituir como sujeito. Além disso, é importante discussões sistemáticas que analisem os processos pedagógicos, as práticas, os espaços, o público e a relações constituídas na escola.

Os espaços físicos são, sem dúvida, barreiras importantes no impedimento do acesso das pessoas com deficiência, já que estas se deparam com essas barreiras cotidianamente, como calçadas sem rampa, locais onde o acesso é somente por meio de escadas, ônibus sem adaptações, etc. E na escola não é diferente: acessos inadequados (muitas vezes nem acesso há), pavimentos sem piso tátil, banheiros não adaptados para cadeirantes, altos degraus são apenas alguns exemplos de problemas estruturais nas escolas brasileiras.

Percebe-se que eliminar as barreiras arquitetônicas é extremamente importante para o acesso dos estudantes com deficiência em diferentes espaços. Afinal, para que aconteça o processo de inclusão escolar é importante que os estudantes tenham liberdade de movimento e expressão, que possam participar como sujeitos ativos nas mais diversas dinâmicas escolares, assim como todos na escola. No entanto, percebe-se que para além das barreiras arquitetônicas, as barreiras atitudinais produzidas pelas práticas pedagógicas podem ser muito mais difíceis de romper. Nesse sentido as práticas dos professores, podem se tornar grandes barreiras a inclusão, assim como sinalizam Palma e Manta

[...] pois do que adiantaria um local acessível se o professor não consegue fazer uso dele para favorecer a participação do aluno com deficiência nas aulas práticas de Educação Física ou até mesmo em atividade em sala de aula? (2010, p. 310)

Palma e Manta (2010) afirmam que mesmo com a acessibilidade adequada, não se pode garantir a participação de todos os estudantes na aula, dependendo muito das atitudes de valorização e reconhecimento de cada aluno como sujeito único criando estratégias e adaptações para que todos participem das aulas.

Através da pesquisa bibliográfica feita para este estudo, é possível apontar que a maioria dos textos afirma que a dificuldade dos estudantes com

deficiência em exercer com autonomia as propostas escolares pode ser devido à infraestrutura inadequada, como também pode ser pelo tipo de intervenção dos professores, que por desconhecimento em relação a como fazer as mediações acabam não conseguindo elaborar estratégias pedagógicas acessíveis às singularidades dos estudantes na escola regular.

Discutir sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência é desafiador, visto que é um tema pouco problematizado durante o curso de graduação de Educação Física- licenciatura. Passei a me interessar por essa discussão quando percebi que nada ou muito pouco tinha refletido sobre isso em minha formação acadêmica. Porém, é de grande importância construir estratégias para a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, pois apesar das barreiras que enfrentam diariamente, a escola tem o compromisso de auxiliar na mudança da realidade de todos, utilizando recursos e acessos visando à construção de aprendizagens.

1.3 Os desafios da inclusão nas aulas de Educação Física

Conforme já comentado anteriormente, durante minha formação acadêmica tive poucas oportunidades de discutir sobre inclusão escolar de estudantes com deficiência. De acordo com Palma e Manta (2010), Aime; Sena; Awad (2014) há pesquisas que mostram a existência e a importância da articulação entre as aulas de Educação Física e tentativas de construção de práticas que visem a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Considerando as análises feitas nesses estudos alguns pontos aparecem como emblemáticos para a área de Educação Física para que sejam colocados em prática os princípios da inclusão escolar. Destaco os seguintes pontos: a insegurança dos professores em relação à criação de propostas diferenciadas de trabalho; a formação na graduação que pouco discute sobre a inclusão escolar e a vida cotidiana da escola e a produção de práticas de intervenção acessíveis a todos.

No curso de licenciatura em Educação Física da UFSC, as disciplinas que articulam o trabalho com os sujeitos com deficiências e a educação física são poucas, entre elas a DEF5840 - Teoria e Metodologia dos Esportes Adaptados e DEF5818 Educação Física Adaptada, que são disciplinas que

trabalham focando adaptações referentes a cada deficiência. Há ainda a disciplina LBS7904 de LIBRAS, todas com quatro créditos semanais. Mas, nenhuma delas problematiza os percursos escolares das pessoas com deficiência no ensino comum, os desafios e as possibilidades da educação em uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, percebe-se uma ausência de disciplinas que abordam a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, sendo ofertada apenas uma disciplina com essa proposta, de dois créditos, ao final do curso. Isso tem refletido nas práticas dos professores quando chegam na escola, além de sentirem falta de conhecimento e estratégias que possam auxiliar no planejamento e execução das aulas, os mesmos têm dificuldade de fazer com que os estudantes sintam-se instigados a participarem. Não raras vezes percebem-se, em aulas de Educação Física, estudantes dizendo que não querem fazer, não gostam, não conseguem. E muitas vezes esses estudantes ficam fora da aula, sentados, apenas observando. Se a temática fosse mais debatida e estudada durante a formação, os acadêmicos talvez teriam mais possibilidades de analisar criticamente o contexto em que estão inseridos e suas próprias práticas.

Considerando as observações em escolas de educação básica, na rede regular de ensino feitas durante a graduação e, também, as leituras realizadas ao longo desse período, pode-se perceber que os professores de Educação Física ainda apresentam bastante dificuldades para incluir os estudantes com deficiência em suas aulas. Podemos inferir que essa dificuldade é alimentada pelo medo do desconhecido gerando uma resistência em construir uma relação com os estudantes com deficiência. Há também um desconhecimento sobre como (re)organizar as aulas de acordo com o múltiplos modos de expressão e ritmos de aprendizagem. Para Palma; Manta (2010) o medo é algo natural devido à falta de experiência com estudantes com deficiência ou com aqueles que escapam da lógica de aluno ideal, mas com o tempo e aproximação o professor consegue identificar as potencialidades de cada sujeito, compreendendo que o comprometimento não impossibilita o movimento.

De acordo com Aguiar e Duarte (2005), uma escola que tem como orientação a perspectiva inclusiva busca receber e proporcionar um trabalho pedagógico à todos, independentemente de seu talento, deficiência

Sendo assim, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência (sensorial, física ou cognitiva), origem sócio-econômica, étnica ou cultural (2005, p. 224)

O acesso dos estudantes público alvo da educação especial nas escolas de ensino comum tem rompido com ideias arraigadas sobre a possibilidade e a importância de estarem nesse espaço.

Segundo Galvão (1998) na perspectiva walloniana, a troca de experiência e a proximidade com o outro é fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

A ideia de uma personalidade que se forma isolada da sociedade é inconcebível para a perspectiva walloniana, segundo a qual é na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo. Wallon considera, portanto, que a educação deve, obrigatoriamente, integrar, à sua prática e aos seus objetivos, essas duas dimensões, a social e a individual: deve, portanto, atender simultaneamente à formação do indivíduo e à da sociedade (1998, p. 64)

Podemos relacionar as aulas de Educação Física com a teoria walloniana, em que há uma valorização nos diferentes modos de interação entre os sujeitos, pois a disciplina de Educação Física pode promover diferentes tipos de interação entre o aluno com seu próprio corpo, com os colegas, com professores, e com o ambiente escolar em que está construindo suas experiências. Apesar da teoria walloniana não ser a de base nesse trabalho, é importante enfatizar que as múltiplas interações permitem diferentes tipos de troca de conhecimentos e experiências, bem como oportuniza desafios. E no que tange à discussão sobre a educação em uma perspectiva inclusiva as múltiplas formas de aprender e se relacionar com o mundo tornam-se importantes nas dinâmicas escolares considerando a diversidade. Nesse sentido, quando a aula tem uma proposta pedagógica de cooperação, autoconhecimento, interação pode ser um instrumento reflexivo e de atuação na perspectiva da inclusão.

Na análise de Aguiar e Duarte (2005), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999) indicam a importância de ter uma prática acessível a todos.

[...] deve atender a todos os alunos, respeitando suas diferenças e estimulando-os ao maior conhecimento de si e de suas potencialidades. Esses Parâmetros realçam que o significado do trabalho em grupo está em valorizar a interação aluno-aluno e

professor-aluno como fonte de desenvolvimento social, pessoal e intelectual; e frisam que situações de grupo exigem dos alunos a consideração das diferenças individuais e de respeito aos outros, num exercício de ética e cidadania. (2005, p. 226).

No entanto, os Parâmetros mencionam que essas concepções devem ser inseridas na área esportiva. Considerando que a Educação Física não se limita somente a área do esporte, mas que engloba outros campos de conhecimentos como jogos, ginástica, danças, lutas, busca-se problematizar de que modo esse professor pode construir uma proposta interativa como o “se movimentar”. Essa expressão faz parte da concepção de aulas abertas às experiências que tem sido enfatizada pelo professor Reiner Heildebrandt⁴. Tais aulas têm como proposta formar sujeitos com autonomia e liberdade para traçar objetivos para as atividades participando dessa construção descentralizando do professor e propondo uma construção em parceria com os estudantes. Com isso a intenção é de oportunizar que haja múltiplas possibilidades, experimentação de movimento, expressão corporal, desafiando a imaginação, inventando diferentes formas de relações e comunicação, quebrando com padrões de movimentos possibilitando o novo. A participação dos estudantes como colaboradores, a partir dessa concepção, aborda questões pessoais, sociais, relacionais, não se limitando a um trabalho que enfatiza o desenvolvimento motor e as *performances* dos estudantes nas execuções dos movimentos. Para Hildebrandt e Laging (2005) o ensino de Educação Física

deve capacitar os alunos a tratar de tal modo os conteúdos esportivos nas mais diversas condições dentro e fora da escola, que estejam em condições de criar, no presente ou no futuro, sozinhos ou em conjunto, situações esportivas de modo crítico, determinadas autonomamente ou em conjunto. (...) O ensino de Educação Física escolar, com isso, jamais será sem planejamento e sem objetivo. (p. 5, 2005)

A concepção de aulas abertas busca romper com o monopólio do planejamento do professor, pois a intenção é de que o aluno se torne sujeito de

⁴ O professor Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann atua como Professor Titular na Universidade de Braunschweig (Alemanha), Espanha e Portugal. Suas ideias são reconhecidas mundialmente e difundidas também no Brasil onde vem atuando nos últimos 28 anos como professor Visitante da UFSM e da UFPE. A concepção de Aulas Abertas foi desenvolvida por Hildebrandt e Laging (2005).

seu próprio processo de aprendizagem. Com isso a finalidade da concepção não se restringe ao que corpo é capaz de fazer, mas também em formar sujeitos curiosos, conscientes, questionadores, que tenham liberdade de expor suas ideias, concepções, impressões e desejos. E que aprendam, pela prática, de maneira cooperativa, criativa e comunicativa a agir autonomamente, como agentes históricos que podem interferir nas suas realidades. No entanto é importante destacar que na perspectiva de aulas abertas, como nos indicam Hildebrandt e Laging (2005)

Torna-se claro que o ensino não pode ser planejado no sentido de “uma pista de mão única, através da qual são determinados exatamente os caminhos de aprendizagem que devem ser percorridos e as barreiras de aprendizagem que devem ser superadas”. O planejamento ocorre muito mais no sentido de projeto de “um mapa cartográfico didático”, que mantém muitos caminhos abertos, de acordo com as reações dos alunos. (p. 36, 2005)

Ao contrário do que muitos podem pensar em relação as aulas abertas o intuito não é deixar os alunos fazerem o que querem, pelo contrário, é possibilitar situações em que eles se sintam responsáveis e criem estratégias de resolução de problemas de maneira crítica, assim, “o planejamento e a execução do ensino são, desse modo, tarefa de todos os que deles participam, ou seja, do professor e dos alunos. (Hildebrandt e Laging, 2005, p. 11). Colocar o aluno como sujeito ativo, participativo e consciente de seus processos de aprendizagem é uma prática pedagógica que tem seus princípios de participação, valorização das singularidades, dos conhecimentos prévios muito próximas as ideias que baseiam uma educação na perspectiva da inclusão.

Como já afirmado anteriormente, consideramos a temática da inclusão escolar, a partir do campo da Educação Física, de extrema importância para a qualificação profissional dos professores de Educação Física, sobretudo, pela possibilidade de problematizar as práticas docentes desses profissionais. Práticas essas que podem ser favorecedoras de uma educação ampla onde todas as crianças e jovens participem construindo conhecimento sobre o que vivenciam na escola e qualificando seus processos escolares.

É importante que os professores das diversas áreas tenham possibilidade/condições/oportunidade de construir conhecimentos a fim de compreenderem a situação atual da educação, questioná-la, repensá-la, e

fazer as reformulações necessárias para construir uma prática pedagógica considerando as singularidades de cada um como potência. Ou seja, o debate da inclusão escolar nos convoca a oferecer a todos os estudantes uma educação de qualidade.

Enfim, em meio aos desafios apresentados, acredita-se que as crianças com deficiência têm um desenvolvimento e aprendizagens potencializados por meio da interação social, da troca entre pares, e essa relação pode ser fortalecida quando ocorre na escola de ensino comum. Como já comentado anteriormente, o confronto com o outro faz parte da formação do sujeito para a sociedade. Com isso, a Educação Física tem um papel importante na construção de práticas produzidas a partir da perspectiva da inclusão escolar enfatizando que todas as crianças e jovens têm direito ao acesso ao conhecimento histórico e socialmente construído, bem como direito em serem sujeitos atuantes e transformadores na escola e para além dela.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

No contexto brasileiro, a discussão sobre a organização da área da Educação Física como campo de conhecimento e área sistematizada iniciou no final do século XIX baseada em conceitos de condicionamento e rendimento físico. A Educação Física, no Brasil, tem características que refletem os momentos políticos, sociais e econômicos que o país se encontrava em cada época. A intenção de fazer uma breve contextualização é de possibilitar pensar a área e os pressupostos que a embasam compreendendo essa relação entre a Educação Física e o contexto histórico que a produz e a coloca em funcionamento.

De acordo com Castellani Filho (1994), Metzner e Rodrigues (2011) e Pires (2010) a Educação Física foi uma prática construída muito antes de se tornar disciplina curricular obrigatória nas escolas de todo o país. Um marco histórico que define a Educação Física escolar no Brasil é a Reforma Couto Ferraz outorgada em 1851, que obrigou a prática da educação física em todas as escolas da Corte.

Já em 1882, Rui Barbosa defendeu a inserção das ginásticas nas escolas sinalizando a prática física como fundamental para moldar e sustentar o corpo mantendo-o apto às aprendizagens intelectuais. Para tanto, buscava-se a produção de um sujeito considerado completo se aproximando de um nível de perfeição de funcionamento tanto corporal como cognitivo.

Com o movimento escolanovista⁵ a Educação Física passa a ser considerada como parte importante no desenvolvimento do ser humano e torna-se alvo de discussões sobre métodos e práticas de ensino favorecedores

⁵ O movimento chamado de Escola Nova sinaliza a importância da renovação do ensino. Não considera que haja apenas um único modelo de escola já que se refere a uma proposta que envolve um conjunto de ideias que se contrapõem a um ensino tradicional, vigente no final do século XIX e início do século XX. O escolanovismo enfatiza que a escola é o elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática considerando as diversidades e respeitando as individualidades de cada sujeito. Esse movimento se fez presente em inúmeros países, como Inglaterra, Alemanha, Áustria, França, Suíça, Espanha, Estados Unidos da América e no Brasil, dentre outros. Seus ideais estão presentes ainda hoje em algumas práticas pedagógicas como a organização do currículo por projetos, a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a preocupação com o interesse da criança, o mobiliário adaptado para cada faixa etária, etc. Para mais informações ler: Dermeval Saviani [et al.]. O Legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

da relação da educação física com as demais disciplinas construindo uma base de desenvolvimento humano integral.

Segundo Gois Junior (2000) a Educação Física também era utilizada como forma de produção e qualificação da saúde, deste modo “educando o corpo ideal e saudável” objetivando a preparação de sujeitos com capacidade de rendimento para o mercado de trabalho. Assim, o campo que se constituiu a Educação Física, historicamente foi a partir da relação muito próxima entre as instituições militares e a racionalidade médica. Essa relação passa a ser fundamental na organização da disciplina, dos objetivos e, também, na própria prática pedagógica.

A Educação Física surge no século XIX no exército brasileiro com base nos métodos europeus de ginástica que enfatizavam os princípios biológicos como meio de preparação e treinamento das pessoas com condições de defenderem sua pátria. Ou seja, os objetivos eram para fins patrióticos e pré-militares. Por anos a prática ficou restrita ao exército e ao ser inserida no âmbito escolar mantém a lógica militar, através do projeto higienista⁶. Assim, como afirma Gois Junior (2000) em nome da ordem e do progresso da nação era importante manter os cidadãos saudáveis e fortes.

A Educação Física teria uma posição central no projeto higienista. Inclusive as orientações desta área são pautadas nos pressupostos da Higiene. Pois a sistematização das atividades físicas nasce da demanda higienista de aprimoramento da saúde da população (2000, p. 154).

Gois Junior (2000) distingue as intervenções higienistas em três formas de organização do pensamento. O primeiro era um pensamento de classificação racial considerando que ao misturar as raças havia um processo de enfraquecimento da saúde do povo brasileiro. O segundo era enfatizar os

⁶ “Com efeito, para os eugenistas o indivíduo doente ou sadio era referido, preferencialmente, a sua matriz biológica e não a sua matriz psíquica ou cultural. A pessoa humana, na ética eugênica, devia ser considerada, exclusivamente, como uma entidade zoológica que nasce, cresce, multiplica-se e morre. O homem era um animal e por isso mesmo não deveria beneficiar-se de nenhuma medida que o ajudasse a escapar das leis naturais de sua espécie. Seu valor era dado única e exclusivamente em função de sua atuação biológica. Os mais fortes deveriam sobreviver; os mais fracos desaparecer. A tarefa primordial do eugenista consistia em evitar os desvios desta evolução natural da espécie, provocados pelas ações culturais de certos indivíduos ou grupos sociais”. Jurandir Freire Costa. A História da Psiquiatria no Brasil. Editora Documentário. Rio de Janeiro, 1976. **Citação literal.**

pontos positivos em relação à possibilidade de progresso do Brasil, desta forma, se camuflava os problemas não deixando evidente as más condições do país. E o terceiro pensamento referia-se ao campo de maior intervenção dos médicos higienistas sendo o que mais se aproximava da área da Educação Física, pois considerava que a população brasileira não contribuía para o crescimento e desenvolvimento do país, por estar doente, fraca, e abandonada pelas autoridades. A maioria da população não tinha acesso ao saneamento básico, remédios, hospitais, de modo que as epidemias tornavam-se frequentes. Visto que havia a necessidade de dar assistência para a população, iniciaram as intervenções e orientações médicas na escola para a formação de sujeitos fisicamente saudáveis, habilidosos e úteis para o trabalho. Como meio de promoção da saúde, a Educação Física passou a ser uma prática escolar tendo como professores de Educação Física os soldados do exército, pois os cursos para formação de professores de Educação Física surgiram no século XX, na década de 1930.

As práticas de Educação Física escolar aconteciam sempre com a presença de um médico higienista, pois o objetivo era promover a saúde e combater as doenças, fazendo “seleções” entre o público presente na escola. Como instrumento de avaliação faziam exames, mensuravam peso, altura, e aplicavam testes físicos para classificar indivíduos que eram saudáveis ou não. (Brasil, 1997, p. 41) Desse modo “A finalidade higiênica foi duradoura, pois instituições militares, religiosas, educadores da “escola nova” e Estado compartilhavam de muitos de seus pressupostos” (Brasil, 1997 p. 15). O discurso dos higienistas sinalizava que para manter a saúde, a longevidade e aumentar as forças produtivas da nação era necessário seguir normas e regras de condutas e cuidados. O movimento higienista buscou educar física, higiênica e moralmente o indivíduo para a sociedade que estava em formação. Nesse sentido, a Educação Física tem uma posição central nesse projeto de aprimoramento da saúde da população. A ideia central é a disseminação de padrões de conduta forjados pelas elites dirigentes.

Com os objetivos desta concepção as pessoas com deficiência eram classificados como doentes, sujeitos incapazes, tanto para a convivência social nos diferentes espaços como para o trabalho. Segundo Chicon (2008), além disso esses sujeitos eram proibidos de participar das práticas de Educação

Física na escola, alguns sendo encaminhados para fazerem tratamentos com médico especialista cinesioterapeuta⁷ para curar o “defeito”. Essa era uma prática recorrente na época. Havia, também, muitos casos em que as pessoas com deficiência eram escondidas dentro de casa pelos familiares, pois eram vistas como incapazes de contribuir para o progresso da sociedade ou motivo de vergonha para a família.

Na escola contemporânea ocorrem situações similares com os estudantes que não se encaixam nos padrões de “normalidade”, apresentando comportamentos considerados diferentes, com dificuldades no desenvolvimento da fala ou escrita, entre outras características ou costumes que são compreendidos como fora do padrão de normalidade. Sendo assim, na maioria dos casos, são encaminhados para fazer tratamentos com psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, neurologistas, com o objetivo também de buscar a “cura”. A discriminação já existente era potencializada pelo pensamento político no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, influenciado pela eugenia⁸ (Brasil, 1997, p. 19).

A partir deste contexto, nossa área começa a se estruturar com o apoio do Governo e dos higienistas na década de trinta. Datam desta época a inauguração de diversos cursos de Educação Física, organização de livros e periódicos sobre o tema. Assim começa a se construir o debate de nossa área, diante das teorias higienistas e na discussão do melhor método de ensino (GOIS JUNIOR, 2000, p.154).

No Brasil a primeira referência claramente feita da Educação Física no campo educacional foi na constituição brasileira de 1937⁹, em que passa a ser incluída como uma prática educacional obrigatória (não com disciplina curricular) em todas as escolas do país. Porém, de acordo com os BRASIL

⁷ O conceito de cinesioterapia é apresentado em: BRAZ, Melissa Medeiros; MARCUZZO, Larissa; ÁVILA, Caroline. Efeitos de um programa de cinesioterapia sobre as condições de saúde de uma criança soropositiva. **Cinergis**, Santa Maria - Rs, v. 15, n. 3, set. 2014.

⁸ DÁVILA, Jerry et al. Eugenia e educação no Brasil do século XX: entrevista com Jerry Dávila. **História, Ciências, Saúde-manguinhos**, [s.l.], v. 23, n. 1, p.227-234, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-59702016000500013>

⁹ Constituição 1937, Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

(1997) em um artigo da mesma constituição há referência sobre adestramento físico¹⁰ como meio de preparação dos jovens para defender a pátria.

Para as práticas na escola, como já comentado anteriormente, os métodos de ginástica eram ao estilo Europeu, estes, aplicados em formação militar. Podemos citar como exemplo dessa prática um trabalho rígido em relação às condutas exigindo um disciplinamento contínuo dos estudantes semelhante ao trabalho realizado na formação de soldados. Os estudantes tinham como função executar os movimentos após a exposição verbal e demonstração gestual feita pelo professor. A reprodução dos movimentos deveria ser de maneira impecável, sem “erros” de execução. A prática pautava-se na homogeneidade, todos deveriam realizar as mesmas ações, ao mesmo tempo, com a mesma destreza, portanto, não havia diferença entre o tratamento direcionado a cada indivíduo. Todos eram considerados “máquinas”, que tinham como obrigação reproduzir/imitar minuciosamente o que o professor-instrutor ordenasse.

A Lei nº 4.024/1961 que fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional 1961, no artigo 22, Título V - Dos Sistemas de Ensino, afirma que “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (Brasil, 1961). Essa obrigatoriedade da prática da educação física está em consonância com o proposto no artigo 131 da Constituição Federal de 1937, que torna a educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, A partir da Lei nº 4.024/ 61 houve um decreto indicando a mudança dos objetivos e práticas, de Ginástica para o Esporte, o qual passa a ganhar mais espaço nas aulas contrapondo com a prática dos antigos métodos de ginástica.

Baseada nos métodos militares foi a Educação Física escolar por anos até o decreto n. 69.450, de 1971, que considerou a Educação Física escolar como uma atividade que poderia ser lapidada através de métodos e técnicas às forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais dos estudantes. Como o decreto não deixava claro suas especificidades, as aulas continuaram visando

¹⁰ O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (Constituição de 1937, artigo 132, Da Educação e Cultura)

exclusivamente a aptidão física. Na Lei nº 5.692 de 1971 que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, o Art 1º considera a Educação Física como uma

[...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Na mesma Lei, o Art 2º prevê que:

A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

No decreto nº. 69.450/1971 houve a implementação da iniciação esportiva nas escolas como relevante no processo de aprendizado, porém o objetivo principal que baseava esta proposta conforme, Pires (2010) era a busca por pessoas consideradas talentosas e aptas a se tornarem atletas, como também, uma forma de monitorar o que a população fazia no tempo livre, evitando possíveis atos de posicionamento oposto ao regime vigente. Ou seja, era uma estratégia importante de disciplinamento das condutas. As pessoas consideradas com potência física eram selecionadas para representarem o país em campeonatos internacionais (BRASIL, p. 21, 1997). Assim, a prática da Educação Física também utilizava dos resultados de exames e testes que eram aplicados pelos médicos higienistas neste processo de seleção.

Porém, o Brasil não se tornou a potência olímpica como era desejado, e também não motivou a população a ser fisicamente ativa. Isso gerou discussões colocando em xeque o discurso da Educação Física e os pressupostos da área. Desse modo, os esportes de alto rendimento foram deixando de ser o enfoque nas escolas, permitindo a discussão de práticas que possibilitassem o desenvolvimento psicomotor dos estudantes.

[...] Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais. [...] O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento (BRASIL, 1997, p. 21)

A partir desta nova configuração, a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Física é integrada à proposta da escola, como componente curricular na educação básica. Mantém-se assim até a redação dada pela Lei nº 10.328 de 12.12.2001¹¹, onde a Educação Física torna-se um componente curricular obrigatório da Educação Básica.

Além disso, conforme o PCN de 1997 havia uma preocupação de que a área deixasse de ser centrada em uma visão biológica e se ampliasse para um trabalho envolvendo questões afetivas, cognitivas e socioculturais. Esse movimento teve como objetivo democratizar e humanizar a área da Educação Física a partir da necessidade de construir práticas pedagógicas considerando as singularidades dos estudantes favorecendo o desenvolvimento da cidadania.

A Educação Física escolar durante muito tempo foi uma prática apenas para adestrar/disciplinar o corpo, voltada aos métodos tecnicistas e seletivos, como já comentado. Além disso, o trabalho baseava-se em atividades que enfatizavam aqueles que tinham alto rendimento nas atividades propostas tais como: sujeitos altamente habilidosos, fortes, rápidos e ágeis. Ou seja, era para poucos. Com essa realidade muitas pessoas não participavam da prática oferecida por não possuírem um físico de acordo com os padrões considerados adequados ou não desenvolverem a atividade com a destreza exigida. Desse modo, muitos ficavam excluídos das práticas. A exclusão era habitual não havendo discussões e estratégias pedagógicas em uma perspectiva inclusiva.

Atualmente com a perspectiva da inclusão escolar, a discussão sobre desenvolver práticas pedagógicas que considerem as singularidades de cada um torna-se uma concepção importante. Assim, busca-se problematizar de que maneira é possível criar procedimentos de mediação para que todos e todas participem das aulas em condições igualitárias de construção de conhecimento. No entanto, sabemos que no contexto escolar ainda é muito comum casos onde o indivíduo é excluído das aulas.

Em um estudo realizado por Alves e Duarte (2013) teve como objetivo investigar as ações consideradas como aquelas que poderiam ser produtoras

¹¹ Revogada também em 2003.

de exclusão escolar de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física em uma escola pública no município de São Paulo. A pesquisa indicou que a realidade escolar vivida pelos estudantes com deficiência ainda é de exclusão. Muitos apontaram que sentem tristeza por não conseguirem participar das aulas de Educação Física. A pesquisa utilizou-se de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos alunos com deficiência física e visual, com idade entre 12 e 21 anos. As primeiras questões das entrevistas eram perguntas abertas, de opinião, sobre os interesses e atividades em relação à escola. Em um segundo momento, as perguntas eram relacionadas à rotina escolar do aluno na disciplina de Educação Física. É importante destacar algumas falas de estudantes quando questionados sobre como se sentiam nas aulas de Educação Física.

Eu me sentia mal, por causa que (choro intenso). Pausa. Tipo assim, as outras crianças num quer chegar perto. É tipo assim, os professores num dá bola assim.[...] Tipo assim, eu tinha dificuldade, e eles num tavam nem aí. (ALVES; DUARTE, 2013, p. 131).

[...] eles participarem de certas coisas que eu num posso participar. Aí, então, eu me sinto triste.[...]Tipo...as meninas tem vez que elas jogam bola, aí eu num posso jogar bola. (ALVES; DUARTE, 2013, p.125).

[...] Por exemplo, se tivesse uma bola com guizo. Talvez eu pudesse jogar futebol ou pudesse jogar voley, porque eu ia tá ouvindo quando ela vinhesse, né? Se tivesse um...sei lá...porque eu consigo ver cores com alto contraste, assim, sabe?[...] Então, seria da escola procurar uma maneira de adaptar melhor os materiais pra que eu conseguisse fazer. (ALVES; DUARTE, 2013, p. 126).

Com a pesquisa os autores consideram que os principais fatores associados à exclusão de estudantes com deficiência no contexto das aulas de Educação Física são: a falta de adaptação das atividades para que todos possam participar, a dificuldade de acesso e locomoção, o isolamento social, a sensação de inferioridade e a prática do *bullying*.

Atualmente há uma discussão que entende a Educação Física adaptada como um trabalho com/para pessoas com deficiência, onde os planejamentos se dão a partir da deficiência dos sujeitos com atividades consideradas para o nível de suas “condições”. No entanto, a participação se restringe apenas às pessoas com deficiência. Desta forma a Educação Física Adaptada acaba não sendo uma estratégia de inclusão porque na escola comum o intuito é realizar

um trabalho em que os sujeitos com e sem deficiência compartilhem das experiências de vida convivendo e aprendendo uns com os outros. Quando nos referimos à adaptação das atividades nas aulas de Educação Física, esta não deve ser pensada apenas para as pessoas com deficiência, ou a partir das deficiências, mas pensando na turma como um todo e planejando de modo que as atividades sejam flexíveis e acessíveis às possibilidades de cada um. Adaptar atividades é organizá-las de modo que todos se sintam em condições de exercê-la, oferecendo alternativas de participação, desafiando os estudantes a aumentarem os níveis de desafios construindo conhecimento sobre si e o modo como se relacionam com o mundo.

Tratar o estudante com deficiência como o diferente, o coitadinho que precisa de ajuda, que não pode participar para não se machucar faz com que ele se sinta inferior aos demais e, ainda, pode desencadear um olhar preconceituoso nos outros estudantes instigando situações de *bullying*.

A Educação Física não é um trabalho isolado em relação ao corpo físico, no momento da aula é importante considerar as sensações e emoções construídas ao longo da vida tanto na escola como em outros espaços de participação social. Assim, através das trocas de experiências que acontecem nas aulas os estudantes são instigados à construção de novos conhecimentos, com o outro, no coletivo, na relação e a partir dela.

Através da leitura da pesquisa de Alves e Duarte (2013) é perceptível o sofrimento dos estudantes quando relatam situações de exclusão que aconteciam nas aulas de educação física. Os referidos autores concluem em sua pesquisa que:

Para estes, a exclusão está associada com a falta de adaptação nas aulas, isolamento social e sentimento de inferioridade. Estes três fatores se apresentam de forma associada e conjunta (2013, p 117).

As conclusões da pesquisa de Alves e Duarte (2013) demonstram as realidades que estiveram presente na história da Educação Física e, infelizmente, ainda estão presentes no contexto escolar. A falta de possibilidades de participação, criação e envolvimento oferecidas pelos professores para estudantes com deficiência aparece em várias pesquisas como já foi mencionado. No entanto, nas experiências como professora

estagiária em escolas já presenciei inúmeras situações onde os estudantes se negarem a participar das aulas por se sentirem intimidados pelos considerados mais habilidosos. Nesse sentido, Chicon, Mendes e Sá (2011) nos instigam a pensar que a educação Física, como uma prática que surge voltada ao “aperfeiçoamento” do corpo:

[...] tem um histórico de exclusão não somente da pessoa com deficiência, mas também do gordo, do lento, do pouco habilidoso, das meninas, entre outros. (2011, p. 187).

A formação em Educação Física – Licenciatura ainda está fortemente ligada aos conhecimentos anatômicos e fisiológicos do corpo humano e com poucas disciplinas pedagógicas que discutem sobre questões presentes no contexto escolar, como a diversidade dos estudantes em suas maneiras de aprender, se expressar e de se relacionar.

Dentre as diferentes vivências das metodologias de ensino que a área possui a metodologia visando a produção de uma prática na perspectiva inclusiva pode ser considerada a mais desafiadora. A concepção de aulas abertas é uma interessante possibilidade de outras formas de organizar o trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física. Essa proposta dialético-pedagógica pensa no aluno como um sujeito que tem condições de contribuir com a construção da dinâmica das aulas, não para aprender com o professor, mas através da troca de conhecimento e experiências com o outro.

Nesta metodologia o professor é o principal problematizador, levantando questões, debates oferecendo suporte para que as experiências permitam aos estudantes a construção de conhecimentos de maneira criativa e participativa.

Do surgimento até a atualidade a história da Educação Física no Brasil passou por diferentes momentos e influências que foram determinantes aos objetivos da área. Iniciou com objetivos que estavam em sintonia com os pressupostos higiênicos, do corpo ideal e saudável, de condutas consideradas adequadas pelos padrões sociais e escolares. Corpos disciplinados e úteis ao progresso da nação. Mais tarde o enfoque foi esportivo, porém com interesses governamentais em selecionar talentos e ter maior controle da população. Finalmente, o enfoque passou a ser o desenvolvimento cognitivo, pensando o corpo do sujeito como um todo e em articulação com o meio ambiente.

Atualmente a Educação Física escolar é concebida como um componente curricular, compondo a área das linguagens tendo sua importância como campo de produção de conhecimento reconhecido entre professores e pesquisadores.

3. INCLUSÃO ESCOLAR: desafios constantes, debate necessário

O objetivo do presente capítulo é fazer uma reflexão acerca da inclusão escolar no contexto da Educação Física. O contexto inicial da Educação Física se apresenta como um campo fundamentado pela área médica, objetivando a performance dos sujeitos para um corpo ideal e saudável, sendo habitual a prática de classificação, assim como a exclusão das pessoas com deficiência. Contudo, a área da Educação Física passou por transformações, portanto não se consolidou mantendo os objetivos iniciais como apresentado no capítulo anterior.

Tanto a prática como as perspectivas teóricas de embasamento na construção do campo da Educação Física foram sendo (re)construídas com o decorrer dos anos. Neste sentido a prática pedagógica, atualmente, precisa ser elaborada considerando a relação entre os aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e expressivos. Segundo Carmo (2006) no livro “Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade” a concepção de práticas pedagógicas ainda está bastante distante desta perspectiva multifatorial em relação a construção do conhecimento. A escola, de modo geral, mantém uma prática apoiada na ideologia de que todos aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo. Ainda que apareçam discursos sobre a individualidade de aprendizado entre os sujeitos, as práticas de intervenção continuam as mesmas como, por exemplo, a avaliação de aprendizagem. Historicamente as práticas avaliativas foram utilizadas como forma de mensurar o conhecimento, baseando-se apenas nos resultados. Ignoravam-se os processos de aprendizagem isolando os sujeitos dos contextos em que estavam inseridos e suas vivências. Deste modo a avaliação da aprendizagem tradicionalmente, tornou-se simplificadora, muitas vezes focando apenas na memorização e repetição.

[...] os professores, em nome da justiça social e igualdade entre os homens, aplicam a mesma prova para todos os alunos e depois comparam seus desempenhos, sem levar em conta o desenvolvimento e a história de vida de cada um. (CARMO, 2006, p.63)

Considerando as individualidades dos sujeitos, é necessário (re) pensar sobre as práticas pedagógicas que reforçam a classificação e padronização em função de uma *performance* apresentada em momentos estanques.

A inclusão escolar busca romper com uma dinâmica pedagógica pautada nas classificações e rotulações dos sujeitos. Ações pedagógicas que consideram a perspectiva de inclusão escolar consideram as singularidades, reconhecendo a todos como legítimos outros na relação.

Nesse sentido quando falamos de inclusão escolar pensamos em um trabalho para a diversidade, construindo intervenções que alcancem a todos, ofertando diferentes possibilidades para objetivos semelhantes de aprendizado, desviando das rotulações e valorizando os diversos modos de aprender. Sendo assim, é possível construir novos modos de pensar, pois não basta mudar as estratégias sem que a mentalidade seja transformada. É importante destacar que a racionalidade que nos rege é a que separa, classifica, estigmatiza, julga a partir das características de cada um. A inclusão escolar está em uma constante construção e (re)formulação.

A perspectiva da inclusão escolar passa a ser debatida com mais ênfase, no contexto brasileiro, a partir da década de 90, após a Constituição Federal de 1988. Neste período os movimentos de democratização da escola se intensificam em busca de ensino para todos. Ainda grande parte da população estava às margens dos processos de escolarização, pois a escola se organizava para atender apenas aos sujeitos que se enquadravam aos padrões estabelecidos pela classe burguesa, tornando o ensino elitizado e inacessível aos demais.

Segundo Biaggio (2007) com a criação das classes especiais, as pessoas com deficiência ingressaram no ambiente escolar, mas continuaram tendo um ensino segregado e pautado nas deficiências. Novamente esses estudantes foram excluídos, já que as classes especiais eram organizadas para um trabalho apenas com as crianças com deficiência ou aquelas que eram consideradas com dificuldades de aprendizagem tanto advindas de uma situação orgânica como em função das más condutas.

Em 1990 representantes brasileiros foram à Tailândia para participar da conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde diversos países comprometeram-se em ofertar educação para todos. A partir desta conferência

foi elaborado um Plano Decenal de Educação para todos (1993) que tinha como objetivo oferecer “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem as necessidades elementares da vida”. Além disso, sinalizou a importância da garantia do acesso à educação das pessoas com deficiência e atenção às especificidades em relação à aprendizagem. Apesar de não definir quais especificidades e que tipo de atenção era necessária para favorecer os processos de aprendizagem das pessoas com deficiência, indica que a educação desses sujeitos deve ser parte integrante do sistema educativo. De acordo com o referido Plano:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1993, Art. 3, §5)

Historicamente a educação destinada aos sujeitos com deficiência ocorreu em ambientes segregados. As primeiras instituições¹² para atender a educação de pessoas com deficiência apresentadas por Mendes (2010) tinham como objetivos a readaptação, treinamento, construindo um trabalho a partir da lógica médico-clínica afastando-se do paradigma pedagógico. Esses sujeitos eram vistos como incapazes de construir conhecimento e contribuir e participar das diferentes dinâmicas sociais. A sociedade não acreditava nas possibilidades de aprendizagem, socialização e construção de conhecimentos históricos e científicos desses sujeitos.

Segundo Kassir (2011) um relatório disponibilizado pela UNESCO em 1980, indicou que o número de pessoas presentes nas instituições de Educação Especial era reduzido. Com isso entendia-se que havia pouca demanda, falta de recurso o que ocasionava um alto custo para manter esses lugares. Segundo a autora esses argumentos foram utilizados para sustentar a concepção de que a educação destes sujeitos não deveria se limitar aos espaços segregados. Segundo a autora, não havia porque manter um espaço oneroso, para poucos sujeitos em um contexto de não aposta às possibilidades de desenvolvimento e atuação social.

¹² Instituto para Meninos Cegos Benjamin Constant (1854), instituto dos Surdos-mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Sociedade Pestalozzi (1932), Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE, 1954).

Argumento esse muito similar, aos que aparecem na Declaração de Salamanca (BRASIL,1994) afirmando que os custos para manter as instituições especiais eram altos. Assim, declara que:

A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. (1994, p. (III))

Alguns estudiosos como Kassar (2011) e Mendes (2006) consideram que um dos propulsores da inclusão escolar foi o fator financeiro, sendo considerado mais “econômico” manter apenas um espaço, a escola comum. Na esteira desse pensamento Mendes considera que:

Um fator também crucial que influenciou a mudança na filosofia de serviços nas décadas de 1960 e 1970 foi o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo. Até então, apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências. A partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos (MENDES, 2006, p. 388).

A Declaração de Salamanca (1994) também afirmou que as escolas de ensino comum deveriam atender a todos, independentemente das suas condições, sendo elas, físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros.

Seguindo essa lógica, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 propõe que todas as escolas do país deveriam se adequar para receber a todos os estudantes. Essa premissa nos possibilita entender que a legislação é um movimento importante em relação a problematização do ingresso e permanência das crianças com deficiência no ensino comum. Esse movimento instiga a realização de mudanças, transformações na escola que foi historicamente construída para atender apenas o público das classes sociais mais favorecidas. Reformulações essas que abrangem a organização curricular, práticas de avaliação, problematização dos tempos e espaços oferecidos.

A presença das pessoas com deficiência na escola pública, de ensino comum, também abre espaço para debates acerca da inclusão nos cursos de

licenciatura, permitindo aos professores que ainda durante a formação conheçam as dinâmicas da escola e a realidade que a compõem. Mas, segundo relatos de professores apresentados na pesquisa de Palma e Manta (2010), os debates ainda são considerados insuficientes para conhecer a diversidade presente na escola. Segundo Chicon (2008) as formações são, de maneira geral, pautadas em um conhecimento muito mais técnico do que pedagógico impossibilitando discussões sobre a multiplicidade dos modos de aprender, de culturas e experiências que se encontra nesse espaço.

No curso de Educação Física - licenciatura na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) as discussões mais voltadas aos processos de inclusão de pessoas com deficiência na escola pública, na rede regular, são construídas no final da graduação na disciplina EED5188 Processos Inclusivos - Seminário temático com dois créditos semanais. Podemos entender assim que as dificuldades dos professores de Educação Física apresentadas nas pesquisas de Damazio; Bruzi (2011), Manta; Palma (2010) podem estar relacionadas aos poucos debates construídos ao longo do curso de graduação. Sendo assim, há um sentimento de despreparo e insegurança quando os professores recém formados ingressam na escola e se deparam com a necessidade de construir estratégias pedagógicas para as múltiplas realidades.

Os desafios já aparecem durante a graduação, nos estágios obrigatórios, quando de fato vivenciamos o cotidiano escolar. O impacto é tão grande que não sabemos como estruturar um planejamento que não seja para poucas aulas, como nos portarmos diante dos estudantes ou como resolver os desafios que surgem durante as aulas. Então, o sentimento de despreparo nos acompanha constantemente, assim como, a sensação de que todo o estudo e as vivências que tivemos até aquele momento não são o suficiente para estar diante de uma turma e construir com ela um trabalho de qualidade e que instigue e possibilite a todos a participarem.

Na área de Educação Física, que tem no imaginário coletivo uma concepção de aula livre e sem acompanhamento, as barreiras parecem se tornar mais evidentes. Esse pensamento é bastante comum entre estudantes e professores, e existe uma certa resistência para desconstruir essa ideia, porque infelizmente em muitas escolas as aulas de Educação Física são assim, aulas sem planejamento, sem conteúdo, sem objetivos, aulas vazias de

aspectos pedagógicos. Um exemplo dessa situação pode ser representado a partir de uma entrevista realizada ao longo desse estudo em que essa mentalidade aparece. A falta de direcionamento nas aulas de Educação Física é evidenciada quando um estudante questionado sobre o que não gosta nas aulas de Educação Física, afirma:

Aluno: “[...] ele [professor] deixa todo dia livre eu gosto um dia pega-pega um dia livre, é disso que eu gosto.

Pesquisadora: “Ele deixa todo dia livre?”

Aluno: “É, eu não gosto porque daí todo mundo só joga futebol porque eu não sou tão bom. [...] cada um faz o que quiser, só não pode subir no morro”.

(Entrevista realizada em agosto de 2017)

O estudante consegue relacionar a aula de Educação Física apenas com pega-pega ou aula livre, parece desconhecer outras práticas que podem estar presentes nas aulas. Aula? Planejamento? Repertório? Essa prática comum de aula “livre” desqualifica o trabalho pedagógico e a construção de conhecimento para todos os estudantes, porque não há um envolvimento com a aprendizagem.

É possível a Educação Física escolar se construir como uma disciplina que potencializa o trabalho com a diversidade, as aulas podem ser um meio de possibilitar a interlocução, interação social, reflexão e resolução de conflitos. Ainda que o professor se prepare, faça planejamentos, tenha alguma metodologia de ensino onde possa apoiar seus objetivos e intervenções, o inusitado sempre estará presente. E saber lidar com o imprevisível e acreditar nos múltiplos potenciais dos estudantes é uma característica importante no exercício da docência.

A concepção de aulas abertas pode ser uma estratégia pedagógica interessante na elaboração de uma prática acessível a todos. É importante salientar que as aulas abertas são diferentes de aulas livres. Acontece uma confusão de entendimento em relação ao conceito já que muitos professores justificam utilizar desta concepção como base das aulas sem direcionamento e acompanhamento (aulas livres). A concepção de aulas abertas exige preparação, planejamento, organização e objetivos como qualquer outra metodologia de ensino. O que a torna um pouco diferente das demais é a

forma com que o professor conduz as aulas, solucionando as problemáticas juntamente com os estudantes.

Na perspectiva desta concepção podemos considerar as aulas de Educação Física como um espaço que pode proporcionar mudanças nos pressupostos e nas racionalidades. Assim, de acordo com Nico (2000):

Por princípio o ensino aberto deve centrar sua atenção no aluno, ou seja, em seus interesses e necessidades. O aluno deve ser visto como sujeito do ensino e não como objeto, como agente histórico capaz de interferir na sua realidade. O processo de aprendizagem no ensino de aulas abertas privilegia situações pedagógicas onde o aluno deve aprender pela prática a dirigir suas próprias ações, agir autonomamente, a decidir em conjunto e sozinho, aprender a agir de maneira cooperativa, criativa e comunicativa. Onde o aluno participa do planejamento, com sugestões, ideias e tomada de decisões na solução das tarefas e problemas apresentados (2000, p. 02).

As aulas devem partir de problematizações que fazem parte do planejamento do professor permitindo aos estudantes reflexões sobre as ações desenvolvidas, os objetivos das mesmas, bem como os possíveis efeitos. Desse modo, instiga-se os estudantes a se envolverem na construção, elaboração e desenvolvimento da aula favorecendo que eles se constituam como sujeitos autônomos e participantes no processo de planejamento e aprendizagem. O sujeito central nesta concepção é o aluno, mas o professor é o mediador de todo o processo, possibilitando aos estudantes construção de conhecimento, por meio de experiências, pesquisas e debates, saindo do senso comum.

As mediações das aulas desta concepção são flexíveis, ora o professor, ora o aluno assumem o protagonismo desse processo. Em relação a esse processo de construção de um planejamento de atividades a partir da coparticipação¹³ Hildebrandt e Laging (apud Nico, 2000) afirmam:

Os alunos, nessa concepção precisam ter a possibilidade de formar autonomamente grupos, preferencialmente em pequenos grupos, sendo parte da metodologia e um meio efetivo para solução de problemas durante a aula e que se transportam para solução de problemas fora da escola. Estas situações, seus desdobramentos e variações devem ser estimulados pelo professor e promovidos através do processo de ensino. O professor deve permitir o agir

¹³ Quem determina o grau que terá de participação dos alunos no planejamento é o professor, podendo ser de alto, médio, baixo, ou sem possibilidade de participação dos alunos. O grau pode ser variado constantemente, de acordo com a percepção e/ou organização do professor.

autônomo, o trabalho em grupos, formados por associação espontânea, o agir criativo, aceitar mudanças de acordo com interesses, necessidades, e motivações dos alunos. (2000, p. 02)

O ensino a partir das concepções de aulas abertas pode ultrapassar os espaços da Educação Física e se tornar presente em outros ambientes escolares e meios sociais. Essa concepção valoriza as experiências de cada aluno, seus questionamentos, seus conhecimentos prévios formando sujeitos mais críticos, autônomos e criativos.

Acreditamos que é possível fazer aproximações entre as concepções de aulas abertas e a perspectiva de inclusão escolar. Isso porque nas concepções de aulas abertas, as soluções para os desafios das práticas e relações pedagógicas não ficam restritas ao professor. Através da coparticipação no planejamento e execução das aulas, o trabalho realizado a partir do coletivo tende a valorizar a criatividade, as experiências e a comunicação entre os sujeitos criando estratégias que possibilitam a participação de todos.

4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS

4.1 Aspectos teóricos da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos da abordagem qualitativa, já que tem como interesse problematizar, a partir das entrevistas e observações, realizadas no contexto escolar de duas escolas públicas de Santa Catarina, as dinâmicas vivenciadas pelos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Participaram da pesquisa quatro estudantes com deficiência, Lara¹⁴, Duda, Isa e Léo, com idade entre nove e 16 anos, todos estudantes do ensino fundamental (4º e 5º ano). As entrevistas realizadas com estes estudantes tiveram o objetivo dar voz a esses sujeitos buscando compreender o modo como eles significam as dinâmicas vivenciadas nas aulas de Educação Física. A escolha do método deu-se por reconhecer esses sujeitos como autores e produtores de suas histórias e como agentes de transformação no ambiente escolar. Muito se fala da inclusão das pessoas com deficiência na escola de ensino comum, das necessidades de reformulação curricular, das estratégias de mediação. No entanto, são poucos os estudos que dão voz às pessoas com deficiência, autorizando-as a compartilhar da análise desse processo. Nesse sentido, Carneiro (2007) considera que a pesquisa qualitativa valoriza a história contada pelos sujeitos, suas perspectivas e entendimentos. Desta forma, a abordagem qualitativa possibilita uma discussão mais ampliada sobre os objetivos da pesquisa e oportuniza aos participantes da pesquisa narrarem suas experiências.

Biklen e Bogdan (1994) apresentam cinco características da pesquisa qualitativa, e as descrevem como ela se configura

1. *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas.
2. *A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem

¹⁴ Nomes fictícios dados aos estudantes.

transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.

3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* Como é que as pessoas negociam os significados? Como é que se começaram a utilizar certos termos e rótulos? Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o "senso comum"? Qual a história natural da actividade ou acontecimentos que pretendemos estudar? Por exemplo, em estudos relativos ao ensino integrado nas escolas, os investigadores estudam primeiro as atitudes dos professores para com determinadas crianças, estudando posteriormente o modo como tais atitudes eram traduzidas nas interacções diárias e como estas representavam as atitudes iniciais (Bruni, 1980; Rist, 1978).

4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (p.47)

Ainda para Biklen e Bogdan (1994), a pesquisa qualitativa tem fortes características de conter dados descritivos obtidos em diversos momentos durante a elaboração da pesquisa. E entendem que a ênfase deve ser no processo e não no resultado. Sinalizam, também, que é importante retratar a perspectiva dos participantes da pesquisa.

A presente pesquisa problematiza e analisa os sentidos construídos pelos estudantes com deficiência em relação às aulas de Educação Física. Disciplina escolar que historicamente considerava a exclusão como situação habitual para aqueles que não se encaixavam nos padrões de normalidade, ou que não apresentavam boa *performance* nas práticas esportivas. Com isso, a hipótese inicial desta pesquisa era de que a deficiência física e as barreiras arquitetônicas apareceriam como um dos maiores limitadores para a participação nas aulas de Educação Física. No entanto, é importante destacar que no decorrer das observações e das entrevistas a deficiência física não apareceu como maior entrave para a participação nas aulas. Há outros fatores que se apresentaram como sendo limitadores da participação dos estudantes nas aulas de Educação Física. Um deles é a maneira com que as aulas de Educação Física são organizadas desconsiderando os múltiplos talentos e interesses dos estudantes. Os estudantes que não tem familiaridade ou gosto

pelo futebol, por exemplo, o esporte mais praticado no “rola bola”¹⁵, acabam não participando das aulas. O outro fator limitante de participação é a vestimenta. Foi observado que os estudantes que não usam o traje “adequado” são impedidos de participar da aula de Educação Física. Assim, é possível perceber que há diferentes estratégias de exclusão de participação dos estudantes das aulas, considerando a não participação como um castigo pela “não habilidade” para determinada prática, ou ainda pelo uso de roupas consideradas em desacordo com o exigência dos professores.

De modo geral os estudantes entrevistados têm uma certa assiduidade em participação das aulas de Educação Física e no período de observação tanto as professoras de Educação Física como as que exercem o cargo de segundo-professor tinham uma rotina de cobrança dos estudantes em ter um envolvimento e atuação efetivos nas aulas. Porém, o que me surpreendeu foi que uma das estudantes com deficiência relatou que quando não quer participar das aulas quem cobra é a segunda professora. Acredito que cabe, principalmente, ao professor regente fazer a cobrança para participação da aula, já que é ele o responsável por todos os estudantes. Em muitos casos se vê o segundo professor assumindo o posto do professor regente, responsabilizando-se pelas intervenções e até mesmo por avaliações dos estudantes com deficiência. Não é a ênfase desse trabalho discutir o papel do segundo professor, no entanto, percebe-se que há uma tendência de responsabilizar somente este profissional pelos estudantes com deficiência. Parece que o aluno com deficiência é apenas aluno ou do professor da educação especial ou do segundo professor.

O percurso investigativo teve como ações revisão bibliográfica, observação na escola, registro em diário de campo, entrevista e análises, que foram organizadas de maneira a possibilitar uma problematização em rede. Com isso quero dizer que a partir das leituras iniciais de pesquisas no campo da Educação Física que se articulavam aos debates atinentes à inclusão escolar e, também, a leitura de artigos e pesquisas no campo da inclusão escolar, foram construídos questionamentos e reflexões sobre a temática de

¹⁵ Termo utilizado na área de Educação Física para se referir às aulas livres, com bola, sem planejamento, acompanhamento e reflexão sobre o porquê de oferecer determinada atividade na aula de Educação Física.

estudo. A partir de então, foi possível no momento das observações e entrevistas compreender as ações pedagógicas e as dinâmicas escolares de maneira contextualizada, tanto em relação à história da Educação Física, quanto aos aspectos que se constituem como limites e possibilidades para colocar em prática processos pedagógicos favorecedores à participação e valorização de todos no contexto escolar.

Em relação à construção do referencial teórico a ação inicial foi resgate de leituras, inicialmente por meio dos resumos de pesquisa, prioritariamente, no site da Capes. A busca se deu com a composição das palavras-chaves: Educação Física Inclusiva, Educação Física e Deficiência, Educação e Inclusão. O objetivo dessa escolha foi com o intuito de encontrar artigos que articulassem práticas pedagógicas com pessoas com deficiência, processos de inclusão escolar e estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

Com o intuito de reduzir o número de trabalhos, a seleção dos artigos se deu a partir da leitura dos resumos, selecionando aqueles que indicavam pesquisas que se articulavam com as hipóteses iniciais para serem lidos por completo.

Tabelas de Leituras			
Palavras -Chaves	Refinamento	Nº Total	Nº Baixados
Educação Física inclusiva	Educação Português	115	4
Título		Autor	Ano
Educação inclusiva e o papel da educação física no contexto escolar		Marcia da Silva Damazio; Alessandro Teodoro Bruzi	2010
Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física		Greice Rosso Lehnhard; Luciana Erina Palma	2012
Educação Física Inclusiva em contexto escolar		Inês Pires, Pedro Rui Mesquita, Helena Viegas, Pedro Miguel	2015
Educação física como um meio para a inclusão social e qualidade de vida		Jorge Steinhilber	2013

Palavras -Chaves	Refinamento	N° Total	N° Baixados
Educação física e deficiência	Português Educação 2000-2016	90	2
Título		Autor	Ano
Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física dos Colégios de Aplicação: a perspectiva de seus professores		Régis Henrique dos Reis Silva, Thiago Vaz Santiago, Sônia Berton	2011
Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas		Luciana Erica Palma, Sofia Wolker Manta	2010

Palavras -Chaves	Refinamento	N° Total	N° Baixados
Educação Física e Inclusão	Português Educação	81	5
Título		Autor	Ano
Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes		Celina Luísa Raimundo Martins	2014
Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na educação física		Paulo José Barbosa Gutierrez Filho; Maria Dolores Ferreira Monteiro; Rudney da Silva; Carla Regiane Varga	2011
Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul.		José Francisco Chicon; Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes; Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	2011
Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física dos Colégios de Aplicação: a perspectiva de seus professores		Régis Henrique dos Reis Silva; Thiago Vaz Santiago; Sônia Berton	2011

Em geral os texto fazem articulação entre a Educação Física escolar e a Educação Especial. Destas pesquisas, a maioria foram de caráter qualitativo com entrevistas semiestruturadas, e essas variaram em entrevista com

professores de Educação Física e estudantes com deficiência, matriculados na rede regular de ensino.

Diversos fatores apareceram como limitadores para a participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, por barreiras arquitetônicas, falta de materiais, falta de suporte, insegurança, entre outros. Contudo, o que apareceu com maior frequência nos estudos, foi a formação insuficiente dos professores de Educação Física para trabalhar com estudantes com deficiência, e que essa dificuldade se reflete na prática pedagógica exercida por eles.

Em relação à participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, os estudos constaram que, há pouca participação e que os professores tem dificuldade em construir práticas acessíveis a todos. Segundo Palma; Manta (2010), um dos principais motivos dessa dificuldade é a falta de experiência e a falta de debates durante a formação acadêmica em relação à presença desses sujeitos no âmbito escolar.

4.2 Atenta aos movimentos dos estudantes

O objetivo das observações¹⁶ na escola foi buscar uma compreensão geral da dinâmica desse contexto. Inicialmente com observações amplas, tais como: momentos de chegada, saída e intervalo. Posteriormente observações específicas que ocorreram nas aulas de Educação Física. Segundo Ludke; André (1986), a observação é uma ação que possibilita aos pesquisadores se aproximar das “perspectivas dos sujeitos”, e é um elemento importante nas abordagens qualitativas.

Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações. (1986, p. 26)

Desde o primeiro contato com as escolas em relação à pesquisa, ambas se colocaram à disposição, sempre viabilizando o acesso e fazendo

¹⁶ Para a realização da pesquisa entregamos termos de consentimento livre e esclarecido, as autorizações das escolas, da coordenadoria educacional, dos pais e alunos. A documentação necessária para o acesso as escolas e estudantes. O modelo destes documentos estão disponíveis nos anexos.

interlocução inicial entre a pesquisa, os estudantes e seus familiares, com o envio dos termos de autorização.

A intenção inicial era observar somente as aulas de Educação Física, mas com a minha chegada antecipada dos horários da aula específica, tive a possibilidade de observar também a movimentação durante o intervalo. Neste momento era possível perceber como eram os vínculos/relações entre os estudantes com deficiência os professores e demais estudantes. Todos esses momentos foram registrados em um diário de campo.

4.3 Registro das ações escolares

Na composição do diário de campo durante as observações foram elaborados relatórios descrevendo cenas, situações e impressões que ocorriam nos momentos de observação na escola.

A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 31)

Ao retornar ao diário de campo foi possível revisitar situações/emoções que poderiam ser interessantes para repensar e auxiliar a análise das entrevistas.

4.4 Experiências escolares: modos de expor as diferentes compreensões

Dentre as etapas de elaboração desta pesquisa a entrevista foi o momento de dar voz aos estudantes para expressarem os sentidos e sentimentos que dão às suas experiências vividas na escola. Além disso, trabalhar com a narrativa desses sujeitos é considerá-los protagonistas de suas histórias. Desta forma essa etapa exigiu um planejamento prévio não apenas em relação a quais perguntas fazer mas, sobretudo, como fazer, como instigar o estudante a querer falar.

Foram elaboradas perguntas semiestruturadas com objetivo de instigar os estudantes a contarem situações que acontecem/aconteceram nas aulas de

Educação Física, experiências que de alguma forma marcaram suas trajetórias escolares. As perguntas foram organizadas em um primeiro momento com questionamentos em relação ao que os estudantes gostavam ou não gostavam de fazer na escola. Pensamos que essa pergunta inicial serviria de estratégia para construir um ambiente menos formal e possibilitaria ao aluno/aluna expor suas preferências sobre a escola. As demais perguntas estavam divididas em três blocos. O primeiro bloco ficou composto com perguntas relacionadas diretamente à disciplina de Educação Física. O segundo bloco com questões relacionadas as interações com colegas/professores. E o terceiro bloco com questões voltadas a sentimentos e opiniões.

Segundo Ludke, André (1986), as perguntas semiestruturadas não tem sequencia rígida de perguntas-respostas. Após o questionamento o participante fala sobre o tema abordado na entrevista de acordo com as suas experiências.

A estratégia para colocar em ação as entrevistas foi a exposição de imagens que ilustravam diferentes espaços do ambiente escolar, onde acontecem as aulas de Educação Física. Parte das imagens¹⁷ utilizadas eram fotos dos espaços da escola, refeitório, pátio, sala da dança, quadra e sala de Educação Física. Essa estratégia foi pensada por compreender que a visualização facilitaria a compreensão dos estudantes sobre os questionamentos. As imagens também deixaram o momento da entrevista mais descontraído desviando um pouco da dinâmica de pergunta – resposta, possibilitando ao estudante lembrar situações vivenciadas por ele.

Foram realizadas uma entrevista semiestruturada com cada estudante. Duas aconteceram na sala de dança e as outras duas no refeitório. Destas quatro, duas aconteceram durante a aula de Educação Física e as outras duas em horário de outras aulas com a professora referência. Ressaltamos que tivemos a autorização de todos os professores que tiveram suas aulas envolvidas para realização das entrevistas.

Para a realização da entrevista foi utilizado um gravador de voz para registro completo dos relatos como, também, um computador com as questões semiestruturadas e imagens. Durante a realização das entrevistas uma aluna

¹⁷ Muitas das imagens usadas foram do próprio espaço escolar. Como não há autorização da escola para uso de imagens, optei por não apresentá-las no trabalho.

com deficiência auditiva foi acompanhada da intérprete de Libras. É importante registrar que a presença da intérprete foi essencial nesta entrevista, pois a estudante ainda não é alfabetizada em LIBRAS¹⁸ e, também não é alfabetizada em português. Nossa comunicação foi bastante limitada o que dificultou um pouco a exposição das questões e a compreensão daquilo que a aluna estava tentando comunicar. As demais entrevistas foram acompanhadas pela segunda-professora.

Em outras duas entrevistas a presença da segunda professora interferiu, de certa forma, na resposta dos estudantes. Em uma das entrevistas aconteceu uma discussão entre a segunda professora e o estudante, porque discordaram sobre um assunto o qual questionei. Ficou visível que havia compreensões diferentes de um mesmo fenômeno e a segunda professora estava tentando influenciar na resposta do estudante.

As entrevistas tiveram um caráter semelhante ao de uma conversa. O clima foi tranquilo, os estudantes estavam aparentemente à vontade para relatar situações do cotidiano escolar. Inclusive a aluna com deficiência auditiva, mesmo diante da dificuldade de nossa comunicação, demonstrava estar envolvida em responder às perguntas.

4.5 As instituições de ensino parceiras da pesquisa

A pesquisa ocorreu em duas escolas de Educação Básica Estaduais. Ambas atendem ao Ensino Fundamental e Médio. Uma escola é localizada no município de São José e atualmente atende aproximadamente 700 estudantes. A outra escola está localizada no município de Florianópolis e atende aproximadamente 300 estudantes. Meu primeiro contato com ambas se deu antes da realização da pesquisa ainda como uma estudante do ensino fundamental e a outra como estagiária durante a graduação.

A escolha por estas instituições deu-se por dois motivos, o primeiro pela forma adversa de organização das aulas de Educação Física. Em uma escola as aulas de Educação Física têm objetivos e planejamentos que são visíveis

¹⁸ É preciso alfabetizar e letrar o surdo em LIBRAS, para que ele adquira habilidade na escrita do Português e vá além de sua mera decodificação. A LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua oficial do Brasil em 2002. O termo alfabetização em Libras foi utilizado pela intérprete.

em observações. Na outra escola já não é possível identificar o planejamento e objetivo das aulas. Além disso, nos anos finais do meu ensino fundamental, tive uma professora de Educação Física que sempre levei como referência desde que optei pelo curso de Educação Física. Ingressei no curso superior, mas não perdi contato com a escola nem com a tal professora. Enfim, por ela ser um referencial de professora que desejo ser resolvi fazer nesta escola pra ver como ela trabalha com a temática da inclusão.

Já a outra escola tem como diretora uma professora de Educação Física. Vejo como um diferencial ter alguém da área gerindo uma escola, mediando as diferentes situações e relações, pois isso acaba refletindo na valorização desse professor e dessa matéria, bem como no reconhecimento da disciplina de Educação Física na escola como fundamental ao processo de desenvolvimento humano.

4.5.1 Escola Persistente... Estudantes resistentes

A Escola Persistente¹⁹ é uma escola localizada no bairro José Mendes, comunidade das margens da baía sul de Florianópolis. O público desta escola são os moradores das comunidades dos morros do Maciço do Morro da Cruz. E, ainda, de alguns bairros próximos a esse morro como Saco dos Limões e Serrinha, dentre outros. Essa escola atende a estudantes em situação de vulnerabilidade social.

A escola tem uma organização espacial diferenciada da maioria, as salas de aula são temáticas, sendo assim, os estudantes trocam de sala de acordo com a disciplina. A disciplina de Educação Física tem sua sala de aula no piso térreo, perto do refeitório. Além desse, tem outros espaços onde as aulas podem ser realizadas, quadra poliesportiva, sala do tatame e um espaço coberto que também é utilizado em dias de chuva. É interessante que quando questionado sobre a sala do tatame, um dos estudantes entrevistados fala que mal conhece o espaço, sendo que é uma alternativa interessante para realizar as aulas de Educação Física. O aluno ao ser questionado sobre o uso do espaço comenta que foi apenas uma vez no ano anterior. E quando questionado sobre o que poderia melhorar nas aulas de Educação Física, o

¹⁹ Os nomes das escolas são fictícios para respeitar o sigilo.

estudante fala sobre usar os diferentes espaços, brincar e explorar os diferentes lugares não apenas quando chove.

Essa escola também foi espaço de atuação ao longo do meu estágio obrigatório realizado no ano de 2016. Cada dupla de estagiários tinham seus objetivos com suas turmas e, além disso, o grupo todo tinha como objetivo comum que os estudantes desta escola pudessem compreender a Educação Física como disciplina e não como lazer. O estágio permitiu analisar o contexto de forma mais prolongada, deste modo foi possível perceber e vivenciar uma grande resistência dos estudantes em participar de aulas com planejamento, principalmente os estudantes das turmas dos anos finais do ensino fundamental. Contudo, entendemos que os estudantes mais velhos têm uma resistência maior por já possuírem mais tempo na escola e estarem acostumados com a dinâmica das aulas livres.

A partir de um trabalho em conjunto realizado durante o estágio, percebemos que a escola tem uma rotatividade muito grande entre os professores, por terem as horas distribuídas em várias escolas. Com os professores de Educação Física não é diferente. Atualmente essa escola possui três professores de Educação Física, mas a pesquisa foi realizada com dois estudantes da mesma turma, conseqüentemente do mesmo professor. Segundo a diretora da escola, tem professores que não se conhecem, porque quando um entra o outro sai.

Esta escola é um campo de estágio da Educação Física – Licenciatura da UFSC e, também, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Durante o estágio obrigatório após discussões sobre as aulas com os professores da escola foi possível concluir que os estudantes acreditam que Educação Física é somente jogar futebol. As propostas que se contrapõem à prática do futebol geram uma resistência para participação nas aulas. O interessante nesta escola é que a direção faz uma parceria com os estágios para desconstruir essa cultura escolar com o objetivo de que os estudantes consigam entender que a Educação Física escolar é uma disciplina, que tem conteúdo, aprendizado, acompanhamento e avaliação.

Antes de assumir a direção, a atual diretora era a professora de Educação Física lá. Então, um questionamento se fez presente em relação a essa dinâmica de valorização da área de Educação Física buscando mostrar sua

importância na construção do processo de aprendizagem: será que se a diretora não fosse da área da Educação Física ela apoiaria essa disciplina como faz?

Enfim, essa escola tem uma compreensão da importância da Educação Física escolar, a ponto de ir contra a cultura do “rola bola” que lá está enraizada. O que não é fácil, pois há enfrentamentos com os estudantes e convoca os professores a repensarem suas aulas, seus objetivos, instigando-os a serem criativos e atentos às singularidades dos estudantes.

4.5.2 Transgressora: escola das novas tentativas

A Escola de Educação Básica Transgressora fica localizada no município de São José, mais precisamente no bairro Campinas, atende a estudantes que moram nas redondezas, Campinas e Kobrasol, bairros de classe média alta, como também atende estudantes das comunidades Chico Mendes, Monte Cristo e Novo Horizonte.

Assim como a primeira escola esta também tem uma rotatividade de professores. Mas com os de Educação Física não é tão comum. A escola possui três professores de Educação Física, todos já estão trabalhando há mais de cinco anos na instituição. Já os estudantes entrevistados são da turma da professora de Educação Física mais antiga (20 anos de atuação nessa mesma escola). Também fui aluna desta professora, ela teve um papel importante na minha formação dentro da escola e desde que resolvi que cursaria Educação Física ela foi minha principal referência profissional. Durante o período da coleta de dados a professora se aposentou.

A escolha dessa escola se deu por ela se organizar, na Educação Física, de maneira a romper com a lógica de aulas livres, transgredindo a dinâmica que se instituiu como “natural”. As aulas do Ensino Fundamental têm um planejamento considerando as especificidades dos estudantes, a etapa de desenvolvimento motor e cognitivo, bem como, considera o tipo de atividade adequada a determinada turma. A professora elabora atividades que tenham níveis diferenciados de desafios instigando os estudantes a desenvolverem suas múltiplas potencialidades.

4.6 A escolha dos participantes do estudo

Retomando a importância da discussão de uma educação na perspectiva da inclusão, os estudantes com deficiência colocam em xeque as práticas pedagógicas pautadas na homogeneidade e classificação. Nesse sentido, a Educação Física por bastante tempo compactuou com essa prática, mas atualmente a área tem discutido como construir um trabalho pautado na diversidade presente na escola potencializando as possibilidades de cada um.

Apesar de ter o tema da pesquisa já definido ao ingressar nos ambientes de pesquisa as questões de base ainda estavam em fase de elaboração. Já tinha o desejo de realizar a pesquisa dando voz aos estudantes com deficiência, no entanto, a intenção era convidar para participarem estudantes com deficiência física por considerar que as barreiras arquitetônicas seriam o maior desafio. No entanto, com as visitas nas escolas percebi que os sujeitos com deficiência física não eram o maior desafio aos professores. Sendo assim, a escolha foi a partir de uma conversa com direção e a coordenação pedagógica das escolas, que indicaram os estudantes por considerar suas trajetórias escolares surpreendentes. Sinalizaram características dos estudantes como: *“começou a andar a partir de estímulos e desafios vindos da escola”, “tem bastante dificuldade de lidar com as contradições, mas se destaca nas atividades realizadas em sala de aula”, “tem dificuldade para se comunicar, mas isso não impede a sua participação das aulas de Educação Física”, “apesar das suas dificuldades de aprendizado, ela se esforça”*.

Os estudantes sugeridos pelas escolas são estudantes que de alguma forma surpreendem, pois são sujeitos que têm sucesso na escola, que aprendem e se destacam por isso. O que também nos remete a problematizar a ideia mais comumente observada de que estudantes com deficiência não aprendem, não se desenvolvem e não tem sucesso escolar como os demais. E, quando isso acontece, tornam-se alvo de um discurso de superação ou ainda de que construíram uma trajetória escolar surpreendente.

A experiência proporcionada pela pesquisa foi de ter uma proximidade diferenciada para entender como são às vivências escolares dos estudantes com deficiência. E, também, rever conceitos, repensar práticas, colocar em xeque certezas e analisar, a partir de situações reais, as relações da escola

pública referente aos estudantes com deficiência. Procurei ter um olhar mais atento, observador e bastante questionador sobre situações que pude vivenciar durante as visitas e observações. Acreditava, por exemplo que os estudantes não teriam uma percepção reflexiva e crítica em relação a falta de planejamento das aulas de Educação Física. Que, inclusive, essa dinâmica seria a que mais iriam gostar. Percebi a capacidade crítica e reflexiva, pois ao longo das entrevistas expressaram entender que uma aula livre é uma aula não planejada. Momentos como esse me fizeram refletir sobre minha futura atuação pedagógica, sobre como posso buscar me aproximar daquilo que pretendo ser como professora e romper com as lógicas que vão se tornando arraigadas na atuação do professor de Educação Física.

4.6.1 Porque ouvi-los?

O foco do estudo foi compreender como os estudantes com deficiência significam as dinâmicas vivenciadas nas aulas de Educação Física.

No estudo de Alves e Duarte (2013) me chamou atenção a importância que os pesquisadores deram aos relatos dos sujeitos com deficiência que participaram da pesquisa. Refletindo sobre isso, entendi que oportunizar que esses estudantes sejam os narradores da própria história é valorizá-los como sujeitos e romper com a mentalidade de que alguém tem que falar por eles ou que eles não têm condições de entender, analisar e se manifestar em relação aos acontecimentos da vida. Ao longo dessa pesquisa, ficou evidente a capacidade dos estudantes em relacionar as situações cotidianas com suas experiências manifestando suas percepções e sentimentos e compreender os desafios em participar das aulas.

Segundo Carneiro (2007) o método narrativo vem ganhando espaço nas pesquisas da área da educação, pois possibilita aos sujeitos serem autores/narradores da própria história. Essa estratégia metodológica valoriza as experiências de vida a partir do sujeito, de como as sentiu e as significou. Em relação à veracidade dos fatos/situações/histórias contadas pelos sujeitos, para Carneiro (2007) o que importa é a “verdade” constituída por cada um a partir das múltiplas relações nas quais ele se constitui.

Contudo, considero que as narrativas feitas pelos estudantes participantes desta pesquisa foram fundamentais para contribuir com a discussão sobre as aulas de Educação Física e o processo de inclusão.

No próximo capítulo serão apresentadas as entrevistas e discussões. Inicialmente com Léo e Lara, estudantes da escola Persistente. Posteriormente com Duda e Isa, estudantes da escola Transgressora.

5. COM A VOZ ELES: OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA

5.1 Léo

Leo tem 10 anos, diagnosticado com autismo²⁰, morador do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis. Foi o primeiro estudante que conheci, e confesso que fiquei um pouco assustada com a cena que presenciei. Estava sentada na recepção da escola, aguardando a chegada da diretora para entregar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, quando de repente, começo a ouvir gritos desesperadores vindo de dentro da escola e as moças da limpeza chaveando a porta de entrada porque um aluno queria fugir. Passaram-se alguns minutos e o aluno apareceu na recepção chorando muito e a segunda professora tentando segurá-lo. Ela dizia a ele que nada de mais tinha acontecido para ele estar daquele jeito. A secretária que estava próximo dali resolveu “ajudar”, falando para o Léo que iria ligar para seu pai e contar como ele estava se comportando. Nesse momento o estudante entrou na secretaria, jogou o telefone no chão, abriu o arquivo e jogou os papéis no chão, tudo isso com xingamentos direcionados a secretária e a professora. Minha reação diante tudo isso foi de espanto. As moças da limpeza estavam sentadas próximo a mim e perceberam minha reação, então uma delas falou: “Ele tem um problema”. Estava justificando aquela situação toda pelo fato do menino ter autismo. Pude perceber que aquela situação já era comum na escola, parecia que o olhar das pessoas falava “de novo ele”. As pessoas não aparentavam espanto como eu. Na minha percepção, quando a professora e a secretária ameaçaram ligar para a família e depois tentaram segurar Léo, serviu apenas para deixá-lo mais alterado, e não entendi o porquê insistiam nessas ações se era visível que não estava funcionando. Em nenhum momento tentaram escutá-lo, saber o que havia acontecido, o que o estava incomodando.

Durante a entrevista com o Leo, a segunda professora falou pra ele me contar como ele tratava as professoras.

Segunda professora: [...] *Conta pra ela o que tu faz com a professora.*

Léo: *Às vezes eu bato nelas.*

Segunda professora: *Às vezes? E os palavrões?*

²⁰ A escola diz que Leo tem diagnóstico médico e que eles têm acesso a esse documento.

Léo: *Também falo.*

Segunda professora: *Muitos né?!*

Léo: *Como todo mundo. Eu aprendi a ouvir funk, falar palavrão, tudo aqui no colégio.*

Durante a entrevista Léo fez análises relevantes aos meus questionamentos, e em relação ao seu comportamento não foi diferente, ele percebe que suas ações interferem no seu aproveitamento escolar e que há uma necessidade de melhoria. Mas também pontua que age como todo mundo e que muito de seu comportamento aprendeu na escola. Léo apresenta uma análise crítica de suas ações: “só no segundo semestre eu não fiquei muito bom, mas eu to melhorando”.

5.1.1 Léo com os outros

Durante a entrevista era imperceptível a manifestação de sintomas que evidenciassem o transtorno do espectro autista. Se o único contato fosse a entrevista eu não acreditaria que ele tem autismo. Léo estava animado para a entrevista, antes de iniciarmos me fez algumas perguntas sobre meu notebook, pediu pra ver, perguntou as diferença para um *tablet*, interagiu se mostrando curioso comigo. Ele me passou muita segurança, aparentava uma tranquilidade em relação à entrevista, o fato de ser uma “atividade” fora da rotina escolar não pareceu ter sido um problema para ele, inclusive, foi o mais falante entre os participantes dessa pesquisa.

Quando questionado sobre as relações no âmbito escolar, Léo falou que sempre procura estar com os colegas, prefere fazer atividades com outras pessoas do que sozinho.

Luana: *E tu prefere fazer as atividades sozinho ou com os colegas?*

Léo: *Na Educação Física?*

Luana: *Pode ser na escola, de modo geral...*

Léo: *Em dupla, ou trio*

Luana: *tu gosta sempre de fazer com outras pessoas então?*

Léo: *É.*

Luana: *E porque tu prefere fazer com alguém?*

Léo: *Porque eu não sou tão bom assim, sozinho. Daí eu procuro os amigos pra fazer junto.*

Luana: *tu acha que os amigos te ajudam e tu ajuda eles?*

Léo: *acho.*

Achei muito interessante o momento em que ele afirma “porque eu não sou tão bom assim, sozinho”. Léo consegue ter uma compreensão da importância das relações, das trocas, percepção essa, que muitas vezes nós temos dificuldade de considerar na vida cotidiana e na própria construção de nossa formação como professores. Na relação, na troca, no estar com o outro, podemos ser melhores. A partir da fala, fica evidente que as relações estabelecidas na escola auxiliam-no a superar as dificuldades, tornando-o mais potente naquilo que ele considera que não é tão bom. Deste modo, é possível pensarmos nas aproximações com a teoria walloniana que valoriza a relação interpessoal e as trocas de experiências na formação humana dos indivíduos.

Luana – Tu acha que vir pra escola é importante?

Léo – Acho. Pra aprender as coisas, pra brincar e pra fazer amigos.

Ainda para esse estudante a importância de ir pra escola está diretamente ligada ao ato de relacionar-se. Nas aulas de Educação Física Léo diz que os amigos o procuram para brincar, mas o jeito que isso acontece por vezes não é do gosto dele. O que é bem comum em qualquer relação, acontecer embates de gostos e preferências. Por outro lado, com o professor de Educação Física não existe uma relação propriamente dita, os diálogos que acontecem, quando acontecem, são relacionados a algo que ocorreu durante a aula.

5.1.2 Léo nas aulas de Educação Física

É importante destacar que Léo consegue fazer uma análise crítica de como as aulas de Educação Física são organizadas quando afirma que aulas de pega-pega, tornam-se sinônimos de Educação Física. No entanto, ele comenta que gostaria que as aulas fossem mais diversificadas alternando diferentes estratégias e atividades. As aulas de Educação Física acabam ficando com um repertório bastante repetitivo e limitado, pois como são repetitivas, os estudantes já conhecem a proposta, já sabem como fazer, ou seja, não tem desafio nem reflexão sobre as atividades propostas e seus possíveis efeitos. As aulas de Educação Física devem possibilitar atividades

que desafiem os estudantes e que tenham objetivos de progressão, ampliando o repertório de movimento e conhecimento dos estudantes.

Em relação à participação das aulas, até parece ter uma cobrança, mas ainda fica a critério do aluno a participação ou não.

Luana: E por exemplo, se tu não quiser fazer a aula e tu fala assim – aah, não to afim, não vou fazer, o que acontece?

Léo: Que aula?

Luana: De Educação Física

Léo: Ah, fico sentado e espero, só se for livre, eu acho que se for pega-pega, um amigo o [nome] também faz às vezes isso, que ele não gosta muito de pega-pega, daí ele fica sentado, fica na dele.

Luana: Mas o professor não fala nada, - Ah vamos lá participar da aula?

Léo: Ah, eu acho que ele fala, mas o [nome] nunca quer brincar de pega-pega.

Luana: E pra ti o professor nunca falou nada?

Léo: Às vezes fala, mas falo que não quero

[Silencio]

Luana: E daí tu não vai

Léo: não.

Antes de responder sobre ele, Leo trouxe o exemplo de um amigo que não participa das aulas de pega-pega e fica sentado. Esse amigo do Léo não tem deficiência, podemos considerar que não tem uma cobrança em relação a participação das aulas, e isso cabe a todos os estudantes da turma.

Outro fato que esse relato chama atenção é que quando Léo comenta que aula de Educação Física é “pega-pega” significa que essa é aula direcionada pelo professor. E quando se refere ao amigo “ele não gosta muito de pega-pega, daí ele fica sentado”, traz à tona a realidade da Educação Física nesta escola, a escola Persistente, onde os estudantes resistem em participar das aulas que não são de “rola bola”. Mesmo que a escola entenda e busque elementos que desmistifiquem a prática de aulas livres, essa prática ainda persiste nas aulas de Educação Física, assim como a resistência dos estudantes em participar de práticas direcionadas.

5.2 Lara

Lara tem 12 anos, diagnosticada com deficiência mental, moradora do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis. A cena mais marcante que tenho da Lara foi no dia da entrevista, falei com a professora de sala e ela autorizou,

chamou a menina pelo nome e disse que eu gostaria de falar com ela. Lara colocou as duas mãos no peito e com um sorriso no rosto falou para a professora “Eu?”. A professora respondeu que sim, e ela veio na minha direção muito animada e surpresa, nisso alguns estudantes perguntaram pra mim, “mas é só a Lara? Por que ela professora?”. Para a turma e para a própria Lara foi surpresa ela ser a estudante chamada para conversar comigo, eles nem sabiam o que era, mas só o fato dela ser chamada já parecia ser uma situação incomum para eles. Ela tem o que dizer? O que ela diz é importante? Lara é reconhecida como sujeito de conhecimento?

5.2.1 Lara com os outros

Na entrevista Lara fala que prefere fazer as atividades sozinha ao invés de fazer com os colegas, diz que se sente envergonhada de fazer com eles, essa resposta me surpreendeu bastante, porque nós mal nos conhecíamos e ela não parecia envergonhada de falar comigo.

Luana: E como que é com os teus colegas? Tu prefere atividades sozinha ou com os amigos?

Lara: Porque sozinha eu me sinto mais melhor

Luana: Por que?

Lara: Porque quando tem mais pessoas comigo eu me sinto mais envergonhada.

Em outro momento da entrevista ela revelou uma situação que acontece na escola, que pode ser o motivo por preferir atividades sozinha.

Luana: E o que te deixa triste?

Lara: Quando eles me xingam

Luana: Do que eles te xingam?

Lara: De dentuça e de coelha

Luana: Quem fala isso?

Lara: Os meninos da minha sala

O fato dela se dizer envergonhada pode ser interpretado como um receio de fazer atividades com outras pessoas e tornar-se alvo de risos, comentários inadequados que a coloquem em uma situação de exposição. Sozinha sua presença não fica tão evidente, desta forma as chances de ser xingada são menores. Foi perceptível através da expressão facial no momento

da entrevista que só em falar neste assunto ela se sente desconfortável e chateada.

5.2.2 Lara nas aulas de Educação Física

Lara relata que as aulas de Educação Física são organizadas entre correr, futsal e livre.

Luana: *E o que vocês fazem? O que vocês devem fazer lá na aula?*

Lara: *De educação física?*

Luana: *É*

Lara: *Às vezes a gente faz coisa de hmm... Correr, futsal, e as vezes a gente tem aula ... aaah... aula, como se diz aula de.. que a gente pode brincar todos os dias?*

Luana: *Aula livre?*

Lara: *Isso, aula livre, as vezes é aula livre e as vezes não é*

Luana: *Entendi. Por exemplo, tem três aulas de educação física na semana né? Um dia é aula livre, outro dia é o que??*

Lara: *Aula normal*

Luana: *E o que é aula normal?*

Lara: *As vezes a gente, a gente corre pelos canos, ou as vezes a gente ta jogando futsal, e as vezes a gente ta jogando basquete*

A estudante sabe que tem os dias de aula livre e os dias de aula planejada, mas ela não consegue diferenciar claramente a diferença entre ambas, porque as atividades e jogos desenvolvidos são muito semelhantes. Das práticas que acontecem nas aulas, Lara acha que sua dificuldade está relacionada ao jogo de basquete, ela diz que não consegue fazer a cesta.

Luana: *E tem alguma atividade que o professor de educação física faz que tu não gosta ou que tu não consegue fazer?*

Lara: *É aula de basquete, que eu sou muito baixinha*

Luana: *Dai tu acha que isso não te ajuda? Mas mesmo assim tu faz a aula?*

Lara: *Faço*

Luana: *Mas e se tu não quiser fazer a aula, tu fala assim -hoje eu não vou fazer! o que acontece?*

Lara: *A gente fica sentado vendo.*

Luana: *Mas e o professor não chama atenção? Pode ficar sentado, sem problemas?*

Lara: *Pode ficar sentado, mas no dia que tiver aula livre a gente não faz.*

A dificuldade de Lara nas aulas de Educação Física, está ligada a uma habilidade esportiva que pode ser resolvida de maneira simples e pedagógica. Por exemplo, colocando outras metas no jogo ou na atividade de basquete,

essas podendo ser alteradas de acordo com o objetivo e/ou necessidade. Ou até mesmo como a própria Lara sugeriu:

Luana: Se tu pudesse mudar algo.. Por exemplo, tu tem um poder e pode mudar alguma coisa nas aulas de educação física, o que tu mudaria?

Lara: O negócio que taca pro basquete

Luana: A cesta de basquete? Por que?

Lara: Eu ia botar um pouco mais baixo

As possibilidades oferecidas nas aulas não precisam ser algo extraordinário. Como visto nas concepções de aulas abertas, os próprios estudantes podem apresentar uma possibilidade para solucionar os problemas e desafios que se apresentam.

5.3 Duda

Duda tem 16 anos, a estudante mais velha participante desta pesquisa, diagnosticada com deficiência auditiva, mental e física. Ela é moradora da comunidade Chico Mendes, Florianópolis. A presença dela me chamou bastante atenção durante as observações, não somente por ela ser a aluna quem eu deveria observar, mas porque ela já é uma adolescente, ela é alta, grande e isso chama a atenção em uma turma de 5º ano.

A deficiência física é bastante perceptível ela tem uma limitação de movimento, mas isso não a impede de correr e participar das atividades de Educação Física e na hora do recreio.

Das quatro entrevistas essa exigiu a presença da intérprete. Como já mencionado, Duda ainda não é alfabetizada em LIBRAS, então, entre tentativas, mímicas e algumas mudanças nas perguntas conseguimos realizar a entrevista com ela. Na transcrição desta entrevista me atentei a registrar as expressões e sons que foram emitidos por ela durante a entrevista para ajudar na interpretação das respostas.

5.3.1 Duda com os outros

Quando questionada sobre o que gosta de fazer na escola, ela mostrou através das figuras o que gosta e o que não gosta e suas escolhas indicaram as preferências em ficar com os amigos não gostando de ficar sozinha. No

entanto, também sinaliza que gosta de brincar sozinha. Em conversa com a intérprete, em outro momento, fiquei sabendo que Duda mesmo sem conseguir se comunicar claramente através de LIBRAS, brinca com os amigos, isso significa que ela utiliza de expressões faciais e corporais para se comunicar com seus colegas. A intérprete também comentou que os colegas são muito acolhedores e se importam com ela, pedem para a intérprete ensinar palavras em LIBRAS para que eles possam falar com Duda. Segundo a intérprete o fato de não ser alfabetizada em LIBRAS prejudica seu desempenho na escola. Pude perceber essa dificuldade na própria entrevista, ela queria falar sobre algo que gostava que a professora de Educação Física fazia. Ela soletrou em LIBRAS, mas não entendemos, ela repetiu, chegamos a anotar as letras para entender o que ela estava querendo dizer, mas nem eu nem a intérprete conseguimos compreender.

Luana: *A professora [nome da professora] fazia alguma coisa que tu gostava?*

Silêncio

Duda: *Sim*

Luana: *O que?*

Intérprete para Duda em libras: *Pode falar, você sabe, vamos.*

Silêncio

Duda: [Risos], [soletra]: *E R E L*

Intérprete: *É algum sinal?*

Duda: *Não*

Intérprete: *Tá errado.*

[Muitos risos da Duda, mas ela tenta novamente] *ER*

E não saiu disso, não conseguimos compreender o que ela queria dizer.

5.3.2 Duda nas aulas de Educação Física

Em relação as aulas de Educação Física, Duda prefere e gosta de fazer atividades de atletismo, ela selecionou suas preferências pelas imagens apresentadas durante a entrevista. Aparentemente ela tem um repertório amplo em atividades e esportes, porque ficou em dúvida sobre sua preferência.

Luana: *Qual espaço preferido para fazer as aulas de Educação Física?*

Duda: *Quadra* [olhou as imagens e fez um som bastante expressivo, parecia feliz com a escolha]

Luana: *Qual as atividades favoritas nas aulas de Educação Física?*

Duda: *Corrida* [atividades de correr, também escolheu a partir das imagens no computador, e fez a mesma expressão que a questão anterior]

Interprete: *Esse tipo de atividade ela faz sozinha e prefere sozinha*

Luana: *Atividade que não gosta de fazer nas aulas de Educação Física*

Duda: *Não tem, nenhuma.*

Luana: *tem alguma atividade que não consegue ou tem dificuldade/acha difícil?*

[Duda colocou a mão no joelho]

Interprete: *Em pular, dói a perna, mas ela gosta.*

Duda parece satisfeita com a forma como as aulas de Educação Física acontecem, mesmo com as atividades que tem dificuldade, ela participa. Mas quando não quer participar, o discurso é que o professor não entende o que ela quer comunicar.

Luana- *Quando não quer fazer as aulas, o que acontece? Prof chama? Fica sozinha?*

Duda: [Se expressa novamente e faz o sinal em LIBRAS de sozinha]

Interprete: *Ela fica sozinha e não faz*

Luana: *E o professor não fala nada?*

Interprete: *O professor não entende, então... É um pouco difícil.*

Acredito que neste caso mesmo que o professor tivesse conhecimento de LIBRAS não faria muita diferença para se comunicar com Duda, porque ela ainda não é alfabetizada em LIBRAS. Mas isso não a isenta em participar nem de ser cobrada. Ela tem uma boa compreensão de imagens e até mesmo em mímicas (foi possível perceber isso na entrevista), esse tipo de estratégia poderia ser utilizada pelo professor para cobrar sua participação e estabelecer um vínculo com a estudante.

5.4 Isa

Isa tem 9 anos, a participante mais nova da pesquisa, diagnosticada com deficiência física, moradora da comunidade Chico Mendes em Florianópolis. Nas minhas observações sempre procurei ficar mais às margens da aula, pra evitar constrangimentos nos estudantes ou nos professores, por ser uma pessoa diferente na aula. E um dos dias que estive na escola Isa me convidou para brincar de bambolê, ela mostrava e falava que era boa em bambolear. O bambolê caía no chão, ela juntava com um pouco de dificuldade e tentava novamente, ela estava muito orgulhosa de si mesma por conseguir.

Isa começou a andar no meio do ano de 2016. Em conversa com a direção da escola eles falavam que Isa andava apenas com andador, e que ela é uma criança que se desafia constantemente, não aceita a ideia de não conseguir fazer as coisas, ela valoriza cada conquista. E esse é um exemplo que os sujeitos com deficiência aprendem e se desenvolvem quando estão na escola de ensino comum tendo oportunidades de se construírem como sujeitos de conhecimento, em transformação constante e aprendizagens diversas quando a eles é oferecida essa chance.

5.4.1 Isa com os outros

Isa é a menor aluna da turma, então ela é paparicada por todos os colegas, as meninas da sala sempre estão ao seu redor pra brincar, e quando não estão por perto Isa vai atrás delas, dificilmente ela está sozinha.

Luana: *Tu prefere fazer as atividades sozinha ou com os amigos?*

Isa: *amigos*

Luana: *Amigos? Por quê?*

Isa: *Aham*

Luana: *Sobre a prof de Educação Física, tu conversa bastante com ela?*

Isa: *Sim [tom de voz bem alto]*

Luana: *Ela te entende e tu entende ela?*

Isa: *Sim*

Luana: *Tu sempre entende o que ela quer que faça nas atividades?*

Isa: *Uhum.*

Um fato curioso que aconteceu durante a entrevista foi que estávamos sozinhas, eu e Isa, e a segunda professora chegou e perguntou se precisava de ajuda, e Isa responde a ela “não”. Mas mesmo assim a professora ficou na sala. A partir do momento que a professora entrou na sala as respostas da Isa não estavam sendo mais tão diretas, ela começou a responder falando mais coisas.

Segunda professora: *A Isa é ótima! Né Isa?!*

Luana – *Ela disse que gosta e participa de tudo, só não gosta de vôlei.*

Segunda professora: *Éé, ela adora bambolê, você contou pra ela Isa?*

Isa: *Bambolê, eu gosto de pular, correr*

Segunda professora: *Correr é o que você mais gosta né, meu Deus do céu*

Isa: *[risos] Ééé, porque eu sou rápida!*

Segunda professora: *Muito rápida! As vezes tenho que correr atrás de você pra te pegar e não consigo*

Risos

Isa: *Eu faço os deveres*

Segunda professora: *Às vezes você esquece né, daí eu tenho que falar – meu Deus, Isa você não fez os deveres.*

O objetivo da entrevista não era ter a participação de outras pessoas além dos estudantes. Desta forma, conseguimos perceber a prática que não raras vezes acontece em relação aos sujeitos com deficiência de alguém querer falar por eles. O fato mais interessante é que durante a entrevista a segunda professora chamou a atenção da Isa, por coisas que ela pode fazer sozinha, sem que os outros façam por ela.

Segunda professora: *Mas os amigos são muitos parceiros, todo mundo. Acho que até demais. Assim... Tanto é que as vezes a gente fala, solta ela, porque vão cair tudo.. Hoje mesmo na hora do recreio, eles estavam no trenzinho, ela queria entrar, daí já tinha duas do quinto ano, pegou na tua mão [olhou para Isa] você estava ali... Pegaram na tua mão pra ti levar no trenzinho, coisa que você poderia fazer sozinha*

Isa: *Aééé [risos]*

A presença das professoras no momento da entrevista, mesmo que não de forma intencional, causou influências importantes. Cabe o questionamento sobre o porquê desses estudantes não poderem fazer a entrevista apenas comigo. Na fala acima, fica explícito um pensamento contraditório, pois afirma que a menina tem ações que pode fazer sozinha. No entanto, na entrevista ela estava acompanhada. Isso também limita os sujeitos entrevistados a falarem e agirem de maneira autônoma.

5.4.2 Isa nas aulas de Educação Física

Isa é uma aluna que não deixa que a sua limitação motora interfira na participação das aulas, ela é disposta, desafiadora, e se necessário grita com os amigos na hora do jogo para passar a bola.

Segunda professora: *É assim, o grau de dificuldade a [nome da professora de Educação Física] diminuía, então ela conversava com a Isa, porque a Isa não gosta que diminua. Mas ela fazia tudo. A Isa faz todas as atividades dentro das possibilidades dela. Ela é muito*

esforçada! Não tem nada assim: Ela não vai fazer porque ela não pode, ou porque não dá; Não. Ela sempre tentou fazer Ela não diz, eu não vou fazer, ela sempre faz, né Isa?! Essa menina é uma fofa e brava

[Risos]

Luana: *Eu vi a Isa jogando bola, brigando com os amigos porque eles não passavam a bola*

Segunda professora: *Ela briga, reclama e ainda fica bicuda*

Isa: *Ééé*

Em conversa com a professora de Educação Física durante as observações, ela contou que o trabalho feito com a Isa foi desde quando entrou na escola. Foi uma parceria entre a professora de Educação Física com o fisioterapeuta de uma fundação que visita a escola com frequência. A professora de Educação Física diz que sempre buscou fazer com que Isa pudesse participar das aulas dentro das suas possibilidades. Isa se nega a fazer atividades diferentes dos colegas, quando é necessária alguma mudança para ela poder fazer é sempre conversado com ela antes.

Isa quando questionada sobre as dificuldades nas aulas de Educação Física respondeu: “Éé, eu não tenho fazer ééé.. eu sei fazer isso e isso, e isso [fez alguns movimentos corporais] é chato.. mas é bem legal”. Ela não consegue distinguir o que é a sua dificuldade, porque com exceção ao vôlei, tudo que é relacionado à Educação Física ela gosta.

Isa: *Eu não gosto fazer, jogar Vôlei, não gosto ééé... eu não gosto a minha. [silêncio] É só isso*

Luana: *Mas porque não gosta?*

Isa: *É porque é muito chato*

Assim como todos os estudantes ela tem seu esporte favorito e o mais interessante é que apesar da limitação motora o futebol é seu esporte predileto.

Isa: *Esse! [Aponta para a imagem de futebol]*

Luana: *Futebol! Uai, você gosta de jogar futebol?*

Isa: *Gosto, uhum.*

Luana: *Porque tu prefere esse esporte?*

Isa: *Porque esse é o mais legal.*

O futebol tem uma grande influência na vida dos brasileiros, principalmente das crianças e adolescentes que sonham em ser jogadores de futebol. Não é à toa que o Brasil é reconhecido mundialmente como o “país do futebol”. Os reflexos desta influência ficam evidentes no âmbito escolar,

especialmente nas aulas de Educação Física, é o esporte favorito da maioria dos meninos. Contudo, o incentivo cultural para as meninas jogarem é muito menor e alguns argumentos que justificam esse fato estão relacionados a superproteção, ideias de que menina não pode jogar porque o futebol tem muito contato e isso poderia machucá-las. A superproteção com pessoas com deficiência também é bastante comum, inclusive nas escolas. O discurso, quando não estão inseridas em alguma atividade física é que há uma preocupação em evitar que se machuquem. Mas Isa ao dizer que seu esporte favorito é o futebol, afirma que, menina joga futebol! E pessoa com deficiência joga também!

Com as falas dos estudantes com deficiência foi possível perceber que quando a escola possibilita a oportunidade de romperem com preconceitos, com as concepções de que a deficiência é limitadora e definidora das (im)possibilidades de aprendizagem eles ocupam o espaço de quem constrói conhecimento, ensinam, aprendem e agem na dinâmica escolar. Assim, a deficiência se apresenta como tal em um ambiente que a toma como foco das relações construídas. Fiquei surpresa em perceber que as barreiras atitudinais são muito fortes e que a escola e todos nós ainda temos um longo caminho a percorrer na construção de relações e olhares que desmistifiquem a ideia de que as pessoas com deficiências/transtornos não têm possibilidades de se transformarem a partir das relações estabelecidas e não têm condições de se construir para além das classificações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que teve como objetivo investigar como os estudantes com deficiência significam as dinâmicas vivenciadas nas aulas de Educação Física, evidencia o quanto o contexto escolar pode ser considerado potencializador de aprendizagem, através das experiências, relações e vínculos estabelecidos durante a escolarização, sobretudo, dos estudantes com deficiência. Percebemos, também, que as aulas de Educação Física na escola Persistente têm uma predominância de aulas livres. Práticas como essa acabam sendo limitadoras de aprendizagem, pois são aulas sem objetivos definidos e que não proporcionam desafios aos estudantes.

Ao iniciar a pesquisa acreditava que os estudantes com deficiência física seriam aqueles que apresentariam mais dificuldades para participar das aulas de Educação Física. Considerava que as barreiras arquitetônicas seriam o maior entrave à acessibilidade destes sujeitos aos diferentes espaços escolares e, conseqüentemente, à participação dos estudantes. No entanto, durante o processo de elaboração desta pesquisa, foi perceptível que as barreiras atitudinais aparecem como maiores limitadores para a participação desses sujeitos nas aulas de Educação Física.

A partir das narrativas de Léo, Isa, Duda e Lara percebemos que todos gostam e participam das aulas de Educação Física. No entanto, se decidem não participar da aula, não há uma cobrança do professor de Educação Física, a cobrança de participação fica por conta da segunda professora, quando acontece, senão os estudantes podem ficar sentados assistindo às aulas, sem nenhum tipo de participação.

Luana: Por exemplo, se tu não quiser fazer a aula, tu fala assim – aah, não to afim, não vou fazer, o que acontece?

Léo: Que aula?

Luana: De Educação Física

Léo: Ah, fico sentado e espero, só se for livre, eu acho que se for pega-pega, um amigo o [nome do amigo] também faz as vezes isso, que ele não gosta muito de pega pega, daí ele fica sentado, fica na dele.

É interessante relatar que essa falta de cobrança e relação a participação não é somente aos estudantes com deficiência, mas para todos os

estudantes. Os estudantes acabam se engajando nas propostas, geralmente, quando têm afinidade com as atividades/modalidades. No entanto, fica o questionamento sobre como construir estratégias de modo que o estudante se permita experimentar as atividades mesmo que inicialmente não tenham interesse. Cabe ainda, questionar a prática de vincular a participação do aluno com sua vontade. Os estudantes farão apenas as atividades que gostam? Caso contrário nunca irão participar das aulas? Os processos de inclusão escolar consideram que a participação de todos é fundamental no processo de aprendizagem, pois é a partir das relações com o outro e com o ambiente que construímos conhecimento e nos desenvolvemos. Ao permitir que os estudantes não façam as aulas ou ainda, não cobrar a participação nas aulas dos sujeitos com deficiência é uma das tantas formas de incentivar a exclusão das dinâmicas escolares, sobretudo, ceifar as possibilidades de construção de conhecimentos. Retomando a discussão sobre a concepção de Aulas Abertas para as aulas de Educação Física, é importante sinalizar que cada aluno tem papel fundamental nas tomadas de decisão em relação às propostas pedagógicas, pois essa ação não precisa se limitar ao professor, mas pode ser construída coletivamente. A ação pedagógica construída com base nas premissas da inclusão escolar considera que apenas na e com a diversidade é possível colocar em prática uma educação para todos.

Mesmo que a escola considere que trabalha com a lógica da inclusão, porque tem estudantes com deficiência matriculados, frequentando e “participando” dos diferentes espaços, percebemos que a inclusão escolar é muito mais do que isso. Esse processo é lento e está em elaboração constante.

A inclusão escolar é entendida como um processo que não apenas garante acesso e permanência, mas valoriza as singularidades e potencialidades de todos. Para isso, nós professores precisamos proporcionar estratégias que desafiem a cada um na construção de conhecimentos cada vez mais complexos. Em consonância com essa reflexão percebemos dois movimentos distintos.

As aulas de Educação Física da escola Transgressora são as que mais se aproximam de um trabalho na perspectiva inclusiva, a professora de Educação Física faz flexibilizações necessárias no planejamento, de modo que todos os estudantes participem das atividades propostas. Mas não percebemos

uma organização/planejamento que possibilite uma construção coletiva nas aulas.

Já as aulas de Educação Física da escola Persistente está mais distante de um trabalho numa perspectiva inclusiva. As práticas não possuem planejamentos e objetivos, a maioria das aulas acontece sem direcionamento do professor, o que não possibilita a participação de nenhum estudante.

Esse trabalho me possibilitou compreender como a Educação Física se constitui no campo da educação, bem como a relação com os processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Foi possível questionar os processos de inclusão nas aulas Educação Física, estratégias e flexibilizações utilizadas pelos professores, organização e dinâmicas das aulas de Educação Física, como também as múltiplas formas de exclusão tal como: aulas livres em que predominam o jogo de futebol, excluindo os estudantes que não dominam ou não gostam da modalidade.

Outro aprendizado importante foi possibilitar a narrativa aos estudantes com deficiência sobre como percebem a própria participação, como são as relações e a organização das aulas. Ação essa que me surpreendeu pela capacidade crítica em relação ao planejamento ou falta dele nas aulas de Educação Física, muitos ainda sugerindo alternativas de flexibilização que poderiam possibilitar a participação deles em aula.

Enfim, essa pesquisa possibilitou uma aproximação da Educação Física com a temática da inclusão, abrangendo os estudos da área, ampliando o repertório de estudos sobre as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, acreditando que o professor da disciplina de Educação Física pode/deve promover ações pedagógicas que possibilitem a participação de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.11, n.2, p.223-240, 2005.

AIME, Marcelo Ribeiro; SENA, Jackson Antônio da Silva de; AWAD, Hani Zehdi Amine. Portadores de Deficiência física nas aulas de Educação Física. In: *Anais do 12º Encontro Científico Cultural Interinstitucional – 2014* 1 ISSN 1980-7406, Cascavel, 2014. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/upload/ecci/anais/5595337bdd9e4.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2016.

ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 117-137, jan/mar de 2013.

BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. **Criança: do professor de educação infantil**, São Paulo, p.19-26, 2007.

BIKLEN, Sari; BOGDAN, Roberto C. *Investigação qualitativa em educação*. **Porto: Porto Editora**, p. 134-301, 1994.

BLATTES, Ricardo Lovatto. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. **Brasília: MEC, SEESP**, 2006.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais; PARA TODOS, Plano Decenal de Educação*. Brasília, MEC. 1997.

BRASIL. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 10 de Novembro de 1937*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em: 15 de agosto de 2017.

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

Brasil. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

Brasil. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **DECRETO Nº 69.450, DE 1 DE NOVEMBRO DE 1971.** Disponível em: (08/08/2017)

Brasil. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 10.328, de 12 de dezembro de 2001.

Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

CARMO, Apolônio Abadio do. **ESCOLA SERIADA E INCLUSÃO ESCOLAR:** a pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: Udufu, 2006. 121 p.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008.

CHICON, José Francisco; MENDES, Kátiuscia Aparecida Moreira de Oliveira; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. **Revista Movimento**, Porto Alegre, p.185-202, outubro de 2011.

Concepções abertas no ensino de educação física. Reiner Hildebrandt, Ralf Laging em colaboração com Gerlinde Glatzer [et al]. Tradução Sonnhilde von der Heide. Rio de Janeiro: Ao vivo técnico, 2005

DAMAZIO, Marcia Silva; BRUZI, Alessandro Teodoro. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR. **Revista Ramal de Ideias**, v. 1, n. 1, 2010.

FERRAZ, Clara Regina Abdalla; ARAÚJO, Marcos Vinícius de; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. Inclusão de crianças com síndrome de down e paralisia cerebral no ensino fundamental i: comparação dos relatos de mães e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.397-414, Set.-Dez., 2010.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Alunos com deficiência na escola comum: Os professores ensinam? Eles aprendem. **Anais... 28º Reunião Anual da Anped, Caxambu**, 2005.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes, Campinas**, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

GALVÃO, Izabel. **HENRI WALLON: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 99 p.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. **OS HIGIENISTAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA: A HISTÓRIA DOS SEUS IDEAIS**. 2000. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

JANNUZZI, Gilberta. ALGUMAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 1986.

MAZZARINO, Jane Márcia; FALKENBACH, Atos; RISSI, Simone. ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA E NA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Florianópolis, p.87-102, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve historia de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

METZNER, Andreia C.; RODRIGUES, Wallace A. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA: DO BRASIL IMPÉRIO ATÉ OS DIAS ATUAIS**. Revista Fafibe online, Bebedouro/SP, nº 4, março, 2011.

NICO, Guilherme Astolfi Caetano. **Uma Experiência Utilizando Concepções de Aulas Abertas no Ensino da Educação Física em uma Escola Pública**. 2000. 46 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Santa Catarina. Conselho Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100**, de 13 de dezembro de 2016.

PALMA, Luciana Erina; MANTA, Sofia Wolker. Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas. **Revista Educação**, Santa Maria, p.303-314, 2010.

PIRES, Giovani Lorenzi. Contextualização histórica da educação física escolar no Brasil. Material do curso de graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado) da Universidade Federal do Amapá na modalidade EAD, 2010.

Apêndices



Florianópolis, abril de 2017

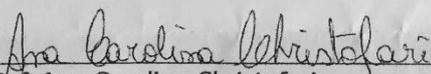
Senhor(a) Diretor(a):

Apresento a orientanda Luana Padilha, aluna regularmente matriculado(a) no curso de Educação Física Licenciatura da UFSC e solicito permissão para que ela realize suas atividades de observação e entrevistas nesta escola. Esta atividade refere-se ao trabalho de campo para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso. Luana Padilha apresentará junta a esta carta, o projeto de pesquisa e o cronograma. Além disso, a aluna, se compromete a deixar uma cópia de seu trabalho, assim que for aprovado, para a escola.

O intuito dessa atividade junto á escola é oportunizar o contato da estudante com o cotidiano escolar, qualificando sua atuação e reflexão diante dos desafios e possibilidades que a prática docente apresenta. Saliento que as informações obtidas na escola serão utilizadas mantendo a ética necessária em relação ao espaço e aos sujeitos participantes.

Agradeço à atenção e cooperação dispensadas. Fico a disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente



Profª Dra Ana Carolina Christofari

Ao(a) Diretor(a) da Escola



Cátia Antunes Pereira
Diretora Geral
Mat. 239944-0-01

Departamento de Estudos Especializados em Educação
Centro Ciências da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Campus Professor João David Ferreira Lima - Trindade
Florianópolis - Santa Catarina - Brasil - CEP 88.040-900
email: eed@contato.ufsc.br
Telefone: 37214493



Florianópolis, abril de 2017

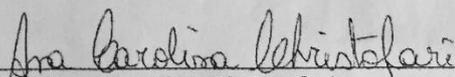
Senhor(a) Diretor(a):

Apresento a orientanda Luana Padilha, aluna regularmente matriculado(a) no curso de Educação Física Licenciatura da UFSC e solicito permissão para que ela realize suas atividades de observação e entrevistas nesta escola. Esta atividade refere-se ao trabalho de campo para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso. Luana Padilha apresentará junta a esta carta, o projeto de pesquisa e o cronograma. Além disso, a aluna, se compromete a deixar uma cópia de seu trabalho, assim que for aprovado, para a escola.

O intuito dessa atividade junto á escola é oportunizar o contato da estudante com o cotidiano escolar, qualificando sua atuação e reflexão diante dos desafios e possibilidades que a prática docente apresenta. Saliento que as informações obtidas na escola serão utilizadas mantendo a ética necessária em relação ao espaço e aos sujeitos participantes.

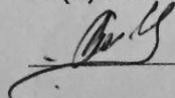
Agradeço à atenção e cooperação dispensadas. Fico a disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente



Profª Dra Ana Carolina Christofari

Ao(a) Diretor(a) da Escola



Departamento de Estudos Especializados em Educação
Centro Ciências da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Campus Professor João David Ferreira Lima - Trindade
Florianópolis - Santa Catarina - Brasil - CEP 88.040-900
email: eed@contato.ufsc.br
Telefone: 37214493



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS
SUPERVISÃO DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
Rua das Camélias, 345 – Kobrasol – São José/SC - CEP 88102-480 Fone: 3665-6610.

PARECER TECNICO SOBRE O PROJETO DE PESQUISA “As maiores dificuldades para a participação das aulas de educação física na perspectiva de alunos com deficiência” – Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC-

São José, 09 de maio de 2017.

O projeto de pesquisa objetiva identificar através da perspectiva dos alunos com deficiência quais são as maiores dificuldades para a participação das aulas de educação física. A Educação Física no Brasil iniciou século XIX baseada em conceitos de condicionamento, rendimento físico, produção e qualificação da saúde.

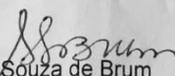
Em relação aos aspectos metodológicos e caráter qualitativo a pesquisa será realizada na EEB Laércio Caldeira de Andrada e EEB. Jurema [redacted] Florianópolis. Os sujeitos da pesquisa serão quatro (04) crianças com deficiência que serão observadas durante cinco (5) aulas de Educação Física e após as observações, participarão de uma entrevista semi-estruturada com o objetivo de descobrir quais as maiores dificuldades para a participação das aulas de Educação Física.

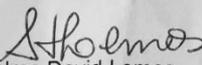
O projeto de pesquisa será executado pela graduanda Luana de Oliveira Padilha que se responsabiliza por eventuais consequências causadas pela pesquisa e sob a orientação da Profª Dra Ana Carolina Christofari– UFSC.

A documentação anexada ao projeto consta: Projeto de Pesquisa, Termo de autorização.

O projeto possui: Introdução, Objetivo: Geral e Específicos, Justificativa, Referencial Teórico, Fundamentos Metodológicos e Referencias Bibliográficas.

Sendo assim, **SOMOS FAVORÁVEIS** a sua aplicação, porém ressaltamos que as informações obtidas, deverão ser utilizadas exclusivamente para fins científicos, sendo conservada no anonimato a identificação dos estudantes e dos responsáveis pelos mesmos.


Suely Souza de Brum
Técnica em Educação


Sélma David Lemos

Supervisora de Política e Planejamento Educacional



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS
SUPERVISÃO DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
Rua das Camélias, 345 – Kobrasol – São José/SC - CEP 88102-480 Fone: 3665-6610.

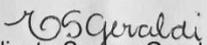
Ofício nº 120/SPPE/GAB/2017

São José, 09 de maio de 2017.

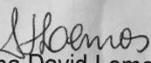
Sr(as) Gestor(as),

Cumprimentando-a cordialmente, vimos por meio deste, **AUTORIZAR**, **Luana de Oliveira Padilha**, graduanda do Curso de Educação Física da **Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC**, orientanda da Prof^a **Dra Ana Carolina Christofari**, a desenvolver sua pesquisa de TCC na **EEB Laércio Caldeira de Andrada** no município de São José/SC e **EEB. Jurema Cavallazzi** no município de Florianópolis/SC, para dar continuidade ao projeto de pesquisa intitulado “As maiores dificuldades para a participação das aulas de Educação Física na perspectiva de alunos com deficiência.”

Atenciosamente,


Elizete Soares Geraldi

Coordenadora Regional da Grande Florianópolis


Selma David Lemos

Supervisora de Políticas e Planejamento Educacional



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPANTE**

**“AS MAIORES DIFICULDADES PARA A PARTICIPAÇÃO DAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERPECTIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA”**

Prezado(a) participante,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa **chamada “AS MAIORES DIFICULDADES PARA A PARTICIPAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERPECTIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA”**, na cidade de Florianópolis e São José, como trabalho de conclusão de curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Com esta pesquisa busca-se entender qual é a percepção dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física, investigar os fatores que contribuem ou não para a participação desses sujeitos nas aulas. Os benefícios esperados com esta pesquisa são em relação a compreensão dos alunos sobre a sua relação com a escola e a disciplina de Educação Física contribuindo para intervenções com esta população na escola e futuras pesquisas.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: para realizar a pesquisa será necessário que você responda uma entrevista semiestruturada dividida em três etapas, na primeira etapa você será questionado(a) sobre situações da sua rotina escolar, na segunda etapa as perguntas serão relacionadas a sua participação nas aula de Educação Física, e na terceira etapa, as perguntas serão sobre a sua relação com os colegas e professor(a) de Educação física. A entrevista será realizada em dias previamente agendados junto com você e a escola, local da coleta de dados será na escola.

Você pode desistir de participar em qualquer fase da pesquisa e isso não trará qualquer prejuízo para você. Gostaríamos de esclarecer que as

informações serão utilizadas somente para os objetivos desta pesquisa e garantimos que sua identificação não será exposta. Porém, acrescentamos que, apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas por nós, sempre existe a rara possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, mesmo assim redobramos os cuidados para que isto não aconteça. Informamos que os resultados poderão ser apresentados em eventos ou periódicos científicos, garantindo-lhe o direito ao não expor seu nome.

Este estudo não apresenta riscos físicos a você, no entanto existe a possibilidade de você ficar com vergonha ou chateado no momento da entrevista. Se isso acontecer, estamos dispostos a ouvi-lo(a), interromper a entrevista, retornando a coletar os dados se você concordar, tão logo você esteja à vontade para continuá-la ou desistir.

Você não pagará nem receberá nada por sua participação. Igualmente, garantimos a você o direito a indenização, caso ocorra qualquer dano vinculados à participação neste estudo.

Este documento está redigido em duas vias, e deverá ser rubricado em todas as suas páginas por você e pelo pesquisador responsável e assinado ao seu término. Uma das vias ficará com você, guarde-a cuidadosamente, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Os aspectos éticos e a confidencialidade das informações fornecidas, relativos às pesquisas com seres humanos, serão respeitados de acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras da Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar (Pesquisador Responsável: Ana Carolina Christofari, Campus Professor João Davi Ferreira Lima, Trindade, Cep: 88040-900. Departamento de Estudos Especializados em Educação/Centro de Ciências da Educação, sala 404, bloco C. Telefones: (48) 3721- 4493 (51) 9-9288-9313, E- mail: carolc29@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPSH-UFSC) que se localiza no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido (a) sobre a natureza e objetivo do estudo proposto, consinto minha participação voluntária

Nome por extenso: _____

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Ana Carolina Christofari, declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador

Data: ___/___/2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E/OU
RESPONSÁVEIS**

**“AS MAIORES DIFICULDADES PARA A PARTICIPAÇÃO DAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERPECTIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA”**

Prezado(a) Senhor(a):

Estamos desenvolvendo a pesquisa com o título provisório “AS MAIORES DIFICULDADES PARA A PARTICIPAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERPECTIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA”, na cidade de Florianópolis e São José, como trabalho de conclusão de curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Como o participante trata-se de um(a) menor de idade, enviamos esse termo para você, pai e/ou responsável, para seu conhecimento e possível autorização da participação dele(a) se você concordar com os procedimentos a serem realizados.

Com esta pesquisa busca-se entender qual é a percepção dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física, investigar os fatores que contribuem ou não para a participação desses sujeitos nas aulas. Os benefícios esperados com esta pesquisa são em relação a compreensão dos alunos sobre a sua relação com a escola e a disciplina de Educação Física contribuindo para intervenções com esta população na escola e futuras pesquisas.

A participação do(a) menor(a) é muito importante e ela se daria da seguinte forma: para realizar a pesquisa será necessário que ele(a) participe de uma entrevista semiestruturada dividida em três etapas, a primeira ele(a) será questionado(a) sobre situações da rotina escolar, na segunda etapa as perguntas serão relacionadas a participação nas aulas de Educação Física, e na terceira etapa, as perguntas serão sobre as relações com os colegas e professor(a) de Educação física. A entrevista será realizada em dias

previamente agendados junto com ele(a) e a escola, local da coleta de dados será na escola.

Você tem liberdade de recusar a autorizar agora e em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você.

Gostaríamos de esclarecer que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e assumimos a responsabilidade de manter sigilo e confidencialidade das informações, garantindo que sua identificação não será exposta. Porém, acrescentamos que, apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelos pesquisadores, sempre existe a remota possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, mesmo assim redobramos os cuidados para que isto não aconteça. Informamos que os resultados poderão ser apresentados em eventos ou periódicos científicos, garantindo-lhe o direito ao anonimato e resguardo de sua privacidade.

Este estudo não apresenta riscos de natureza física ao(a) menor no entanto existe a possibilidade de mobilização emocional relacionada ao tema como, por exemplo, causar constrangimento ou aborrecimento no momento da entrevista. Contudo, estamos dispostos a ouvi-lo(a), interromper a entrevista, retornando a coletar os dados sob a concordância dele(a), tão logo ele(a) esteja à vontade para continuá-la ou desistir.

O participante da pesquisa não pagará nem será remunerado por sua participação. Igualmente, garantimos ao(a) menor (a) o direito a indenização, caso ocorra qualquer dano vinculados à participação neste estudo.

Este documento está redigido em duas vias, e deverá ser rubricado em todas as suas páginas por você e pelo pesquisador responsável e assinado ao seu término. Uma das vias ficará com você, guarde-a cuidadosamente, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Os aspectos éticos e a confidencialidade das informações fornecidas, relativos às pesquisas com seres humanos, serão respeitados de acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras da Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar (Pesquisador Responsável: Ana Carolina Christofari, Campus

Professor João Davi Ferreira Lima, Trindade, Cep: 88040-900. Departamento de Estudos Especializados em Educação/Centro de Ciências da Educação, sala 404, bloco C. Telefones: (48) 3721- 4493 (51) 9-9288-9313, E- mail: carolc29@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPSH-UFSC) que se localiza no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido (a) sobre a natureza, objetivo do estudo proposto, seus riscos e benefícios, eu _____ (nome do responsável) consinto a participação voluntária do menor

(nome do menor), RG nº _____, resguardando o autor do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados, garantido o anonimato. Estou consciente que posso retirá-lo do projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Assinatura do responsável

Eu, Ana Carolina Christofari, declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às possíveis questões formuladas.

Assinatura pesquisador

Data: ___/___/2017