

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES  
SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

**ELIANE MAHL**

**SÃO CARLOS/SP**

**2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES  
SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação Especial, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dra Fátima Elisabeth Denari.

SÃO CARLOS/SP

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar  
Processamento Técnico  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M214p      Mahl, Eliane  
Programa de formação continuada para professores  
de educação física : possibilidades para a construção  
de saberes sobre a inclusão de alunos com  
deficiência / Eliane Mahl. -- São Carlos : UFSCar,  
2016.  
268 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2016.

1. Educação especial. 2. Educação física. 3.  
Educação inclusiva. 4. Formação de professores. 5.  
Construção de saberes. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Eliane Mahl, realizada em 16/03/2016:

Prof. Dra. Fatima Elisabeth Denari  
UFSCar

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves  
UFSCar

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos  
UFSCar

Profa. Dra. Marli Nabeiro  
UNESP

Prof. Dr. Edison Martins Miron  
AFA

Dedico esta tese de doutoramento aos professores de Educação Física que, apesar de todas as dificuldades impostas, acreditam que para uma educação de qualidade, é imprescindível tanto quanto óbvio, além de apoio institucional, ter comprometimento e coerência entre discurso e prática, pois de nada vale discursar sobre o que não se faz.

## AGRADECIMENTOS

Estou aqui pensando em como iniciar a elaboração de meus agradecimentos e, como num passe de mágica fiz uma viagem no tempo recordando os caminhos que percorri em busca de crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Lembrei de tantos acontecimentos, de pessoas, das situações e escolhas que culminaram na concretização de um sonho: ser doutora em Educação Especial.

Tenho ciência de que nem tudo foram flores, porém elas existiram e muitas pessoas possibilitam que o perfume de flores de todos os tipos não faltasse em meus dias. Então, me vi pensando sobre a palavra agradecer. Agradecer, segundo o dicionário da Língua Portuguesa é, entre outras definições, “mostrar viço exuberante após adubação”.

Percebi, deste modo que, depois de receber algo que me fez bem, me fez amadurecer, me tornou uma pessoa-professora-pesquisadora melhor, que me serviu de alimento, seja física, mental ou espiritualmente, o que posso fazer é me mostrar viçosa e exuberante com os “adubos” que recebi.

Sob está ótica, quero, nestas curtas palavras, agradecer a todos que me ajudaram neste processo de doutoramento a manter o riso, a alegria, a confiança, a determinação, a força e a crença no fato de que, depois de dias turbulentos, o arco-íris surge resplandecente.

Agradeço:

- a Deus, pelas provações e oportunidades recebidas durante toda minha vida;
- aos maravilhosos professores de Educação Física que, por meio da minha pesquisa, se disponibilizaram em participar da construção e reconstrução de saberes sobre inclusão;
- à minha mãe Lourdes (*in memorian*), por ter me ensinado valores que carregarei comigo sempre;
- aos meus sobrinhos Pablo, Ezequiel e Kassiano, por me amarem apesar da distância e da ausência;
- à minha irmã Elinice, pelas palavras de conforto e por manter minha presença constante na vida dos meus sobrinhos;
- ao meu irmão Eliandro, por rir e chorar comigo sempre de maneira debochada;
- ao meu pai, que do seu jeito estranho, tem orgulho da sua primogênita;
- à Fátima Denari, por ter visto em mim uma pessoa com potencial; ter depositado total confiança, entendido e valorizado as minhas características profissionais e pessoais em momentos que transcenderam a vida acadêmica, não permitindo jamais que eu desistisse;

- à Juliana Guedes, por ser a princesa Ju que divide muito mais do que contas de uma casa. Divide a vida, nos seus melhores e piores momentos;
- à Patrícia Trevisan, por todos os incentivos e por acreditar que tomaremos muitas Bohemias com picanha após minha aprovação em um concurso público;
- à Samanda Oliveira, por gentilmente ter me auxiliado na coleta de dados desta pesquisa;
- ao Fabiano Rocha, por ter me proporcionado os momentos mais inesquecíveis em São Carlos;
- ao Douglas Borella, por todas as oportunidades de crescimento e amadurecimento enquanto pessoa e profissional;
- ao Flávio Melo, por ser a pessoa mais carinhosa, carismática, honesta e iluminada que eu conheci;
- à Bárbara Castanheira, pelos momentos de gargalhadas regadas a conversas filosóficas;
- ao Clayton Marques, pela amizade repleta de reciprocidade e afeto;
- à Patrícia Costa, Anne Duarte, Vitor Marques, Sara Bastos, Lucas Fernando, Patricia de Oliveira, Regiane Barbosa, Thais Vala, Sabrina Castro; Alice Resende, Ulysses Gomide, Fábio Castro e Marcell Gustavo, pelos momentos especiais de descontração;
- à banca examinadora na figura dos professores Fernando Alves, Glauco Ramos, Edison Miron e Marli Nabeiro, por analisarem com respeito e sabedoria minha tese de doutoramento, contribuindo significativamente com aprendizados que serão norteadores da minha profissão enquanto pesquisadora-professora;
- à CAPES, pelo apoio financeiro que foi de fundamental importância para minha manutenção na cidade de São Carlos;
- E por fim, mas nem por isso menos importante, aos meus alunos da Asser - Porto Ferreira, pelas inúmeras possibilidades de aprendizados e por me motivarem a ser a professora que sou.

Muito, muito obrigada!

*“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o  
que é.”* Caetano Veloso

*“Eu quase que nada sei. Mas desconfio de  
muita coisa”.* Guimarães Rosa

## RESUMO

As atuais políticas internacionais e nacionais de Educação Especial e Educação Inclusiva buscam garantir que todos, sem exceção, tenham igualdade de direitos ao acesso, permanência e oportunidades de aprendizagens satisfatórias em todos os segmentos e áreas do conhecimento propostas pela Educação Básica, dentre elas, a Educação Física. Partindo da premissa de que a formação profissional do professor colabora com as conjecturas do movimento inclusivo, esta pesquisa teve por objetivo analisar se e como um Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física contribui na construção e reconstrução de saberes sobre inclusão escolar, viabilizando discursos e práticas (mais) inclusivas, sobretudo, para alunos com deficiência. Para responder estes objetivos, a pesquisa aqui apresentada foi caracterizada como qualitativa, delimitada pelos entendimentos da pesquisa-ação e os dados analisados por meio de categorias. O Programa de Formação Continuada contou com a participação de cinco professores de Educação Física e os resultados apontaram que as atividades desenvolvidas e edificadas a cada encontro por meio do diálogo (pesquisa), possibilitaram a construção e a reconstrução coletiva de saberes sobre inclusão no Programa e para além dele (ação); sobretudo, porque os participantes conseguiram analisar, refletir e se posicionar sobre o que poderiam e deveriam fazer enquanto docentes que acreditam na inclusão, buscam saberes e viabilizam teorias e práticas inclusivas. Assim, os saberes propostos e discutidos no Programa de Formação Continuada (pesquisa) tiveram contribuições significativas para a/s ação/ações cotidiana/s dos participantes. Entretanto, esta pesquisa reforçou que a responsabilidade da aplicabilidade dos pressupostos da Educação Inclusiva não deve ser apenas dos professores de Educação Física ou dos professores de qualquer componente curricular da Educação Básica; uma vez que a ideia de inclusão está atrelada a múltiplas dimensões governamentais, físicas, curriculares e atitudinais. Nesta senda, esta pesquisa comprovou que o acesso, a permanência e as oportunidades de aprendizagem à educação escolarizada de todos os alunos, só será possível se órgãos governamentais, gestores escolares, professores, famílias, alunos e comunidade fizerem cada um sua parte, possibilitando assim, uma sociedade e uma educação de fato inclusiva para todos, independentemente das especificidades desse “todos”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial, Educação Física, Educação Inclusiva, Formação de Professores, Construção de Saberes.

## ABSTRACT

Current international and national politics about Special Education and Inclusive Education aims to ensure that all, without exception, have equal rights to access, permanency and opportunities for satisfactory learning in all segments and areas of knowledge proposed by the Basic Education, among them, Physical Education. Based on the premise that teacher vocational training collaborates with the conjectures of the inclusive movement, this study aimed to analyze whether and how a Continuing Education Program for Physical Education teachers contributes to the construction and reconstruction of knowledge about school inclusion, enabling (more) inclusive speeches and practices, especially for students with disabilities. To meet these objectives, the research presented here was characterized as qualitative, outlined by the action research insights and data analyzed by categories. The Continuing Education Program was attended five physical education teachers and the results showed that the activities developed and built at each meeting through dialogue (search), made possible the construction and the collective reconstruction of knowledge about inclusion in the program and beyond (action); especially because the participants were able to analyze, reflect and position on what they could and should do as those who believe in inclusion, seek knowledge and enable theories and inclusive practices. Consequently, the proposed and discussed knowledge in the Continuing Education Program (search) had significant contributions to the daily action/s participants. However, this research has reinforced the responsibility of the applicability of Inclusive Education assumptions should not only be the physical education teachers or teachers of any curriculum component of basic education; since the idea of inclusion is linked to multiple government, physical, curricular and attitudinal dimensions. In this vein, this research shows that access, permanence and learning opportunities for school education of all students, will only be possible if government agencies, school administrators, teachers, families, students and community do each of you, thus enabling , a society and a truly inclusive education for all, regardless of the specifics of this "all".

**KEYWORDS:** Special Education; Physical Education; Inclusive Education; Teacher Training; Knowledge Building.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Ações e desdobramentos das primeiras aproximações com a DRE.....  | 130 |
| Quadro 2 - Fases de organização propostas para a realização dos encontros no Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física.....                          | 142 |
| Quadro 3 - Caracterização participantes do Programa de Formação Continuada .....   | 152 |
| Quadro 4 - Expectativas dos participantes quanto à constituição do Programa de Formação Continuada e quais temáticas gostariam que fossem abordadas nos encontros do mesmo.... | 160 |
| Quadro 5 - Conceitos e objetivos da inclusão educacional apresentadas pelos participantes do Programa de Formação Continuada.....  | 164 |
| Quadro 6 - Público Alvo da Inclusão segundo os participantes do Programa de Formação Continuada.....   | 169 |
| Quadro 7 - Posicionamentos dos participantes do Programa de Formação Continuada diante da inclusão.....  | 173 |
| Quadro 8 - Conceitos de deficiência apresentadas pelos participantes do Programa de Formação Continuada.....   | 177 |
| Quadro 9 - Ponderações dos participantes do Programa de Formação Continuada sobre o que o professor deve fazer para incluir seus alunos nas aulas de Educação Física.....      | 184 |
| Quadro 10 - Plano de aula de Educação Física viabilizando a inclusão de um aluno com deficiência física.....   | 192 |
| Quadro 11 - Plano de aula de Educação Física viabilizando a inclusão de um aluno com deficiência visual.....   | 193 |
| Quadro 12 - Falas dos participantes do Programa de Formação Continuada durante a elaboração dos planos de aula.....  | 194 |
| Quadro 13 - Análises das aulas da participante Carol - Turma 1.....  | 201 |
| Quadro 14 - Análises das aulas da participante Carol - Turma 2.....  | 202 |
| Quadro 15 - Algumas falas dos participantes do Programa de Formação Continuada sobre seus discursos e práticas diante da inclusão.....   | 208 |
| Quadro 16 - Avaliação do Programa de Formação Continuada: as temáticas sugeridas foram abordadas? .....  | 211 |

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 17 - Contribuições do Programa para a formação dos participantes .....  | 211 |
| Quadro 18 - Pontos positivos e negativos do Programa de Formação Continuada segundo os participantes as temáticas sugeridas foram abordadas? ..... | 212 |

## LISTA DE SIGLAS

APEF - Abordagens Pedagógicas da Educação Física  
ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo  
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
COESP/EF - Comissão de Especialistas de Ensino da Educação Física  
CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência  
DEF - Divisão de Educação Física  
DNP- Diretora de Núcleo Pedagógico  
DRE - Diretoria Regional de Ensino  
DREn - Dirigente Regional de Ensino  
EaD - Educação à Distância  
EEFs - Escolas de Educação Física  
EFA - Educação Física Adaptada  
EFE - Educação Física Especial  
HTPC- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo  
IES - Instituição de Ensino Superior  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional  
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais  
MEC - Ministério de Educação  
PAEE - Público Alvo da Educação Especial  
PAI - Público Alvo da Inclusão  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCOP - Professor Coordenador de Oficina Pedagógica  
Q1 - Questionário inicial  
Q2 - Questionário final  
R1 - Roteiro de coleta e análise das filmagens do Programa  
R2 - Roteiro de anotações sobre as filmagens das práticas pedagógicas de uma colega pertencente ao Programa

R3 - Roteiro sobre algumas ações que podem ser apresentadas pelos professores de Educação Física a fim de viabilizar a inclusão de alunos com deficiência

SEE/SP - Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SEFD - Secretaria de Educação Física e dos Desportos

SP - Supervisor de Ensino

TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campina

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO.....</b>   | <b>11</b>  |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>16</b>  |
| <br>   |            |
| <b>1. EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: DO CONTEXTO HISTÓRICO À CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS - SENTA QUE LÁ VEM (MUITA) HISTÓRIA.....</b> | <b>26</b>  |
| 1.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: OLHARES SOBRE O TEMPO.....  | 30         |
| 1.2 A DÉCADA DE 1980: UM NOVO TEMPO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS? .....                             | 147        |
| 1.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: DOS OLHARES SOBRE O TEMPO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS.....                                     | 69         |
| <br>   |            |
| <b>2. EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: EM BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (MAIS) INCLUSIVAS.....</b>   | <b>87</b>  |
| 2.1 O PARADIGMA DA INCLUSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR.....  | 87         |
| 2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: PRECURSORA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DO PARADIGMA DA INCLUSÃO?.....                     | 102        |
| <br>   |            |
| <b>3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CONSTRUINDO E EXECUTANDO A PESQUISA.....</b>  | <b>121</b> |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....  | 121        |
| 3.2 PROCEDIMENTOS PARA EXECUÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....                | 127        |
| 3.3 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....  | 131        |
| 3.4 DETALHAMENTO DAS FASES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS PARA A COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....                                   | 138        |

3.41. Caminhos para a análise dos dados coletados por meio do Programa de Formação continuada.....144

**4. APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....149**

4.1 FASE 1 APRESENTANDO O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARTICIPANTES DA PESQUISA.....149

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....152

4.3 EXPECTATIVAS DOS PARTICIPANTES QUANTO AO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E TEMÁTICAS ALMEJADAS PARA DISCUSSÕES.....159

4.4 FASE 2: FASE DAS DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO.....162

4.4.1 Conceitos e objetivos da inclusão e/ou Educação Inclusiva segundo os participantes do Programa de Formação Continuada .....164

4.4.2 Público Alvo da Inclusão e posicionamentos dos participantes do Programa de Formação Continuada diante do processo inclusivo.....169

4.4.3 Conceitos e tipos de deficiências *versus* diagnósticos.....177

4.5 FASE 3: DISCUTINDO E VIVENCIANDO PRÁTICAS PARA ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....184

4.5.1 Elaboração e vivência de práticas para alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física.....190

4.5.2 Filmagens de algumas aulas de Educação Física dos participantes do Programa de Formação Continuada.....197

4.6 FASE 4: ANÁLISES, DISCUSSÕES E REFLEXÕES DAS AULAS FILMADAS DE UMA PARTICIPANTE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....200

4.7 FASE 5: DISCURSOS INCLUSIVOS *VERSUS* PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....206

4.8 FASE 6: AVALIAÇÕES REFERENTES AO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....210

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....218**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....222**

|   |            |
|---|------------|
| <b>APÊNDICES.....</b>   | <b>236</b> |
| APÊNDICE A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA POR MEIO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....   | 237        |
| APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES NO PRIMEIRO ENCONTRO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....   | 239        |
| APÊNDICE C - ROTEIRO DE COLETA E ANÁLISE DAS FILMAGENS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....  | 242        |
| APÊNDICE D - ROTEIRO DE ANOTAÇÕES DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA SOBRE AS FILMAGENS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA COLEGA.....  | 244        |
| APÊNDICE E - ROTEIRO DE ALGUMAS AÇÕES QUE PODEM SER APRESENTADAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A FIM DE VIABILIZAR A INCLUSÃO DE ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA..... | 246        |
| APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES NO 13º ENCONTRO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....  | 248        |
| APÊNDICE G - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO PARA A GESTÃO DAS ESCOLAS.....  | 250        |
| APÊNDICE H - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA.....  | 253        |
| APÊNDICE I - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....   | 256        |
| APÊNDICE J- TEXTOS E LEGISLAÇÕES UTILIZADAS PARA EMBASSAR AS DISCUSSÕES E REFLEXÕES NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....   | 259        |
| APÊNDICE K - CRONOGRAMA DO ENCONTROS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....  | 262        |
| <br>  |            |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>264</b> |
| ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS EM SERES HUMANOS.....   | 265        |

## APRESENTAÇÃO

Independentemente de nossa condição financeira de pobres ou ricos, analfabetos ou letrados, negros ou brancos, homens ou mulheres, crianças, jovens ou idosos, existem momentos em nossas vidas em que o pensamento necessita sair dos limites do cotidiano e, como quem tem asas, alçar voos em busca de respostas para os problemas, inquietações, frustrações e incertezas que nos cercam.

Da imperiosa força da esperança colocamo-nos sagazmente a caminho daquilo que traçamos como meta. Sob este prisma de galgar explicações, sanar (ou seria minimizar?) inquietações, encontrar soluções e afirmações, minha vida profissional e aproveitando-se do enredo, também a pessoal, foi se modificando e alçando voos nunca antes idealizados.

Do que estou falando? Estou falando da minha necessidade de respostas às questões polêmicas e de extrema delicadeza: as práticas pedagógicas dos professores. Sim, eu sou professora e como gosto sempre de ressaltar, “estufando o peito”, sou professora de Educação Física.

Lembro-me que, quando criança, meus professores questionavam “o que você quer ser quando crescer?”, obviamente a resposta deveria ser “grande”, entretanto, como até hoje parece que, esta pergunta já vem subentendida de questões empregatício-trabalhistas apenas respondi: “quero ser professora”. Objetivo traçado e efetivado.

Assim, iniciei minha vida profissional na docência no ano de 2000, atuando primeiramente como professora de Literatura e, posteriormente, como regente de turma na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, atualmente denominado anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste iniciar docente, deparei-me com as mais diversas angústias, porém nenhuma tão aterrorizante quanto aquela destinada aos alunos “diferentes” de mim e daqueles com quem eu convivía.

Estes alunos também eram muito “diferentes” daqueles que meus professores do primeiro ano do Curso Técnico Profissionalizante em Magistério estavam falando. Surpresa? Pois é, eu estava no primeiro ano do Magistério e já era professora de quatrocentos e cinquenta e sete alunos (457)<sup>1</sup> - nunca esqueci esse número - de uma escola do interior do Paraná, sendo que dentre estes se encontravam os “alunos diferentes”.

---

<sup>1</sup>Eu lecionava para mais de 40 turmas distribuídas em quatro escolas de um município do interior paranaense e nestas turmas encontravam-se aqueles alunos que eu considerava “diferentes”.

Havia um que não falava e ficava gesticulando feito doido (meu aluno surdo); outra que não aprendia nada, não entendia minhas explicações conteudistas e estava sempre a me distribuir sorrisos e abraços mesmo quando eu estava nervosa (minha aluna com Síndrome de Down); havia também aquele que sempre estava sozinho, não conversava com ninguém, ninguém mesmo e vivia “no mundo da lua”<sup>2</sup> (meu aluno autista); e como esquecer aquele aluno na cadeira de rodas que fazia suas necessidades fisiológicas justamente na minha aula? (meu aluno com Paralisia Cerebral).

Estes foram os primeiros “alunos diferentes”, todavia durante minha vida docente conheci e lecionei para muitos outros. Se por um lado os “alunos diferentes” me causaram grandes medos, inquietações e frustrações, por outro foram os principais responsáveis pela busca de conhecimentos para minimizar estas emoções e melhorar minhas práticas pedagógicas.

Nesta busca por compreender os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (aqueles que eu chamava de diferentes) comecei a participar de congressos, palestras, simpósios, leituras diversas e troca de experiências. Eis que, em conversas com minha colega do Magistério Maria Lenilda, a Nida, ela menciona que seu filho é professor de Educação Física e realiza um projeto de ginástica acrobática para alunos com deficiência intelectual e, segundo ela, poderia ajudar-me já que estava no Mestrado em Educação Especial.

Eu já o conhecia porque ele havia sido meu professor de Metodologia do Ensino da Educação Física por duas semanas no Magistério, mas ausentou-se devido ao Mestrado ser no estado de São Paulo. Então, por intermédio da Nida, em diversos momentos procurei orientações de seu filho Douglas, objetivando melhorar minhas práticas pedagógicas para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Destarte, comecei a entender que meus alunos não eram diferentes, apenas apresentavam algumas limitações e várias potencialidades, as quais dependendo de minhas ações pedagógicas poderiam ser maximizadas ou minimizadas positiva ou negativamente.

Mas, como já cantava Cazuzza “o tempo não para” e, deste modo, fui seguindo minha vida na busca de saberes. Mediante tal constatação, e a partir das experiências adquiridas em quatro anos de docência após a conclusão do Curso Técnico Profissionalizante em Magistério busquei a formação inicial (graduação) em uma área que me possibilitasse um contado mais direto, divertido e afetivo com meus alunos; isso não significando, porém, a falta de paixão

---

<sup>2</sup>A expressão “mundo da lua”, geralmente, é utilizada para referir-se às pessoas distraídas ou que apresentam dificuldades para concentrar-se em determinadas situações, pessoas ou fatos.

por atuar em sala de aula, mas eu almejava uma área que me proporcionasse maior liberdade de atuação, uma área que eu pudesse ter momentos de maiores conversas com os alunos, entendendo porque certos comportamentos, limitações e problemáticas eram tão evidentes e de difícil solução no ambiente educacional.

Nesta busca lembrei-me do componente curricular que eu mais gostava no Ensino Fundamental e Médio: Educação Física. Pelas experiências positivas do passado em relação à Educação Física no ambiente escolar, estas proporcionadas por meu professor Luís Delelli que também foi meu treinador durante sete anos na modalidade esportiva futsal, iniciei em 2004 o curso de Licenciatura em Educação Física.

Logo no primeiro ano do curso já comecei a atuar como professora de Educação Física nas turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Nesta área do conhecimento encontrei grandes realizações, uma vez que a liberdade dos conteúdos, metodologias e avaliação era fantástica, possibilitando uma interação grandiosa com os alunos, uma vez que os mesmos me auxiliavam no planejamento das atividades, isto é, traziam muitos saberes de atividades relacionadas as danças, jogos, esportes, ginástica e lutas para que pudéssemos experienciar nas nossas aulas.

Em 2004 eu ainda lecionava para mais de 40 turmas distribuídas em quatro escolas de um município do interior paranaense e nestas turmas encontravam-se aqueles alunos que antes eu considerava “diferentes”. Entretanto, com a experiência adquirida pela prática pedagógica e com descobertas oriundas dos saberes e/ou conhecimentos obtidos nos cursos de aperfeiçoamento, bem como na disciplina de Educação Física Adaptada ministrada pelo professor Douglas Roberto Borella na graduação fui dando-me conta de que todo ser humano apresenta capacidades e limitações, porém existe a tendência na ênfase excessiva das limitações, principalmente quando trata-se de alunos com deficiência física, sensorial ou intelectual.

Então, visando a inclusão de meus alunos com deficiência nas aulas de Educação Física comecei a adaptar as atividades, conteúdos, espaços, metodologias e a avaliação. Mas, continuava com muitas dúvidas em relação às minhas práticas pedagógicas, pois não queria que nenhum dos meus alunos fosse excluído. Eu queria que de uma ou de outra maneira eles participassem das atividades propostas.

Não alterava os conteúdos estipulados pela Secretaria de Educação do município, mas as estratégias precisavam ser modificadas e, gradativamente observei que meus esforços visando à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física refletiam em resultados positivos, sendo confirmadas pelos diversos convites para apresentações culturais

por parte das escolas e da Secretaria de Educação. Estas apresentações geralmente estavam relacionadas aos projetos de dança, ginástica e lutas realizadas em minhas aulas de Educação Física.

Contudo, ainda me encontrava insatisfeita, sobravam-me perguntas e faltavam respostas convincentes sobre como poderia contribuir ainda mais com o processo de inclusão dos meus alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Em meio a estas inquietações, em 2008 concluí minha graduação em Educação Física e, em 2009 minha especialização em Educação Física Escolar, nas quais sempre fui orientada pelo professor Douglas que também acalmava minhas angústias profissionais mencionando que eu deveria buscar qualificações cursando mestrado em Educação Especial

No entanto, minha descrença nisso era fatídica, a qual gradativamente começou a ser diluída quando no final de 2008, logo após conclusão da minha graduação, convidaram-me a lecionar a disciplina de Estágio Supervisionado na faculdade em que cursei a graduação e a especialização; convite este que partiu do então professor da disciplina Anselmo Costa que foi meu professor na graduação e estava se ausentando em função de sua aprovação no mestrado em Campinas/SP.

Este foi o pontapé para alçar voos nunca antes almejados. Aceitando o convite, passei a ministrar três (3) disciplinas na faculdade UNIGUAÇU e, com isso percebi que para realizar sonhos, construir carreiras, solidificar minhas práticas e teorias pedagógicas no ensino superior eu precisaria buscar qualificação profissional. Munida por todos estes anseios e novamente incentivada pelo professor Douglas arrisquei-me a buscar outras aprendizagens, desta vez, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos/SP.

A experiência de ser aprovada no processo de seleção do Mestrado em Educação Especial no final de 2009 sob a orientação da professora Fátima Elisabeth Denari me trouxe possibilidades de grandes aprendizados, sobretudo porque durante dois anos pesquisei a respeito daquilo que sempre me angustiou: as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente o processo de inclusão de alunos com deficiência.

O mestrado me possibilitou compreender que construir e cultivar práticas inclusivas teoricamente seriam tarefas fáceis para os professores de Educação Física, uma vez que o arsenal de conhecimentos sobre inclusão estava e ainda está disponível em documentos, políticas, pesquisas, livros, propagandas, congressos, simpósios, dentre outros. Entretanto, percebi/percebo que é preciso muito mais que discursos e políticas públicas de retórica impecável para que a inclusão se efetive nas escolas brasileiras. É preciso pensar com carinho

em todos os professores que cotidianamente estão atuando em meio aos alunos com e sem deficiência, dentre outras especificidades.

Isso me fez refletir que enquanto pesquisadora e, sobretudo professora, preciso me colocar no lugar de meus colegas de profissão. Preciso lembrar das dúvidas, angústias e inseguranças que eu tinha e, quiçá, outros professores também tenham. Deste modo, após a conclusão da minha pesquisa de mestrado e atuando como professora universitária nos Cursos Superiores de Educação Física e Pedagogia formando futuros colegas de trabalho, novamente me senti como aquela docente de início de carreira, cheia de inseguranças e com um milhão de perguntas.

Perguntas que não foram respondidas em minha dissertação e, ainda, perguntas sobre como eu enquanto professora-pesquisadora poderia possibilitar que meus colegas professores pudessem ter acesso aos saberes sobre inclusão, como meus alunos dos cursos superiores poderiam se sentir mais qualificados para atuar com alunos que apresentam diferenças planejando aulas inclusivas, dentre outras perguntas.

Então, dona Fá, minha orientadora mais que especial, me incentivou a continuar trilhando caminhos como pesquisadora, mas agora auxiliando na construção de saberes e/ou conhecimentos sobre inclusão, viabilizando, talvez, discursos e práticas (mais) inclusivas para alunos com deficiência por meio de um Programa de Formação Continuada para Professores de Educação Física.

E cá estou eu apresentando minha tese de doutoramento em Educação Especial na certeza de que meu processo de buscas para garantir a participação de todos os alunos, com e sem deficiência, nas aulas de Educação Física, não está finalizado. Afinal, o que descobri nesses anos buscando saberes é que “eu quase que nada sei. Mas desconfio de muita coisa”. Desconfio que tenho/temos um caminho longo, árduo e difícil a percorrer, mas de infinitas possibilidades inclusivas, algumas apresentadas nesta tese.

Como “o tempo não para” e “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”, vou seguindo com minha vida, buscando sempre construir e reconstruir saberes. Os saberes que antes eram contemplativos e um tanto quanto desligados da realidade, espero que agora sejam ativos e capazes de interferir um pouco sobre a escola e sobre o mundo, transformando-os positivamente. Esta nova compreensão passou a ditar a minha vida no momento em que me propus a ser professora e espero que nunca me abandone. Nem a vocês.

## INTRODUÇÃO

Em termos de legislação brasileira, a Educação Especial apareceu pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), apontando para o direito dos excepcionais<sup>3</sup> à educação. Mas, somente a partir da década de 1970, foi se delineando a necessidade de uma Política de Educação Especial, em razão do crescimento de movimentos nacionais e internacionais que buscavam a equidade de oportunidades às pessoas com deficiências no contexto social e educacional (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

Assim, após muitas discussões e embates, em 1988, estabeleceu-se na Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 208, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988a, p. 95), visando a reestruturação das culturas, das práticas e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondessem à diversidade dos alunos, assegurando o direito de todos à educação, especialmente das pessoas que necessitavam de uma atenção especial no ambiente escolar.

Em 1989 foi assinada a Lei nº 7.853/89 que reafirmava a obrigatoriedade da oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e definindo como crime o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 1989, s/p).

Já a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 19) condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular para aqueles que possuíam “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

Para reforçar ainda mais a obrigatoriedade da oferta de ensino para as pessoas com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Darcy Ribeiro, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9.394/96), em seu capítulo V, artigos 58 e 59, explicitava que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos com necessidades

---

<sup>3</sup>A expressão excepcional refere-se à pessoa com deficiência. Em 1986 esta expressão foi substituída por portadores de deficiência. Em novembro de 2010 a expressão utilizada passou a ser pessoa com deficiência (BRASIL, 2010). O cuidado no emprego das palavras e expressões é uma necessidade para a remoção de barreiras atitudinais (CIDADE; FREITAS, 2009).

especiais<sup>4</sup> currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades e, quando necessário ofertariam serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial (BRASIL, 1996).

Acredito que a ênfase na atribuição de responsabilidade para os sistemas de ensino decorre, entre outros, em função dos resultados dos movimentos internacionais presentes na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cuja repercussão se fez notada no Brasil de forma intensa, influenciando o atual aparato legal e provocando/determinando novos olhares e novas ações para a inclusão educacional.

Em se tratando de políticas públicas, em âmbito nacional, posso citar, ainda, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica<sup>5</sup>, (BRASIL, 2001a) que acompanhando as tendências já apontadas, definiu que o atendimento aos alunos com necessidades especiais deveria ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

E por último, mas não menos importante, temos a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva<sup>6</sup> (BRASIL, 2008) que trouxe definições sobre qual seria o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e, conseqüentemente, definiu quem seriam os alunos de inclusão. Assim, esta Política tem por objetivo

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, p. 14).

---

<sup>4</sup>A expressão necessidades especiais ou necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para se referir a crianças, jovens e adultos cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender em função de uma limitação física, sensorial, intelectual ou pelo prejuízo na qualidade de suas interações sociais. Está associada, portanto, a facilidade ou a dificuldade de aprendizagem, não necessariamente vinculada somente à deficiência, mas também aos transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação (MAHL, 2012).

<sup>5</sup>A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1996).

<sup>6</sup>A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola, ou seja, a Educação Inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008, p. 05).

Ressalto, ainda, que a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) incitou alterações na LDBEN 9.394/96, por meio da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013a), reforçando, dentre outras ações, o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação em todas as etapas da Educação Básica, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesta senda, observo que desde a década de 1990 iniciou-se mais intensamente a busca por alternativas que viabilizassem a inclusão educacional na rede regular de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, dentre estes, aqueles com deficiências.

Entretanto, o fato de constar em lei, o direito ao acesso a e permanência dos alunos com deficiência à educação, ao atendimento especializado ou aos serviços educacionais para estes organizados, não resultam em aprendizagens satisfatórias. Tampouco imprimem expressivos significados às ações para a inclusão das pessoas com deficiência se, estas não forem planejadas e estruturadas de modo que escola, pais, gestores, professores, equipe pedagógica e os próprios alunos, reconheçam que trabalhar com as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento de valores e conceitos, além da troca de conhecimentos e experiências (MAHL; DENARI, 2010).

Neste sentido, as atuais Políticas Nacionais de Educação Especial promovem movimentos de educação e escolas inclusivas respaldadas pelo aporte legal em vigência em nosso país. No entanto, ainda que embasadas pelas “perfeitas”<sup>7</sup> filosofias/teorias, no quesito referente às práticas ou efetividade do que consta nas políticas, faz-se uma urgente, necessária e profunda revisão das metas e estratégias para a efetivação do processo de inclusão.

Bueno (2001) já mencionava que a perspectiva da inclusão exige modificações profundas nos sistemas de ensino e estas demandam ousadia, por um lado, e prudência por outro. Para o autor, uma política efetiva de Educação Inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças com deficiência educação de qualidade. Para isso, “estas modificações não podem ser estabelecidas por decreto, no afogadilho das paixões ou de interesses corporativos ou meramente eleitorais” (BUENO, 2001, p. 14).

Percebo, deste modo, que a ideia de inclusão não contempla apenas o acesso e permanência no ambiente escolar. O processo de inclusão está atrelado a revisões e modificações que abrangem as dimensões físicas e atitudinais que permeiam o ambiente escolar, em que diversos elementos como a acessibilidade, arquitetura, engenharia, transporte,

---

<sup>7</sup>Grifo meu.

experiências, currículo, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores e formação de professores, entre outros, coexistem, formando assim um *lócus* extremamente complexo.

Estas revisões e modificações poderiam promover aos alunos com deficiência, a efetiva garantia de aprendizagens satisfatórias em todos os segmentos e áreas do conhecimento propostas pela Educação Básica<sup>8</sup>, dentre elas, a Educação Física, que integrada à proposta pedagógica da escola, desde 2001, é considerado um componente curricular<sup>9</sup> obrigatório<sup>10</sup>, não podendo ficar indiferente ou neutro em face ao movimento da educação dita inclusiva.

Rodrigues (2006a) destaca que ao fazer parte do currículo<sup>11</sup> oferecido pela escola, este componente pode se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional para que a escola ou as próprias aulas sejam ou se tornem mais inclusivas; talvez, devido ao fato de muitas pessoas acreditarem que a Educação Física não seja essencial para o processo de inclusão social ou escolar.

Silva, Seabra Jr e Araújo (2008) afirmam que esta visão equivocada sobre a Educação Física no ambiente escolar ainda persiste devido a alguns resquícios do passado culturalmente esportivizado, em que o modelo de corpo ideal, de aptidão física e de desempenho era predominante e, muitas vezes, menosprezava os aspectos sociais, cognitivos e afetivos dos alunos com e sem deficiência, excluindo os menos habilitados.

---

<sup>8</sup>Os componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica são organizados em relação às áreas de conhecimento, tais como: Linguagens; Língua Portuguesa; Língua Materna para populações indígenas; Língua Estrangeira Moderna; Artes; Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Ensino Religioso, dentre outras (BRASIL, 2013b).

<sup>9</sup>Sacristán (2002) afirma que um componente ou uma disciplina curricular é caracterizado/a como um conjunto de conhecimentos organizados para serem ensinados e aprendidos na educação escolarizada. Deste modo, a utilização dos dois termos está correta.

<sup>10</sup>No capítulo 26 da LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996, s/p) consta que “a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e as condições da população escolar”. Com esta afirmação entendo que existe a garantia da subsistência da Educação Física no currículo escolar, porém, “é sabido que nada em legislação é escrito sem intenção e objetivo. O propósito do legislador, durante a formulação das leis, sempre haverá de ser rebuscado, para a sua respectiva compreensão” (STEINHILBER, 1998, p. 81). Assim, para evitar diferentes interpretações sobre a oferta ou não da Educação Física no currículo da Educação Básica, a expressão “obrigatório” foi introduzido no trecho anterior pela Lei nº 10.328 de 2001, reforçando que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar” (BRASIL, 2001b, s/p).

<sup>11</sup>O conceito de currículo é difícil de estabelecer, em face dos diversos ângulos envolvidos. Para a escola associa-se à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. O currículo é construído a partir do Projeto Político Pedagógico da escola e viabilizam a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar (SACRISTÁN, 2000).

Tremea e Beltrame (2005) relatam que, aparentemente, a Educação Física seria um componente curricular mais facilmente inclusivo devido à flexibilidade<sup>12</sup> inerente aos conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação; além do que os professores de Educação Física, geralmente, são vistos e conotados como profissionais com atitudes positivas mais favoráveis à inclusão do que os demais professores, principalmente pela maior proximidade e facilidade de dialogar com seus alunos de maneira mais afetuosa. As autoras acrescentam que nas aulas de Educação Física, há contatos físicos frequentes ocasionados pela natureza das atividades ou pela própria dinâmica da aula, na qual sempre há um espaço para conversas informais entre alunos e professor formando, assim, relações afetivas mais intensas (TREMEA; BELTRAME, 2005).

Betti e Zuliani (2002) destacam que a Educação Física realmente propicia um rico acervo de conteúdos, objetivos, estratégias e tipos de avaliação, os quais podem ser usados criativa e coerentemente por cada professor, em virtude de seus objetivos específicos, do contexto e das características e necessidades de sua clientela, no caso dos alunos com deficiências. Esteajuizamento possibilitaria à Educação Física a construção de práticas pedagógicas singulares em face dos outros componentes curriculares, favorecendo em muito o desenvolvimento pleno dos alunos nos aspectos físico, cognitivo, afetivo e social do ser humano, independentemente de apresentar ou não deficiência.

Deste modo, o professor de Educação Física não interfere apenas na transmissão do saber científico, culturalmente organizado, mas influencia na socialização e individualização da criança e do adolescente por meio das relações afetivas, nas habilidades para participar nas situações sociais (brincadeiras e trabalho em grupo), nas destrezas de comunicação, nas condutas pré-sociais, na própria identidade pessoal, no que se refere ao autoconceito, autoestima e autonomia e, ainda, na inclusão ou exclusão dos alunos nas práticas propostas (BARRIGUETI, 2007).

Rodrigues (2006b) chama a atenção, ao relatar que a inclusão educacional se tornou um campo polêmico devido à contradição existente entre as políticas e as práticas nas escolas,

---

<sup>12</sup>Acredito que a expressão flexibilidade utilizada pelas autoras tem relação com o currículo de Educação Física para a Educação Básica, o qual está organizado em blocos de conteúdos derivados de um recorte possível da enorme gama de saberes e/ou conhecimentos que vêm sendo produzidos sobre a cultura corporal e que foram incorporados pela Educação Física, tais como os esportes, jogos, danças, lutas, ginástica, dentre outros. Todavia, observo, enquanto pesquisadora e professora da área da Educação Física, que mesmo pautando-se nestes blocos de conteúdos a maioria dos currículos da Educação Física não determinam quais tipos de esportes, jogos, danças, lutas ou ginásticas o professor deve propor em cada etapa da Educação Básica. Assim, este componente curricular tende a ser mais flexível quanto a organização e aplicabilidade dos conteúdos, proporcionando ao professor maior autonomia na escolha de suas práticas. Este entendimento pode gerar muitas discussões sobre as implicações da possível flexibilidade inerente aos conteúdos da Educação Física no ambiente escolar, mas este não é nosso objetivo para o momento.

no qual tanto nas políticas, quanto no discurso, os professores, especialmente os de Educação Física, tendem a ser favoráveis à inclusão, enquanto suas práticas pedagógicas só muito tímida e discretamente tendem a ser inclusivas.

Buscando respaldar ou refutar as ideias aludidas pelos estudiosos, em minha dissertação de mestrado intitulada Práticas pedagógicas<sup>13</sup> dos professores de Educação Física frente o processo de inclusão de alunos com deficiência (MAHL, 2012), busquei investigar as concepções e ações que norteavam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental, anos finais, da rede pública estadual de ensino<sup>14</sup> de um município do interior paulista, frente a inclusão de alunos com deficiência, cotejando suas práticas com seu discurso.

Foram constatadas diferentes nuances nas práticas pedagógicas de alguns destes professores, tais como: a) descompromisso com a área da Educação Física, com a educação dos alunos, com a formação continuada<sup>15</sup>, com as discussões que envolvem o sistema educativo e os percalços inerentes ao desempenho da função de professor; b) desconhecimento do aporte legal que regulamenta o processo de inclusão; c) desencantos pela profissão e, principalmente, d) disparidade e distanciamento das práticas pedagógicas frente a inclusão de alunos com deficiência e o discurso inclusivo.

Todavia, há de se levar em consideração que os discursos e ações dos professores de Educação Física participantes da pesquisa supramencionada, levou à compreensão do momento atual pelo qual passam algumas escolas públicas diante do processo de inclusão, no qual o arsenal de conhecimentos necessários à educação na perspectiva inclusiva está posto em documentos, políticas, pesquisas, livros, propagandas, congressos, simpósios, dentre outros.

O grande desafio esbarra, primeiramente, na restrição de conhecimentos de que as políticas, de um lado, muitas vezes, foram e ainda são elaboradas por profissionais que não necessariamente tem a área da Educação Física por formação acadêmica, tampouco de

---

<sup>13</sup>Prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar, na preparação e execução do ensino por meio das ações e comportamentos do professor durante todo os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar (SACRISTÁN, 2000; FARIAS, 2001; NASCIMENTO, 2006; MOREIRA, 2009; CAMPOS, 2011).

<sup>14</sup>Denomina-se escola estadual aquelas que são mantidas com recursos provenientes do Estado (BRASIL, 1997).

<sup>15</sup>A formação continuada diz respeito a formação do professor que já está atuando na área da docência, ou seja, está em serviço. Por estar atuando ele precisa estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos saberes e/ou conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais (MIZUKAMI, 2002). A formação continuada, deste modo, é compreendida como um processo permanente de aperfeiçoamento e atualização das experiências profissionais adquiridas em que a pessoa tem a oportunidade de ampliar suas competências profissionais (SACRISTÁN, 2000; MIZUKAMI, 2002).

Educação Especial, desconhecendo, portanto, aspectos teóricos e práticos fundamentais para o sucesso da efetivação de sua aplicabilidade. De outro lado, e talvez devido a estas mesmas razões mesmas, percebo certo teor de dubiedade na interpretação das políticas propostas. Assim, conseqüentemente, o desafio esbarra, também, nas dúvidas e inseguranças que os professores têm sobre o próprio processo de inclusão de maneira geral.

A análise destes resultados provocou novas reflexões e novas dúvidas, na medida em que essa riqueza conceitual possa ser revisitada, ressignificada, renovada. Destarte, surgem as questões norteadoras desta pesquisa:

- que ações são necessárias para que os professores de Educação Física tenham conhecimento sobre o aporte legal que regulamenta o processo de inclusão?

- de que maneira as dúvidas e inseguranças dos professores de Educação Física frente ao processo de inclusão, especificamente de alunos com deficiência, podem ser sanadas ou minimizadas?

- como possibilitar práticas pedagógicas inclusivas que sejam coerentes com os discursos inclusivos dos professores de Educação Física?

- programas de formação continuada para os professores de Educação Física contribuem para a aquisição de saberes sobre inclusão, possibilitando assim que os mesmos tenham/apresentem práticas pedagógicas inclusivas?

Tais questionamentos, talvez, desencadeiem entendimentos de que o sucesso ou fracasso do processo de inclusão nas aulas Educação Física recaia, unicamente, sobre “os ombros”<sup>16</sup> dos professores. Esta não é a intenção, uma vez que, como já mencionado, a ideia de inclusão está atrelada a revisões e modificações que abrangem as dimensões físicas, curriculares e atitudinais que permeiam a ambiente e/ou cultura escolar.

Todavia, há de se considerar que os professores têm especial relevância para a efetividade ou não do processo de inclusão, pois são eles que

no meio de suas contradições, dúvidas, avanços, medos, disponibilidades, ansiedades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão contribuir, ou não, no sentido da aquisição do conhecimento por todas as crianças e jovens (JESUS, 2008, p. 77).

No entanto, convém notar que Caldeira (2001) já chamava a atenção para o fato de que os professores encontram dificuldades em refletir sobre suas práticas pedagógicas, as quais são expressas na preparação e execução do ensino, nas suas ações e comportamentos durante

---

<sup>16</sup> Grifo meu por ser uma expressão idiomática.

todo os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Mizukami (2002) acredita que isso acontece porque as teorias e práticas docentes diferem entre si. Segundo a autora, as teorias e práticas, frequentemente, são teorias implícitas sobre a prática e, às vezes, há conflitos entre as mesmas, principalmente pelo fato dos professores operarem na base de várias teorias da prática.

Eles aprendem a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher, usar e avaliar estratégias de ensino, a imprimir ritmo e aprendizagem, a manter a disciplina, entre outros, por meio de suas experiências diretas enquanto estudantes e enquanto professores. Seu conhecimento, pois, é pessoal e particular para determinadas situações e suas teorias pessoais podem ser consideradas como sendo seu conhecimento pessoal sobre o ensino (MIZUKAMI, 2002).

Talvez, em função da junção da pessoalidade, das experiências diretas com o ensino, bem como, com as diversas teorias e práticas docentes, ainda, os professores encontrem dificuldades em refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, sobretudo porque a prática do professor

abarca ações que nem sempre podem ser descritas em livros e que tão pouco podem ser prescritas em manuais. Em face dos inúmeros problemas que enfrenta no seu dia-a-dia de trabalho, diante de tantas decisões que precisa tomar e para as quais o caráter do ineditismo impede que prescreva uma receita a ser aplicada, tem-se a evidência de que existe um saber que se constrói apenas no fazer (BORGES, 1998, p. 54).

Entretanto, Caldeira (2001) destaca que algumas dificuldades evidenciadas no contexto escolar tendem a ser superadas e os saberes e/ou conhecimentos docentes<sup>17</sup> podem ser construídos a partir de uma reavaliação crítica da própria prática docente, realizada de forma contínua, coletiva e pelo intercâmbio constante de conhecimentos teóricos e práticos. A partir disso, os professores podem formar-se e aperfeiçoar-se no seu trabalho sendo, deste modo, de fundamental importância incluir momentos de reflexões durante a formação profissional dos professores.

---

<sup>17</sup>Tardif (2003) atribui à noção de saberes um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões), os talentos, a personalidade, o entusiasmo, a vivacidade, o amor aos alunos e as atitudes dos professores, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Entretanto, o autor destaca que esses “saberes não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com o trabalho docente. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da educação” (TARDIF, 2003, p. 61). Para o autor, os saberes dos professores parecem ser heterogêneos, plurais, compostos, diversificados e advindos de fontes diversas: formação advindas das universidades, currículos das escolas, conhecimentos dos componentes curriculares a serem ensinados, experiências na profissão, cultura pessoal e profissional e, principalmente, aprendizagem com os pares.

Borges (1998, p. 55), porém, enfatiza que “a formação docente não deve estar desvinculada das dimensões pessoais que envolvem a formação da pessoa professor”, uma vez que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992 *apud* BORGES, 1998, p. 55).

Em se tratando de investimentos em formação profissional de professores, Rodrigues (2006a) enfatiza ainda que esta formação não pode se resumir apenas a palestras, seminários ou cursos esporádicos e aligeirados. Segundo o autor, “é importante que sejam criados espaços de diálogo e de apoio para o professor de Educação Física que não se situem unicamente em termos pedagógicos genéricos, mas que possam situar-se na discussão de questões e casos concretos” (RODRIGUES, 2006a, p. 67).

Nesta perspectiva, a formação profissional do professor, e neste caso do professor de Educação Física, deve buscar novos caminhos, os quais precisam se pautar no tratamento reflexivo e crítico dos problemas educacionais reais enfrentados pelos professores diante da inclusão educacional, de maneira que os saberes e/ou conhecimentos sejam construídos em interação com outras pessoas; considerando, ainda, a existência da imensa diversidade e pluralidade de saberes e/ou conhecimentos disponíveis.

Este pensar sobre a formação de professores vem ao encontro do proposto por Borges (1998, p. 55) ao mencionar que “deve-se fomentar uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores meios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo visando facilitar dinâmicas de autoformação participada”. Compactuando com o pensar de que a possibilidade de espaços/momentos de diálogos e troca de experiências entre os professores, dentre estes os Educação Física, podem contribuir positivamente para a construção de saberes e/ou conhecimentos, de discursos e de práticas pedagógicas (mais) inclusivas no ambiente escolar, esta pesquisa tem por objetivo geral:

- analisar se e como um Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física contribui na construção e reconstrução de saberes sobre inclusão escolar de alunos com deficiência.

E por objetivos específicos:

- investigar as compreensões dos professores de Educação Física sobre o processo de inclusão educacional;

- viabilizar a construção e reconstrução de discursos e práticas (mais) inclusivas para alunos com deficiência.

Para a consecução destes objetivos, procurei, primeiramente, embasamento teórico na literatura e na legislação nacional e internacional que tratam de temáticas envolvendo as questões de Educação Especial e Educação Inclusiva. Posteriormente, procedi à coleta de dados sob o enfoque qualitativo delineado pelos entendimentos da pesquisa-ação e analisados por meio de categorias.

Nestes meandros, esta pesquisa está organizada do seguinte modo:

- referencial teórico: abordo, primeiramente, o contexto histórico da Educação Física no Brasil a partir da inserção desse componente curricular nas escolas brasileiras e, como este contexto histórico influenciou e ainda tem influenciado as práticas pedagógicas atuais dos professores. Em seguida, discuto o paradigma de inclusão e/ou Educação Inclusiva, seus pressupostos, a formação dos professores de Educação Física diante deste paradigma e as implicações em suas práticas pedagógicas cotidianas.

- trajetória metodológica: apresento a caracterização do método adotado nesta pesquisa, destacando os caminhos trilhados para a construção e execução do Programa de Formação Continuada para os professores de Educação Física.

- apresentação, discussão e análise dos resultados: exponho as fases do Programa de Formação Continuada para os professores de Educação Física, bem como apresento, discuto e analiso os dados coletados por meio do mesmo;

- considerações finais: trago apontamentos para as questões norteadoras desta pesquisa, mencionado se e como o Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física contribuiu na construção e reconstrução de saberes sobre inclusão escolar de alunos com deficiência.

- referências bibliográficas: exponho as referências que embasaram e deram sustentação aos entendimentos teóricos pertinentes a esta pesquisa;

- apêndices e anexos: apresento os apêndices e anexos utilizados antes, durante e após a coleta de dados relacionada a esta pesquisa.

## 1. EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: DO CONTEXTO HISTÓRICO À CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS – SENTA QUE LÁ VEM (MUITA) HISTÓRIA

A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar a si mesma. Precisa procurar a sua identidade (MEDINA, 1983, p. 35).

Abordar questões pertinentes à Educação Física, tanto no contexto mundial quanto no brasileiro, não é uma questão tão simples, pois, ao longo de sua evolução histórica, a mesma foi apresentada e discutida a partir de vários enfoques, entendimentos e objetivos, dependendo de seu campo de ação (ginástica, esporte, dança, jogo, lazer, entretenimento, saúde ou educação); e, igualmente, dos interesses políticos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e/ou psicológicos envolvidos.

Luvisolo em 1995 já mencionava que “se a sociedade é complexa, diversificada e plural, é absolutamente coerente deduzir que existirão diferentes interesses, demandas e projetos de intervenção em diversos campos e também no interior do campo da Educação Física” (LUVISOLO, 1995, p. 05).

No que diz respeito ao contexto brasileiro, quaisquer questões relacionadas à Educação Física, quer no sentido amplo do termo, quer no sentido da educação escolarizada, está atrelada ao “entrar em crise”<sup>18</sup>. Esta expressão, utilizada a partir da década de 1980, buscou uma delimitação conceitual e uma distinção entre Educação Física e os fenômenos socioculturais da ginástica, esporte, dança, jogo, lazer, dentre outros.

O “entrar em crise” tem muitos significados. De acordo com Medina (1983, p. 36),

no sentido popular, a crise é sempre como uma perturbação que altera o curso ordinário das coisas: crise econômica, crise política, crise existencial, etc. Já a sociologia a entende como uma situação social decorrente da mudança de padrões culturais, e que se supera na elaboração de novos hábitos por parte de um grupo. É a fase de transição em que, abaladas às antigas tradições, não foram ainda substituídas por novas. Já no sentido médico-psiquiátrico ou psicológico, não só representa uma mutação de valores, do conceito filosófico do mundo ou da atitude perante a vida, mas também a eleição ou mudança na profissão, uma orientação no modo de viver.

<sup>18</sup>Esta expressão foi utilizada pela primeira vez por Medina em sua obra *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”* (1983).

Em 1983, “entrar em crise” para a Educação Física teve todos estes sentidos, uma vez que se discutia sua própria epistemologia. Assim, ainda em 1983, Oliveira já lançava questionamentos sobre o que era afinal a Educação Física. O autor questionava se a Educação Física era esporte, ginástica, medicina, cultura, jogo, política, lazer ou ciência, concluindo que a “Educação Física é Educação” e, “enquanto processo individual, a Educação Física desenvolve potencialidades humanas. Enquanto fenômeno social ajuda o homem a estabelecer relações com o grupo a que pertence” (OLIVEIRA, 1983, p. 105).

Para Oliveira (1983), a característica essencial da Educação Física é e sempre foi o movimento humano. Segundo o autor, não há Educação Física sem movimento humano e os instrumentos/elementos utilizados para cumprir com os objetivos da Educação Física são a ginástica, o jogo, o esporte e a dança. Entretanto, Oliveira (1983) já advertia que, talvez, estivesse faltando uma elaboração consciente e adequada de tais objetivos, ressaltando, ainda, que a simples prática das atividades mencionadas não caracteriza a existência da Educação Física.

Decorridas mais de três décadas das considerações apresentadas por Oliveira (1983), ao realizar uma revisão aleatória de bibliografias a respeito de temáticas relacionadas à Educação Física, encontrei um número significativo de livros e artigos brasileiros que também buscaram e, ainda, buscam responder e definir o que é Educação Física, qual é seu papel/objetivo e qual a terminologia que melhor explicaria a complexidade de seus entendimentos.

Poderia citar tais livros e artigos, bem como, os enfoques apresentados por seus idealizados, porém notei que existe um *locus* extremamente complexo, uma vez que cada livro ou artigo reflete as percepções de seus autores, os quais descrevem precisamente o que é Educação Física e quais seus objetivos, dependendo do contexto em que esta está inserida (esporte, lazer, educação, saúde, dentre outros).

Esta (im) precisão de percepções é determinada, principalmente, pelas experiências daqueles que oferecem sua definição. Em outras palavras, os interlocutores teóricos buscam explicações sobre o que é Educação Física, do seu ponto de vista, e acabam confirmando aquilo que ela deveria ser; nem sempre apresentando discussões epistemológicas convergentes.

Daólio (2003) menciona que, talvez, a origem dessa tentativa de “ordenação”<sup>19</sup> no pensamento científico da Educação Física seja consequência da própria carência de embasamentos teóricos e de debates acadêmicos até fins da década de 1970, pelo menos no

---

<sup>19</sup>Grifo do autor.

Brasil, os quais tiveram um aprofundamento significativo a partir da década de 1980, sobretudo a partir de referenciais oriundos das Ciências Humanas. Em função disso, compreende-se que “tenha ocorrido uma certa absolutização de discursos, com a intenção de estabelecer suporte científico para uma área que historicamente pautou-se pela intervenção acrítica, descompromissada e, muitas vezes, pautada no senso comum” (DAÓLIO, 2003, p. 118).

Entretanto, há de levar em consideração que, transcorridos mais de 30 anos, o que une todas as proposições de Educação Física e as percepções de seus interlocutores é a busca de embasamento científico para compreendê-la. Este mérito é atribuído, principalmente, a Oliveira (1983), Medina (1983), Tani (1987), Ghiraldelli Jr (1988), Castellani Filho (1988), Freire (1989), Kunz (1989, 1994), Betti (1991, 1996, 2001, 2013), Bracht (1992), Soares *et al* (1992), Manoel (1994), Guedes; Guedes (1994; 1994b), Daólio (1995, 2003), dentre outros estudiosos, seus seguidores e simpatizantes.

Cada um destes estudiosos, pesquisadores, autores e/o interlocutores, como já mencionado anteriormente, “parte de pressupostos teóricos diferentes e divergentes, embora discutam e reconheçam - uns mais que outros - o conceito de cultura na Educação Física atual” (DAÓLIO, 2003, p. 118).

Ao considerar o ser humano e a cultura, a Educação Física partiu inicialmente de definições biológicas para entender o comportamento humano, ampliando-as posteriormente, englobando os aspectos psicológicos e as implicações sociais. Deste modo, a concepção de cultura permitiu dimensionar em outra escala a Educação Física, tomando-a não mais como área de conhecimento que trata apenas do corpo e do movimento para constituir-se em ciência que trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e expressas por meio das ginásticas, dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas, dentre outros temas (DAÓLIO, 2003).

Betti (1996, 2013), ao discorrer sobre os livros dos estudiosos elencados anteriormente, busca classificar as reflexões e discussões epistemológicas no âmbito da Educação Física por eles propostas em dois grandes grupos: a matriz científica, que concebe a Educação Física como área do conhecimento; e a matriz pedagógica, que a define como prática pedagógica ou como prática social de intervenção.

Segundo o autor, a matriz científica constituiu-se no Brasil a partir da influência norte-americana e europeia, com a proposição da Educação Física como área de conhecimento, entendendo-a como “um corpo organizado de conhecimentos que compreende aqueles fatos e hipóteses organizados em torno da compreensão da função do corpo humano praticando

exercício”, tendo como objeto de estudo a motricidade humana, a ação motora e o movimento humano a partir dos enfoques propostos principalmente da Cinesiologia, que significa “estudo do movimento”, caracterizando, assim, a Educação Física como área de conhecimento interdisciplinar (BETTI, 1996, p. 73).

Já a matriz pedagógica, segundo Betti (1996, 2013), diz respeito à Educação Física especificamente no interior das escolas, preocupando-se na busca de uma identidade própria por meio de conjunto de informações específicas, base sobre a qual se firmaria como componente curricular. Além disso, seria ministrada por pessoas que possuem formação para exercer a profissão de professores, garantindo desta forma um campo de atuação também específico.

Diante das proposições alvitradas, entendo que a Educação Física pode ser compreendida de três maneiras: como uma área de conhecimento em que são realizados estudos científicos (matriz científica), como um componente presente no currículo das escolas e, ainda, como profissão caracterizada por uma prática pedagógica no interior das escolas e fora delas (matriz pedagógica).

Obviamente não se tem a pretensão de propor ou findar questões pertinentes às variadas compreensões, entendimentos, percepções, visões, opiniões e/ou pontos de vista referente à Educação Física. Entretanto, acredito que a Educação Física precisou e, precisa constantemente “entrar em crise” para:

- ser entendida como uma área do conhecimento que trata de um conjunto de informações sobre o corpo e o movimento humano a partir de diferentes entendimentos das Ciências Biológicas, Sociais e Humanas, que são subdivididas em várias áreas do conhecimento, como por exemplo, a Biologia, Anatomia, Cinesiologia, Fisiologia, Biomecânica, Psicologia, Antropologia, História, Sociologia, Pedagogia, dentre outras;

- incorporar não só conhecimentos científicos provenientes de outras áreas, mas produzir seus próprios conhecimentos teóricos e práticos embasados nos aspectos biológicos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos, filosóficos, culturais, dentre outros;

- ser considerada um componente curricular com um conjunto peculiar de conhecimentos, culturalmente construídos, sobre o corpo e o movimento humano;

- especificar quais conhecimentos sobre o corpo e o movimento humano devem, ser transmitidos nas escolas;

- contribuir para a formação de alunos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e questionar os conhecimentos transmitidos na escola por meio da Educação Física;

- propor a formação de profissionais e alunos críticos, autônomos e conscientes de seus atos, visando a incorporação de hábitos, atitudes, valores e convicções éticas;
- questionar a práxis/prática pedagógica dos professores de Educação Física no ambiente escolar;
- distinguir o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo, especialmente as informações difundidas pela mídia.

Para reforçar as reflexões (ou seriam crenças?) aludidas sobre o “entrar em crise” da Educação Física no Brasil, quiçá, para melhor compreendê-las, torna-se importante contextualizá-la historicamente, principalmente a partir de sua inserção obrigatória nas escolas. Nesta senda, a seguir serão apresentados alguns olhares sobre a Educação Física nas escolas brasileiras.

## 1.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: OLHARES SOBRE O TEMPO

Ao lançar olhares sobre a Educação Física no Brasil, verifiquei que sua inserção nas escolas ocorreu oficialmente no século XIX, em 1851, com a Reforma Couto Ferraz. Neste primeiro momento, os objetivos da Educação Física, que em seu início intitulava-se ginástica, estavam pautados na responsabilidade da promoção, por meio de exercícios físicos, da saúde, do pudor, da moralidade e dos hábitos de higiene. Embora, a elite imperial estivesse de acordo com estes pressupostos, havia uma forte resistência na realização de exercícios físicos por conta da associação entre trabalho físico e o trabalho escravo (BRASIL, 1997; 2006a; DARIDO, 2003; 2011).

Qualquer ocupação que implicasse esforço físico era considerada como inferior e esse juízo dificultava que a prática de exercícios físicos nas escolas brasileiras se tornasse obrigatória. Além disso, houve grande contrariedade por parte das famílias em ver seus filhos envolvidos em práticas que não tivessem caráter intelectual. Em relação ao sexo masculino, a tolerância era um pouco maior, já que a ideia de ginástica/Educação Física associava-se as ideias das propostas nas instituições militares; não obstante, em relação ao sexo feminino, muitas famílias proibiam a participação de suas filhas nas práticas propostas (BRASIL, 1997, 2006a).

No final do século XIX, mais precisamente no ano de 1882, Rui Barbosa, deputado geral do Império, emitiu um parecer intitulado Reforma do Ensino Primário e várias

instituições complementares da Instrução Pública, no qual constava a importância da ginástica para a formação do cidadão, equiparando-a em categoria e autoridade aos demais componentes curriculares<sup>20</sup>, reforçando sua obrigatoriedade nos currículos escolares (BETTI, 2001; DARIDO, 2003; 2011). Todavia, Castellani Filho (1988) relata que a implantação de fato destas leis ocorreu apenas em algumas escolas militares no Rio de Janeiro, o que acarretou em práticas escolares na Educação Física fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina, emergentes dos séculos XVIII e XIX.

A proposta da medicina baseava-se na perspectiva higienista, sendo objetivos centrais da Educação Física os hábitos de higiene e a saúde, valorizando o desenvolvimento, por meio de exercícios, de corpos fortes e saudáveis livres de doenças e de vícios que viessem a comprometer a saúde. Já na perspectiva militarista, os objetivos da Educação Física na escola vinculavam-se à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isso era importante selecionar pessoas “perfeitas”<sup>21</sup> fisicamente, obedientes e disciplinadas; ou seja; submissas e profundas respeitadoras da hierarquia social, predominando, assim, uma visão mecanicista e instrumental sobre o corpo.

Silva, Seabra Jr e Araújo (2008, p. 116) enfatizam, ainda, que

a doutrina militar que chegava ao ambiente escolar partia do princípio da seleção natural, fazendo da Educação Física a base de seu processo, tendo como finalidade selecionar indivíduos fisicamente perfeitos e excluindo e discriminando os demais. Discriminação e categorização estavam legitimadas, inclusive, em documentos oficiais (certificados de alistamento militar), classificando os dispensados do serviço militar com: “incapacitados fisicamente”, “dispensados por incapacidade física” ou por “insuficiência física”.

Sob este prisma, observo que a Educação Física brasileira se pautou principalmente até a metade do século XX, nas concepções higienistas e militaristas, as quais serviam aos interesses governamentais considerava esta área essencialmente como prática, não necessitando de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Desta maneira, as atividades desenvolvidas na Educação Física no ambiente escolar acabavam por não se diferenciar da instrução física militar, uma vez que eram os militares os profissionais contratados para serem os instrutores de Educação Física nas escolas.

---

<sup>20</sup>Uma disciplina ou componente curricular é caracterizada como um conjunto de saberes e/ou conhecimentos organizados para serem ensinados e aprendidos na educação escolarizada (SACRISTÁN, 2000).

<sup>21</sup>Grifo meu para reforçar que a Educação Física priorizava a seleção de pessoas que não apresentassem limitações, principalmente de ordem física; ou seja, as pessoas com deficiências eram automaticamente excluídas das práticas relacionadas à Educação Física.

A priori, estes instrutores não apresentavam formação específica em Educação Física. Em sua grande maioria, tinham apenas experiências como militares e, conseqüentemente, as mesmas embasavam suas práticas ao conduzirem as aulas de Educação Física nas escolas brasileiras.

Entretanto, com a criação da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo em 1907 (primeira escola de formação de instrutores de Educação Física), e do Centro Militar do Rio de Janeiro em 1922, as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Física nas escolas passariam a ser ministradas por pessoas com formação, obviamente militar e, assim formavam-se os primeiros instrutores de Educação Física para atuarem nas escolas brasileiras (BORGES, 1998; SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008).

Apenas em 1939 foi criada a primeira Escola Civil de formação de professores de Educação Física, porém suas aulas eram conduzidas por professores formados nas escolas militares, ou seja, militares. Logo, somos induzidos a pensar que houve uma mudança de nome, mas não de princípios ideológicos e de objetivos relacionados à Educação Física no ambiente escolar (BORGES, 1998; SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008).

Todavia,

mesmo com a criação de Escolas de Educação Física (EEFs) no meio civil, o ensino de Educação Física era predominantemente marcado – e ainda hoje sentimos o reflexo disso – pela instituição militar. O caráter militar nas EEFs e a criação destas durante o Estado Novo<sup>22</sup> ajudam a compreender porque a Educação Física dentro do ideário estadonovista era visto como “poderoso auxiliar para o fortalecimento do Estado e um possante meio para o aprimoramento da raça” (FARIA, Jr, 1987, p. 16).

Este entendimento da Educação Física como “poderoso auxiliar para o fortalecimento do Estado para o aprimoramento da raça”<sup>23</sup> (FARIA Jr, 1987, p. 16), talvez, possa explicar o destaque que a mesma teve em 1937 na Constituição dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1937), nos artigos 131 e 132, na qual ressaltava-se que

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.

---

<sup>22</sup>Estado Novo foi o regime político brasileiro instituído por Getúlio Vargas em 10 novembro de 1937, que vigorou até 29 de outubro de 1945. Era caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo, típico dos regimes ditatoriais. É parte do período da história do Brasil conhecido como Era Vargas.

<sup>23</sup>O ajuizamento de “aprimoramento da raça” pautava-se na perspectiva da eugenia, compreendida como “uma ação que visa o melhoramento genético da raça humana, utilizando-se para tanto de esterilização de deficientes, exames pré-nupciais e proibição de casamentos consanguíneos” (BRASIL, 1997, p. 19).

Art. 132 - 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 (BRASIL, 1937, s/p).

Então, nas décadas de 1930 e 1940, a instrução militar e as atividades desenvolvidas na escola por meio da Educação Física não apresentavam diferenças, o que, “acentuou e influenciou propostas posteriores, evidenciando cada vez mais a dicotomia corpo-mente, resquício que ainda hoje sobrevivem nas práticas pedagógicas de muitos professores” (SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008, p. 116).

Deste modo, a formação vinculada ao serviço militar exerceu forte influência durante muitos anos nos processos formativos dos profissionais em Educação Física, tanto que até o final da década de 1990 foi possível observar nas aulas deste componente curricular a presença de exercícios como os de ordem unida, marchas, evoluções, ordem, corridas, dentre outros (STEFANE; MIZUKAMI, 2002).

Borges (1998) expõe que durante o Estado Novo, visando o cumprimento do que constava na Constituição dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1937), a administração das atividades relativas à Educação Física, no ambiente escolar e fora dele, ficava sob a responsabilidade da Divisão de Educação Física (DEF), no Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Segundo a autora,

a criação da DEF pode ser entendida como um fator marcante no processo de distanciamento da Educação Física das demais licenciaturas, uma vez que as questões relativas à Educação Física eram tratadas desvinculadamente em relação aos assuntos da educação de um modo geral (BORGES, 1998, p. 25).

Com essa desvinculação, a Educação Física era entendida como atividade meramente prática e delineou, para as décadas de 1930 e 1940, a formação de profissionais sem um corpo teórico-científico de conhecimentos que pudessem dar uma identidade pedagógica para a Educação Física no ambiente escolar, uma vez que seus objetivos estavam centrados na busca de corpos saudáveis, apartados das doenças infecciosas e dos vícios que acometiam o século; ou seja, a Educação Física era um “elemento de extrema importância para forjar aquele indivíduo forte, saudável, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 39).

Este pensar, em linhas gerais, denotava que a Educação Física era um “agente de saneamento público” que agiria por meio da “desinfestação dos corpos” na transformação da

criança em aluno (BETTI, 1991, p. 184), visando o alcance e a manutenção da saúde de um corpo social, saudável, produtivo e submisso atribuindo, assim, aos profissionais da Educação Física a responsabilidade e a capacidade de “educar”<sup>24</sup> efetivamente o corpo.

Além disso, as habilitações em Educação Física também eram diferenciadas das demais licenciaturas, uma vez que “a formação dos profissionais de Educação Física desta época era voltada para o técnico em Educação Física, em detrimento do professor licenciado” (STEFANE; MIZUKAMI, 2002, p. 238). Segundo Borges (1998, p. 26),

a terminalidade dos cursos de Educação Física era definida segundo os objetivos da instituição formadora e variava de acordo com nível escolar do aluno ingressante. Formavam-se profissionais nos seguintes níveis: técnicos, especialistas, monitores e professores, sendo que estes últimos eram procedentes de escolas militares, do ensino médio, licenciaturas curtas e programas de treinamento para leigos.

Diante disso, a Educação Física acabou por ficar distante das demais licenciaturas, uma vez que a variabilidade de formações contribuía para aumentar o distanciamento entre os próprios profissionais da área e ainda não apresentavam nos cursos de formação disciplinas de cunho pedagógico que tratavam especificamente sobre âmbito educacional<sup>25</sup>. Segundo Onzi (2009, p. 08),

a organização pedagógica que estruturava o curso de Educação Física projetava ao mercado de trabalho duas identidades profissionais diferenciadas e, em certa medida, hierarquizadas: formavam-se concomitantemente, professores e instrutores de Educação Física, configurando posições sociais ao mesmo tempo próximas e distantes. Se por um lado um único plano de ensino orientava a formação dos alunos de ambos os cursos, por outro, os critérios de direcionamento pautavam-se nas reivindicações de escolaridade e experiência prática a comprovar.

Nesse sentido, o curso de formação de instrutores de Educação Física destinava-se aqueles candidatos que não satisfizessem as exigências da matrícula para o curso de formação de professores, como explicitado no Decreto Lei nº 184 de 1938,

para a matrícula no curso de professores de Educação Física, é necessário que os candidatos satisfaçam as condições seguintes: a) – ter o curso superior ou secundário em estabelecimento oficial equiparado; b) – ter idade superior a 18 e inferior a 35 anos, contada até a data da matrícula; c) – demonstrar aptidão e capacidade para ministrar o ensino da Educação Física; d) – ter robustez e sanidade física e mental

---

<sup>24</sup>Grifo meu.

<sup>25</sup>As disciplinas pedagógicas de um curso de formação de professores são aquelas que tratam especificamente do âmbito educacional, desde o conhecimento do funcionamento de uma escola ao conhecimento das práticas educacionais ou da realidade da educação no país. Enfim, tudo que está relacionado à educação. Estas disciplinas diferenciam-se das disciplinas específicas, ou seja, das disciplinas que se ocupam de repassar os saberes específicos da área de conhecimento que o futuro professor lecionará (SACRISTÁN, 2000).

comprovadas em inspeção perante junta médica designada pelo Secretário do Interior e Justiça (BRASIL, 1938 *apud* ONZI, 2009, p. 11).

Para Stefane e Mizukami (2002), havia menores exigências quanto ao ingresso nos cursos de Educação Física se comparadas às as exigências solicitadas nos demais cursos, pois o “pré-requisito era somente o curso secundário fundamental<sup>26</sup>, enquanto para as outras licenciaturas era exigido também o complementar (STEFANE; MIZUKAMI, 2002, p. 238). Além disso, as autoras destacam que o processo de formação em Educação Física era aligeirado, circunscrito ao período de dois anos. A habilitação também variava de acordo com a instituição: técnicos, especialistas e monitores e professores, como já pontuou Borges (1998).

Ressalto que, independentemente da formação ser de instrutor ou professor de Educação Física, no ambiente escolar as atribuições para a Educação Física eram pautadas nas concepções higienista, preocupada com a saúde individual e pública, e militarista, obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. A Educação Física, nesta época, funcionava como

selecionadora de elites condutoras, capaz de distribuir melhor homens e mulheres nas atividades sociais e profissionais. O papel da Educação Física é de colaboração no processo de seleção natural, eliminando os mais fracos e premiando os mais fortes, no sentido de depuração da raça (GHIRALDELLI Jr, 1991, p. 18).

O autor acrescenta que, nesta perspectiva, as atividades relacionadas à Educação Física só tinham utilidade se visassem “a eliminação dos incapacitados físicos, contribuindo para a maximização da força e poderio da população. A coragem, a vitalidade, o heroísmo e a disciplina exacerbada”, bem como, “a formação do cidadão-soldado, capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude sua bravura e coragem” (GHIRALDELLI Jr, 1991, p. 18).

Contudo, Castellani Filho (1988, p. 101) destaca que com o fim do regime político do Estado Novo e acompanhando “o movimento da sociedade brasileira em busca de caminhos que a recolocassem dentro dos padrões tidos como normalidade democrática” surgem outras concepções, além da higienista e militarista, que influenciaram a Educação Física nas escolas brasileiras.

---

<sup>26</sup>Até 1971, a organização do atual Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais da Educação Básica era intitulada, respectivamente, de curso primário e curso secundário do primeiro grau. Já o curso complementar referia-se ao Ensino do Segundo Grau com a denominação atual de Ensino Médio.

Entre elas, Silva, Seabra Jr e Araújo (2008) citam o movimento da Escola Nova<sup>27</sup> que, inspirado no modelo norte-americano, opunha-se à escola tradicional, trazendo em seus objetivos o respeito à personalidade do aluno, visando o seu desenvolvimento integral e buscando ser uma escola democrática, pública, gratuita, laica e utilitária, cujo eixo central estava pautado no “aprender fazendo”<sup>28</sup>.

Deste modo, no período de 1945 a 1964, prevaleceu, no campo educacional, o discurso da Escola Nova, que suscitando o surgimento da concepção pedagogista da Educação Física, a qual advogava em prol da educação do movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral que considerava os aspectos físico, cognitivo, afetivo e social do desenvolvimento humano.

Acredito que o movimento da Escola Nova também tenha influenciado na formação dos professores de Educação Física, uma vez que “em 1945 ocorreu a primeira mudança que procurava aproximar a formação de professor de Educação Física das demais licenciaturas, principalmente com a alteração da duração do curso de dois para três anos” e também “passou a exigir, para a prestação dos exames vestibulares, o certificado do curso clássico ou científico”<sup>29</sup> (BORGES, 1998, p. 26).

Silva, Seabra Jr e Araújo (2008, p. 116) ressaltam, ainda, que a “partir de 1945, o discurso circulante na própria área é de que a Educação Física é um meio para a educação”. Segundo os autores,

esse pensamento, que ao nosso ver poderia ser um momento propício para reflexões, já que a área seria vinculada à educação, parece ter contribuído ainda mais para a indefinição paradigmática, atribuindo à área certo caráter utilitarista, dificultando, novamente, o caminho pela busca de sua especificidade (SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008, p. 116).

<sup>27</sup>O movimento da Escola Nova propunha quatro pontos básicos: 1) a “revisão crítica” dos meios tradicionais do ensino, nos quais a individualidade não era fator de preocupação; 2) inclusão de fatores históricos e culturais da vida social na formação educacional; 3) a utilização dos novos conhecimentos da Biologia e da Psicologia para que o educador estabeleça os estágios de maturação do indivíduo na infância, assim como o desenvolvimento de sua capacidade individual; 4) a transferência da responsabilidade da ação educadora da família e da Igreja para a Escola, como forma de amenizar as diferenças sociais e culturais existentes entre os diversos grupos e, juntamente com isso, a responsabilização do Estado pela educação do indivíduo (LAMEGO, 1996).

<sup>28</sup>O método “aprender fazendo”, insere o aluno como foco central da aprendizagem, tornando-o capaz de construir o aprendizado cognitivo através de problemas propostos que o expõe a situações motivadoras. Dessa forma, o aluno deixa de ser passivo no sistema de ensino e passa a ser objeto central do seu próprio desenvolvimento e o professor, antes provedor do conhecimento, faz desaparecer as aulas expositivas, com transmissão unilateral do conhecimento para dar espaço à interação, com a construção do conhecimento fomentado por discussões e pesquisas, motivando a participação do aluno inserido em um grupo (BRASIL, 1997; PERES, 2008).

<sup>29</sup>Em 1942 com a Reforma Gustavo Capanema o ensino secundário no Brasil foi reorganizado, passando a ter dois ciclos: Ginásial com quatro anos e os Cursos Clássico e Científico com três anos, determinando que estes últimos seriam ministrados nos colégios e não mais nas faculdades em que os cursos complementares funcionavam.

Diante do exposto, e também de acordo com Medina (1983), Ghiraldelli Jr (1988), Betti (1991) e Bracht (1992), observo, ao menos no discurso, que houve a passagem da valorização do biológico que vigorava até então, para o sociocultural; porém a prática permaneceu quase que inalterada; ou seja, apesar da adoção da concepção pedagogicista, não houve o abandono na prática de uma Educação Física calcada nos princípios militaristas, os quais selecionavam e excluíaam as pessoas que não eram fisicamente “perfeitas”<sup>30</sup> das aulas de Educação Física no ambiente escolar, como por exemplo as pessoas com deficiências.

Silva, Seabra Jr e Araújo (2008) destacam que mesmo a prática da Educação Física permanecendo sem alterações significativas neste período, a concepção pedagogicista acabou por provocar novas formas de pensamentos que, gradativamente, foram modificando sua prática no ambiente escolar, bem como, a postura do agora intitulado professor e não mais instrutor de Educação Física, tanto que em 1961, houve um amplo debate sobre os sistemas de ensino brasileiro, de maneira geral, culminando na elaboração da LDB, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Na LDB, no artigo 22, ficou determinado que seria “obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primário, secundário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961, s/p).

Em relação à formação de professores de Educação Física, Borges (1998) afirma que a LDB/61 influenciou na elaboração de dois pareceres: o primeiro, Parecer nº 292/62, relacionava ao curso de formação de professores em Educação Física “matérias pedagógicas – Psicologia da Educação, da adolescência, da aprendizagem; elementos de administração escolar e práticas de ensino, na forma de estágio supervisionado para os cursos de licenciaturas” (BORGES, 1998, p. 26). E o segundo, Parecer nº 298/62, fixava “o currículo mínimo dos cursos superiores de Educação Física, no qual apareciam além da matéria Pedagogia - substituindo a disciplina de Metodologia da Educação Física e dos Desportos -, as matérias pedagógicas de acordo com o Parecer nº 292/62” (BORGES, 1998, p. 26).

A autora enfatiza que a implementação dos pareceres supramencionados, entretanto, não se efetivou na prática<sup>31</sup> e a formação em Educação Física continuou diferenciada das demais licenciaturas (BORGES, 1998). Além disso, as aspirações pautadas no discurso da Escola Nova que influenciaram a concepção pedagogicista da Educação Física passaram a ser

---

<sup>30</sup>Grifo meu.

<sup>31</sup>A não efetivação dos pareceres se deu em função de divergências travadas judicialmente quanto à substituição da matéria Metodologia da Educação Física dos Desportos pela Pedagogia. Para maiores informações consultar Faria Jr (1987).

profundamente reprimidos na década de 1960 a partir da ditadura militar<sup>32</sup> no Brasil, privando, assim, qualquer tentativa de disseminação da capacidade de pensar, de iniciativa e de livre expressão.

Deste modo, “evidencia-se novamente um distanciamento entre corpo e mente na Educação Física. Podemos perceber que, mesmo que algumas discussões e ações tenham se modificado, o corpo ainda permaneceu separado da mente” (SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008, p. 117). Entretanto, em 1964 as universidades brasileiras passaram por inúmeras modificações em decorrência dos acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development*, os quais influenciaram os rumos e as reformas educacionais instituídas naquele período, nos três níveis de ensino: primário, secundário e superior (BORGES, 1998).

Segundo Stefane e Mizukami (2002), em se tratando dos cursos superiores mencionados por Borges (1998), as modificações consistiam em aproximar o modelo das universidades brasileiras às americanas. Todavia, este modelo, fruto de histórias e contextos externos ao Brasil, apresentou pouca relação com o contexto sócio-cultural-educacional brasileiro, principalmente em face a situação política em que o país estava, e, desta maneira, o modelo não se efetivou.

Em contrapartida, neste período multiplicaram-se as EEFs nas universidades brasileiras, principalmente porque em 1968 “o diretor da Divisão da Educação Física do Ministério da Educação (DEF/MEC) constitui um grupo de trabalho sob a presidência da professora Maria Lenk, a fim de colaborar com a revisão dos currículos de Educação Física” (BORGES, 1998, p. 28).

Assim, em 1969, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu a Resolução nº69/69 e o Parecer nº 894/69 que preveem o currículo mínimo para os cursos de formação de professores de Educação Física, com a respectiva carga horária das disciplinas e, no mesmo ano, o CFE, por meio do Parecer nº 792/69 (BRASIL, 1969), fixou as “matérias pedagógicas”<sup>33</sup> comuns a todas as licenciaturas, tais como Didática, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, Psicologia, dentre outras (BORGES, 1998). Tais “matérias pedagógicas”, as quais discutiam teorias e práticas sobre os diferentes processos de ensino e aprendizagem, as diferentes funções das instituições escolares e de seus professores, o

---

<sup>32</sup>Ditadura militar ou regime militar é uma forma de governo em que o poder político é efetivamente controlado por militares. No Brasil, a Ditadura Militar vai de 1964 a 1985 e caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar.

<sup>33</sup>Grifo da autora.

respeito ao desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo, afetivo, social, psicológico e físico/motor.

Neste mesmo período de reformulação dos currículos de formação de profissionais da Educação Física, o governo militar brasileiro passou a investir fortemente no esporte. Portanto, entre 1969 a 1979, o Brasil observou a ascensão do esporte de alto rendimento, muito embora este já estivesse presente no interior da sociedade desde as décadas de 1920 e 1930. Impunha-se então, mais uma obrigação à Educação Física na escola: participar da promoção do país, conquistando êxito em competições de alto rendimento como as Olimpíadas e a Copa do Mundo de Futebol (KUNZ, 1989; FREIRE, 1989; BETTI, 1991).

Segundo Darido (2003, p. 02) “foi nesse período que a ideia central girava em torno do Brasil-potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento”. Surge assim, a concepção esportivista ou competitivista da Educação Física, a qual enaltecia o rendimento, a performance atlética e a seleção dos mais habilidosos por meio das mais variadas modalidades esportivas individuais e coletivas, visando descobrir talentos esportivos que pudessem representar o país nas competições internacionais.

Enfatizo que, neste período, novamente as pessoas com deficiência são excluídas das aulas de Educação Física, “acentuando cada vez mais as diferenças e dividindo-as em grupos e subgrupos de acordo com suas deficiências, como se o corpo, mente e movimento pudessem ser tratados separadamente” (SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008, p. 119). O esporte, então, passou a ser o conteúdo predominante das aulas de Educação Física, sendo o professor considerado treinador e/ou técnico, tornando sua prática pedagógica extremamente centralizada, diretiva e voltada para a execução repetitiva das técnicas propostas nos esportes coletivos e individuais.

As práticas pedagógicas dos professores/treinadores/técnicos de Educação Física na concepção esportivista estavam voltadas para a formação de alunos/atletas para a obediência de regras e impregnada de entendimentos de que cada pessoa deveria vencer por meio do esforço individual, convivendo, assim, com vitórias e derrotas. Tais práticas pedagógicas tinham a intenção de preparar os alunos/atletas para adaptar-se à sociedade pelos princípios esportivos pautados na racionalidade, eficiência, perfeição, harmonia e produtividade. Logo, as pessoas com deficiência, dentre outras especificidades como a obesidade, por exemplo, eram excluídas por não se enquadrarem neste ideário.

Atualmente, sabemos que as práticas esportivas, escolares ou não, podem promover, para toda e qualquer pessoa, modificações positivas, tanto na compreensão de valores,

costumes, comportamentos, enriquecimento dos relacionamentos pessoais quanto nas questões de qualidade de vida, bem estar, prevenção e/ou recuperação de doenças, melhora da imagem corporal, autoestima, capacidade de aprendizagem, dentre outros benefícios (NAHAS, 2006; MIRON; COSTA, 2013); ou seja, as práticas esportivas podem contribuir com o bem estar físico, mental e social das pessoas.

Todavia, este não era oajuizamento que se tinha das práticas esportivas nas aulas de Educação Física, principalmente a partir da década de 1960, uma vez que em termos de legislação, por meio da Portaria Ministerial nº 148/67 (BRASIL, 1967), a Educação Física na escola deveria

promover o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito e, de modo especial, fortalecer a vontade, formar e disciplina hábitos sadios, adquirir habilidades, equilibrar e conservar a saúde e estimular o espírito de equipe de modo que seja alcançado o máximo de resistência orgânica e eficiência individual (BRASIL, 1967, s/p).

Silva, Seabra Jr e Araújo (2008) destacam que o que consta na legislação supramencionada representava os ideais dos militares, pautados em diretrizes nacionalistas e em discursos da integração e segurança nacional, os quais investiram significativamente na Educação Física, que por eles era considerada como uma atividade meramente prática de treinamento, com a intenção de formar jovens atletas saudáveis, fortes, habilidosos e principalmente disciplinados e dispostos a representar o país por meio dos esportes.

Então, com a intenção de formação de atletas saudáveis, “esporte é saúde” tornou-se a frase mais conhecida e difundida no país (SILVA; SEABRA Jr; SILVA, 2008), tentando, assim, disseminar que as práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física por meio do esporte visavam a manutenção da saúde, mesmo apresentando como diretrizes a técnica esportiva, o gesto técnico, a repetição/treinamento, a perfeição, a obediência às regras, a seleção dos mais habilidosos, o rendimento, a aptidão física, a eficiência e a eficácia a todo e a qualquer custo.

Ainda em se tratando de legislação, a LDB de 1971, Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) reafirmava a inserção e prática obrigatória da Educação Física nas escolas brasileiras, mas não apresenta um detalhamento desta prática. Já no artigo 1º do Decreto/Lei nº 69.450/71 (BRASIL, 1971b), que veio a reforçar a obrigatoriedade da Educação Física no currículo das escolas brasileiras em função da LDB de 1971, Lei nº 5.692/71, constava que a Educação Física era uma “atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e

aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (BRASIL, 1971b, s/p).

Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 41) acreditam que

ao ser fruto da ditadura militar e do processo de industrialização não é estranho que referido decreto trouxesse este entendimento de Educação Física. A avaliação, dentro desse contexto, tinha como referência básica e fundamental a aptidão física, evidência que reduz o ser humano à dimensão físico-biológica.

Deste modo, percebo que o desempenho esportivo, embasado na produtividade, eficiência e eficácia inerentes ao modelo de sociedade brasileira da época, foram incorporados pela Educação Física nas escolas brasileiras e a preocupação com a performance atlética e com os fatores físicos e fisiológicos fizeram com que as aulas de Educação Física passassem a ser planejadas e desenvolvidas enfatizando os aspectos técnicos e esportivos. Este meu pensar pautou-se, principalmente, no que consta na Lei nº 6.251/75 (BRASIL, 1975) que tratava da Política Nacional de Educação Física e Desportos, ressaltando que os objetivos básicos da Educação Física são

I - Aprimoramento da aptidão física da população; II - Elevação do nível dos desportos em todas as áreas; III - Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa; IV - Elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais; V - Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer (BRASIL, 1975, s/p).

Diante desta Política fica evidente que a Educação Física deveria estar voltada para as questões da performance, produtividade, eficiência e eficácia. A concepção esportivista da Educação Física se fortaleceu, também, em função das pesquisas surgidas na área da Fisiologia, Biomecânica e Cinesiologia, para as quais a educação do gesto motor era destaque e, isso reforçou que os conteúdos, atividades e/ou práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física fossem predominantemente de natureza esportiva.

Castellani Filho (1988) e Borges (1998) afirmam que de fato o esporte tornou-se o paradigma da Educação Física no Brasil, sobretudo, pelo grande desenvolvimento científico nas áreas de Fisiologia do Esforço, Treinamento Desportivo, Biomecânica e, do mesmo modo, por todo investimento governamental na criação de centros esportivos e na

implementação de laboratório de Fisiologia do Esforço e de Aptidão Física nos cursos de formação de profissionais da Educação Física<sup>34</sup>.

Neste contexto, vislumbro que a Educação Física na escola passou a se basear mais em parâmetros fisiológicos do que pedagógicos. Logo, a formação dos profissionais que ministravam essas aulas, também, passou a ter o enfoque esportivo atrelado ao “fazer pelo fazer”<sup>35</sup>; ou seja, aprendia-se a executar as técnicas e táticas esportivas, mas não se refletia/sabia o porquê se estava fazendo e como se relacionar diante deste fazer. Isto, ao meu ver, não se diferenciava muito da instrução militar, na qual se baseou a concepção militarista da Educação Física a partir da década de 1930, uma vez que as atividades desenvolvidas eram meramente práticas, seletivas, alienantes e diretivas.

Castellani Filho (1988) expõe que a Educação Física, incorporada aos currículos escolares como “atividade” por meio LDB de 1971, Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) e objetivando o “aprimoramento da aptidão física da população” com a Lei nº 6.251/75 (BRASIL, 1975), denota uma “ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-a, dessa forma, no fazer pelo fazer” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 108), explicando e acabando

por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo de conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico - cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria - mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício de sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 108).

O autor acrescenta ainda que isso

faz reforçar a percepção da Educação Física acoplada, mecanicamente, à “Educação do Físico”, pautada numa compreensão de Saúde de índole bio-fisiológica, distante daquela observada pela Organização Mundial da Saúde<sup>36</sup>, compreensão essa, sustentada do preceituado no § 1º do artigo 3º do Decreto nº 69.450/71, que diz constituir aptidão física “a referência fundamental para orientar o planejamento,

---

<sup>34</sup>Uma sugestão de leituras sobre as linhas de pesquisas desenvolvidas pelos laboratórios, bem como, sobre a concepção de saúde que as orientava, são as publicações do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS) disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.celafiscs.org.br/index.php/contribuicoes-a-ciencia>.

<sup>35</sup>Grifo meu.

<sup>36</sup>A Organização Mundial de Saúde no induz a refletir sobre a necessidade de – ao nos referirmos à saúde de um povo – termos em mente o conceito de Saúde Social por ela desenvolvido, segundo o qual, o povo saudável é aquele que possui atendidas as suas necessidades básicas de alimentação, moradia, transporte, educação, trabalho, lazer, visto isoladamente, dissociado dos demais fatores da saúde, o exercício físico, antes mesmo de propiciar a saúde, pressupõe a sua existência para ser praticados sem incorrer em prática danosa ao homem (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 108).

controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 108).

Analisando mais detalhadamente, compreendo que a Educação Física na difusão dos valores esportivos representava os anseios governamentais, já que tanto a Educação Física quanto o esporte tinham “a capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 115). E, isso foi fortemente explorado pelo governo, tanto que a lembrança do “noventa milhões em ação, prá frente Brasil, salve a Seleção!”, numa verdadeira epopeia à “corrente prá frente”<sup>37</sup>, ainda está bastante enraizada em nossas mentes e corações, mesmo passados mais de 40 anos (CASTELLANI FILHO, 1988). Além disso, consciente ou inconscientemente, “somos todos consumidores potenciais do esporte-espetáculo, como telespectadores ou torcedores em estádios e quadras” (BETTI; ZULLIANI, 2002, p. 74).

Entretanto, mesmo “na esteira desses hinos ufanistas – apologistas de uma postura cívica exacerbadamente alienada e patológica” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 116), se tem início uma profunda crise de identidade nos pressupostos da Educação Física, dando origem a mudanças significativas nas políticas educacionais” (SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008, p. 119).

Destarte, em crítica ao momento tecnicista vigente, assim como aos anteriores pelo qual passou a Educação Física na escola, por volta de 1980, iniciou-se a formação de uma comunidade científica propondo novas maneira de conceber os conhecimentos pertinentes à Educação Física no ambiente escolar; e, também, questionavam a formação superior e a práxis/prática pedagógica até então utilizada pelos profissionais de Educação Física, no caso professores, os quais ainda apresentavam resquícios do militarismo, ou seja, as atitudes/ações dos professores eram formais, diretivas e autoritárias na relação com os alunos.

Sob esta ótica, Stefane e Mizukami (2002, p. 240) reforçam que “ao final da década de 1970, a tendência da Educação Física para o esporte de alto rendimento começou a gerar um clima de insatisfação, criando um pensamento crítico, que buscou e a ainda busca denunciar a degradação que veio a reboque em toda essa evolução”.

Borges (1998) destaca, também, que no final da década de 1970, ampliou-se o debate em torno das questões relativas à formação de recursos humanos para a Educação Física, sobretudo, a respeito da inadequação da legislação federal e das determinações provenientes

---

<sup>37</sup>Pra frente Brasil é uma canção composta por Miguel Gustavo para inspirar a seleção brasileira na Copa do Mundo da FIFA de 1970. Foi cantada pelo país na euforia ufanista gerada pela primeira transmissão ao vivo de uma Copa, e tornou-se hino desta edição, para os brasileiros

do MEC e do CFE à realidade brasileira. Desta feita, o ponto central das discussões recaía no caráter inapropriado de um currículo mínimo obrigatório para todos os cursos de licenciatura, Resolução n° 69/69 e Parecer n° 894/69, que, além de “aprisionar”<sup>38</sup> as EEFs com contextos complementares distintos, encontrava-se inteiramente defasado em relação a realidade educacional e cultural do Brasil (BORGES, 1988).

Assim, no início da década de 1980, há um acirramento das discussões em torno das questões relacionadas à formação em Educação Física. Segundo Bracht (1992) demarcaram-se posições diferenciadas, cada vez, mais explicitadas nas discussões sobre as funções da Educação Física, sua legitimidade e sua autonomia nos cursos superiores de formação de professores, bem como, nas escolas enquanto componente curricular.

Estas discussões suscitaram que muitos estudiosos, pesquisadores, autores e/ou interlocutores como Valter Bracht, Mauro Betti, Lino Castellani Filho, Jocimar Daólio, João Batista Freire, Carmem Lúcia Soares, Eleonor Kunz, João Paulo Subirá Medina, Vitor Marinho de Oliveira, Celi Nelza Zülque Taffarel, dentre outros, teorizassem e discursassem que a Educação Física no ambiente escolar deveria promover a formação integral do ser humano por meio de diversos conhecimentos relacionados ao corpo e ao movimento humano, não apenas atrelados a execução das técnicas propostas nos exercícios militares, nos esportes ou ao conhecimento dos hábitos de higiene, princípios estes que já tinham sido destacados pela concepção pedagogista da Educação Física.

Para eles, a Educação Física deveria formar cidadãos com consciência do seu tempo e responsáveis por suas ações visando à transformação social e, para isso, seus profissionais também deveriam ser formados nos cursos superiores nesta perspectiva. Todavia, Taffarel (1993) evidencia que mesmo vislumbrando mudanças relacionadas às teorias e práticas da Educação Física no contexto escolar brasileiro,

em um espectro mais amplo, ainda não muito bem delineado, encontram-se tanto os que defendem a Educação Física na perspectiva da aptidão física, da saúde [...] como os que questionam este papel e buscam explicações dentro de perspectivas sociológicas e psicopedagógicas, além daqueles que buscam compreender a Educação Física como componente da cultura corporal<sup>39</sup> (TAFFAREL, 1993, p. 36).

---

<sup>38</sup>Grifo da autora.

<sup>39</sup>Soares *et al* (1992) acreditam que materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser abordados e transmitidos para os alunos na escola por meio da aulas de Educação Física. Desta maneira, a cultura corporal representa um recorte possível da enorme gama de conhecimentos que vêm sendo produzidos pelo ser humano e que foram incorporados na forma de conteúdos curriculares pela Educação Física, como por exemplo, os esportes, jogos, danças, lutas, ginástica, dentre outros.

Entretanto, como já mencionei anteriormente, apesar das divergências de enfoques sobre a Educação Física, a mesma precisava urgentemente “entrar em crise” (MEDINA, 1983). Destaco que o “entrar em crise” foi considerado positivo, visto que incitava a busca de novos modelos e teorias de conhecimentos que fundamentassem/direcionassem a formação de profissionais em Educação Física, com a (re) definição de sua identidade social, pedagógica e profissional, dependendo de seu campo de ação (educação, ginástica, esporte, dança, jogo, lazer, entretenimento, saúde).

Logo, a Educação Física precisava “entrar em crise” para questionar criticamente seus valores. Precisava ser capaz de justificar a si mesma. Precisava de uma identidade. Precisava que seus profissionais distinguissem o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. Precisava, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro das regras construtivas do diálogo (MEDINA, 1983).

Quiçá, o que tenha desencadeado este “entrar em crise” da Educação Física em relação a ampliação das discussões sobre os currículos dos cursos superiores de formação em Educação Física, bem como, o currículo da Educação Física no ambiente escolar, foram os vários seminários coordenados pelo próprio MEC por meio da Secretaria de Educação Física e Desporto nos anos de 1979 a 1984, como por exemplo, os realizado no Rio de Janeiro em 1979, Florianópolis em 1981, Curitiba em 1983 e São Paulo em 1984 (BORGES, 1998; STEFANE; MIZUKAMI, 2002).

Stefane e Mizukami (2002) mencionam que esses seminários polarizaram as discussões em todo território brasileiro, uma vez que

de um lado, havia profissionais que defendiam a até propunham um currículo único, obrigatório, para todos os cursos de Educação Física. Em contrapartida, havia profissionais que defendiam a sua abolição e atribuíam às instituições de ensino superior a autonomia e a competência para elaborarem seus próprios currículos. No seminário de Curitiba, realizado em 1983, quatro disciplinas foram consideradas básicas para constituírem o currículo mínimo: abrangiam o conhecimento do homem, da sociedade, filosófico e técnico (STEFANE; MIZUKAMI, 2002, p. 240).

Segundo Borges (1998), Stefane e Mizukami (2002), baseando-se nestas discussões, o CFE, em 1984 por meio da Portaria n° 10/84 (BRASIL, 1984) constitui um Grupo de Trabalho Consultivo que apresentou o anteprojeto de reformulação curricular dos cursos superiores de formação em Educação Física, o qual foi aprovado pela Resolução n° 3/87 (BRASIL, 1987a) consubstanciada no Parecer n° 215/87 (BRASIL, 1987b), definindo

conteúdos mínimos para os cursos de Educação Física que formariam licenciados e bacharéis<sup>40</sup> conforme as demandas sociais e a realidade de cada instituição.

Borges (1988) alude, ainda, que Resolução n° 3/87 (BRASIL, 1987a) foi colocada em prática nas EEFs, ficando estabelecido, que num período de três anos, portanto até 1990, cada instituição deveria dar forma, fazer ajustes e implementar o currículo, conforme Parecer n° 743/88 (BRASIL, 1988b) que instituía “os marcos conceituais fundamentais dos perfis dos profissionais desejados em cada curso, considerando suas condições de funcionamento e a realidade na qual está inserida, observando o que preceitua a norma” (BORGES, 1998, p. 30).

Entretanto,

as reformulações curriculares que ocorreram nos cursos de formação de professores de Educação Física não constituíram grandes avanços para a área. Desse período em diante, observou-se um inchaço dos currículos, predominantemente na área esportiva e biomédica, bem como um visível investimento das EEFs em atender às demandas emergentes das transformações ocorridas no mercado de trabalho (BORGES, 1988, p. 30).

Stefane e Mizukami (2002) acrescentam que em função disso, o currículo de formação em Educação Física continuou com a mesma ênfase pautada nas questões esportivas fisiológicas/biológicas, na fragmentação da teoria/prática da Educação Física e na separação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos; ou seja, a formação dos professores de Educação Física continuava sendo desenvolvida “por meio da abordagem essencialmente técnica, visando a formação do professor-instrutor, cujo enfoque é esportivista (prática do esporte buscando a performance) e biologicista (prática visando o desenvolvimento físico)” (STEFANE; MIZUKAMI, 2002, p. 241).

Borges (1998) enfatiza que isso ocorreu em função da organização do currículo, pois os conhecimentos distribuídos nas matérias/disciplinas/áreas dos cursos de Educação Física, no sentido de produção e apropriação, assentaram-se sobre uma determinada lógica expressa em um modelo de currículo distante da realidade e compartimentalizado, como também apontaram Stefane e Mizukami (2002), além de separar os conhecimentos em técnicos, da sociedade, do ser humano e filosóficos, conforme orientou a Resolução n° 3/87 (BRASIL, 1987a).

---

<sup>40</sup>Estes documentos abordaram pontos importantes: 1) tratava do “perfil profissiográfico” do licenciado, do bacharel e do técnico desportivo; 2) apresentava uma proposta de currículo mínimo que buscava caracterizar o perfil profissional da Educação Física; 3) definia áreas de abrangências do currículo e a duração mínima de quatro anos para o curso; 5) indicava como deveria ser a parte de formação geral (humanística e técnica) e a parte de aprofundamento de conhecimentos específicos; 6) inseriu a disciplina de Educação Física Adaptada nos Cursos de Educação Física, a qual tratava do ensino voltado às pessoas/alunos com deficiência; dentre outras ações (BORGES, 1998; STEFANE; MIZUKAMI, 2002; PEDRINELLI; VERENGUER, 2011).

Desta maneira, as propostas de reestruturação dos cursos de formação de professores em Educação Física, aprovado pelo CFE na Resolução nº 3/87 (BRASIL, 1987a), mantiveram acentuada a dicotomia e a divisão entre as áreas de conhecimento. Além disso, tal Resolução não considerou o processo de trabalho pedagógico que é determinante na produção e apropriação do conhecimento (TAFFAREL; SANTOS Jr, 2010, p. 29).

Contudo, Taffarel e Santos Jr (2010) argumentam que, apesar dos pontos negativos destacados,

é importante frisar que os professores de Educação Física tiveram sim suas possibilidades de formação ampliadas, quando postas no âmbito do ensino superior, bem como com a possibilidade de inserção desta no contexto do debate de formação humana, ou de qual a contribuição desta área específica no progresso geral de formação de homens e mulheres (TAFFAREL; SANTOS Jr, 2010, p. 28).

Com isso, os processos formativos de professores de Educação Física pautados puramente na racionalidade técnica, numa concepção instrumental e de aplicação de saberes e/ou conhecimentos, começaram a ser questionados, já que não dariam conta de preparar o futuro professor visando práticas pedagógicas diferentes das repassadas em sua formação, visto que a mesma era desenvolvida desconsiderando as características, especificidades e natureza dos processos de ensino e aprendizagem inerentes à docência.

Destarte, a partir da década de 1980, a Educação Física foi questionada quanto à necessidade de romper com a valorização excessiva do desempenho e da técnica, almejando a renovação de suas práticas no ambiente escolar e, também, possibilidades de reestruturação da formação de professores nos cursos superiores de Educação Física (DARIDO, 2003; 2011), tema a ser discutido a seguir.

## 1.2 A DÉCADA DE 1980: UM NOVO TEMPO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS?

Na intenção de contrapor a formação de professores em Educação Física em relação as teorias e práticas atreladas essencialmente aos aspectos técnicos - visando a concepção do professor-instrutor, cujo enfoque é esportivista (prática do esporte buscando a performance) - e biologicistas (prática visando o desenvolvimento físico), surgiram, desde a década de 1980, alguns movimentos que buscavam a renovação e reestruturação da Educação Física por meio de abordagens pedagógicas.

Souza Jr (1999), menciona que as abordagens pedagógicas podem ser definidas como movimentos engajados em uma renovação teórico-prática com o objetivo de estruturação do campo de conhecimentos específicos da Educação Física na escola, sugerindo desde o que se entende como elemento específico (objeto de estudo) da Educação Física, passando pela operacionalização dos saberes e/ou conhecimentos (conteúdos) do ponto de vista pedagógico, indo até o entendimento de como avaliar em Educação Física.

Para isso, Stefane e Mizukami (2002, p. 242) destacam que “observaram-se na Educação Física, o surgimento de críticas ao reducionismo tecnicista a partir do qual eram concebidos os currículos, e tentativas de considerações de outras dimensões do fenômeno educacional na concepção da área e na formação de professores”. Entretanto, mesmo fazendo parte do mesmo movimento de renovação da Educação Física, estes estudiosos, que se consideravam progressistas, “no sentido da construção de novos cidadãos para uma outra sociedade, mais democrática e mais justa” (GHIRALDELLI Jr, 1998, p. 08), também apresentavam divergências de ideias, como destacado anteriormente por Taffarel (1993) e, cada qual as defendia por meio de uma abordagem pedagógica.

Desta maneira,

as articulações entre as diferentes teorias psicológicas, pedagógicas, sociológicas e as concepções filosóficas (apesar de apresentarem pontos de partidas epistemológicos diversos) possibilitaram considerar as múltiplas dimensões do ser humano, necessárias ao desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem (STEFANE; MIZUKAMI, 2002, p. 242).

Neste contexto, surgiram várias Abordagens Pedagógicas da Educação Física (APEF) a partir da década de 1980, tais como a Humanista, Psicomotricista, Desenvolvimentista, Construtivista-interacionista, Crítico-emancipatória, Crítico-superadora, Sistêmica, Cultural ou Educação Física Plural, Saúde Renovada, Jogos Cooperativos e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>41</sup>.

Darido (2003; 2011) afirma que dentre as APEF indicadas, destacam-se quatro abordagens principais<sup>42</sup>, sendo elas: Desenvolvimentista, Construtivista-interacionista, Crítico-superadora e Sistêmica. Para este momento, não se tem a finalidade de realizar uma

---

<sup>41</sup>Os PCN são compostos pelos seguintes documentos: documento introdutório, temas transversais e documentos que abordam o tratamento a ser oferecido em cada um dos diferentes componentes curriculares da Educação Básica, dentre eles a Educação Física.

<sup>42</sup>Esta afirmação está pautada em uma pesquisa realizada por Darido (2000) que, ao analisar as provas dos concursos públicos do Estado de São Paulo para professores de Educação Física na rede pública estadual de ensino, verificou que a maioria das questões estava pautada nas abordagens Desenvolvimentista, Construtivista-interacionista, Crítico-superadora e Sistêmica, sendo assim, estas, conseqüentemente, acabam por influenciar mais diretamente a prática pedagógica dos professores de Educação Física.

análise crítica no sentido de defender, atacar, questionar ou enfatizar as divergências ou similaridades existentes entre as principais APEF; mas sim, apresentar seu contexto principal e suas particularidades, no sentido de buscar/apresentar, posteriormente, considerações de que estas abordagens influenciaram a formação e as atuais práticas pedagógicas dos professores de Educação Física a até suscitaram reflexões relacionadas à inclusão de alunos com deficiência.

Neste sentido, segue breve explanação das propostas e/ou proposições presentes nas quatro principais APEF mencionadas por Darido (2003), cada qual respaldada nos estudos de seus interlocutores.

- A abordagem Desenvolvimentista é explicitada no Brasil, principalmente nos trabalhos de Tani (1987) e Manoel (1994), os quais defendem que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física; ou seja, a função da Educação Física no ambiente escolar é priorizar a aprendizagem do movimento. Não devem, assim, privilegiar a aprendizagem de conhecimentos de outras áreas (alfabetização, pensamento lógico-matemático), embora essa aprendizagem possa ocorrer como um subproduto da prática motora (TANI, 1987; MANOEL, 1994; AZEVEDO; SHIGUNOV, 2001; DARIDO, 2003; 2011).

Destina-se especialmente a crianças de quatro a catorze anos de idade, valorizando o ensino de habilidades motoras de acordo com uma sequência de fases do desenvolvimento humano caracterizando, assim, uma progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social. Os entendimentos dessa abordagem visam a melhoria dos movimentos, não em termos de performance, mas na ampliação do repertório motor. Sua base teórica é, essencialmente, a Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (TANI, 1987; MANOEL, 1994; CAMPOS, 2011).

O discurso e a prática da Educação Física sob a influência da abordagem Psicomotricista conduz à necessidade do professor perceber-se como um professor com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atenção dos pressupostos pautados na concepção esportivista, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto/movimento técnico.

- A abordagem Construtivista-interacionista foi divulgada amplamente pelo professor João Batista Freire em sua obra Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física (1989) na qual o autor defende que a construção do conhecimento deve acontecer a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas e propondo tarefas mais complexas e desafiadoras, objetivando a construção do conhecimento.

A Educação Física deve propor a aprendizagem pelo movimento e o jogo enquanto conteúdo tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca, a criança aprende e incorpora valores. Pela abordagem Construtivista-interacionista todas as experiências e/ou conhecimentos do aluno devem ser levadas em consideração e incorporadas às aulas; além disso, as avaliações não devem ser punitivas e, sim, com ênfase no processo de autoavaliação. Embora preocupada com a cultura infantil, essa abordagem fundamenta-se também na Psicologia do Desenvolvimento (FREIRE, 1989; CAMPOS 2011; DARIDO, 2003; 2011).

O discurso e a prática da Educação Física sob a influência da abordagem Construtivista-interacionista conduzem à necessidade do professor valorizar as experiências dos alunos e sua cultura. O professor não deve apresentar posturas diretivas, autoritárias e centralizadoras como as que sempre foram disseminadas pelas concepções higienista, militarista e esportivista da Educação Física. O professor deve apresentar práticas pedagógicas que instiguem o aluno a construir seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo, assim, problemas.

- A abordagem Crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio, levantando questões de poder, interesse e contestação. Faz uma leitura dos dados da realidade à luz da crítica social, se apropriando e se baseando nas aspirações do marxismo e neomarxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência de pensadores da educação, tais como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo (BRACHT, 1992; CASTELLANI FILHO, 1995; DARIDO, 2003; 2011).

Esta abordagem defende a ideia de que a Educação Física não deve somente debater questões de como ensinar, mas também sobre como adquirir o conhecimento, valorizando a contextualização dos fatos e resgate histórico. Além de aprender, o aluno também deve ser capaz de relacionar o conteúdo com sua realidade, sendo que as necessidades do contexto social ao qual está inserido é o que define os objetivos a serem atingidos; ou seja; a Educação Física não se encerra em si própria, não é apenas movimento, mas, cada ação praticada na aula é carregada de significados e relevâncias (SOARES *et al*, 1992).

O trabalho mais marcante dessa perspectiva foi publicado em 1992, no livro Metodologia do ensino da Educação Física<sup>43</sup> e seus pressupostos foram baseados na

---

<sup>43</sup> O livro Metodologia do ensino da Educação Física idealizado por um coletivo de autores: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zulque Taffarel, Lino Castellani Filho, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Pedagogia histórico-crítica, afirmando que o objeto da Educação Física é a cultura corporal<sup>44</sup>, formada pelos conteúdos: esporte, ginástica, jogos, lutas e danças. Os idealizadores deste livro mostraram grande preocupação com a importância em refletir não só a história, mas também as implicações da cultura corporal no desenvolvimento do ser humano na sociedade. Segundo Soares *et al* (1992, p. 39),

é preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. Esta concepção enfatiza a importância de valores como a solidariedade, cooperação, liberdade de expressão e de movimentos que devem ser retratados e transmitidos para os alunos na escola.

Destarte, o discurso e a prática da Educação Física sob a influência da abordagem Crítico-superadora conduzem à necessidade de um professor que procure estabelecer relações entre o que, como, quando e porque ensinar determinados conteúdos da cultura corporal da humanidade e suas respectivas fases de evolução. O professor de Educação Física precisa estar em constante estudo para, assim, compreender com profundidade o ensinar e o aprender, que não mais significa o professor transferir conhecimentos (ensinar) e os alunos apenas repeti-los (aprender) sem contextualizá-los e questioná-los criticamente.

- A abordagem Sistêmica vem sendo divulgada e defendida por Mauro Betti em vários livros e artigos. No livro Educação Física e sociedade (1991) o autor levanta as primeiras considerações sobre a abordagem Sistêmica ao frisar que

não basta correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual a intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível. Faz-se necessário aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo. É preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível (BETTI, 1992, p. 286).

Pelo declarado, observo que o autor acredita que a Educação Física não está restrita tão somente ao ensino de habilidades motoras descontextualizadamente, embora sua

---

<sup>44</sup>A Cultura corporal ultrapassa a concepção de movimento humano reduzida a um fenômeno meramente físico, tido estritamente como um deslocamento do corpo no espaço. Ao considerar o ser humano que realiza o movimento, essa proposta passa a reconhecer as significações culturais e a intencionalidade do movimento humano. Para tanto, é preciso problematizar a concepção mecanicista de corpo e de movimento, na qual o corpo está separado do mundo. É preciso, buscar fundamentos em concepções de corpo e de movimento pautadas na ideia de que o ser humano é inseparável do mundo em que vive (SOARES *et al*, 1992; BRACHT, 1992; BETTI, 1991; KUNZ, 1994).

aprendizagem também deva ser entendida como um dos objetivos da Educação Física; porém não pode ser o único. Betti (1992) destaca que as atividades propostas nas aulas de Educação Física têm o objetivo de, também, introduzir o aluno na cultura corporal do movimento<sup>45</sup> em níveis satisfatórios para que este possa adquirir, entender e usufruir dos valores positivos que os mesmos proporcionam.

O que chama a atenção nesta abordagem são os princípios da “não exclusão”<sup>46</sup>, da diversidade de atividades e da adequação ao aluno. Segundo o princípio da “não exclusão”, nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno das aulas de Educação Física. Este princípio tenta garantir o acesso de todos os alunos aos conteúdos da Educação Física (BETTI, 1991; AZEVEDO; SHIGUNOV, 2001; DARIDO, 2003, 2011). Neste sentido, quiçá, a abordagem Sistêmica seja a primeira expor, de maneira mais explícita, às questões relativas a “não exclusão” e participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física.

O princípio da diversidade propõe a valorização de uma maior variabilidade de vivências esportivas, atividades rítmicas e expressivas; não apenas o futebol tão incorporado pelos alunos e pelos professores de Educação Física. Já o princípio da adequação ao aluno enfatiza o respeito das especificidades inerentes a cada aluno, ou seja, considerar as questões individuais dos alunos (BETTI, 1991; AZEVEDO; SHIGUNOV, 2001; DARIDO, 2003, 2011).

Betti e Zuliani (2002) reforçam que o princípio da inclusão são os conteúdos e estratégias escolhidos pelo professor de Educação Física, os quais devem sempre propiciar a inclusão de todos os alunos. O princípio da diversidade refere-se à escolha dos conteúdos e os mesmos precisam, tanto quanto possível, incidir sobre a totalidade da cultura corporal de movimento, incluindo jogos, esportes, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, ginásticas e práticas de aptidão física, com suas variações e combinações. O princípio da adequação ao aluno indica que em todas as fases do processo de ensino deve-se considerar as características, capacidades e interesses do aluno, nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva (BETTI; ZULIANI, 2002).

Destaco que o entendimento da “não exclusão” proposto por Betti em 1991 não abordava questões relacionadas ao processo de inclusão de minorias, como por exemplo, da pessoa com deficiência, proposto pela Declaração Mundial sobre Educação Para Todos

---

<sup>45</sup>Mauro Betti utiliza a expressão cultura corporal de movimento e não apenas a expressão cultura corporal como os autores da abordagem Crítico-superadora, porém, percebo que as duas expressões utilizadas representam um recorte possível da enorme gama de conhecimentos que vêm sendo produzidos pelo ser humano e que foram incorporados na forma de conteúdos curriculares pela Educação Física, como por exemplo, os esportes, jogos, danças, lutas, ginástica, dentre outros.

<sup>46</sup>Grifo do autor.

(UNESCO, 1990) e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entre outros documentos; mas sim, a um acolhimento voltado a todo e qualquer aluno que já esteja inserido no ambiente escolar, o que não deixa de ser um dos princípios do processo inclusivo apresentado na introdução desta pesquisa.

Deste modo, na perspectiva da abordagem Sistêmica, a Educação Física visa, enquanto componente curricular da Educação Básica,

introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Se estes são os objetivos da Educação Física no ambiente escolar, na perspectiva da abordagem Sistêmica, eles são para todos os alunos, independentemente se algum deles apresentar ou não uma especificidade decorrente da deficiência, classe social, etnia, gênero, credo religioso, orientação sexual, dentre outros.

Diante da breve apresentação das propostas e/ou proposições presentes nas quatro principais APEF, de acordo com Darido (2003; 2011), percebo que todas elas, independentemente de suas particularidades, tinham/tem o interesse teórico de operar mudanças concretas nos discursos e nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física; e, ainda almejavam/almejam inserir este componente curricular na perspectiva da transformação social rumo a uma sociedade (mais) igualitária e justa, pelo menos no ambiente escolar.

Silva, Seabra Jr e Araújo (2008) destacam que quando as APEF abordam temas como psicomotricidade, esquemas motores, cultural corporal, habilidades básicas, diversidade, a não exclusão, dentre outras expressões. Portanto,

podemos perceber a referência ao corpo e ao movimento humano como aspectos frequentemente evidenciados e presentes em todas as abordagens pedagógicas. Essa referência não se restringe apenas aos aspectos biológicos, já que as abordagens mostram interesse pelo movimento humano, sobretudo, pelo corpo humano em movimento nas suas diferentes dimensões (SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008, p. 134).

Logo, estes (novos) entendimentos presentes nas APEF apontam para a evolução da Educação Física, já que apresentavam uma série de possibilidades a serem desenvolvidas considerando-se aspectos relacionados a diversidade, as particularidades, individualidades e necessidades dos alunos. Neste contexto,

a concepção de Educação Física e seus objetivos na escola devem ser repensados, com a correspondente transformação de sua prática pedagógica. A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento, diante do esporte-espetáculo apresentado nos meios de comunicação, das atividades de academia, das práticas alternativas, etc (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 74).

Mas, os autores destacam que “por outro lado, é preciso ter claro que a Escola brasileira, mesmo que quisesse, não poderia equiparar-se em estrutura e funcionamento às academias e clubes, mesmo porque é outra a sua função” (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75). Assim sendo,

num processo de longo prazo, a Educação Física deve levar o aluno a descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com elas, levar à aprendizagem de comportamentos adequados à sua prática, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto os dados científicos e filosóficos relacionados à cultura corporal de movimento, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Segundo Silva, Seabra Jr e Araújo (2008), APEF tornaram-se referência nos meios acadêmicos e foram adotadas em programas de formação e aperfeiçoamento para professores de Educação Física pelas Secretarias de Educação de todos os estados brasileiros, na tentativa de fornecer subsídios que orientassem as práticas pedagógicas dos professores nas escolas e que as mesmas fossem opostas ao que era proposto nas visões tecnicista e biologicistas, tanto que os autores reforçam que as APEF “aparecem com intenção direta e efetiva de mudanças relativas à prática docente, ou seja, na ação pedagógica dos professores” (SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008, p. 121).

Entretanto, “as mudanças qualitativas esperadas não puderam ser observadas efetivamente, o que nos leva a inferir que a aproximação entre teoria (entenda-se produção acadêmica) e prática (intervenção profissional) aconteceu basicamente no meio acadêmico” (SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008, p. 121). Stefane e Mizukami (2002) afirmam, do mesmo modo, que no meio escolar, as APEF

alteraram somente o discurso dos professores, contribuindo muito pouco para uma mudança efetiva em suas práticas, não sendo incorporadas, igualmente, em processos formativos da docência na área. Observou-se, igualmente, que não houve discussão aprofundada das mesmas nos meios escolares, de forma a propiciar algum impacto sobre as práticas pedagógicas (STEFANE; MIZUKAMI, 2002, p. 242).

Em contrapartida, Borges (1998) destaca que as mudanças do caráter e da orientação dos currículos das EEFs não são resultados de uma transformação repentina no perfil profissional dos professores de Educação, uma vez que, historicamente, essas transformações refletem sentidos e significados que a Educação Física vem assumindo socialmente. Segundo a autora,

isso fica evidenciado na própria criação dos cursos, que, segundo Bracht (1992), visava, inicialmente, formar professores-instrutores em decorrência da forte influência militar e médico-higienista nos anos 30 e do caráter esportivizado e biomédico da formação do professor-treinador, que se acentuou após o golpe de 1964, ampliando o número de EEFs no Brasil, bem como promovendo a instalação de laboratórios de Fisiologia do Esforço e Desenvolvimento Motor (BORGES, 1998, p. 31).

Além disso, também se tem evidências das transformações ocorridas no perfil dos profissionais de Educação Física, ou seja, na mudança pautada no desenvolvimento do paradigma da saúde e da aptidão física, que tomou conta dos cursos com o crescimento e a ampliação, via meios midiáticos, dos espaços e atividades corporais e esportivas relacionadas a Educação Física na década de 1970 e, especialmente, nas últimas décadas (BORGES, 1998).

Ainda há de se destacar o processo de desvalorização dos profissionais da educação, de maneira geral, e do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas por meio das aulas de Educação Física, que se deu “paralelamente à expansão do mercado (clubes, academias, clínicas, dentre outros). Essa expansão abriu e impôs, ao mesmo tempo, novas frentes para o profissional da área, gerando uma crise nos cursos de formação quanto ao perfil desse profissional” (BORGES, 1998, p. 31), sobretudo, a partir da divisão entre licenciatura e bacharelado que ocorreu em 1987 por meio da Resolução nº 3/87 (BRASIL, 1987a), consubstanciada no Parecer nº 215/87 (BRASIL, 1987b).

De acordo com a Resolução mencionada, a formação em Educação Física foi dividida em bacharelado e licenciatura, em que para o bacharelado destinava-se à formação de profissionais na área de treinamento físico e práticas esportivas e a licenciatura destinava à formação de professores para atuarem, especialmente na Educação Básica e em outros níveis como no Ensino Superior, alfabetização de jovens e adultos, escolas especializadas ao atendimento de pessoas com deficiência, dentre outras (CONFEEF, 2016)<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup>A Lei nº 9.696/98 (BRASIL 1998c) aborda questões pertinente a regulamentação da profissão de Educação Física e criou os Conselho Federal de Educação Física (CONFEEF) e Conselhos Regionais de Educação Física (CREF). Para maiores informações sobre a criação destes conselhos acessar o endereço eletrônico <http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=16>.

Borges (1998) menciona que em se tratando especificamente da polêmica bacharelado *versus* licenciatura, nos debates sobre a formação de profissionais de Educação Física, podem ser encontradas diferentes posições quanto ao perfil desse profissional, quanto ao posicionamento diante das demandas provenientes do mercado de trabalho e quanto à estrutura curricular dos cursos superiores de Educação Física.

Embora nas discussões sobre essa temática predomine fortemente um ou outro desses aspectos, é evidente que não é possível, “repensar a estrutura curricular dos cursos de formação sem refletir sobre o perfil profissional que se quer formar. Do mesmo modo, não dá para se pensar no perfil profissional sem pensar nos objetivos do curso e na estrutura curricular que irá formá-lo” (BORGES, 1998, p. 32).

Assim, considerando os aspectos mencionados, ao caracterizar a produção acadêmica desenvolvida na área, principalmente por meio da APEF, é possível identificar que apesar da ideia da divisão do bacharelado e licenciatura ter sido assegurada em 1987, ainda não há um consenso quanto a sua implementação nas EEFs brasileiras (BORGES, 1998; STEFANE; MIZUKAMI, 2002).

Destaco que a Resolução nº 3/87 (BRASIL, 1987a) foi colocada em prática nas EEFs em 1990, uma vez que as mesmas tinham três anos para realizar as novas adequações, portanto até 1990, cada instituição deveria dar forma, fazer ajustes e implementar o currículo, conforme Parecer nº 743/88 (BRASIL, 1988b)<sup>48</sup>; porém, mesmo passados quase três décadas e já efetivada a divisão entre bacharelado e licenciatura nos cursos de formação em Educação Física por meio da Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002) e da Resolução nº 07/2004 (BRASIL, 2004), ainda, ambos tem apresentado fragilidades para a formação de seus profissionais,

Quiçá, essas fragilidades sejam históricas, decorrentes da maneira como a Educação Física foi inserida nos currículos escolares, ou ainda, em função da organização dos conhecimentos do currículo de formação dos profissionais em Educação Física, nos quais as matérias/disciplinas/áreas do bacharelado se pautavam em questões técnicas, esportivas e

---

<sup>48</sup>Os preceitos apresentados em 1987, atualmente são reforçados por outros documentos, tais como: Parecer CNE/CES nº 138, de 3 de abril de 2002; b) Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004; c) Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004; d) Parecer CNE/CES nº 400, aprovado em 24 de novembro de 2005 e) Parecer CNE/CES nº 142/2007, aprovado em 14 de junho de 2007; f) Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007; g) Parecer CNE/CES nº 82/2011, aprovado em 3 de março de 2011; h) Parecer CNE/CES nº 274/2011, aprovado em 6 de julho de 2011, dentre outros.

biológicas, enquanto na licenciatura foram acrescentadas as de caráter pedagógico, num modelo aditivo, como já evidenciada no escopo desta pesquisa.

Taffarel e Santos Jr (2010) destacam que independente dos motivos, a formação em Educação Física não tem oferecido aos seus profissionais, de maneira especial para o professor, um campo de nossas discussões, nem repertório teórico-metodológico-prático adequado para a resolução de situações específicas que, usualmente, se apresentam nas aulas. Todavia, isso não significa “que se devam abandonar as orientações vindas desse tipo de formação. Significa que se devem considerar, igualmente, outras contribuições e modelos formativos mais compatíveis a uma melhor compreensão do processo escolar e de processos de aprendizagem profissional da docência” (STEFANE; MIZUKAMI, 2002, p. 243).

Afinal,

a complexidade das questões a respeito do trato com o conhecimento da formação de professores é ampliada, à medida que são ultrapassadas a mera constatação de problemas e as proposições reformistas e, a partir disso, buscam-se explicações mais abrangentes, como por exemplo, nas relações Educação-Trabalho-Sociedade. Tais relações permitem compreender que a forma como o conhecimento é produzido e apropriado – selecionado, organizado, transmitido, avaliado – representa uma expressão particularizada da divisão do trabalho (TAFFAREL; SANTOS Jr, 2010, p. 29).

Desta maneira, “a análise do processo de trabalho pedagógico permite identificar inter-relações entre fatores internos e externos aos cursos que vêm determinando, historicamente, a produção e apropriação dos conhecimentos” e, a partir disso, “ações em forma de possibilidades, que permitam intervir politicamente no processo de formação de professores em geral e, em especial, dos professores de Educação Física” (TAFFAREL; SANTOS Jr, 2010, p. 29).

Seguindo este pensar, em relação a década de 1990, alguns fatores externos às questões de formação de professores em Educação Física suscitaram *status* diferenciados para a Educação Física no ambiente escolar, como por exemplo, a elaboração da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a elaboração dos PCN de Educação Física para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997; 1998a) e Ensino Médio (BRASIL, 1998b)

Em se tratando LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), no capítulo 26 constava que “a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativas nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, s/p). Segundo Silva e Venâncio (2011),

tornar a Educação Física “aos olhos da lei”<sup>49</sup> componente curricular era reconhecer que seu ensino tem objeto de estudo e conhecimentos próprios presentes nos jogos, esportes, danças, ginástica, lutas, conhecimento geral do corpo, dentre outros, constituindo então a base que mantém as aulas de Educação Física na escola.

Todavia, como o referenciado na legislação era uma informação muito genérica não trouxe as mudanças esperadas, pois

não garantia a presença das aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica e, muito menos que os profissionais que ministrassem essas aulas contassem com formação específica, quando se sabe que, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, as aulas de Educação Física, com algumas exceções, são ministradas por docentes polivalentes, ou seja, por professores formados em curso de Magistério (nível Médio) ou, ainda, mais recentemente, Normal Superior, professores esses que, muitas vezes, não se sentem preparados e motivados para trabalhar com o componente Educação Física (SILVA; VENÂNCIO, 2011, p. 55).

Assim, na tentativa de garantir a presença da Educação Física em toda a Educação Básica, no ano de 2001, pela Lei nº 10.328/2001 (BRASIL, 2001b), foi aprovada uma alteração no artigo 26 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), incluindo a expressão “obrigatório” após o termo “componente curricular”. Desta maneira, determinando que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 2001b, s/p).

De acordo com Silva e Venâncio (2011, p. 56), a alteração não trouxe mudança substancial tendo em vista que não destacava que a Educação Física deveria ser ministrada, por exemplo, em todas as etapas da Educação Básica e nem especificava quais profissionais deveriam ministrá-la. Os autores destacam, ainda, que algumas medidas mais efetivas foram tomadas em alguns estados, como é o caso do Estado de São Paulo que criou uma Lei 11.361/2003 (SÃO PAULO, 2003), estabelecendo a obrigatoriedade da Educação Física em todas as etapas da Educação Básica e, ainda, que as aulas fossem ministradas por professores habilitados em Educação Física.

Outros exemplos são citados pelo Conselho Regional de Educação Física de São Paulo (CREF/SP, 2016) enfatizando que em Minas Geraí foi criada a Lei 17.942/2008, com legislação que dispõe sobre a obrigatoriedade da Educação Física na rede estadual de ensino.

---

<sup>49</sup>Grifo dos autores.

Em Roraima, há a Lei 743/2009, determinando que apenas profissionais de Educação Física possam ministrar a disciplina na rede estadual, em todos os níveis de ensino. Alagoas conta com a Lei 6.739/2006, que disciplina a prática da Educação Física na rede estadual, reservando aos licenciados em Educação Física o exercício da docência, “em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica”. Os municípios de Salvador (Lei 7656/2009 e Ilhéus (Lei 3154/2004), ambos na Bahia, e de Foz do Iguaçu (Lei 2869/2003) e Ponta Grossa (Lei 8011/2005), no Paraná, dispõem de legislação específica que determina a exigência de que profissionais habilitados ministrem as aulas de Educação Física na rede municipal de ensino. Já o Conselho Estadual de Educação de Goiás baixou a Resolução 04/2006, determinando a exigência de um licenciado em Educação Física para ministrar as aulas da disciplina em todas as etapas de ensino do estado. E, de acordo com o CREF14/GO-TO, nas cidades goianas de Goiânia, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Senador Canedo e Rio Verde, a Educação Física de 1º ao 5º ano é ministrada por profissional habilitado. O mesmo acontece nos municípios de Palmas, Araguaína e Gurupi, no Tocantins (CREF/SP, 2016, s/p).

De qualquer maneira, mesmo a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) não trazendo especificações sobre a Educação Física no ambiente escolar, é notório que ela trouxe avanços significativos. Um desses aspectos é o fato de a mesma ser “encarrada”<sup>50</sup> como componente curricular, e, talvez, mais importante ainda seja o fato de fazer parte do projeto pedagógico da escola, oferecendo a possibilidade de se integrar ao cotidiano escolar e demonstrar sua importância (SILVA; VENÂNCIO, 2011).

Os autores destacam que, quiçá, o maior fato negativo da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), no tocante à Educação Física, seja, mais uma vez, a facultatividade de seu oferecimento no período noturno, o que fez com que os alunos que tem menos acesso à cultura corporal fossem privadas nas aulas de Educação Física dos conteúdos relacionadas aos jogos, danças, lutas, esportes, ginástica, dentre outros. Na intenção de modificar esse quadro, a facultatividade foi alterada por meio da Lei 10.793/2003 (BRASIL, 2003), a qual determinou que

a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;
- IV – que tenha prole (BRASIL, 2003, s/p).

Essa alteração, de certa forma, retomou o que era padronizado há mais de três décadas, possibilitando a exclusão das aulas de Educação Física a um grande número de pessoas que poderiam se beneficiar das práticas advindas dessas aulas. Mais uma vez fica evidente, também, que a responsabilidade de convencer as pessoas, no caso os alunos, sobre a

---

<sup>50</sup> Grifo dos autores.

importância e os benefícios das práticas atreladas à Educação Física é do professor e não das políticas públicas educacionais (SILVA; VENÂNCIO, 2011).

Steinhilber (1998, p. 82) destaca que “qualquer cidadão tem em mente o princípio de que o que a lei não determina não é obrigatório”. Assim sendo, se a lei determina que a Educação Física é componente curricular obrigatório para os alunos pertencentes a Educação Básica, mas ao mesmo tempo sua prática é facultativa, em alguns casos, entendo que sua importância e benefícios novamente são postos à mercê de interesses que não são os dos professores, como aconteceu desde sua inserção nas escolas brasileiras em 1981.

Seguindo a LBDEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), o MEC, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, baseados no modelo educacional espanhol, elaborou os PCN, incluindo um referencial curricular específico destinado à Educação Física: os PCN de Educação Física para o Ensino Fundamental I (BRASIL, 1997), para o Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998a) e para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b). De acordo com Darido *et al* (2001) os PCN de Educação Física tiveram como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Entretanto, Silva, Seabra Jr e Araújo (2008) destacam que o que deveria ser um referencial curricular tornou-se um currículo nacional de Educação Física, para além da ideia de parâmetros<sup>51</sup>, à medida que propôs objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e temas transversais (saúde, meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo) (SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008).

Os PCN de Educação Física, tanto para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997; 1998a) quanto para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b), buscaram embasamento nas várias APEF, objetivando, assim, abandonar a perspectiva do desempenho, fundamentada apenas em aspectos técnicos, biológicos e fisiológicos, porém, não destacaram com ênfase as questões relacionadas às dimensões culturais, sociais, políticas e afetivas no tratamento dos conteúdos deste componente curricular da Educação Básica (SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008).

Darido (2011) enfatiza que os PCN de Educação Física apresentaram/apresentam avanços e possibilidades importantes para a área por auxiliar na organização dos saberes e/ou conhecimentos pertinentes ao escopo da escola, embora muitas das suas ideias já estivessem

---

<sup>51</sup>A expressão parâmetro é utilizada no sentido de “camuflar” a ideia de se definir um currículo nacional sem que a sociedade, principalmente a acadêmica, pudesse participar dessa elaboração (SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008).

presentes no trabalho dos autores das APEF, nas discussões acadêmicas, bem como no trabalho de alguns professores da rede escolar de ensino.

Em função disso, os PCN foram criticados por alguns estudiosos, pesquisadores, autores e/ou interlocutores da área da Educação Física<sup>52</sup>, sobretudo, por propor um ecletismo teórico e por não apresentar uma coerência interna na proposta curricular; ou seja; apesar de sua redação aparentemente progressista baseadas nas APEF, as compreensões pedagógicas presentes nestes documentos valorizavam a individualização, a promoção sistemática de exercícios com a finalidade de manutenção e promoção da saúde, além de ressaltar a adaptação do sujeito à sociedade, ao invés de construir e abordar conhecimentos que possibilitassem sua formação integral (SOARES, 1997; DARIDO *et al*, 2001; SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008).

Logo após a elaboração do PCN de Educação Física para o Ensino Fundamental, Soares (1997) afirmava que o resultado da construção dos PNC de Educação Física não podia ser considerado satisfatório, já que agregar termos que supostamente contemplariam diferentes abordagens não era fruto do acaso ou de pensamentos isolados, mas da significação conceitual construída em seu processo histórico.

Já Darido (2003) e Sanches Neto (2003), em análise sobre o processo de elaboração dos PCN, mesmo fazendo ressalvas às duas versões formuladas, apontam, de modo geral, para a qualidade aceitável da proposta, pois mesmo existindo um ecletismo nos meios para alcançar as finalidades propostas, os PCN representam três aspectos relevantes a serem buscados em um projeto de melhoria da qualidade das aulas de Educação Física. Estes aspectos remetem-se ao princípio da inclusão, princípio das dimensões dos conteúdos e princípio dos temas transversais.

Quanto ao princípio da inclusão, a proposta destaca uma Educação Física dirigida a todos os alunos, sem discriminação, o que Betti (1991), por exemplo, defendeu anteriormente como princípio da “não exclusão” por meio da abordagem Sistêmica. Pelo princípio da inclusão, proposto pelos PCN de Educação Física,

a sistematização dos objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimentos, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 1998a, p.19).

---

<sup>52</sup>Autores como Brito (1997), Souza *et al* (1997), Taffarel (1997) Sanches Neto (2003), Souza e Vago (1999) criticaram os PCN de Educação Física logo após sua elaboração.

Além disso, em relação a participação de todos os alunos, nos PCN consta que os alunos com deficiência, sempre excluídos das práticas de atividades físicas por serem considerados inaptos, também deveriam participar das aulas de Educação Física, uma vez que sua participação poderia trazer muitos benefícios, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social (BRASIL, 1997). Ao mesmo tempo que favoreceria “a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele poderia possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos (BRASIL, 1997, p. 41).

Em relação ao princípio das dimensões dos conteúdos alvitrado pelos PCN o destaca pautava-se na importância da articulação entre aprender a fazer, saber por que está fazendo e como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos conceitual (fatos, conceitos e princípios); procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes), respectivamente. Do mesmo modo, propôs um relacionamento dos conteúdos da Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira via temas transversais (saúde, meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo); mas, sem, no entanto, perder de vista o seu papel de inserir o aluno na esfera da cultura corporal (BRASIL, 1998a; SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008).

Segundo Silva, Seabra Jr e Araújo (2008, p. 133) “essa referência à cultura corporal, a nosso ver, procura legitimar a área, conferindo-lhe o *status* de disciplina curricular, ao menos no discurso, e caracteriza o movimento como especificidade” da Educação Física. Assim, na perspectiva dos PCN (BRASIL, 1997; 1998a; 1998b), a Educação Física permitiria que questões sociais emergentes fossem incluídas e problematizadas no decorrer das aulas, buscando um tratamento didático que contemplasse sua complexidade e dinâmica, no sentido de contribuir com a aprendizagem, a reflexão e a formação de um aluno (cidadão) crítico e consciente de suas funções e ações nos diferentes contextos sociais.

Todavia, para isso, é importante

considerar que essas categorias de conteúdos (conceitual, procedimental, atitudinal) sempre estão associadas, mesmo que tratadas de maneira específica. Por exemplo, os aspectos conceituais do desenvolvimento da resistência orgânica são aprendidos junto com os procedimentais, por meio da aplicação de exercícios de natureza aeróbica e anaeróbica junto dos aspectos atitudinais de valorização (sentir-se envolvido e responsabilizar pelo seu desenvolvimento). Essas categorias constituem-se em referenciais para o diálogo entre o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 1998a, p. 73).

Diante disso, percebo que os PCN de Educação Física sugerem que os conceitos, os procedimentos e as atitudes dos conteúdos sejam abordados criticamente em todas as

dimensões da cultura corporal, envolvendo, dessa forma, o conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas, danças, dentre outros saberes e/ou conhecimentos pertencentes ao escopo da Educação Física.

Na prática concreta de aula isso significa que o aluno deve aprender a jogar queimada, futebol de casais ou basquetebol, mas, juntamente com estes conhecimentos, deve saber quais os benefícios de tais práticas, porque se pratica tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, dentre outras. Dessa forma, mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham uma contextualização das informações como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas (DARIDO *et al*, 2001, p. 11).

Logo, na escola o componente curricular referente à Educação Física deve ser responsável pela formação de alunos capazes de participar de atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e melhoria da saúde coletiva; conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção na cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais (BRASIL, 1997; 1998a; 1998b).

Na análise de todos os objetivos supramencionados pelos PCN de Educação Física, fica evidenciada a amplitude das ideias propostas pelas APEF, uma vez que

incluem a dimensão da crítica (aos padrões de beleza, por exemplo), ao mesmo tempo que referenciam a busca da compreensão dos benefícios da atividade física para a saúde. Uma leitura mais atenta nos mostra também uma perspectiva da compreensão dos processos de aprendizagem a partir da ótica do construtivismo (DARIDO, 2011, p. 20).

A autora destaca que embora a finalidade seja a integração do aluno na esfera da cultura corporal de movimento e, a proposta dos PCN de Educação Física seja extremamente rica, existe um certo ecletismo nos meios considerados para alcançar essas finalidades, como já apontados por Soares (1997), Sanches Neto (2003), Silva, Seabra Jr e Araújo (2008); ou seja, não apontam caminhos, estratégias ou direcionamentos para que os professores possam embasar suas práticas pedagógicas, uma vez que principais orientações didáticas presentes nos PCN de Educação Física são para evitar o automatismo do movimento, enfatizando a

igualdade de oportunidades, a cooperação, o desenvolvimento de potencialidades, a atenção à diversidade, a recriação de regras, as atividades de uso do espaço, a reflexão crítica sobre a cultura corporal e as diferenças de sexo e gênero.

Esta ponderação é extremamente relevante, mas também é imprescindível lembrar que

todo o discurso que os PCN trazem de uma Educação Física inclusiva, participativa, integrada e crítica, preocupado com a formação da cidadania aparenta ser um avanço para a área, na medida em que superaria o modelo excludente e o paradigma da aptidão física, mas não basta apenas ficarmos apreciando essas palavras bonitas e sedutoras, deve-se perceber e utilizar algumas estratégias que, mesmo os PCN abordando de uma maneira superficial e, muitas vezes, antagônicas (como qualquer outra concepção) tenta buscar o consenso e ao mesmo tempo dialogar com os PCN para que a reflexão da prática da Educação Física escolar seja obtida com êxito dentro deste âmbito (VIANA; SANTOS, 2010, p. 03).

Além do mais, é preciso refletir sobre a formação dos professores de Educação Física ao final da década de 1990, objetivando compreender se os mesmos conseguiram efetivamente atingir os objetivos que foram propostos pelos PCN (BRASIL, 1997; 1998a; 1998b), pois, como já destacado no escopo dessa pesquisa, a formação do profissional em Educação Física privilegiou o “saber fazer”<sup>53</sup> em detrimento de um aprofundamento teórico e de uma reflexão sobre os seus conteúdos.

Observo desta maneira que, a relação entre a teoria (conhecimentos produzidos) e a prática (aplicação destes conhecimentos) nos cursos de formação em Educação Física desencadearam/desencadeiam debates e reflexões que convergiram/convergem para um mesmo ponto comum: redimensionar os currículos e estabelecer relações coesas entre as disciplinas práticas e teóricas, visando atingir uma práxis/prática que se concretizará nas ações diárias dos futuros professores nas aulas de Educação Física.

Em função disso, e acompanhando o percurso histórico da Educação Física, influenciado pelas reflexões advindas das APEF na década de 1980, pelas adequações curriculares nos cursos de formação em Educação Física - Resolução nº 3/87 (BRASIL, 1987a), pela obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica por meio da LBDEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) e pelas orientações propostas pelos PCN de Educação Física (BRASIL, 1997; 1998a; 1998b), em 1998, por meio da Lei 9.696/98 (BRASIL, 1998c), foi criado o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)<sup>54</sup> e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREF) com a finalidade de orientar e fiscalizar o exercício das atividades

---

<sup>53</sup>Grifo meu.

<sup>54</sup>Para maiores informações sobre a criação do CONFEF e do CREF acessar o endereço eletrônico <http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=16>.

desenvolvidas pelos profissionais de Educação Física e, conseqüentemente, regulamentar a profissão (CONFEF, 2016)<sup>55</sup>.

Paralelamente à campanha de regulamentação da profissão, uma Comissão de Especialistas de Ensino da Educação Física (COESP/EF), após avaliar a experiência de formação desenvolvida nos Cursos de Educação Física do país, organizados e implementados sob a orientação da Resolução n° 03/87 (BRASIL, 1987a), consubstanciada no Parecer n° 215/87 (BRASIL, 1987b), constatou que as Instituições de Ensino Superior (IES)<sup>56</sup> apoiavam a referida Resolução, embora desejassem melhores orientações à sua consolidação<sup>57</sup> (ANDRADE FILHO, 2001).

Desta maneira, em 1999, a COESP/EF elaborou a Proposta de Diretrizes Curriculares - Curso de Graduação em Educação Física enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (STEFANE; MIZUKAMI, 2002). Nesta proposta estavam contidas várias críticas aos currículos dos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física indicadas pela Resolução n° 3/87 (BRASIL, 1987a), argumentando que a Resolução era rígida em relação ao estabelecimento mínimos de conteúdos, existência de uma excessiva carga de disciplinas obrigatórias, tempo demasiadamente longo para a realização e conclusão do curso, desconsideração das exigências do mercado de trabalho e, ainda, tolhia a liberdade das instituições ante a autonomia propugnada (ANDRADE FILHO, 2001; STEFANE; MIZUKAMI, 2002; TAFFAREL; SANTOS Jr, 2010).

Para suprimir tais críticas, o CNE indicou que os novos cursos de formação em Educação Física deveriam

se orientar considerando os seguintes princípios: assegurar liberdade na composição da carga horária para conclusão de curso e para especificação das unidades de estudo; incentivar sólida formação geral com variadas possibilidades de aprofundamento em cada curso; indicar campos de estudo para compor o currículo sem fixar conteúdos e cargas horárias; evitar demora na integralização de curso; estimular e aproveitar práticas de estudos independentes como créditos acadêmicos;

---

<sup>55</sup>Existem posicionamentos diferentes em relação a criação do CONFEF e do CREF, porém para esta pesquisa não acredito ser pertinente apresentar tais posicionamentos. Para maiores compreensões seria interessante a leitura do artigo Crítica à regulamentação da profissão e à produção científica defensora do Sistema CONFEF/CREF proposto por Guilherme Gil da Silva e Giovanni Felipe Ernst Frizzo. O artigo encontra-se disponível na Revista Motrivivência, Ano XXIII, N° 36, p. 149-168 Jun./2011.

<sup>56</sup>As IES brasileiras podem ser públicas ou privadas. As instituições públicas de ensino são aquelas mantidas pelo Poder Público (federal, estadual ou municipal). Essas instituições são financiadas pelo Estado, e não cobram matrícula ou mensalidade. Já as IES privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. As instituições privadas sem finalidade de lucro são as comunitárias, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; as confessionais, que atendem a determinada orientação confessional e ideológica; e as filantrópicas, que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (BRASIL, 1996).

<sup>57</sup>128 cursos de formação em Educação Física foram consultados e 32% destes responderam a um questionário específico sobre o assunto (ANDRADE FILHO, 2001).

reconhecer conhecimentos práticos provenientes do desenvolvimento de habilidades e experiências adquiridas fora da escola; encorajar o fortalecimento da unidade teoria e prática por meio de atividades de pesquisa, estágios, monitorias e atividades de extensão; e prever orientações para avaliações periódicas sobre as atividades de formação (ANDRADE FILHO, 2001, p. 26).

Taffarel e Santos Jr (2010) destacam que apesar dos amplos debates, das investigações, dos confrontos de projetos e das discussões durante as últimas décadas sobre a formação em Educação Física e, principalmente sobre as práticas da Educação Física nas escolas, somente no ano de 2002 foram aprovadas novas diretrizes para a licenciatura em Educação Física por meio da Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002), a qual institui a duração dos cursos de licenciatura, graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Esta Resolução, por sua vez, tem rebatimentos na Resolução nº 07/2004 (BRASIL, 2004) de formação de graduados em Educação Física, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, as quais foram construídas a partir da Proposta de Diretrizes Curriculares - Curso de Graduação em Educação Física enviada ao CNE em 1999 (TAFFAREL; SANTOS Jr, 2010).

Os autores destacam que as Diretrizes supramencionadas, embora com Resolução já aprovada e em vigor na atualidade, ainda não está de toda concluída, pois existem posições diferenciadas em relação a fragmentação da formação profissional entre bacharéis e licenciados em Educação Física, desconsiderando, assim,

que o que define a profissão são determinadas necessidades ou demandas sociais que podem ou não estar contempladas no processo de formação. Outro argumento sustentado é o de que o licenciado deveria ter, predominantemente, uma formação pedagógica, e o bacharel, uma formação enfaticamente científica – o que permitiu/permite interpretações equivocadas de que a formação pedagógica prescinde da ciência e vice-versa (TAFFAREL; SANTOS Jr, 2010, p. 35).

Segundo os autores, isso “pode induzir, ainda, à consideração de que, no âmbito de atuação do professor de Educação Física, no interior da escola, não se trata com o conhecimento científico, e à de que não sejam necessárias as atitudes científicas” (TAFFAREL; SANTOS Jr, 2010, p. 36). Pior ainda quando se opta pelas duas possibilidades de formação sem o devido esclarecimento do que as diferencia já na formação, uma vez que o não esclarecimento destas questões (entre outras), a partir de elementos científicos, tem contribuído para uma formação em Educação Física que mais confunde que explica, que desqualifica mais que qualifica (TAFFAREL; SANTOS Jr, 2010).

Ao mesmo tempo, a ideia de conhecimentos específicos e diferenciados, de aprendizagens diferenciadas e, portanto de formações diferenciadas para o bacharelado e para a licenciatura não encontra correspondência na realidade atual, pois até 2010, existiam no Brasil,

874 cursos e habilitações em Educação Física. Destes, apenas 211 IES oferecem o bacharelado (a quase totalidade em IES privadas), 182 oferecem licenciatura e bacharelado, 489 oferecem apenas licenciatura e 4 oferecem na modalidade de Educação à Distância (EaD)<sup>58</sup>. Nas 182 que oferecem dupla formação, pelos dados colhidos até agora, nada indica que tenham estruturas diferenciadas, nem corpo docente diferenciado o que põe em xeque a posição de formação diferenciada (TAFFAREL; SANTOS Jr, 2010, p. 39).

Em crítica a fragmentação da formação do profissional de Educação Física, Taffarel e Santos Jr (2010) reforçam que a dissociação bacharelado e licenciatura, proposta em 1987 pela Resolução nº 3/87 (BRASIL, 1987a),

tem como único objetivo a formação de professores que façam a reforma educacional neoliberal chegar à sala de aula, sem possibilidades de um diálogo crítico, no mínimo (para usar uma expressão tão em moda pelos arautos do governo) plural que incorpore as diferentes posições do debate. Sem que estas questões sejam enfrentadas/superadas, o que iremos presenciar, muito provavelmente, é o recrudescimento da formação do professor de Educação Física (TAFFAREL; SANTOS Jr, 2010, p. 35).<sup>59</sup>

Em função disso, é necessário que as políticas que regem a formação em Educação Física sejam revistas constantemente, independentemente se o local de atuação seja em escolas, academias, clínicas, hotéis, dentre outros. Afinal, o esperado da formação é que ela se constitua sob uma base sólida o bastante para permitir que o futuro egresso contextualize seus saberes e/ou conhecimentos, seus discursos e suas práticas e, partir daí, seja capaz de compreender a realidade complexa e contraditória em que vive e atua, bem como possa intervir de forma consciente e autônoma no sentido de alteração desta realidade.

Mas, isso só vai acontecer no confronto com a realidade. Confronto que será tanto menos problemático quanto mais preparado o egresso estiver (TAFFAREL; SANTOS Jr, 2010). Além disso, é imprescindível, tanto quanto necessário, considerar que na formação de professores, numa perspectiva dinâmica de formação permanente, os saberes e/ou

<sup>58</sup>Pesquisa realizada no endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP): <http://www.inep.gov.br/>.

<sup>59</sup>Os objetivos desta pesquisa não se baseiam em uma análise mais detalhada da fragmentação dos cursos de formação em Educação Física. Para maiores compreensões sugiro a leitura da obra de Taffarel e Santos Jr (2010), os quais defendem a unificação do bacharelado e da licenciatura em Educação Física e expõem suas argumentações.

conhecimentos advindos da prática docente devem ser um elo inseparável, uma vez que torna-se crucial identificar, descrever e analisar os elementos desses saberes e/ou conhecimentos inter-relacionados com os pedagógicos e disciplinares oriundos das suas instituições de formação, bem como, os saberes e/ou conhecimentos curriculares definidos pela escola em que o professor atua (BORGES, 1998).

Percebo, assim, que desde a década de 1980 “novos olhares”<sup>60</sup> para a formação e preparação de professores em Educação Física para atuarem nas escolas brasileiras foram surgindo. Todavia, infelizmente, ainda “persiste a formação que limita os processos de ensino e aprendizagem em uma dimensão técnico-instrumental” (TAFFAREL; SANTOS Jr, 2010, p. 41), uma vez que muitos cursos de formação de professores em Educação Física têm dicotomizado a teoria e a prática, abandonando a primeira enquanto instrumento balizador da segunda, o que, conseqüentemente, influencia os discursos e práticas pedagógicas destes futuros professores.

Silva, Seabra Jr e Araújo (2008) destacam que os desencontros no processo de formação e as dificuldades de atualização, entre outros aspectos, acabam deixando o professor de Educação Física, em geral, com um campo de visão nublado, dificultando seu olhar e o entendimento das possíveis inter-relações entre corpo, movimento, escola, cultura corporal e Educação Física, o que pode intervir diretamente na sua forma de discursar e efetivar suas ações no cotidiano das aulas deste componente curricular da Educação Básica.

Mesmo assim, percebo que a Educação Física na escola se caracteriza, histórica e essencialmente pelo trabalho pedagógico, ou seja, pelo processo de intervenção pedagógica. Deste modo, é preciso reconhecer que a atual Educação Física, em seu aspecto como um todo e apesar das mazelas que ainda a acompanham, não é a mesma de tempos atrás. Ela vem mudando, vem evoluindo consideravelmente, tanto no campo acadêmico quanto profissional. Ainda bem! Como menciona Joseph Murphy<sup>61</sup> “a vida se tornaria insuportável se não nos proporcionasse mudanças”. Então, ainda bem que a “vida”<sup>62</sup> da Educação Física sofreu mudanças no decorrer do tempo.

Isso significa que as questões históricas atreladas à Educação Física permearam/permeiam os saberes e/ou conhecimentos, as práticas e porque não a “vida” dos professores de Educação Física. Assim, acredito ser conveniente apontar algumas considerações sobre as influências históricas da Educação Física nas atuais intervenções ou

---

<sup>60</sup>Grifo meu.

<sup>61</sup>Joseph Murphy foi um dos mais famosos escritores de livros de autoajuda na Irlanda.

<sup>62</sup>Grifo meu.

práticas pedagógicas dos professores deste componente curricular da Educação Básica, tema a ser discutido em seguida.

### 1.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: DOS OLHARES SOBRE O TEMPO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS

Os olhares sobre a história da Educação Física nas escolas brasileiras permitiram averiguar que as concepções que a fundamentaram inicialmente (higienista, militarista e esportivista) tinham por objetivos a formação de pessoas fisicamente adestradas, saudáveis e fortes, recebendo assim a conotação de um fazer quase que essencialmente prático, sem necessitar de reflexões teóricas, ou seja, a Educação Física no ambiente escolar se caracterizava por uma práxis/prática mecânica e alienante.

Shigunov, Dorneles e Nascimento (2002, p. 78) proporcionam algumas ponderações sobre teoria e práxis/prática, entendendo a práxis como

o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios e instrumentos com que se exerce a ação, e de seu trabalho ou produto. Na atividade prática, o sujeito age sobre a matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sua transformação. A transformação dessa matéria – sobre o trabalho humano – exige uma série de atos físicos, corpóreos, sem os quais não se poderia levar a cabo a alteração ou destruição de certas oportunidades para tornar possível o aparecimento de um novo objeto, com novas propriedades.

Já a teoria ou

atividade teórica em seu conjunto – como ideologia ou ciência – considerada ao longo de seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação a ela, já que nela encontra seu desenvolvimento histórico, seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade. [...] Nela não se cumprem as condições que antes apontávamos com relação a matéria-prima, a atividade e o resultado do processo prático. Falta aqui o lado material, objetivo, da práxis, e por isso não consideramos legítimo falar de práxis teórica. Por seu objetivo, finalidades, meios e resultados, a atividade teórica se distingue da prática (SHIGUNOV; DORNELES; NASCIMENTO, 2002, p. 78).

Em relação aos conceitos sobre teoria e prática pertinentes conjuntura educacional, Tardif (2003, p. 150) enfatiza que “uma teoria da atividade educativa nada mais é do que um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e coerente de representações que nos esforçamos por justificar através das normas do pensamento racional e científico”. Já prática

educativa, de um modo geral, “são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados os saberes específicos<sup>63</sup>,” de cada área de conhecimento (TARDIF, 2003, p. 153).

Mizukami (2002) não utiliza a expressão “prática educativa” como Tardif (2003), mas sim, prática pedagógica que, segundo a autora, refere-se ao cotidiano do professor na preparação e execução do ensino ou o conjunto de ações do professor durante os processos de ensino e aprendizagem. Deste modo, a prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar, na preparação e execução do ensino por meio das ações e comportamentos do professor durante todos os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar (SACRISTÁN, 2000; FARIAS, 2001; NASCIMENTO, 2006; MOREIRA, 2009; CAMPOS, 2011).

Estes ajuizamentos provocam reflexões que giram em torno do pensamento e da ação, entre teoria e prática; mas, sobretudo, da não dissociação ou fragmentação entre teoria e prática, pois Borges (1998, p. 18) destaca que “é preciso assumir uma nova postura na relação teoria e prática”, a fim de buscar uma aproximação entre ambas. Afinal, “não se pode estabelecer uma relação de justaposição entre teoria e prática, em que uma se sobrepõe a outra. Mas, há que se buscar os vínculos necessários entre ambas com base no trabalho pedagógico, elemento central da organização curricular e articulador privilegiado da teoria e da prática” (BORGES, 1998, p. 18).

Nesta senda, não se deve apartar a teoria da prática e nem a prática da teoria, porque toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade e de suas teorias; ou seja, “o conhecimento é uma atividade teórico-prática e/ou prático-teórica, já que a teoria orienta a ação e a prática estrutura e/ou realimenta a teoria” (PERES, 2008, p. 35).

Seguindo esta linha de pensamento, compreendo que a Educação Física no ambiente escolar não é e nem pode ser entendida simplesmente como uma atividade prática, mas sim, como um componente curricular que contempla uma vasta área de saberes e/ou conhecimentos teóricos e práticos, que se utiliza no seu desenvolvimento, na sua prática pedagógica, de ambas as atividades: teoria e prática.

Independentemente de estar ou não arroladas à Educação Física, Tardif (2003) chama a atenção ao mencionar que ao se utilizar as expressões teoria e prática, logo se remete à

---

<sup>63</sup>Os saberes específicos, de acordo com Tardif (2003), são aqueles referentes a profissão de professor, especialmente na área de docência escolhida, como por exemplo, Educação Física, Pedagogia, Matemática, História, Educação Especial, dentre outras.

figura do professor que, historicamente, tem sido compreendido como o detentor de muitos saberes e/ou conhecimentos, como aquele que tudo sabe e que com suas ações deverá fazer com que os saberes e/ou conhecimentos, distribuídos em conteúdos específicos<sup>64</sup>, seja apropriado por outrem, no caso o aluno, independentemente de sua origem étnica, racial, socioeconômica ou de suas características físicas, psicológicas ou intelectuais.

Assim, mesmo parecendo banal, é preciso entender que “o professor é, antes de tudo, alguém que sabe de muita coisa e cuja função consiste em transmitir esses saberes a outros” (TARDIF, 2003, p. 31). No entanto, o autor destaca que essa banalidade se transforma em inquietação, interrogação ou em problema a partir do momento em que é preciso especificar a natureza das relações que os professores estabelecem com os saberes, os quais não se referem somente aos conhecimentos já produzidos que ele transmite, mas também, ao conjunto de saberes que integram a sua prática e com os quais ele estabelece relações.

Desta maneira, muitas indagações surgem sobre os saberes docentes, como por exemplo,

os professores de certo sabem alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos historicamente por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual sua função na produção de saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas por pesquisadores e formadores universitários, ou saberes e doutrinas pedagógicas, elaboradas pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (TARDIF, 2003, p. 32).

O próprio autor frisa que essas perguntas não têm respostas tão evidentes, no entanto parecem indicar a existência de uma relação problemática entre os professores e os saberes, pois os próprios professores são chamados a definir suas práticas em decorrência dos saberes que transmitem. Logo, os saberes constituem as práticas dos professores (TARDIF, 2003).

Para entender essa problemática, é preciso considerar dois fatores importantes. O primeiro deles é que “o saber docente se constitui, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes profissionais (incluindo os das ciências da educação e da Pedagogia), disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2003, p. 32). Já o segundo fator é “que, embora, os saberes dos professores ocupem uma posição

---

<sup>64</sup>A sociedade humana produz muitos saberes, mas nem todos são transmitidos pela escola. Assim, os saberes escolares são selecionados e distribuídos em conteúdos específicos nos diferentes componentes curriculares. Para exemplificar quais seriam alguns conteúdos específicos, posso usar o componente curricular da Educação Física que, de acordo com os PCN (BRASIL, 1997; 1998a; 1998b), deve propiciar o acesso à cultura corporal por meio de conteúdos relacionados ao conhecimento do corpo, jogos, danças, lutas, esportes, ginástica, dentre outros.

estratégica entre os saberes sociais o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite” (TARDIF, 2003, p. 33).

Deste modo, primeiramente, apresentarei alguns conceitos sobre os saberes alvitrados por Tardif (2003) e, em seguida porque os saberes docentes são desvalorizados, destacando assim, os dois fatores da relação problemática entre os professores e os saberes. Segundo o autor, a prática docente incorpora muitos saberes sociais<sup>65</sup> (saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais) definidos e selecionados pelas IES. Destarte, os saberes profissionais são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, as quais, em sua maioria, não se limitam em produzir conhecimentos, mas também incorporá-los à prática do professor (TARDIF, 2003).

Nesta perspectiva, o professor e o ensino transmitidos nas IES se constituem objetos do saber para as ciências humanas e para as ciências da educação, uma vez que esse saber se “destinará à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados às práticas docentes, está pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo” (TARDIF, 2003, p. 37).

Os saberes profissionais, então, integram-se à prática dos professores por meio das disciplinas oferecidas pelas IES, tanto na formação inicial quanto na continuada<sup>66</sup>. Esses saberes são os disciplinares que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram atualmente integrados nas IES, sob a forma de disciplinas, independentemente de serem ou não IES de educação e formação de professores (TARDIF, 2003).

Em relação aos saberes curriculares, Tardif (2003, p. 38) afirma que

ao longo de suas carreiras, os professores devem também se apropriar de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

---

<sup>65</sup>De acordo com Tardif (2003), os saberes sociais são o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade, ou seja, todo e qualquer saber construídos pela sociedade humana. Para as IES e para a escola, os saberes sociais são selecionados e transformados em saberes profissionais, disciplinares e curriculares.

<sup>66</sup>A formação inicial caracteriza-se como o ponto de partida para o ingresso no mercado de trabalho, habilitando à atuação em determinada área, correspondendo, portanto, a profissão que uma pessoa exercerá. Já a formação continuada é compreendida como um processo permanente de aperfeiçoamento e atualização das experiências profissionais adquiridas, onde a pessoa tem a oportunidade de ampliar suas competências profissionais (SACRISTÁN, 2000; MIZUKAMI, 2002).

E, finalmente, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, os professores desenvolvem os saberes experienciais baseados em seu trabalho cotidiano no ambiente escolar. “Esses saberes brotam da experiência dos professores e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*<sup>67</sup> e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (TARDIF, 2003, p. 39).

Resumindo, Tardif (2003) procura evidenciar que os saberes dos professores compõem-se, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes: das IES, de outros professores, do currículo das escolas que os professores atuam e ainda das experiências pessoais. Estes saberes são elementos constituintes da prática docente e merecem destaque. Todavia, os professores, infelizmente, ainda são desvalorizados em relação aos saberes que possuem e transmitem.

Embora os professores tenham um lugar privilegiado no interior dos saberes sociais e escolares, eles ainda são desvalorizados em face dos saberes que possuem e, essa desvalorização advém da lógica ditada pela sociedade capitalista, por meio da divisão do trabalho intelectual/teórico entre os produtores e formadores de saberes (pesquisadores), entre os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas nobres da produção e legitimação dos saberes (IES públicas) e, por fim, entre os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação concebidas sob o modo desvalorizado da execução, aplicação de técnicas pedagógicas, do saber-fazer, do trabalho braçal/prático (IES particulares) (TARDIF, 2003).

Com essa lógica, o saber está somente do lado da teoria ou daqueles que a produzem (IES públicas por meios de pesquisas),

ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas, etc. Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação. É exatamente essa concepção que dominou e domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação de professores [...] e, os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor (TARDIF, 2003, p. 235).

---

<sup>67</sup>*Habitus* seriam certas disposições que o professor adquire na e pela prática cotidiana e que lhe dará a possibilidade de enfrentar as situações inerentes a sua profissão (TARDIF, 2003, p. 181). “Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em truques do ramo ou mesmo em traços da personalidade profissional: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2003, p. 181).

Tardif (2003) acredita que para compreender as relações que envolvem as práticas docentes é preciso modificar a visão reducionista supramencionada. É preciso compreender que

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2003, p. 230).

Nesta perspectiva, toda pesquisa ou toda teoria sobre as práticas dos professores têm o dever de registrar o ponto de vista dos mesmos, ou seja, “sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana”, baseando-se “num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (TARDIF, 2003, p. 230).

Assim, é imprescindível, tanto quanto óbvio, valorizar as teorias e as práticas dos professores, “pois são elas o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação” (TARDIF, 2003, p. 234).

Darido (2003) destaca que é preciso cuidado ao referir-se àquilo que configura a prática do professor, já que os processos educativos são suficientemente complexos, e

a prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consistente, apoia-se numa determinada concepção de aluno e de ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel de aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados (DARIDO, 2003, p. 13).

Deste modo, a estrutura da prática pedagógica dos professores está atrelada a múltiplos determinantes, tendo sua justificativa nos saberes sociais, profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais; em parâmetros institucionais e organizativos; em tradições sociais e metodológicas sobre a docência; nas possibilidades reais dos professores em efetivar o ensino em função dos meios e condições físicas existentes, entre outros.

Zabala (2008, p. 16) destaca que “a prática é algo fugidio, difícil de limitar coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc”, ou seja, definir e compreender a prática docente no

processo de construção do saber escolar requer prestar atenção à teorização<sup>68</sup> e as experiências de cada professor, sendo estas expressas e materializadas em suas ações e comportamentos nos processos de ensino e aprendizagem (MIZUKAMI, 2002).

Mizukami (2002) enfoca ainda que, as experiências e significados atribuídos aos diferentes eventos são pessoais e, assim, as teorias e práticas dos professores diferem entre si. As práticas, frequentemente, são repletas de teorias implícitas e, às vezes, há conflitos entre estas e as práticas pedagógicas, principalmente pelo fato dos professores operarem na base de várias teorias da prática.

Eles aprendem a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher, usar e avaliar estratégias de ensino, a imprimir ritmo e aprendizagem, a manter a disciplina, entre outros, por meio de suas experiências diretas enquanto estudantes e enquanto professores. Seu conhecimento, pois, é pessoal e particular para determinadas situações e suas teorias pessoais podem ser consideradas como sendo seu conhecimento pessoal sobre o ensino (MIZUKAMI, 2002).

Destarte, entendo que as teorias e práticas em educação são compostas por processos dinâmicos que mudam de acordo com a evolução social e cultural do homem. Estas mudanças acabam por inspirar ou direcionar as teorias ou saberes configurados em ações de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação que geram forças diversas que incidem diretamente na ação ou na prática pedagógica dos professores.

Este entendimento denota que os professores são sujeitos possuidores de saberes e/ou conhecimentos específicos ao seu ofício ou ao seu trabalho cotidiano; porém, suas ações práticas não são somente lugares de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. Compreender isto, no momento atual, requer a utilização da categoria de totalidade, entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional e os saberes por ela produzidos.

Ter como ponto de partida os diferentes saberes que permeiam a formação dos professores; os aspectos da formação socioeconômica brasileira que influenciam nesta produção de saberes; as relações de produção, classes sociais, cultura como prática social e ideológica é fundamental para analisar os múltiplos determinantes da prática pedagógica

---

<sup>68</sup>Denomina-se teorização o conhecimento pelo qual o professor atribui significado à educação, ou seja, ao conjunto de crenças, imagens e constructos sobre o que constitui uma pessoa educada, sobre a natureza do conhecimento, sobre a sociedade, sobre as formas de aprendizagem, sobre a motivação e disciplina dos alunos, dentre outros (MIZUKAMI, 2002).

docente, sobretudo, porque no campo das múltiplas dimensões desta prática encontram-se os espaços e a estrutura física da escola, as características dos alunos e sua proporção em sala de aula, as pressões sociais, os recursos disponíveis, a trajetória profissional dos professores, as ajudas, as políticas educacionais, as questões trabalhistas, os investimentos na formação inicial e continuada, o comprometimento do professor, entre outros. Zabala (2008, p. 22) afirma que estes “são condicionantes que incidem na aula de tal maneira que dificultam, quando não impossibilitam, a realização dos objetivos estabelecidos”.

Neste sentido, a prática pedagógica pode ser interpretada não apenas a partir do que não se faz com relação a um modelo de saberes teóricos, mas também, como o resultado da adaptação às possibilidades reais em que se realiza; ou seja; pensar em prática pedagógica docente significa não poder entendê-la separadamente das condições reais em que se realiza.

Logo, de acordo com Borges (1998), a prática do professor abarca ações que nem sempre podem ser descritas em pesquisas, em livros e tampouco podem prescritas em manuais, já que inúmeros são os problemas que enfrenta em seu dia-a-dia de trabalho, diante de tantas decisões que precisa tomar e para as quais o caráter do ineditismo impede que prescreva uma recita a ser aplicada e, assim, o saber se constrói no fazer.

Afinal, ao agir, o professor é forçado a tomar decisões e a fazer escolhas resultantes de julgamentos profissionais que não se limitam a fatos, isto é, a um saber empírico ou até mesmo científico. Na realidade, o professor se baseia em vários tipos de juízos para estruturar e orientar sua atividade profissional (TARDIF, 2003). Por exemplo,

ele se baseia com frequência em valores morais ou em normas sociais para tomar uma decisão. Aliás, uma grande parte das práticas disciplinares do professor colocam em jogo juízos normativos sobre as diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. Para alcançar fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos ligados as tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Finalmente, ele se baseia em sua “experiência vivida” como fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite estabelecer e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor faz julgamentos profissionais (TARDIF, 2003, p. 211).

Deste modo, ao abordar questões relacionadas especificamente às práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, além de se levar em consideração as múltiplas dimensões que as envolvem, é preciso entender que as concepções históricas que regiam a Educação Física acabavam por determinar as práticas pedagógicas dos seus professores, os quais ora eram intitulados de instrutores, ora de treinadores/técnicos, dependendo dos objetivos que a mesma servia no ambiente escolar e que, obviamente, não eram determinados pelos que a ministravam.

As práticas pedagógicas na perspectiva do professor-instrutor e do professor-treinador/técnico eram fundamentadas apenas na aptidão física e na execução técnica de determinados movimentos, enfatizando a seleção dos mais habilidosos e a exclusão daqueles que não eram considerados aptos ou bons na execução de determinados movimentos. Esses entendimentos ocasionaram práticas ou ações, por parte dos professores, diretivas, autoritárias, formais e de pouca interação com os alunos. Portanto, os saberes da Educação Física que seriam transmitidos pelos professores em suas práticas pedagógicas apresentavam a conotação de um fazer prático, mecânico e alienante, sem embasamento teórico.

Isso não significa que os professores de Educação Física eram “irracionais ou a-racionais”<sup>69</sup> por seguir uma norma, respeitar a tradição, adotar um valor e agir em função dos entendimentos históricos, na medida em que, quiçá, eram capazes de dizer porque adotavam essas práticas (TARDIF, 2003). Desta forma, se os olhares sobre o tempo até as atuais práticas pedagógicas em Educação Física, sobretudo a partir da década de 1980, enfatizam que essa conotação meramente prática, mecânica e alienante precisou ser modificada. Então, quais seriam as práticas pedagógicas consideradas adequadas na atualidade para os professores de Educação Física?

Segundo Peres (2008), para que a Educação Física e as práticas pedagógicas de seus professores superem a compreensão estritamente utilitária, servil, prática, automática e sem reflexões teóricas o professor deve:

- buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que permitam aprender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas que se desenvolveram nas relações sociais e produtivas de cada época;
- transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando em conteúdos a serem trabalhados por meio de formas metodológicas adequadas;
- construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades;
- e finalmente, ao tornar o processo de produção de conhecimento um processo coletivo, participar como um dos atores da organização de projetos educativos que expressem os seus anseios, de seus alunos e da sociedade.

---

<sup>69</sup>Estas expressões são utilizadas por Tardif (2003) para explicar que os professores independentemente de seguirem valores, normas e crenças não são desprovidos do domínio da razão, do raciocínio, do bom senso e do julgamento.

Para atingir tais objetivos, Moreira (2009) menciona que é necessário que o professor de Educação Física tenha competências que variam desde saber (conhecimento necessário e adquirido na instituição formadora), saber fazer (relacionar o conhecimento científico com sua prática), saber fazer e porque fazer (administrar um conhecimento contextualizando-o), saber fazer e para que fazer (tornar a prática da Educação Física uma contribuição para o aluno).

Diante disso, a prática da Educação Física na escola assume um papel de construção de uma cultura reflexiva e não mais a prática pela prática, o movimento pelo movimento, separando aptos de inaptos. O aluno torna-se o centro dos processos de ensino e aprendizagem. O professor torna-se o mediador entre os conhecimentos (conteúdos) próprios da Educação Física e o aluno, possibilitando, que a Educação Física deixe de ser utilitária, prática e mecânica, bem como, o aluno deixe de ser servil e alienado (MOREIRA, 2009).

As aspirações supramencionadas denotam, de certa forma, que o professor de Educação Física não é apenas um distribuidor de saberes e/ou conhecimentos socialmente produzidos. O professor de Educação Física tem a função catalisadora de crítica, de formação de ideias e de valores mais conscientes para seus alunos justificando, então, ser considerado como elemento integrante e essencial dos processos de ensino e aprendizagem, estando pois, perfeitamente caracterizada sua função de participar ativamente nos processos de crescimento e desenvolvimento pessoal e social de seus alunos.

Assim,

o professor é responsável pela formação de cidadãos no que diz respeito à transmissão dos saberes sociais historicamente produzidos. E, no seu cotidiano, lida com os mais diversos saberes que informam e integram sua prática docente constituindo sua própria identidade. Neste sentido é que sua prática está ligada ao processo criador, ultrapassando a simples transmissão de conhecimentos (BORGES, 1998, p. 53).

Outra função específica do professor de Educação Física, como em qualquer componente curricular, é a de vivência e de convivência (socialização), tendo influências significativas na construção da personalidade afetiva de seus alunos durante os processos de ensino e aprendizagem dos saberes da Educação Física. Estas influências têm relação com a etapa da vida em que o aluno se encontra, com as circunstâncias culturais, históricas e sociais; além das condições e experiências pessoais de vida. Burgos (1997) relata que as relações afetivas entre professor e aluno podem ter componentes positivos de ambos (elogiar, agradecer, desculpar-se, pedir licença, demonstrar carinho), como pode ter componentes

negativos (agredir verbal e fisicamente, punir, criticar no sentido de satirizar, ironizar, menosprezar).

Tardif (2003) destaca que quando se trata de seres humanos, inevitavelmente nas práticas dos professores o componente emocional ou afetivo se manifesta. Segundo o autor,

quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2003, p. 130).

Para respaldar estas ideias buscou-se inspiração no estudo de Peres (2008), que aponta para algumas características pessoais afetivas importantes do professor de Educação Física, as quais podem influenciar, positivamente, suas práticas pedagógicas e seu relacionamento para com os alunos, o que, conseqüentemente, contribuirá para a aprendizagens bem sucedidas dos saberes pertinentes à Educação Física. Portanto, de acordo com Peres (2008), o professor de Educação Física deve:

- ser uma pessoa de boas intenções e de boa vontade, mas também de grande capacidade de adaptação, planejamento e inteligência prática, prevendo e organizando as atividades a serem realizadas pelos alunos, determinando as circunstâncias em que serão realizadas e especificando os objetivos a serem atingidos. Com estas ações, o professor de Educação Física entra no processo educativo, não apenas como executor de tarefas externas, mas como integrante do próprio processo; e, devido a isso, direciona-se a ele uma grande dose de responsabilidade, a qual é proveniente da convicção de que sua presença e atuação no processo educativo não são realmente decorativas, mas de plena e efetiva participação;

- ser capaz de manter um bom relacionamento com seus alunos, já que sendo a educação uma situação de relacionamento humano, quanto maior for a capacidade de compreender os alunos, maior e melhor será o resultado educacional. Nesse caso, o professor deve criar um ambiente de bem-estar entre os alunos, a fim de que todos se sintam à vontade na sua presença e nas situações de ensino e aprendizagem, relatando suas dificuldades, facilidades e interesses;

- saber preparar e incentivar seus alunos para realizarem o que lhes é solicitado, sem lhes impor suas ideias, procurando sempre novas atividades e experiências para atender aos seus interesses emergentes ou provocar-lhes novos interesses;

- saber transmitir segurança aos alunos na execução das atividades, corrigindo-os em suas falhas ou ajudando-os a descobrir suas próprias limitações, a fim de que eles mesmos possam atingir o nível ideal de desenvoltura pelos meios e orientações que lhes foram destinados;

- ajudar os alunos a descobrirem os motivos pelos quais as tarefas propostas nas aulas de Educação Física devem ser realizadas. Para isso, o professor deve proporcionar uma gama variada de estímulos, além de colocar os alunos em situações desafiadoras para que se interessem pela aprendizagem e contribuam com os saberes e/ou conhecimentos apresentados, e isso só acontecerá se os alunos estiverem em um ambiente de liberdade, sinceridade e responsabilidade;

- acreditar na função educativa preparando-se para ela, usando os melhores meios de exercê-la, buscando sempre oportunidades de autoaperfeiçoamento e, especialmente estudando cada vez mais sobre as características de seus alunos, para que sua atuação corresponda àquilo que a família, a escola e a sociedade dele esperam;

- adotar posições e atitudes críticas, não aderindo precipitadamente a todos os modismos educacionais já existentes e aqueles que por ventura venham a surgir, refletindo e avaliando com objetividade e propriedade científica sobre a pertinência ou não de adotá-las.

- respeitar as limitações de seus alunos, não as enfatizando, mas sim, mostrando que todos têm limitações em determinadas funções; todavia, também tem habilidades em outras, quando uma pessoa pode auxiliar a outra na superação ou minimização da limitação.

Sob a ótica dos entendimentos apresentados até o momento sobre a Educação Física nas escolas brasileiras, bem como sobre as reflexões relacionados aos saberes teóricos e práticos que fundamentam as ações dos professores, percebo que desde a década de 1980 “novos olhares”<sup>70</sup> para a formação e preparação docente em Educação Física para atuarem nas escolas brasileiras foram surgindo.

Destarte, acredito que as APEF possibilitaram perspectivas de possíveis mudanças com vistas a melhorar cada vez mais as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física; e, percebo, ainda, que os estudiosos, pesquisadores, autores e/ou interlocutores das APEF mesmo apresentando divergências de ideias possibilitaram o “entrar em crise” da Educação Física tão destacado no escopo desta pesquisa. Essa crise permitiu:

- questionar criticamente os valores e objetivos da Educação Física enquanto componente curricular;

- distinguir o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo;

---

<sup>70</sup>Grifo meu.

- confrontar o conhecimento do senso comum com o científico, ampliando o acervo de saberes e/ou conhecimentos (conteúdos) específicos da Educação Física;

- e por fim, mas não menos importante, possibilitou um repensar sobre a formação de professores e suas práticas pedagógicas.

Além disso, as APEF, apesar de apresentar um cunho bastante teorizado sobre os saberes e/ou conhecimentos específicos da Educação Física no ambiente escolar, também suscitaram entendimentos de que esses saberes assumem formas não tão restritas, como apontado por Tardif (2003). E ainda que a efetivação da Educação Física na escola não é apenas responsabilidade dos professores, uma vez que as ações e/ou práticas dos mesmos são provenientes de várias fontes: dos saberes decorrentes da formação acadêmica, das experiências cotidianas na escola e fora dela, da busca de saberes científicos, das condições para o ensino, dentre outros fatores já destacados.

Entretanto, ao lançar olhares um tanto quanto mais críticos sobre as práticas pedagógicas atuais dos professores de Educação Física, verifico que este componente curricular precisa novamente “entrar em crise”, uma vez que as proposições alvitadas pelas APEF alteraram somente o discurso dos professores; contribuindo muito pouco para uma mudança efetiva em suas práticas pedagógicas atuais, não sendo incorporadas, igualmente, nos cursos de formação em Educação Física.

Defendo este pensar em função dos resultados de minha dissertação de mestrado (MAHL, 2012), uma vez que ao realizar observações das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física constatei que a concepção esportivista estava enraizada em suas ações cotidianas e o conteúdo predominante das aulas de Educação Física era apenas o esporte.

Santos Filho e Alves (2014, s/p) também evidenciaram que “infelizmente ainda é muito recorrente nas aulas de Educação Física o modelo esportivista, com pouca variação de conteúdos e cuja ênfase está nos quatro esportes coletivos de quadra mais praticados, quais sejam: futsal, voleibol, handebol e basquetebol”.

Compreendo, assim, que

mesmo com todo o aparato teórico proporcionado pelas abordagens pedagógicas da Educação Física na década de 1980, o período histórico destinado à valorização esportivista foi tão marcante que, atualmente, ainda influencia nas concepções e ações dos professores de Educação Física, onde os mesmos acabam resumindo suas práticas pedagógicas na aptidão física e na execução técnica de conteúdos relacionados ao esporte (MAHL, 2012, p. 68).

Todavia, no discurso, os professores afirmaram que a Educação Física na escola deve abordar vários conteúdos relacionados à dança, jogos, lutas, ginástica e não apenas o esporte. Conteúdos estes atrelados a cultura corporal tão enfatizada pelas APEF a partir da década de 1980, os quais foram incorporados e organizados em blocos de conteúdos nos PCN de Educação Física (BRASIL, 1997; 1998a; 1998b) que, atualmente ainda, são os principais parâmetros curriculares da maioria dos professores de Educação Física das escolas brasileiras (MAHL, 2012)<sup>71</sup>.

Obviamente, entendo que no transcorrer de três décadas, a incorporação de discursos “politicamente corretos e de retórica impecável”<sup>72</sup> é mais acelerado do que a efetivação de mudanças tão significativas nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. Mesmo porque, como já mencionado, no campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica, encontram-se os espaços e a estrutura física da escola, as características dos alunos e sua proporção em sala de aula, as pressões sociais, os recursos disponíveis, as ajudas, as políticas e conjecturas educacionais, a formação, a trajetória profissional, as questões salariais e o comprometimento desses professores, dentre outras dimensões. E, tudo isso incide de maneira que dificulta, quando não impossibilita, a efetivação das aspirações propostas pelas APEF.

No decorrer desta pesquisa concordei com Betti e Zuliani (2002) ao mencionarem que a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica deve

introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Deste modo, acredito que os saberes oriundos da cultura corporal devem ser explorados nas aulas de Educação Física. Entretanto, levando em consideração que as práticas pedagógicas dos professores, como já destacado, são expressas por meio de múltiplos fatores, percebo que a problemática da Educação Física na escola não está nos professores pautarem suas práticas apenas no conteúdo esporte.

Afinal, como pontuam Miron e Costa (2013, p. 12) “o esporte pode ter diferentes perspectivas e pode assumir diferentes objetivos com relação ao seu desenvolvimento,

---

<sup>71</sup>Em minha dissertação investiguei as concepções e ações que norteavam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, cotejando estas práticas com seu discurso. Para investigar as práticas foram realizadas observações das práticas pedagógicas dos professores e para cotejá-las com o discurso foram realizadas entrevistas.

<sup>72</sup>Grifo meu.

adquirindo diferentes significados e formas de manifestação”. Por meio dos esportes, os alunos podem interpretar e aplicar as regras, respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo, criar estratégias, respeitar as diferenças, desenvolver as capacidades físicas, as habilidades locomotoras, estabilizadoras e manipulativas, dentre outros aprendizados.

Destarte, a problemática não é a utilização apenas de conteúdos esportivos, mas é que o conteúdo esporte, na maioria das vezes, é proposto “sem nenhuma organização e é apresentado de forma desordenada e aleatória, ou seja, sem nenhuma relação entre as aulas. Além disso, é também corriqueiro que os conteúdos sejam tratados de modo superficial pelos professores, limitando-se ao saber fazer” (SANTOS FILHO; ALVES, 2014, s/p).

Os autores acrescentam que

há uma forte tendência entre os professores de Educação Física em não considerar as dimensões conceitual e atitudinal como importantes no tratamento dos conteúdos. Corrobora com essa situação, de um lado, a resistência dos alunos a propostas que incluam qualquer sugestão de discussão sobre conceitos, atitudes, valores e comportamentos inerentes ao que eles estão ‘fazendo’ e, de outro a marginalização da Educação Física junto ao corpo diretivo e docente da escola (SANTOS FILHO; ALVES, 2014, s/p).

Estas práticas dos professores provocam uma falta de aprofundamento dos conteúdos propostos para as aulas de Educação Física na escola e, conseqüentemente, um processo educativo/formativo empobrecido, limitado ao fazer e a um conjunto restrito de conteúdos; ou seja, as dimensões atitudinal e conceitual perdem espaço e são esquecidas em favor da dimensão procedimental ou técnica tão destacada nas concepções higienista, militarista e esportivista da Educação Física (SANTOS FILHO; ALVES, 2014).

Na contramão desta lógica, segundo Miron e Costa (2013), para que os esportes culminem em aprendizados significativos é necessário que o professor de Educação Física reveja seus métodos e práticas pedagógicas. E, ainda, acredito que todos os professores de Educação Física, tanto da Educação Básica quanto Superior, deveriam realizar leituras das propostas presentes nas APEF, para que, talvez, seus discursos não se tornem esvaziados e incoerentes com suas práticas pedagógicas.

A aquisição dos saberes e/ou conhecimentos referentes às APEF, bem como de outros saberes referentes à Educação Física por parte de todos os professores, é importante para que, no momento da ação em seu cotidiano escolar, os mesmos tenham mecanismos e recursos para explicar e entender a sua própria prática pedagógica, unificando, assim, teorias e práticas da Educação Física. Afinal, ao correlacionar as teorias e as práticas da Educação Física, reconheço que os professores são sujeitos do conhecimento e ao mesmo tempo, que eles têm o

direito de dizer algo a respeito de suas próprias práticas, bem como, das teorias que as influenciam/direcionam.

Além disso, acredito que o desenvolvimento e a disseminação dos saberes e/ou conhecimentos, historicamente produzidos e acumulados pela Educação Física (não apenas o esporte), só acontecerão se os professores de Educação Física:

- reverem suas práticas pedagógicas cotidianas, conhecendo os saberes que as norteiam;
- tiverem clareza dos saberes/conteúdos e objetivos propostos pela Educação Física no ambiente escolar,
- conhecerem que meios e/ou recursos empregar para o ensino e aprendizagem dos saberes/conteúdos propostos pela Educação Física,
- especificarem qual a ordem e/ou sequência mais racional de ensino dos saberes/conteúdos da Educação Física,
- determinarem qual o tempo disponível e o ritmo a imprimir no ensino; e por fim,
- especificarem como avaliar em Educação Física.

Esta clareza, entendimento e discernimento, só acontecerão mediante a busca de saberes e/ou conhecimentos e por meio da experiência. Conhecimentos que provém da investigação em estudos teóricos, modelos, exemplos e propostas destinadas à Educação e Educação Física. Já a experiência deriva das próprias práticas pedagógicas e da de outros professores. Em suma, para Tardif (2003, p. 39) “o professor ideal é alguém que deve conhecer a matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Sob esta ótica, percebo que tivemos e, ainda temos inúmeras possibilidades de mudanças para Educação Física enquanto componente curricular, as quais se pautam, principalmente, em transformar a sociedade excludente em uma sociedade em que todos possam, pelo menos nas aulas de Educação Física, refletir criticamente sobre sua cultura corporal, suas potencialidades e limitações, bem como, as de outras pessoas.

Para alcançar estes objetivos, a Educação Física deve ser estruturada de maneira que o aluno consiga confrontar o conhecimento do senso comum com o científico, precisa conhecer e entender os hábitos, atitudes, valores e convicções da sociedade em que vive, ampliando deste modo, seu acervo tanto de informações específicas da Educação Física quanto dos entendimentos morais e éticos que regem a sociedade.

Talvez estas reflexões possam dar a entender que o sucesso ou o fracasso da Educação Física no ambiente escolar esteja apenas atrelado às práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. Esta não é a intenção, mesmo porque se tem ciência que da forma como a sociedade está organizada, não obstante a difusão um ideário democrático, ou seja, de oportunidades e equidade, em que cada um possa exercer o seu direito de cidadão segundo suas próprias condições e potencialidades, não se tem contemplado esse aspecto fundamental.

Deste modo, é evidente que a ideia de neutralidade da escola ou da educação escolarizada com o passar dos anos foi sendo desmascarada por meio de seus próprios propósitos carregados de intencionalidade e de comprometimentos político-sociais; estes vem disseminando os interesses elitistas predominantes de cada período histórico da sociedade humana, o que se pode verificar no desvelar do contexto histórico da Educação Física no Brasil.

Neste contexto, o professor, como ser social, aparece e, muitas vezes, não tem discernimento que seus saberes, posturas, condutas e práticas ratificam mecanismos de uma Educação Física estritamente utilitária, servil, prática, mecânica e alienante. Na medida em que os professores, não só os de Educação Física, desvelarem tais verdades, poderão reconhecer uma outra vertente da realidade e questionarão sobre o que falam e fazem, o que devem falar e fazer, para quem devem falar e fazer e onde querem chegar com o que falam e fazem.

Estes questionamentos definem o tipo de professor que se tem e qual o seu comprometimento com o sucesso ou fracasso da disseminação dos saberes e/ou conhecimentos pertinentes à Educação Física no ambiente escolar. Peres (2008) enfatiza que na medida em que se dimensiona e se reconhece a possibilidade de influência que o professor tem na vida de seus alunos pode-se, imaginariamente, deduzir o poder que ele exerce, tanto para transformar e mobilizar a realidade, como também para ratificar o modelo ideológico socialmente implícito e construído intencionalmente.

Nesta senda, o papel do professor de qualquer componente curricular é de importância vital para a transformação social de seus alunos colaborando, sobremaneira, na reconstrução social em que de fato o estado democrático, por meio da escola, possa realizar a redescoberta da cidadania, o reconhecimento à diversidade e à pluralidade, possibilitando de fato o de direito as mudanças sociais a partir do respeito ao ser humano mediante suas potencialidades (PERES, 2008).

Ao refletir cuidadosamente sobre todas as considerações apresentadas no decorrer deste texto, as mesmas acabaram provocando outras (novas?) indagações, por exemplo: o

componente curricular da Educação Física pode ser estendido a qualquer aluno? E quanto ao aluno com deficiência, como os saberes/conteúdos e objetivos da Educação Física devem ser abordados? As práticas pedagógicas dos professores de Educação Física para com o aluno com deficiência devem ser diferenciadas? Como deve ser a formação do professor de Educação Física para ministrar aulas a alunos com deficiência?

As respostas imbricam necessariamente com o saber sobre inclusão, tema a ser discutido a seguir.

## **2. EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: EM BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (MAIS) INCLUSIVAS**

Devemos acreditar nas mudanças, nas transformações sociais, com oportunidades iguais para todos em busca de uma sociedade livre e para todos (PERES, 2008, p. 57)

As reflexões propostas no primeiro capítulo permitiram perceber que os olhares sobre o contexto histórico possibilitaram inúmeras mudanças para Educação Física enquanto componente curricular, as quais se pautaram, principalmente, em transformar a sociedade excludente em uma sociedade na qual todos pudessem refletir criticamente sobre sua cultura corporal, suas próprias potencialidades e limitações, bem como, as de outras pessoas.

Para alcançar estes objetivos, Peres (2008) apontou para várias características que os professores de Educação Física devem apresentar em suas práticas pedagógicas cotidianas, que até então estavam fundamentadas na compreensão estritamente utilitária, servil, prática, mecânica, excludente e alienante. O desejo de transformar a sociedade excludente em uma sociedade para todos, quiçá, estivesse/está intimamente atrelado ao entendimento de que todos, sem exceção, têm igualdade de direito ao acesso, permanência e oportunidades à educação escolarizada. Este pensar está intimamente arrolado ao paradigma de inclusão, tema a ser discutido a seguir.

### **2.1 O PARADIGMA DA INCLUSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR**

A recorrência de no discurso internacional e nacional se afirmar que todos, sem exceção, devem ter igualdade de direito ao acesso, permanência e oportunidades à educação escolarizada está pautado no que consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988a), na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), na Confederação da Guatemala (UNESCO, 2001), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), no

Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2006c), na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outros documentos já mencionados na introdução desta pesquisa.<sup>73</sup>

O entendimento do acesso, permanência e oportunidades de todos à educação assenta-se no paradigma da inclusão, compreendido como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação e preconceito, mas sim, de igualdade de direitos (BRASIL, 2008). Neste prisma, “o conceito de inclusão no âmbito específico da educação, implica, antes de qualquer coisa, rejeitar o princípio da exclusão, tanto presencial quanto acadêmica, de qualquer aluno do ambiente escolar” (RODRIGUES, 2006b, p. 301).

Carvalho (2013) acrescenta, ainda, que a educação escolarizada pautada no paradigma da inclusão é designada como Educação Inclusiva e “traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente” (CARVALHO, 2013, p. 65). Deste modo, a Educação Inclusiva

constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola, ou seja, a Educação Inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008, p. 05).

Estas proposições de Educação Inclusiva têm angariado simpatia, uma vez que não excluir está implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados universalmente. Poucas pessoas seriam capazes de colocar em dúvida a validade destas aspirações. No entanto,

a história dos ideais sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização ao acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama é outro, embora a prática proposta de Educação Inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a ideia (CARVALHO, 2013, p. 26).

---

<sup>73</sup>Os documentos apresentados direcionam as políticas e práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica e obviamente, também, os de Educação Física, uma vez que a mesma é componente curricular obrigatório da Educação Básica.

A autora enfatiza que a distância entre o idealizado, principalmente nas políticas, e o realizado nas práticas pedagógicas dos professores pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem de inclusão. O fato de a Educação Inclusiva estar sendo discutida e incorporada nas políticas educacionais, acarreta a falsa ideia de que a proposta destina-se apenas para aqueles que, historicamente, têm sido considerados alunos de inclusão, ou seja, a apenas aos alunos que apresentam deficiências (CARVALHO, 2013).

Entretanto, segundo Carvalho (2013) o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência. O paradigma da inclusão representa um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, porém,

parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da Educação Especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Este argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (CARVALHO, 2003, p. 27).

A compreensão do significado e do sentido da inclusão e/ou da Educação Inclusiva é extremamente importante, uma vez que qualquer mensagem contém aspectos denotativos ou conotativos. Aspectos denotativos estão ligados ao significado (acepção) das palavras e conotativos às intenções (pontos de vista) subjetivas que lhe são atribuídas. Por essa razão, o que o receptor da mensagem entende a seu respeito, nem sempre corresponde ao aspecto denotativo que o emissor lhe imprimiu. Podem surgir, assim, interpretações inadequadas e que se cristalizam como verdades, caso não seja objeto de diálogos calcados na reflexão crítica (CARVALHO, 2013).

No caso de uma escola que se pretende inclusiva para todos é primordial que exista uma cultura a valorizar a diversidade advinda não apenas dos alunos com deficiência, mas sim de todos os alunos. Afinal, segundo Denari (2013), ao pensar em inclusão deve-se considerar toda e qualquer pessoa em sua integridade, independentemente se suas condições físicas ou intelectuais estão associadas a deficiência. Deste modo, ao incluir é preciso

levar em conta, em cada pessoa, a possibilidade de desenvolver-se de acordo com suas atitudes e aptidões, direcionadas à sua inserção na sociedade. Como parte do sistema educativo, sua existência está intimamente ligada a valores e virtudes, condições tais que fazem da educação uma fonte inesgotável para melhorar a qualidade de vida das pessoas, condição essencial e passo necessário à tão sonhada construção da autonomia (DENARI, 2013, p. 16).

A autora acrescenta que

em seu sentido mais abrangente, a educação garantida a todos por direito, deve permear, primeiramente, os princípios de equidade e de qualidade. Em segundo lugar, deve promover o desenvolvimento de projetos educativos assentados nos pilares da (com)vivência democrática e no respeito à diversidade; nesses projetos, é fundamental a presença e o envolvimento de todos os professores, alunos, equipe escolar, famílias e comunidade social onde se insere a escola (DENARI, 2013, p.17).

Percebo, assim, que para garantir os esclarecimentos indispensáveis sobre a compreensão do significado e do sentido da inclusão e/ou da Educação Inclusiva, faz-se necessário e urgente o envolvimento de gestores escolares, professores, família, alunos e a comunidade nas discussões, pois há, ainda, muita confusão e incerteza a respeito do paradigma da inclusão educacional. Todavia, Falkenbach *et al* (2010) relatam que é compreensível que gestores escolares, professores, família e demais pessoas não apresentem conhecimentos sobre inclusão e/ou Educação Inclusiva já que estas expressões são recentes no ambiente educacional.

Paradoxalmente, Omote (2008) afirma que a Educação Inclusiva não implica em nenhuma ideia nova em especial, pois a mesma não teve início na década passada com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como se pressupõe. Na verdade, as sociedades humanas vêm-se tornando progressivamente inclusivas, há séculos. O resultado disso é a universalização dos direitos do cidadão, com inúmeras conquistas por parte das minorias excluídas<sup>74</sup>, em diferentes partes do mundo.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11) apenas foi reforçado que

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Bueno (2008), assim como Omote (2008), ressalta que estes entendimentos presentes na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pretendem ajuizar que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, dentre este “todos” encontram-

---

<sup>74</sup>“Teoricamente são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos” (CARVALHO, 2013, p. 70).

se os alunos com necessidade educacionais especiais, que seriam os alunos com “deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p. 06).

Entretanto, o que na realidade a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) fez, por um lado, foi proporcionar o reconhecimento de que até então as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as crianças a educação obrigatória; e, para que isso acontecesse era preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade de seus alunos, mas isto, ainda, parece ficar obscuro (BUENO, 2008).

Por outro lado, ao se colocar a Educação Inclusiva como um novo paradigma, esconde-se que há décadas a inserção escolar de determinados alunos, quer seja com deficiência, quer com outras necessidades educacionais especiais, já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais da saúde (médico, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros) e incorporados pela rede privada de ensino regular. Contudo, mesmo entre alunos das redes públicas e assistenciais de Educação Especial<sup>75</sup>, os processos de inserção de alunos com deficiência no ensino regular começaram muito antes das reformas educacionais propostas pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esta Declaração apenas fortaleceu e pôs em evidência a bandeira da inclusão escolar e/ou Educação Inclusiva em nível mundial (BUENO, 2008).

Se, por um lado, desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a ênfase se volta para a adoção de políticas e práticas educacionais que permitam a inclusão da maior diversidade possível de alunos, por outro não se pode negar que ela é derivada da preocupação com a chamada “escola para todos”<sup>76</sup>, cujo marco maior foi a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990), que teve por finalidade precípua estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as suas necessidades básicas de aprendizagem (BUENO, 2008).

As necessidades básicas de aprendizagem compreendem

---

<sup>75</sup>Bueno (2008) faz distinção entre rede assistencial de Educação Especial, constituídas pelas entidades filantrópicas de cunho assistencialista, e a rede privada de alto nível no atendimento à crianças e jovens com deficiência, composta por clínicas e escolas voltadas ao público de alto poder aquisitivo.

<sup>76</sup>Grifo do autor.

tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 04).

Ainda de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1994, p. 04), a satisfação dessas necessidades básicas de aprendizagem permitiria

aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

O que esta Declaração apregoa é que “cada pessoa – criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 04). Dá-se a entender que essas necessidades se restringem à apropriação de conhecimentos e habilidades básicas de leitura, escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimentos básicos para a participação social.

Todavia, enquanto professora, observo que é no ambiente escolar que a diversidade de todos se coloca de forma mais evidente e mais intensa. É, sobretudo, na educação escolarizada que se manifesta a diversidade presente nas diferenças físicas, sensoriais, psíquicas, atitudinais, comportamentais, sociais e intelectuais que cada aluno apresenta. Nesta senda, as necessidades básicas de aprendizagem de toda e qualquer criança, jovem ou adulto serão atendidas pela educação escolarizada? Como as mesmas serão atendidas? E por quem serão atendidas?

Acredito que é possível atender e satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos, porém, Bueno (2008) salienta que para isso acontecer é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade de seus alunos.

Ferreira e Ferreira (2007) relatam que é complexa a discussão tanto teórica como das possibilidades práticas de superação de processos homogeneizadores no interior da escola, pois os mesmos se situam no contexto histórico de uma sociedade que tem se orientado pela ótica da homogeneidade entre as pessoas,

homogeneidade esta que, ao se colocar, repercute sobre a constituição e a existência de um outro sujeito diferente. A escola orientada para a busca do outro com a diferença foi criando conceitos e critérios para definir o que é diferente. Não falamos de uma diferença que aparece em/por características secundárias de tipo físico (cor dos olhos), preferência (time do coração), gostos (comida), ou opções (praia como fonte de lazer), mas da diferença de outra ordem, com as consequências que se constitui num contexto social, implicando as relações humanas e a formação dos sujeitos. Na escola aparecem critérios e conceitos que instituem a diferença, ora por parâmetros estatísticos como a média ou a moda; ora critérios que tomam peculiaridades da forma ou função de certas estruturas físicas das pessoas e, em quase todos os casos, apoiando-se no “tipo ideal”; ideal que emerge e se estabelece a partir da ideologia dominante, que valida uns e empurra outros para o desvio FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 38).

Igualmente, há de se levar em consideração que o processo de educação escolarizada no Brasil se realiza de um modo particular, de forma tal, que durante o percurso escolar uma parte dos alunos é promovida e perpassa vários níveis de ensino, outra é marginalizada e outra, ainda, é definitivamente excluída<sup>77</sup>. Isso ocorre porque a escola é uma instituição bastante rígida, que tem dificuldades para receber, aceitar e trabalhar com a diferença, com a heterogeneidade e/ou com a diversidade presente nas características físicas, sensoriais, psíquicas, atitudinais, comportamentais, sociais e intelectuais que cada aluno apresenta.

Qualquer criança que se afaste levemente da média – tanto em razão de um desempenho inferior como por um desempenho superior – deverá enfrentar problemas em algum momento do percurso escolar. Um dos motivos disso é a necessidade de a escola produzir resultados (promover o maior número de alunos no menos tempo possível), e para tanto ter de garantir um desempenho mínimo nas tarefas exigidas e o conhecimento dos conteúdos mínimos estabelecidos para os alunos (LAPLANE, 2007, p. 11).

Destarte, a convivência entre alunos de diferentes sexos, gêneros, idades, níveis de instrução, origens sociais, grupos culturais, etnias, modos de aprender, de se comportar ou que apresentam deficiências, acaba conspirando contra a realização dos objetivos da escola de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os seus alunos, uma vez que, pedagogicamente cada aluno tem uma maneira particular e ativa de se apropriar dos conhecimentos transmitidos e pré-estipulados pela instituição escolar para cada nível de ensino da Educação Básica.

---

<sup>77</sup>Quando frequenta a escola, no percurso de um ano letivo, cada aluno é exposto a processos de ensino e aprendizagem, a partir de um conjunto de objetivos e atividades pedagógicas que são avaliadas na dinâmica da sala de aula. Ao participar deste processo, ao final do ano, ele pode ser aprovado ou reprovado, de acordo com objetivos de aprendizagem que podem ou não ter sido por ele incorporados. Deste modo, o entendimento de promoção aqui utilizado refere-se a quando o aluno é aprovado ou reprovado no nível de ensino em que se encontra na Educação Básica.

O que tenho observado é que o discurso educacional tem se caracterizado por difundir uma ideologia de inclusão e/ou Educação Inclusiva, camuflando e mistificando a realidade supramencionada, já que se repete sistematicamente que na escola “todos somos iguais”<sup>78</sup>, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os alunos em idade escolar. Para que isso aconteça apenas é preciso

um esforço comum, não só de professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não é só uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade (BRASIL, 1994, p. 23).

Essas considerações levam a refletir sobre outros traços que se caracterizam nos discursos (políticas) da inclusão e/ou Educação Inclusiva: o apaziguamento das relações sociais e o apagamento dos conflitos. Na citação anterior reconhece-se que “a reforma das instituições não é só uma tarefa técnica”, porém dessa afirmação não decorre que a tarefa é política e que ela envolve relações de poder, combate a privilégios e à desigualdade econômica e social. Apenas que ela “depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade” (LAPLANE, 2007, p. 11).

Noto, desta maneira, que nas classes, camadas e/ou grupos sociais mais desfavorecidos economicamente, que em sua maioria frequentam as escolas públicas, incute-se o discurso de fracasso como algo próprio, naturalmente inerente a eles. Atualmente, e apesar das críticas produzidas, os efeitos desse discurso se fazem sentir nas práticas educacionais vigentes nas escolas, induzindo que a culpa do fracasso da inclusão e/ou Educação Inclusiva é ora dos alunos, ora dos professores, principalmente por estes últimos não compreenderem ou terem incertezas sobre o significado e o sentido do paradigma da inclusão e/ou da Educação Inclusiva.

Em relação aos alunos, Omote (2008) argumenta que tal atitude/discurso pode conduzir ao erro por acreditar que o sucesso ou fracasso da inclusão e/ou Educação Inclusiva esteja atrelado tão somente aos alunos. Segundo o autor, é preciso redimensionar o foco não apenas para o aluno, mas também para o meio social<sup>79</sup>, neste caso em específico a escola, que deve ser o alvo de intervenções para adequá-la às necessidades de cada aluno que se encontra em seu interior. Entretanto, muitas vezes, o erro também pode surgir por procurar intervir

---

<sup>78</sup>Grifo meu.

<sup>79</sup>Omote (2008) relata que uma característica, diferença, dificuldade ou limitação pode estar ou centrada na pessoa (características inerentes a pessoa) ou centrada no meio social (fatores ambientais, econômicos, culturais), dependendo dos entendimentos que se tem.

apenas no meio, entendendo que somente ele precisa ser modificado e adaptado para poder acolher os alunos com toda e qualquer diferença, independentemente de suas características físicas, sensoriais, psíquicas, atitudinais, comportamentais, sociais, intelectuais, dentre outras.

Evidentemente, o ambiente seja ele físico/arquitetônico, psicossocial ou sociocultural, precisa adequar-se para incorporar alunos com toda a variedade de diferenças, em suas características. Por outro lado, é imprescindível também o empenho no sentido de cada aluno, equacionando convenientemente as diferenças que possa apresentar, seja capacitado para adequar-se às demandas do meio (OMOTE, 2008).

Em vez de ênfase quase exclusiva na capacitação do indivíduo, como era comum no passado recente, ou nas adaptações e adequações do meio, como por vezes parece sugerir a tendência atual, necessitamos encontrar um equilíbrio entre estas duas tendências. Esse equilíbrio precisa ser bastante dinâmico, variando amplamente na extensão e no nível de capacitação do indivíduo ou de adequações do meio, de conformidade e com a natureza das limitações ou dificuldades que cada pessoa apresenta e com as demandas que a atividade ou o meio impõem (OMOTE, 2008, p. 22).

Já em relação aos professores, alguns estudos (FALKENCACH *et al*, 2010; CAMPOS, 2011; MAHL, 2012) apontam que estes não têm incertezas sobre o paradigma de inclusão, pois em sua maioria, demonstram possuir saberes e/ou conhecimentos sobre o mesmo, relatando que a inclusão e/ou Educação Inclusiva trata de uma escola que não seja seletiva, que possibilite o acesso, permanência e igualdade de oportunidades nos processos de ensino e aprendizagem a todos os alunos em idade escolar, sem distinção de classe social, etnia, gênero, credo religioso, deficiência, orientação sexual, dentre outros.

Não obstante, Carvalho (2013) menciona que qualquer professor, ao responder sobre o que pensa a respeito de inclusão, de imediato, a associa a alunos que tenham deficiência e, raramente ou nunca se refere aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos que apresentam dificuldades de aprendizagem (sem serem aqueles com deficiência) e, muito menos, a outras minorias excluídas, como é o caso dos alunos negros, ciganos e anões, por exemplo.

As proposições alvitadas por Carvalho (2013), bem como as já apresentadas no transcrito deste texto, dão a entender que o paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva não é específico para alunos com deficiência. Este paradigma representa um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade. No entanto, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) trouxe definições claras sobre qual seria o PAEE e, conseqüentemente, definiu quem seriam os alunos de inclusão.

Assim, nesta Política consta que na perspectiva da Educação Inclusiva os alunos PAEE ou Público Alvo da Inclusão (PAI) seriam “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15). Já os alunos que apresentam transtornos funcionais específicos não seriam considerados PAEE ou PAI, porém, “a Educação Especial atuaria de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008, p. 15).

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008).

Ressalto que a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), incitou alterações na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) por meio da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013a), reforçando, dentre outras ações, o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação em todas as etapas da Educação Básica, preferencialmente na rede regular de ensino.

Acredito que as definições do PAEE ou PAI devem ser contextualizadas; porém, não devem se esgotar na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considero, ainda, que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

De acordo com Denari (2014, p. 47),

não se pode falar sobre educação (inclusiva?) especialmente se ela não está voltada aos cuidados das diversas necessidades dos alunos; isto é, a resposta educacional às necessidades especiais de certos alunos, condições especiais associadas à deficiência ou superdotação obedece a mesma abordagem e o mesmo objetivo típicos de todas as ações direcionadas para a educação e promoção de TODOS os alunos dentro do princípio de individualização dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, seria discutível e inadequado considerar que qualquer resposta às diferenças individuais engendra um desempenho explícito da Educação Especial, e que a atenção aos alunos com necessidades especiais devem conceitualmente surgir a partir de diferentes bases e pressupostos que dão sentido à atenção à diversidade.

Entendo, assim, que a inclusão deve traduzir um conjunto de reflexões e de ações que garantam ingresso, permanência e saída de todos os alunos, ao menos preparados para a vida em sociedade, em que a escola represente para o aluno, independentemente se for ou não pertencente ao PAEE, um espaço significativo de aprendizagens compartilhadas. Caso contrário, pode-se, a pretexto de promoção da inclusão, confirmar práticas excludentes ou, no mínimo, dissimuladoras de uma realidade que prima pela inclusão, mas efetiva a exclusão, inclusive nas aulas de Educação Física.

Pode-se preparar os alunos para a vida em sociedade à medida que se estruturar um ambiente que proporcione vivências capazes de incrementar habilidades para analisar e procurar soluções às tarefas apresentadas pelo ambiente escolar e social no qual ele está inserido. Para tanto, a escola deve focalizar atividades sem restrições excludentes que, geralmente, priorizam a deficiência do aluno e não as possibilidades de aprendizagem do mesmo (CRUZ, 2008).

O autor destaca que não compete aos professores “reverter as alterações morfológico-funcionais constitutivas de uma pessoa” (CRUZ, 2008, p. 39). Entretanto, compete a eles, bem como a escola, proporcionar a todos os seus alunos condições de movimentar-se, interagir e refletir com e sobre os conteúdos curriculares ofertados na escola, de modo satisfatório às suas necessidades. Além disso, os professores ao prepararem suas aulas não podem ignorar o relacionamento entre o aluno que apresenta deficiência, o ambiente social e as restrições impostas pelas tarefas que lhe são propostas (CRUZ, 2008).

Deste modo, entendo que os alunos com deficiência possuem desenvolvimento diferente dos demais alunos, mas isso não significa que não possam participar das aulas ou das atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Poderão participar desde que as interações entre os alunos, entre o ambiente e entre as atividades desenvolvidas sejam pautadas nas necessidades de cada aluno e não na deficiência que o mesmo apresenta.

Diante destas proposições, acredito que a escola como espaço inclusivo têm sido alvo de tendências diferentes e, às vezes, contrapostas em termos epistemológicos, políticos e

ideológicos. O paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva deve, antes de tudo, ser entendido como um processo que está em andamento, que por mais que não aborde ideias novas, precisa mais do que nunca, de uma revisão de suas intenções políticas e práticas na educação escolarizada.

Afinal, o processo de inclusão está atrelado a questões que abrangem as dimensões físicas e atitudinais que permeiam o ambiente escolar, em que diversos elementos como a arquitetura, engenharia, transporte, experiências, currículo, saberes e/ou conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores e formação de professores coexistem, formando assim um *locus* extremamente complexo.

Entretanto, mesmo que ainda persistam muitas desigualdades sociais e discriminações, “devemos acreditar nas mudanças, nas transformações sociais, com oportunidades iguais para todos em busca de uma sociedade livre e para todos” (PERES, 2008, p. 57). Sob esta ótica, a proposta da inclusão e/ou da Educação Inclusiva pode caracterizar-se como uma possibilidade de (re) organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de pensar em mudanças, as quais, segundo Omote (2008, p. 31) devem passar pela

revisão de alguns dogmas e crenças acerca da educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. É preciso, acima de tudo, uma organização das práticas educativas, desde a sua gestão até as relações interpessoais que ocorrem no interior da escola. Conceitos antigos, lembrados constantemente nos discursos acadêmicos e políticos sobre educação, que nunca puderam ser efetivamente praticados, precisam encontrar condições para sua concretização, especialmente no plano da construção de políticas públicas, da gestão de recursos, em geral, e dos recursos humanos, em particular, e das atividades didático-pedagógicas e relações interpessoais nas salas de aula.

O autor acrescenta, ainda, que as mudanças para a efetivação dos pressupostos da Educação Inclusiva são

antes política que didático-pedagógica e científica. Depende da vontade geral e política não só de governantes e altos dirigentes, mas de todas as pessoas da comunidade escolar intra e extra muros. Se, de fato, queremos construir a Educação Inclusiva, superando a barreira retórica e da simulação, então é hora de fazermos uma revisão de velhos dogmas, crenças e práticas, um grande mutirão para essa revisão (OMOTE, 2008, p. 31).

Todas estas aspirações não podem se restringir apenas em investimentos e medidas destinadas aos recursos de infraestruturas e didático-pedagógicas, nem a capacitação formal de professores e gestores da educação. É preciso não apenas rever discursos que tendem a ser

inclusivos, mas é urgente que as atitudes cotidianas diante da diversidade, daquilo que difere dos conceitos e crenças sobre “normalidade”<sup>80</sup> e de aceitação sejam revisitadas. Além disso,

é preciso um enorme empenho para promover a transformação radical de algumas crenças, atitudes e expectativas associadas ao ensino e aprendizagem, sobretudo de crianças e jovens pertencentes às minorias tradicionalmente excluídas. Toda comunidade escolar necessita estar sensibilizada e orientada para a construção de uma cultura inclusiva, no interior das instituições escolares. Novas gerações de cidadãos formados nessa cultura podem ser a esperança para a construção de uma sociedade genuinamente inclusiva (OMOTE, 2008, p. 31).

Rodrigues (2006b) destaca, também, que para uma Educação Inclusiva é preciso pensar em uma escola que rejeite a exclusão dos alunos em idade escolar devido às competências individuais que levam ao sucesso ou insucesso, provocando abandono escolar ainda nos primeiros anos da Educação Básica. A ideia principal quando se pensa em inclusão é a de que a escola não desista de ninguém, e, este ninguém é extraordinariamente radical pelo menos até o final da escolaridade proposta pela Educação Básica.

A escola que se pretende inclusiva deve promover a educação conjunta de todos os alunos, não perdendo de vista as condições diferenciadas que cada um apresenta; e, ainda, deve romper com barreiras atitudinais, com cânones pedagógicos, os quais, por vezes, involuntariamente e de forma irracional, limitam até as aprendizagens básicas dos conhecimentos e habilidades de leitura, escrita, cálculo, solução de problemas, dentre outros (RODRIGUES, 2006b).

Há de se ressaltar, também, que a incorporação das considerações sobre o processo de inclusão e/ou Educação Inclusiva referentes à efetiva garantia de aprendizagens satisfatórias deve ser contemplada por todos os componentes curriculares da Educação Básica, dentre eles, a Educação Física, que nesta condição, também, encontra-se cerceada pelas discussões epistemológicas, políticas e ideológicas sobre o processo de inclusão e/ou Educação Inclusiva.

Sob este prisma,

para garantir que o conjunto das disciplinas escolares inseridas em um projeto coletivo caminhe na mesma direção – ainda que usando diferentes maneiras de caminhar – é fundamental que cada uma reconheça suas próprias peculiaridades. Essas peculiaridades dizem respeito a cada disciplina escolar fazer aquilo que, se não fizer, nenhum outra fará, ou seja, promover a aprendizagem de conteúdos específicos que reunidos irão corroborar para a função social e objetivos da escola (CRUZ, 2008, p. 33).

---

<sup>80</sup>Para maiores entendimentos sobre os conceitos de normalidade uma sugestão para leitura é o texto “normalidade”: revisitando o conceito, proposto por Cláudia Rodrigues de Freitas. Disponível no endereço eletrônico: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_Especial/Trabalho/08\\_01\\_28\\_903-7291-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_01_28_903-7291-1-PB.pdf)

Entendo assim, que todos os componentes curriculares devam propiciar a educação escolarizada de todo e qualquer aluno mediante os conteúdos específicos atribuídos aos mesmos; e, a Educação Física não pode ficar isolada do movimento em prol do paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva. Tanto que Nabeiro (2013) afirma que felizmente a Educação Física está construindo e buscando conhecimentos em função dos pressupostos da Educação Inclusiva.

Acredito, deste modo, que a Educação Física, mais do que nunca, precisa provocar reflexões que vão desde sua peculiaridade/especificidade (corpo e movimento humano) até a formação de seus professores para atuarem com a diversidade presente nas características físicas, sensoriais, psíquicas, atitudinais, comportamentais, sociais e intelectuais de seus alunos. Isso se faz necessário, principalmente, em função do percurso histórico vivenciado pela Educação Física, cujos interesses fundamentavam a seleção de pessoas aptas, fortes, resistentes, saudáveis, perfeitas, habilidosas e eficientes para as práticas corporais. Logo, a participação nas aulas de Educação Física era limitada e até mesmo excludente para aqueles que não atendiam a estes interesses.

Como já destacado no primeiro capítulo, as APEF possibilitaram o “entrar em crise” da Educação Física, permitindo questionar criticamente os valores e objetivos da mesma no ambiente escolar; distinguir o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo; confrontar o conhecimento do senso comum com o científico, ampliando o seu acervo de conhecimentos (conteúdos) específicos e, por fim, mas não menos importante, repensar sobre a formação dos professores de Educação Física e suas práticas pedagógicas.

Embora não se tenha evidências claras e específicas sobre a inclusão e/ou Educação Inclusiva nas APEF, percebi que, de uma maneira geral, elas se referem a uma Educação Física direcionada a todos os alunos, independentemente de suas especificidades inferindo, assim, pelo menos, ao princípio da não exclusão, proposto por Betti em 1991. Não obstante, há de se evidenciar que os avanços ocasionados pelas APEF influenciaram, também, na elaboração dos PCN de Educação Física (BRASIL, 1997; 1998a; 1998b), os quais trouxeram reflexões importantes sobre o paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva ao mencionar que

a Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu

aprimoramento como seres humanos. Cabe assinalar que os alunos portadores<sup>81</sup> de necessidades especiais não podem ser privados das aulas de Educação Física (BRASIL, 1998a, p. 29).

Além disso, destacam que

o professor deve fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação dos alunos especiais. Esse aluno poderá participar dos jogos ou danças, por exemplo, criando-se um papel específico para sua atuação, onde cada limitação gerará um nível de solução, pois o desenvolvimento da percepção das possibilidades permite a sua conseqüente potencialização. O professor deve ser flexível, fazendo as adequações necessárias no plano gestual, nas regras das atividades, na utilização de materiais e do espaço para estimular, tanto no aluno portador de necessidades especiais como no grupo, todas as possibilidades que favoreçam o princípio da inclusão (BRASIL, 1998a, p. 57).

Apesar do percurso histórico da Educação Física evidenciar que houve mudanças, mesmo que lentas em seus valores e objetivos, Cruz (2008) adverte que à primeira vista, tende-se a uma crença precipitada da incompatibilidade entre Educação Física e o paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva. Segundo o autor, isso acontece, em parte, devido às lentes com as quais se enxerga este componente curricular: preponderantemente relacionada apenas ao movimento corporal humano, este atrelado às bicicletas no futebol, aos saques jornada nas estrelas no voleibol, às enterradas no basquetebol, por exemplo, e não raro servindo como referência de competência motora e aptidão física.

Silva, Seabra Jr e Araújo (2008) apontam, também, que a questão do movimento humano na Educação Física estar tão atrelado a aptidão física está altamente relacionado a caracterização de corpo, presente em cada um dos processos excludentes construídos ao longo da história. Segundo estes autores, os corpos produtivos (higiênicos e perfeitos), apolítico/alienantes (sadios, distraídos e submissos), mercadoria/mercador (produtivos, de boa aparência, útil) e, atualmente o corpo produtor/consumidor (autossuficiente e capaz) estão ligados às compreensões que ainda descaracterizam a Educação Física enquanto prática pedagógica no ambiente escolar.

Afinal, na concepção higienista o aluno era entendido como paciente e o professor como agente de saúde; na militarista o aluno era recruta e o professor sargento; na esportivista o aluno era atleta e o professor treinador; e, atualmente na concepção do consumo o aluno é o produtor/consumidor e o professor o técnico de qualidade de produção e desempenho (SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008).

---

<sup>81</sup>Como destacado na introdução desta pesquisa, a expressão “portador” foi substituída em 2010 por “pessoa com necessidades especiais” ou “pessoa com deficiência” (BRASIL, 2010).

Todas estas concepções apontam para uma Educação Física de corpos para o trabalho, o consumo e a produção. Nesta organização de sociedade capitalista, justifica-se a atenção dirigida a corpos “perfeitos e saudáveis”<sup>82</sup> com evidente predisposição para tornarem-se produtores-consumidores. Tais pensares dão entendimentos de uma visão fatalista da Educação Física e denotam que a mesma não tem nada a contribuir com o paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva. No entanto, é preciso olhar com outras lentes e acreditar que a Educação Física pode contribuir com o processo de escolarização de todos os alunos, sem discriminação, buscando superar o já referido histórico que, na maioria dos momentos, se pautou em distinguir aptos de inaptos.

Em 2009, Moreira já afirmava que a prática da Educação Física na escola assume um papel de construção de uma cultura reflexiva e não mais a prática pela prática, o movimento pelo movimento, separando aptos de inaptos. O aluno torna-se o centro dos processos de ensino e aprendizagem. O professor torna-se o mediador entre os saberes e/ou conhecimentos (conteúdos) próprios da Educação Física e os alunos, possibilitando que este componente curricular deixe de ser excludente, meramente prático e mecânico, bem como, o aluno deixe de ser excluído, servil e alienado (MOREIRA, 2009).

Sob este prisma, nota-se que a criação de um ambiente inclusivo que se revele positivo para os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos nas aulas de Educação Física, revela-se outra fonte de preocupação e desafio: a formação de professores, melhor discutido mais amiúde, a seguir.

## 2.2: EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: PRECURSORA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DO PARADIGMA DA INCLUSÃO?

No transcorrer das reflexões abordadas nesta pesquisa, evidenciou-se que a Educação Física desde sua inserção nas escolas brasileiras, mesmo que vagarosamente, vem buscando transformar-se, para assim melhor compreender seu papel na perspectiva de ampliar a participação de todos os alunos em idade escolar nas aulas deste componente curricular.

Deste modo, o papel da Educação Física diante do paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva, assim como de qualquer outro componente curricular, é o de proporcionar o aprendizado, apresentando ao aluno o novo e o desconhecido, uma vez que

---

<sup>82</sup>Grifo meu.

diante do desafio ele tende a assimilar o conhecimento, utilizando os recursos motores e mentais que possui. Entretanto, isso não significa deixar o aluno à deriva. Ele precisa estabelecer uma ligação entre o conhecido e o desconhecido, em que o professor de Educação Física atuará como mediador entre o conhecimento e o aluno, sempre proporcionando espaços para a seguinte reflexão: “fazer, e muito mais importante do que isto, compreender o que se fez” (SOLER, 2009, p. 75).

Nesta senda, a Educação Física deve ser flexível a ponto de atender a todos, independentemente de suas características físicas, sensoriais, psíquicas, atitudinais, comportamentais, sociais ou intelectuais não podendo, assim, separar os alunos por apresentarem maiores ou menores habilidades em função destas ou de outras características. A Educação Física deve, então, proporcionar o desenvolvimento de potencialidades para todos, respeitando e compreendendo as limitações que cada aluno possa apresentar, bem como, entendendo que o aprendizado não será o mesmo para todos os alunos.

Com estas proposições, o professor de Educação Física tem a responsabilidade política e pedagógica posta à prova em suas aulas, já que é dele que deve partir a iniciativa de desencorajar discursos e atitudes preconceituosas, exacerbadas de estigmas. Deve, ainda, estimular o diálogo entre professor e alunos, bem como entre os próprios alunos, a fim de minimizar a ênfase em comentários que, quiçá, salientem a perfeição e menosprezem as possibilidades de qualquer aluno de vivenciar os conteúdos específicos da Educação Física (CAMPBELL; MAUERBERG-deCASTRO, 2011).

Soler (2009), neste sentido, afirma que o professor deve estar atento a alguns procedimentos que são imprescindíveis para a inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física, tais como:

- elaborar um projeto que contemple todas as diferenças;
- conhecer o grupo de alunos, notando suas necessidades e a partir daí planejar;
- elevar gradativamente o grau de dificuldades das atividades propostas;
- demonstrar o exercício ou atividade, quando necessário, para que o aluno que, talvez, não tenha compreendido, possa ter uma visão global da atividade ou do movimento a cumprir;
- evitar explicações complicadas e extensas ao iniciar;
- elogiar o acerto, mas nunca enfatizar o erro;
- avaliar as atividades propostas nas aulas. De preferência, avaliá-las ao final de cada aula e, se preciso modifica-la ou transformá-la;
- conversar sobre valores éticos e morais com os alunos;
- manter-se atualizado;

- registrar sempre as aulas, pois é uma ótima forma de avaliar o progresso do aluno.

Pedrinelli e Verenguer (2011) enfatizam ainda que se deve olhar para os alunos que apresentam diferentes e peculiares condições e perceber não a limitação e nem a desvantagem, mas suas capacidades, possibilidades, potencialidades. As autoras acrescentam, ainda, que “participar de um processo inclusivo é estar disposto a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações” (PEDRINELLI; VERENGUER, 2011, p. 19).

De maneira geral, todo professor

deveria ser capaz de analisar situações complexas referente as várias formas de interpretação; de escolher, de maneira rápida e refletida, estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências ética; de extrair, de um vasto repertório de saberes, técnicas e ferramentas, aqueles que são mais adequados e estruturá-los em forma de dispositivo; de adaptar rapidamente seus objetos por ocasião das interações formativas; enfim, de analisar de maneira crítica suas ações e os resultados delas e, por meio dessa avaliação, de aprender ao longo de toda sua carreira (PERRENOUD, 1983 *apud* TARDIF, 2003, p. 190).

Diante do exposto, Tardif (2003, p. 228) destaca que “no cotidiano com os alunos, os professores são os principais atores e mediadores das culturas e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola”. Neste sentido, entendo a grande importância dos saberes e das ações práticas do professor de Educação Física no aprendizado e evolução dos alunos, uma vez que é ele quem identificará as necessidades dos mesmos, procurando potencializá-las, respeitando sempre a individualidade e a maturidade de cada um de seus alunos. Por este raciocínio, qualquer atividade pode perder ou ganhar um valor, dependendo do pensamento e da atitude que se tem ou se toma ao realizá-la.

Entretanto, o próprio Tardif (2003) adverte que para compreender os saberes, pensamentos e atitudes dos professores é absolutamente necessário, considerar a subjetividade dos mesmos. Segundo o autor,

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinando por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2003, p. 230).

Já Silva, Araújo e Duarte (2004) destacam que o conjunto de saberes, pensamentos e atitudes do professor caracterizam a sua postura e, esta postura só é válida quando implica em assumir compromissos e não apenas assumir alguns conceitos sobre inclusão. Todavia, “mudar de atitudes tem a ver com questões profundas do comportamento humano, que envolvem, dentre outros aspectos, o conhecimento de si, do outro e do mundo”, o que não deixa de estar relacionado a subjetividade (SILVA; ARAÚJO; DUARTE, 2004, p. 04).

Neste sentido, Tavares (2003, p. 23) afirma que “nossa ação transformadora do mundo emerge de nossas transformações internas”. Todavia, Tardif (2003) destaca que os professores não possuem uma só e única ação, atitude, postura ou mesmo concepção nas situações que permeiam o ambiente escolar, “dentre elas a respeito da inclusão”<sup>83</sup>; mas sim várias, sobretudo em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica, de suas necessidades, recursos e de suas limitações.

Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que as adotou ou adaptou pode precisar delas em seu trabalho. A associação existentes entre todas as ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho. Ocorre o mesmo com os saberes que fundamentam o trabalho dos professores. Isso, entretanto, não quer dizer que, aos olhos do professor, esses saberes tenham todos o mesmo valor e utilidade. Alguns saberes serão mais importantes ou mais centrais que outros, conforme as situações (TARDIF, 2003, p. 65).

Pensar sobre isto, induz a refletir que a garantia legal presente nas políticas nacionais e internacionais do acesso e permanência de todos à educação, não representa a garantia de aceitação conceitual tampouco atitudinal por parte dos professores de Educação Física para com a inclusão de todos os alunos. Segundo Cidade e Freitas (2009, p. 49), “não existe um método, ideal e perfeito, da Educação Física que se aplique a proposta da inclusão”.

Entretanto, de acordo com Pedrinelli e Verenguer (2011 p. 19), “talvez, seja necessário que o professor ressignifique sua prática pedagógica e sua concepção de diversidade”. Para as autoras, ressignificar a prática pedagógica é aceitar que todos são importantes e significativos; e, quanto maior a diversidade dos alunos, mais ricos serão os processos de ensino e aprendizagem (PEDRINELLI; VERENGUER, 2011).

Campos (2011), porém, adverte que ainda prevalecem nas ações pedagógicas dos professores de Educação Física compreensões metodológicas de ensino com resquícios

---

<sup>83</sup>Grifo meu.

profundos das práticas fundamentadas nos aspectos biológicos e técnicos, confirmadas por uma regência dominadora no sentido da disciplina e seleção militar, independentemente das limitações/dificuldades e potencialidades/facilidades dos alunos. Assim, os pressupostos do paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva não se efetivam nas aulas de Educação Física, uma vez que dependendo da atividade proposta o aluno que apresenta alguma limitação/dificuldade não participará.

Munster (2013) também ressalta que

embora a legislação brasileira garanta o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas comuns (rede regular de ensino), observa-se que a inclusão ainda é uma realidade distante do contexto escolar. No Brasil, muitos estudantes com deficiência permanecem excluídos ou tem participação limitada nas aulas de Educação Física, embora esta seja um componente curricular obrigatório em diferentes níveis do ensino básico (MUNSTER, 2013, p. 28).

Alguns pesquisadores (FALKENBACH *et al*, 2010; MAHL, 2012; MUNSTER, 2013; FIORINI; MANZINI, 2014) confirmaram em suas pesquisa que realmente os professores de Educação Física tem encontrado dificuldades para incluir os alunos na perspectiva proposta pela inclusão e/ou Educação Inclusiva. De acordo com os mesmos, essas dificuldades advém de diferentes fatores: questões atitudinais, administrativas, de espaço físico e de recursos materiais, da participação dos próprios alunos e da família, da formação de professores, dentre outras.

Em termos administrativos, dificuldades quanto a falta de apoio dos gestores educacionais, grande número de alunos por turma, poucas aulas de Educação Física, falta de horários na jornada de trabalho para preparar aulas adequadas à inclusão e ausência de um assistente durante as aulas. Quanto ao espaço físico e aos recursos materiais, as dificuldades estão atreladas a falta de materiais pedagógicos da Educação Física em geral, não necessariamente específicos para atender o PAI, inadequação dos ambientes disponibilizados para as aulas de Educação Física (quadras ou pátios das escolas), os quais geralmente não são acessíveis ou adaptados para os alunos com deficiências, por exemplo (FALKENBACH *et al*, 2010; MAHL, 2012; FIORINI; MANZINI, 2014).

Além das condições de trabalho supramencionadas, Fiorini e Manzini (2014) mencionam que os professores de Educação Física relatam que as dificuldades para incluir também estão relacionadas ao fato de que tanto os alunos considerados PAI quanto os que não são, apresentam atitudes e características que dificultam a participação de todos nas aulas de Educação Física. Essas dificuldades atribuídas aos alunos PAI são: sentimento de

inferioridade, faltas constantes nas aulas, desinteresse em participar das atividades propostas nas aulas, limitações para entender e executar as atividades. Já as atitudes dos alunos que não pertencem ao PAI são: exclusão dos alunos PAI por atrapalhar as atividades e resistência em participar de atividades para incluir os alunos PAI (FIORINI; MANZINI, 2014).

Outra dificuldade por parte dos professores de Educação Física diante da inclusão é acreditar que os alunos que não pertencem ao PAI podem sofrer prejuízos devido à presença dos alunos PAI. Segundo os autores, “na opinião dos professores, a atenção dispensada ao aluno com deficiência, por exemplo, prejudicaria a aula e os demais alunos e, em alguns casos desestruturaria a forma de trabalhar, e por isso precisam diminuir a complexidade e o ritmo das aulas” (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 239). Quanto às as questões que envolvem a família, um dificultador para a inclusão é quando os pais e/ou responsáveis superprotegem o aluno PAI ou simplesmente negam que ele tenha uma especificidade que necessita de uma atenção diferenciada (FIORINI; MANZINI, 2014).

Atrelado a estes fatores, os professores de Educação Física relatam o “despreparo profissional”<sup>84</sup> advindo de uma formação acadêmica “frágil” em virtude da falta de contatos com pessoas/alunos PAI (FALKENBACH *et al*, 2010; MAHL, 2012; MUNSTER, 2013; FIORINI; MANZINI, 2014). Isso, talvez, reflita na insegurança dos mesmos em buscar alternativas que viabilizem a inclusão e ainda na “indisponibilidade de parte dos docentes em aceitar mudanças, refletir e modificar suas condutas, assim como, o desinteresse em estudar e dialogar com os pares acerca das possibilidades e novas ideias” (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 388).

Deste modo, percebo que a criação de um ambiente inclusivo que se revele positivo para os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos nas aulas de Educação Física, se revela muito complexo por envolver múltiplos fatores que coexistem. Dentre eles um desafio especial é o da formação de professores, entendida por Mizukami *et al* (2002, p. 13) “como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda”.

Segundo as autoras, esse entendimento amplia o conceito de formação considerada como momentos apenas formais, que prevaleceu até recente período da história da educação de maneira geral, abrangendo obviamente a formação de professores em Educação Física.

Tais momentos em geral se concentram na chamada formação inicial – ou básica, quer ela se dê em nível médio, que se dê em nível superior, prevalecendo, até bem

---

<sup>84</sup>Grifo dos autores Fiorini e Manzini (2014).

pouco tempo<sup>85</sup>, o primeiro como garantia de atendimento às necessidades de formação profissional dos professores. Quando ampliados para além da formação básica, tais momentos consideram a formação como sinônimo de eventos – em geral, cursos de curta duração -, a título de “reciclagem” ou de capacitação (MIZUKAMI *et al*, 2002, p. 13).

As autoras acrescentam, ainda, que estes modelos de formação se apoiam na ideia do acúmulo de conhecimentos “ditos teóricos”<sup>86</sup> para posterior aplicação ao domínio prático. Essa visão é coerente com a lógica da racionalidade técnica, segundo a qual a atividade profissional consiste na resolução de problemas instrumentais, tornada rigorosa por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica. Deste modo, a formação profissional é entendida como um processo de preparação técnica, que permite compreender o funcionamento das regras e das técnicas do mundo real de sala ou da “quadra”<sup>87</sup> de aula e, também, admite desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz (BORGES, 1998; MIZUKAMI *et al*, 2002; TARDIF, 2003).

Estes enfoques dão a entender que o conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais. Essa concepção é compatível com a visão do saber escolar como um conhecimento que os professores possuem e devem transmitir aos alunos. Portanto, é compreensível que esse conhecimento seja apropriado pelo professor em momentos determinados (formação inicial e continuada), posteriormente aplicado à prática profissional, já que o conjunto de teorias adquiridas nestes momentos constituiria um poderoso guia da futura ou atual prática pedagógica (MIZUKAMI *et al*, 2002).

No entanto, há de se levar em consideração que

essas teorias, embora, constituam um discurso teórico eficiente e sejam articuladas a um instrumental “eficaz”, podem ser postas em ação apenas em situações idealizadas de prática pedagógica. No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante o curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas (MIZUKAMI *et al*, 2002, p. 14).

Além disso, a prática pedagógica dos professores, incluindo aqui os professores de Educação Física configura-se, historicamente, ao longo das experiências obtidas nos mais diferentes contextos, nos quais eles vivenciam diferentes emoções, criam representações,

<sup>85</sup>Atualmente a formação inicial refere-se ao Ensino Superior. Demais cursos que os professores participam após egressos do Ensino Superior e, estando atuando na docência são chamados de formação continuada (SACRISTÁN, 2000; MIZUKAMI, 2002).

<sup>86</sup>Grifo das autoras.

<sup>87</sup>Grifo meu.

resolvem conflitos, tomam decisões, dentre outras ações. Essas construções de sentidos delineiam sua prática pedagógica, bem como a maneira de olhar os desafios e as diversidades. Portanto, em parte, a prática pedagógica destes professores também está relacionada, por um lado, à constituição histórica do sujeito e, por outro, às características dos diferentes espaços onde suas ações têm algum significado e sentido. Este processo de formação, por sua vez, poderá favorecer a exclusão se não tiver em suas bases experiências e orientações inclusivas (SALGADO, 2006).

Amorim Filho e Ramos (2010) mencionam, ainda, que tanto na formação inicial quanto continuada, os acadêmicos e os professores em geral e/ou especificamente da Educação Física, já vêm com certa compreensão ou saberes e/ou conhecimentos do que é ser professor, construídos à medida de suas experiências anteriores. Assim, a própria relação social, dentro e fora da escola, já transmite certa quantidade de informações do que é ser professor.

Sob este prisma, o desenvolvimento dos saberes dos professores, dentre eles os de Educação Física, estão associados tanto às várias fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção; de tal modo, “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis dos professores e sobre como ensinar provém da sua história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF, 2003, p. 67).

Logo, a história de vida do professor de Educação Física não pode ser dissociada da pessoa professor, já que a mesma tende a definir situações em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória pessoal e profissional. Essas conjecturas permitem compreender que os professores têm uma bagagem enorme de saberes, crenças, valores, representações, certezas e incertezas sobre a prática docente que são anteriores a sua formação inicial para a docência e,

a maioria dos dispositivos introduzidos na formação inicial dos professores não conseguem mudá-las e nem abalá-las. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão (TARDIF, 2003, p. 69).

Destarte, o professor de Educação Física em suas práticas pedagógicas cotidianas na escola não é neutro, uma vez que no discurso ou na instrução (prática) ele evidencia os seus saberes, costumes, as crenças nas quais acredita, os valores que seus pais, na sua infância, lhe

transmitiram (e que foram por eles reelaborados), além dos conceitos apropriados por meio de suas relações sociais e escolares ao longo dos anos (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010).

Um professor de Educação Física, por exemplo, pode servir-se de uma estratégia em sua aula semelhante àquela que um ex-professor seu utilizou. Esse docente pode se lembrar de uma situação em que seu professor de Educação Física do colégio o reprimiu na frente de seus colegas por ele ter xingado um amigo. Futuramente, quando essa criança ou adolescente tornar-se um professor, ele poderá utilizar a mesma estratégia em uma situação semelhante de briga entre seus alunos. Ou pode rejeitar esse modo de agir e nunca o imitar (anti-modelo). Isso porque a intervenção que o seu professor teve na sua infância/adolescência o marcou, de modo que essa relação professor/aluno ganhou um significado importante para sua vida (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010, p. 225).

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados na socialização profissional e no próprio exercício da docência (TARDIF, 2003).

Compreendo, desta maneira, que uma parte importante da formação profissional dos professores de Educação Física tem raízes em sua historicidade, no entanto, segundo Borges (1998), essas constatações não podem ser concebidas como simples superposição de camadas de saberes independentes umas das outras em termos de conteúdo e de qualidade. Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes. Assim, o que foi retido de experiências familiares, escolares ou sociais dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação universitária.

Borges (1998) exemplifica mencionando que por ocasião dos estágios de formação prática nos cursos para docentes de Educação Física, os alunos/acadêmicos tendem a prestar atenção nos fenômenos de sala de aula ou quadra de aula, em relação aos quais eles possuem expectativas, experiências ou representações fortes. Para que os alunos/acadêmicos

prestem atenção em fenômenos menos familiares, os formadores afirmam ter que duplicar os seus esforços, multiplicar demonstrações, destacar os comportamentos de alunos que foram ignorados e, finalmente, argumentar incessantemente contra o caráter parcial e limitado da eficácia das crenças anteriores possuídas pelos alunos/professores (TARDIF, 2003, p. 70).

Os saberes do professor de Educação Física, portanto, são saberes construídos e provenientes de diferentes fontes, sobretudo das experiências sociais enquanto pessoas, não

relacionados apenas às experiências advindas da sua formação acadêmica ou das práticas profissionais. Todas estas experiências (familiares, escolares, sociais e acadêmicas) podem e devem integrar os saberes necessários para a atuação docente que permeiam o ambiente escolar, dando-lhes um novo sentido e significado.

Logo, estas experiências exigem que os professores de Educação Física se adaptem às práticas e rotinas, não o inverso. Então, do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver em sociedade é tão importante quanto saber viver em uma escola e saber ensinar na sala/quadra de aula. Neste sentido, a inserção em uma carreira e o eu desenrolar exige que os professores de Educação Física assimilem e incorporem também os saberes específicos da docência ao seu local de trabalho, às suas rotinas, crenças, valores, costumes e, logicamente às suas práticas pedagógicas (BORGES, 1998).

Todavia, isso implica uma outra postura diante dos saberes que são transmitidos pelas universidades responsáveis pela formação de professores, especialmente porque,

as universidades, pelo caráter de cientificidade dos saberes que transmitem, têm legitimado uma compreensão reducionista que desconsidera vários aspectos da formação. Tais aspectos envolvem não apenas conhecimentos a respeito da prática pedagógica do professor, como também conhecimentos a respeito de sua história de vida cotidiana, e ainda, conhecimentos da própria organização escolar e das interações que o professor estabelece no ambiente escolar (BORGES, 1998, p. 55).

Sob esta ótica, noto que construir e cultivar práticas de inclusão no seio das experiências dos professores não é uma tarefa simples, tanto em função da complexidade e do dinamismo próprios da instituição escolar, quanto das demandas sociais que a envolvem, tão dinâmicas e complexas quanto a própria escola. Assim, a questão da formação profissional ocupa uma posição de destaque em discussões acadêmicas, profissionais e políticas no que refere-se à inclusão e/ou Educação Inclusiva, sobretudo de alunos com deficiência física, sensorial e intelectual.

Enfatizo, novamente, que as discussões aqui propostas não têm a intenção de aumentar “o peso nos ombros”<sup>88</sup> dos professores de Educação Física ou dos professores de qualquer componente curricular da Educação Básica; nem tampouco desencadear suposições de que o sucesso ou fracasso do processo de inclusão e/ou Educação Inclusiva seja de responsabilidade apenas do professor, uma vez que a ideia de inclusão está atrelada a múltiplas dimensões, já citadas no escopo teórico desta pesquisa. Mas, importa-se com a necessidade de orientação e preparação adequada dos professores para atender as demandas específicas dos alunos, em

---

<sup>88</sup> Grifo meu.

contextos complexos e dinâmicos, como uma sala de aula ou quadra poliesportiva, no caso do professor de Educação Física.

Como já salientado por Borges (1998), Mizukami *et al* (2002) e Tardif (2003), Amorim Filho e Ramos (2010), aprender a ser professor não é uma tarefa que se conclua após estudos de um aparato de saberes, conteúdos e técnicas de transmissão deles. Aprender a ser professor

é uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (MIZUKAMI *et al*, 2002, p. 12).

Compactuo com o pensar de Mizukami *et al* (2002), porém, acredito que tanto os saberes, as aprendizagens e experiências adquiridas na formação inicial (licenciatura)<sup>89</sup> em Educação Física quanto nos cursos de formação continuada podem contribuir significativamente para que os professores reflitam, ao menos um pouco, sobre seus valores (éticos, morais, políticos, religiosos, ideológicos, filosóficos, dentre outros), possibilitando assim superar o já aludido histórico das práticas pedagógicas higienista, militarista e esportivista da Educação Física; e, substituir por práticas pedagógicas no paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva.

Para isso, Mauerberg-deCastro (2011a) afirma que, frequentemente, várias disciplinas<sup>90</sup> dos cursos de formação em Educação Física especificam suas abordagens conteúdos teóricos, estratégias de ações profissional e pedagógica em função das necessidades sensoriais, físicas e intelectuais das pessoas sendo, deste modo, de extrema importância que o aluno/acadêmico tenha experiências prévias com os assuntos em torno da deficiência, diferença, diversidade e inclusão, adquiridas por meio das diferentes fontes de saberes citadas por Tardif (2003)<sup>91</sup>, mas principalmente, na etapa da formação inicial, considerada a base de formação profissional.

---

<sup>89</sup>A formação em Educação Física divide-se em bacharelado e licenciatura. A primeira formação destina-se à formação de profissionais na área de treinamento físico e práticas esportivas; já a segunda destina-se à formação de professores para atuarem, especialmente na Educação Básica, podendo atuar também em outros níveis, como no Ensino Superior, alfabetização de jovens e adultos, escolas especializadas ao atendimento de pessoas com deficiência, dentre outras (CONFEEF, 2016).

<sup>90</sup>Mauerberg-deCastro (2011a) refere-se às áreas do conhecimento intituladas como Educação Física Adaptada, Atividade Física Adaptada e Atividade Motora Adaptada, as quais, por meio de atividades específicas, promovem saúde, estilo de vida ativo, reabilitam funções deficientes e acabam por facilitar a inclusão de pessoas com deficiência sensorial, física, intelectual.

<sup>91</sup>No decorrer desta pesquisa mencionei que Tardif (2003) acredita que os saberes dos professores são provenientes de quatro fontes: dos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

A autora acrescenta, ainda, que a formação do professor de Educação Física ganhou novos entendimentos com o surgimento das APEF propostas a partir da década de 1980, especialmente as abordagens Desenvolvimentistas, Construtivista-interacionista, Crítico-superadora e Sistêmica “que romperam com a visão mecanicista de performance normalizada em um padrão ideal ou aceitável de movimento” (MAUERBERG-deCASTRO, 2011b, p. 425).

Mauerberg-deCastro (2011a) afirma que o percurso histórico na interface Educação Física e pessoas com deficiência “é difícil de ser determinado com fidedignidade no Brasil por causa de atividades isoladas de profissionais e instituições que raramente foram registradas em publicações” (MAUERBERG-deCASTRO, 2011a, p. 49). Todavia, a autora destaca que Nabeiro em 1989 fez um registro histórico reunindo algumas passagens interessantes dos períodos higienista e militarista da Educação Física.

Nabeiro (1989) destacava em suas escritas

o modelo médico como panaceia contra a deficiência ou o seu agravamento. Particularmente ela cita cinco textos de Inezil Pena Marinho publicados em 1946 pela Imprensa Nacional, os quais refletiam algumas ambiguidades, como a ideia de que a Educação Física podia modificar o *status* da deficiência mental<sup>92</sup> “recuperando” o déficit da capacidade intelectual e, por outro lado, quando afirma da possibilidade de melhora da qualidade de vida pelo exercício para qualquer tipo de deficiência (MAUERBERG-deCASTRO, 2011a, p. 48).

Deste modo, o percurso histórico na interface Educação Física e pessoas com deficiência começou muito timidamente em algumas obras de Inezil Pena Marinho do ano de 1946, dentre elas Psicologia aplicada à atividade física dos surdos-mudos, Psicologia aplicada à atividade física dos débeis mentais e, a Educação Física dos portadores de defeitos físicos (NABEIRO, 1989 *apud* SILVA, 2011), mas como neste período a concepção militarista da Educação Física era predominante, as pessoas com deficiência acabaram sendo excluídas das atividades propostas pela mesma por não serem consideradas perfeitas, belas, saudáveis, fortes, hábeis e eficientes.

Silva (2011, p. 31) destaca que o

primeiro documento que fazia referência sobre a Educação Física para pessoas com deficiências é o Parecer nº 1002/74 do Conselho Federal de Educação (CFE), cujo tratamento especial era previsto no art.9 da Lei nº 5.692/71, cujo período era escassa a qualificação em Educação Física para atuar com esta população, observando que as IES eram responsáveis pela mesma sugerindo que nos cursos deveria haver um complemento curricular.

<sup>92</sup>Atualmente denominada de deficiência intelectual.

Mauerberg-deCastro (2011a) ressalta que, de fato, a história da Educação Física para pessoas com deficiência começou a ser contada, apesar dos poucos registros, antes mesmo da década de 1980, tendo como precursores os professores Vilson Bagatini, Elili Bagatini e Aldo Carlitos Potrich. Todavia, Pedrinelli e Verenguer (2011) mencionam que no Brasil a preocupação com o atendimento e, sobretudo, com a formação inicial e continuada em Educação Física para intervir especificamente com pessoas com deficiência data de meados de 1980, com o surgimento de “novos olhares”<sup>93</sup> para a Educação Física e, também, para o esporte.

Para isso, Mauerberg-deCastro (2011a), Pedrinelli e Verenguer (2011), bem como Silva (2011) destacam que na década de 1980, a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em Minas Gerais, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e as Faculdades Isoladas Castelo Branco, deram início a projetos de iniciação esportiva que atendiam crianças com deficiência e incentivaram programas de formação profissional e de pesquisa nos currículos quanto à Educação Física para as pessoas/alunos com deficiências.<sup>94</sup>

Entretanto, o que estas ações traziam subjacentes não era somente uma nova realidade ou forma de saber-fazer ou como fazer para se atuar com atividades voltadas ao público com deficiência, mas sim, a possibilidade de se pensar na inserção, nos cursos de Educação Física, de uma disciplina que abordasse especificamente a prática de atividades físicas por parte das pessoas com deficiências, uma vez que

desenvolver atividades tendo em vista uma outra concepção de aptidão física, (e incluí-la no currículo) significava praticamente, a antítese da grande maioria dos conteúdos que havíamos aprendido no curso de graduação. Enquanto a metodologia do ensino de natação, por exemplo, preconizava que, no período de adaptação ao meio líquido, as crianças deveriam andar dentro d'água segurando uma na mão da outra, nosso aluno com amputação bilateral ao nível do quadril, não tinha condições para esta realização; enquanto o método dizia que no Futebol os indivíduos deveriam dominar e conduzir a bola com ambos os pés, nossos alunos hemiplégicos, só podiam fazê-lo com uma das pernas e com apoio de muleta. E, como estes, muitos e muitos outros fundamentos desportivos considerados pelos técnicos e professores como ideais, como corretos, tinham que ser repensados e até modificados. Foi a grande fase da criação, da busca, da descoberta, da solução dos

---

<sup>93</sup>Grifo meu.

<sup>94</sup>Em 1980 a UERJ ofertou os primeiros cursos de especialização na área de Educação Física e Esportes para deficientes; em 1986 a USP realizou o I Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada; em 1988 a UFU criou o primeiro curso de especialização em Educação Física Adaptada (MAUERBERG-deCASTRO, 2011a; PEDRINELLI; VERENGUER, 2011; SIVA, 2011).

problemas de cada deficiente, em cada gesto e em cada modalidade desportiva (parênteses e grifo nossos) (CARMO, 1991 *apud* SILVA, 2011).

Nesta senda, as iniciativas por parte da USP, UERJ, UFU, UFMG e das Faculdades Isoladas Castelo Branco, desencadearam as primeiras discussões e encontros em nível nacional sobre a possibilidade de uma disciplina específica que tratasse de questões pertinentes à Educação Física para pessoas com deficiência nos currículos de formação em Educação Física e, ainda, propunha a garantia de habilitação profissional para atuar junto a esta população.

Pedrinelli e Verenguer (2011) destacam que tais conjecturas foram reforçadas quando por meio de estudos e análises sobre os Relatórios do Ano Internacional da Pessoa Deficiente, em 1981, do Projeto Integrado a Secretaria de Estado da Educação (SEED), em 1984, e do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)<sup>95</sup> em 1985 e, ainda, do Encontro de Planejamento do CENESP, em 1985, identificou-se que um número reduzido de profissionais da Educação Física atuava nas áreas da Educação Especial tanto em escolas especializadas quanto em escolas públicas e centros de reabilitação (PEDRINELLI; VERENGUER, 2011).

Isto ocorria, e atualmente ainda ocorre, por falta de qualificação específica na formação inicial e, também, da ausência de cursos de atualização (formação continuada), entre outros. Como resultado desse diagnóstico, Silva (2011) relata que foram estruturados alguns cursos de capacitação profissional para dar início à disseminação de conhecimentos sobre pessoas com deficiência e, a partir de 1984 e 1985, a CENESP, a SEED e a Secretaria de Educação Física e dos Desportos (SEFD) se vinculam ao MEC para montar um projeto integrado para estudos sobre as possibilidades das pessoas com deficiências serem atendidas pela Educação Física e pelo Esporte.<sup>96</sup>

Paralelamente a isso, em 1984, por meio da Portaria n° 10/84 (BRASIL, 1984) constitui um Grupo de Trabalho Consultivo que apresentou o anteprojeto de reformulação curricular dos cursos superiores de formação em Educação Física, o qual foi aprovado pela Resolução n° 3/87 (BRASIL, 1987a) definindo conteúdos mínimos para os cursos de

---

<sup>95</sup>Pelo Decreto n° 72.425, de 3 de julho de 1973 o MEC cria o CENESP, Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos “excepcionais” (BRASIL, 1973).

<sup>96</sup> Silva (2011) destaca que, no entanto, é com a criação da Secretaria dos Desportos em 1990, regulamentada pelo Decreto n° 99.244/90 (BRASIL, 1990) e pela Medida Provisória n° 309/92 (BRASIL, 1992) que a Secretaria de Desportos, finalmente, se integrou ao MEC. Desta forma, foi criado o Departamento de Desporto das Pessoas Portadoras de Deficiências, cujo objetivo era o de promover a qualificação profissional para o desenvolvimento da prática desportiva junto às pessoas com deficiências (SILVA, 2011).

Educação Física que formariam licenciados e bacharéis<sup>97</sup> conforme as demandas sociais e a realidade de cada instituição (BORGES, 1998; STEFANE; MIZUKAMI, 2002).

Todas essas ações promoveram a inserção da disciplina de Educação Física Especial (EFE), atualmente denominada de Educação Física Adaptada (EFA)<sup>98</sup>, nos cursos de Educação Física. Assim, a partir da Resolução n° 3/87 (BRASIL, 1987a) consubstanciada no Parecer n° 215/87 (BRASIL, 1987b), propostas de atividades físicas voltadas às pessoas/alunos com deficiência, aos poucos, ganhou novos adeptos e vem, cada vez mais, amadurecendo como área do conhecimento e intervenção (PEDRINELLI; VERENGUER, 2011).

No tocante a esfera acadêmica, segundo Pedrinelli e Verenguer (2011, p. 08), a EFA corresponderia “à produção, à sistematização e ao acúmulo de conhecimentos, oriundos da pesquisa aplicada, relacionados à cultura corporal de movimentos para pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições<sup>99</sup> para a prática das atividades físicas” (PEDRINELLI; VERENGUER, 2011, p. 8).

Para Silva, Seabra Jr e Araújo (2008), a EFA caracterizou, e ainda caracteriza-se, como uma área de conhecimentos que proporcionaria atividades relacionadas ao escopo da Educação Física às pessoas/alunos com deficiência física, sensoriais e intelectuais, dentre outras especificidades. Os autores destacam que estas atividades deveriam/devem ser diversificadas e adequadas aos interesses, possibilidades, capacidades e limitações das pessoas/alunos com deficiência (SILVA, SEABRA Jr, ARAÚJO, 2008).

Portanto, a EFA “não se diferencia da Educação Física em seus saberes, conteúdos, mas compreende técnicas, métodos, práticas e formas de organização que podem também ser aplicados às pessoas com deficiência” (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 10). É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender as necessidades especiais de todos os alunos, sobretudo, dos alunos com deficiência e outras especificidades, como por exemplo,

---

<sup>97</sup>Estes documentos abordaram vários pontos importantes já apresentados nesta pesquisa.

<sup>98</sup>A disciplina que ofereceu/oferece conteúdos específicos sobre as pessoas com deficiência contidas nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física no Brasil apresentam diversas nomenclaturas, sendo as de maior incidência Educação Física Adaptada, Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais, Atividade Física Adaptada, Educação Física Especial, Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais, Atividade Motora Adaptada, Esportes Adaptados, dentre outros (BORELLA, 2011). O uso de diferentes terminologias recaem sobre a composição dos grupos (só pessoas em com deficiência ou grupos mistos) como também o planejamento de atividades (elaboradas em função da possibilidade de participação do aluno em grupos específicos ou não) (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008, p. 84).

<sup>99</sup> Para as autoras, diferentes e peculiares condições refere-se às pessoas/alunos que apresentam deficiências, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimentos, distúrbios de saúde, distúrbios psicológicos, dentre outros.

transtornos globais do desenvolvimento, psicoses, distúrbios de saúde, obesidade, diabetes, hipertensão, cardiopatias, dentre outros (CIDADE; FREITAS, 2009).

Silva (2011) relata que no bojo do processo de inserção da disciplina de EFE e/ou EFA nos cursos de Educação Física, em 1990 foi realizado um levantamento junto às IES no Brasil para investigar se as mesmas realmente estavam ofertando disciplinas relacionadas ao atendimento às pessoas/alunos com deficiência nos cursos de Educação Física. Esse levantamento diagnosticou que das 108 IES com cursos de Educação Física existentes na época, 53 relataram oferecer alguma disciplina específica e 37% destas não possuíam docentes habilitados nesta área (SILVA, 2011; SILVA; DRIGO, 2012).

O resultado desta pesquisa foi divulgado após três anos da sugestão de inserção da EFE e/ou EFA nos cursos superiores de Educação Física identificando uma escassez de profissionais especializados na área para ministrar a disciplina (SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008; SILVA, 2011; SILVA; DRIGO, 2012). Deste modo, as IES que ofertavam cursos superiores em Educação Física solicitaram ao MEC a capacitação de profissionais para atuação junto às pessoas com deficiência, sobretudo atuação para o esporte, o que ficou

a cargo do Departamento de Desporto das Pessoas Portadoras de Deficiências com o gerenciamento para a capacitação de recursos humanos, tendo como estratégias a promoção de palestras e cursos de curta duração de atualização profissional. Quanto à formação e capacitação de profissionais e professores de Educação Física para atuação com EFA, ficou a cargo do MEC o qual deveria atuar junto às instituições de ensino superior sugerindo inclusive a inclusão de disciplina específica na área (SILVA, 2011, p. 23).

Diante do exposto, percebo que o ingresso ainda que gradual da EFA como disciplina nos cursos de formação de professores em Educação Física significou um avanço extremamente importante: isto se deu principalmente pela percepção de que mesmo os saberes e/ou conhecimentos, dentre eles os sobre a pessoa com deficiência, provenientes de diferentes fontes, a formação inicial possibilitou/possibilita que os acadêmicos, futuros professores, refletissem/reflitam sobre valores e, quiçá, compreensões e práticas pautadas e no paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva, sem exclusões ou discriminações de qualquer ordem.

Além disto, a inserção da EFA nos cursos de Educação Física foi, também, resultado de uma mudança de arquétipo da área, ampliando as possibilidades de reflexões, discussões e ações para, finalmente, pensar a Educação Física para todos, inclusive para as pessoas/alunos com deficiência. Neste contexto, a inserção da EFA nos cursos superiores de Educação Física, assim como o surgimento das APEF, a criação dos PCN de Educação Física (BRASIL, 1997;

1998a; 1998b), a regulamentação da profissão (BRASIL, 1998c), a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica (BRASIL, 2001b), dentre outras ações, fizeram parte de um processo em que se questionava a Educação Física nos currículos das escolas brasileiras e, conseqüentemente, modificaram e, ainda vem modificando, as práticas pedagógicas dos professores.

Destaco, também, que a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) influenciaram o aparato legal e provocaram/determinaram novas vicissitudes e novas ações para a inclusão educacional e/ou Educação Inclusiva. A partir das mesmas, “o Brasil assumiu como compromisso, perante a comunidade internacional, combater a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional [...], buscando garantir a escola para todos, nas classes de ensino comum, inclusive para alunos com deficiência” (SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008, p. 89).

Deste modo, a educação escolarizada promoveria a todos os alunos a efetiva garantia de aprendizagens satisfatórias em todos os segmentos e componentes curriculares propostos pela Educação Básica, dentre eles, a Educação Física, que precisou se modificar para, também, atender aos pressupostos do paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva.

Segundo Silva, Seabra Jr e Araújo (2008, p. 89),

é dessa forma que a EFA, objetivando estabelecer metas e estratégias políticas capazes de assegurar ao aluno com deficiência o acesso e permanência na escola regular com efetiva participação nas aulas de Educação Física, busca, também, subsidiar os professores de Educação Física para que em suas práticas pedagógicas, possam contemplar os alunos com deficiência, abandonando aquela velha prática de deixar de lado estes alunos por falta de preparação para o efetivo trabalho junto a eles.

Entretanto, mesmo com todas as lutas e investimentos na formação e preparação de professores de Educação Física (mais) qualificados para o exercício profissional com alunos que apresentam deficiência; e, compreendendo a abrangência dos saberes, conteúdos e temas que podem ser contemplados em uma disciplina no Ensino Superior, acredito de fundamental importância refletir se as competências e habilidades para tal feito advêm somente de uma disciplina. Me questiono se a formação estruturada apenas na disciplina de EFA atenderia às necessidades de saberes e as expectativas dos acadêmicos quanto a todo o universo das deficiências, permitindo-lhes ingressar nesta área de atuação.

Cruz (2008) menciona que o envolvimento das demais disciplinas que compõem o curso de Educação Física nas discussões relativas ao atendimento prestado ao aluno com deficiência colaboraria para adensar a competência profissional almejada, pois apenas a

disciplina de EFA é insuficiente para orientar, adequadamente o futuro professor de Educação Física, nessa área. Silva e Drigo (2012) reforçam que os acadêmicos dos cursos superiores de Educação Física poderão melhor compreender sobre as possibilidades de relacionar as práticas de atividades físicas às pessoas com deficiência quando ocorrer “a diluição dos conteúdos da EFA nas demais disciplinas do currículo” (SILVA; DRIGO, 2012, p. 79).

Sob esta ótica, seria desejável que além da EFA outras disciplinas próprias do currículo dos cursos superiores de Educação Física contemplassem saberes, conteúdos e práticas relacionadas à história da EFA, às abordagens sociológicas, culturais, biológicas e pedagógicas das deficiências, bem como, examinassem a possibilidade da obrigatoriedade de Estágio Supervisionado em Educação Física também em turmas ou ambientes que atendam alunos com deficiências, dentre outras especificidades.

Defendo isso por acreditar que as experiências práticas do acadêmico, futuro professor de Educação Física, poderão possibilitar a compreensão em torno da complexidade da inclusão e/ou Educação Inclusiva em seu sentido mais amplo. O cotidiano revelará ao acadêmico, as inúmeras limitações e desafios, mas também as possibilidades e as perspectivas de ações para efetivar a inclusão de todos os alunos nas práticas da cultura corporal.

Além disso, a profissão de professor, assim como as demais profissões, exige imensa versatilidade, capacidade de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes daquelas, na maioria das vezes hipotéticas, relatadas nas aulas da formação inicial. Deste modo, o acadêmico precisa compreender que não basta apenas uma formação acadêmica inicial. Faz-se necessária uma formação profissional continuada, reflexiva e coletiva sobre o processo de inclusão, além de cursos paralelos que mantenham o professor de Educação Física atualizado sobre novas políticas, metodologias, recursos materiais e processos avaliativos frente à inclusão (RODRIGUES, 2006b).

Nestes meandros, nota-se que participar de um processo inclusivo é estar predisposto a constantemente procurar formação no que diz respeito tanto as práticas e políticas em Educação Física, adaptada ou não, quanto as voltadas à inclusão e/ou Educação Inclusiva, independentemente de se estar na formação inicial ou há anos atuando na docência. Afinal, o conhecimento acumulado sobre este assunto sustentará/sustenta as práticas pedagógicas relacionadas à escolarização de todos os alunos.

Deste modo, entendo que cabe ao professor de Educação Física, no exercício de sua autonomia, comprometido com o ensino de qualidade, indagar se está disposto e se tem condições para buscar saberes e/ou conhecimentos externos aos vivenciados em sua formação

inicial, a fim de criar oportunidades para reflexão, discussão e efetivação de práticas pedagógicas (mais) inclusivas.

### 3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CONSTRUINDO E EXECUTANDO A PESQUISA

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Observar e aprender em uma situação dinâmica como a que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem deflagrados em um ambiente destinado à educação escolarizada de crianças e jovens, implica considerar procedimentos metodológicos que não engessem o fenômeno em questão, a ponto de empobrecê-lo em sua complexidade e profundidade, sobretudo em se tratando da formação de professores para atuarem neste ambiente.

Por esta pesquisa enfatizar justamente a formação continuada<sup>100</sup> de professores de Educação Física a caracterizei sob o enfoque qualitativo, delineado pelos entendimentos da pesquisa-ação. Justifico a escolha pelo enfoque qualitativo por este fornecer maior profundidade aos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, dos detalhes e de experiências únicas oferecendo, ainda, um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim como possibilidades de mudanças e flexibilidade de análises (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 14).

Além disso, segundo Minayo (2006), a pesquisa sob o enfoque qualitativo se preocupa com a compreensão da ação e do contexto social, considerando a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que lhes atribuem seus atores (sujeitos humanos) de maneira que os mesmos possam interpretar e reinterpretar o seu cotidiano e as experiências que nele vivenciam. Assim, o universo das investigações qualitativas “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2006, p. 57).

Portanto, na pesquisa sob o enfoque qualitativo deve-se considerar a subjetividade, as representações, as significações das pessoas que também são constituintes do fenômeno pesquisado. Em relação a formação e capacitação de professores,

a abordagem qualitativa de pesquisa pode ser bastante eficaz, pois permite a exploração do ambiente complexo do contexto educacional para o qual esses professores voltarão a sua prática, ao mesmo tempo em que permite aos

---

<sup>100</sup> A formação continuada adotada nesta pesquisa diz respeito a formação do professor que já está atuando na área da docência, ou seja, está em serviço.

participantes tornarem-se mais autoconscientes acerca de seus valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes frente aos alunos e à comunidade escolar. Essa abordagem na condução de um estudo de formação permite que os professores participantes tornem-se mais sensíveis aos fatores que interferem em seu trabalho e a sua interação com o outro (LOURENÇO, 2012, p. 50).

Lourenço (2012) afirma ainda que as pesquisas de cunho qualitativo estão entre os principais caminhos de investigações sobre os impactos das atividades de formação na prática docente. Nesta perspectiva, bem como na busca de alternativas metodológicas capazes de dar conta da complexidade que envolvem o contexto educacional e a prática docente cotidiana, é necessário o “aprimoramento da convivência entre reflexão e ação, sem preterir uma em relação à outra, numa perspectiva de mudança de certo aspecto da realidade” (CRUZ, 2008, p. 72).

Logo, para estruturar a proposta desta pesquisa com foco na formação de professores de Educação Física sob a ótica da abordagem qualitativa, optei pelos delineamentos da pesquisa-ação, compreendida “como uma técnica de intervenção social com vistas à mudança” (DIONNE, 2007, p. 67). O autor destaca que “a pesquisa-ação se inspira nas técnicas de resolução de problemas para desencadear mudanças”, permitindo assim “duas tarefas simultâneas: uma tarefa de pesquisa, cujo objetivo é desenvolver conhecimentos, e uma tarefa de ação, cujo objetivo é modificar uma situação peculiar” (DIONNE, 2007, p. 67 e 24).

Nesta senda, a pesquisa-ação almeja mudar uma dada situação particular levando em consideração a totalidade concreta tal como ela é vivida. Thiollent (2011, p. 20), referência clássica quando se aborda questões sobre pesquisa-ação a define como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A definição supramencionada “deixa provisoriamente em aberto a questão valorativa, pois não se refere a uma predeterminada orientação da ação ou a um predeterminado grupo social” (THIOLLENT, 2011, p. 20), ou seja,

embora seja precária a distinção entre os aspectos valorativos e os aspectos propriamente metodológicos ao nível de processo de investigação, consideramos que a estrutura metodológica da pesquisa-ação dá lugar a uma grande diversidade de propostas e pesquisa nos diversos campos de atuação social, dentre eles a educação (THIOLLENT, 2011, p. 20).

O autor destaca que uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando realmente ocorrer “uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema de observação”. É preciso, ainda, “que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (THIOLLENT, 2011, p. 21). Além disso, “a pesquisa-ação pretende fundamentalmente reduzir a distância entre teoria e prática, dando conta da distância que se criou, em vários campos, entre reflexão teórica e prática profissional” (DIONNE, 2007, p. 31).

Bracht *et al* (2002) destacam que esse tipo de pesquisa é efetivamente uma estratégia profícua e adequada para a formação de professores quando a intenção é provocar mudanças nas práticas pedagógicas, especialmente entre o que se diz e o que se faz. Além disso, a pesquisa-ação é basilar para a implantação de reformas educacionais ou de transformações da escola, lugar este que os professores, nem sempre, tem presença tão autônoma. Logo, a pesquisa-ação contribui tanto para a formação de professores quanto para a obtenção de saberes e/ou conhecimentos sobre os problemas de ensino, as quais poderão corroborar com a promoção de mudanças nas práticas pedagógicas vigentes (BRACHT *et al*, 2002; BRACHT, 2013).

Dizer que pesquisa-ação pretende alcançar uma mudança incita a concluir que ela é, sobretudo, um modo de intervenção, um procedimento de ação, antes de ser um método de pesquisa. Deste modo, almejando/pretendendo mudar uma situação particular, a pesquisa-ação pode ser utilizada de forma eficaz e satisfatória. Todavia, não se pode ignorar que a pesquisa-ação tem também como intuito compreender as situações específicas que envolvem o objeto de estudo (neste caso a formação continuada de professores), permitindo, assim, novos conhecimentos e, por esta razão mesma, considerada um método de pesquisa (DIONNE, 2007).

O autor enfatiza que

se a estratégia de pesquisa visa principalmente a desenvolver conhecimentos e evidenciar sua validade, a estratégia de ação visa à mudança de uma situação de maneira eficaz. A pesquisa se apoia em regras metodológicas de caráter científico, ao passo que a ação se constrói com base em processos de planejamento de diversas práticas táticas (DIONNE, 2007, p. 37).

Destarte, os objetivos da pesquisa e os da ação não são necessariamente compatíveis, pelo menos em dada situação ou dado momento, ou seja, a pesquisa nem sempre acompanha os ritmos da estratégia prática da ação. A pesquisa é centrada na produção de conhecimentos e a ação almeja a mudança de uma situação particular. Entretanto,

em pesquisa, sempre é preciso demonstrar o que se supõe. Uma pesquisa será válida quando se comprova o que é afirmado [...]. Uma pesquisa de qualidade é uma pesquisa infalível quanto à prova. Por sua vez, uma ação de qualidade é uma ação eficaz. A busca por eficácia está na base da estratégia de ação. A prova de que uma ação é válida quando esta atinge seus objetivos. É ineficaz quando intervêm diversos parâmetros não previstos e quando a estratégia inicial não é respeitada (DIONNE, 2007, p. 38)

Acredito que embora a pesquisa não possa dar respostas definitivas às perguntas que estuda, a mesma tem dispensado grande esforço para criar processos que aumentem a provável precisão de respostas. E, apesar da impossibilidade de respostas definitivas, principalmente quando se trata de analisar fenômenos sociais, é necessário aperfeiçoar os processos que permitam aproximações cada vez mais fidedignas com relação ao fenômeno estudado. Para isso, procura-se caminhos e instrumentos que devem ser utilizados para aumentar o grau de precisão e confiabilidade que validem os resultados da pesquisa.

Betti (2013) ressalta que ao realizar pesquisa é necessário que se tenha preocupação com a credibilidade (os resultados e interpretações feitas pelo pesquisador são plausíveis para os sujeitos envolvidos?); transferibilidade (os resultados da pesquisa podem ser transferidos para outros contextos?); confirmabilidade (os resultados obtidos são confiáveis?).<sup>101</sup>

Diante das conjecturas apresentadas, observo que a pesquisa-ação é compreendida como uma série de práticas que associam pesquisadores e participantes em uma mesma estratégia de ação para modificar uma dada situação. E, esta estratégia de pesquisa tem o intuito de adquirir saberes e/ou conhecimentos sistemáticos sobre a situação identificada. A pesquisa-ação, conseqüentemente, não se limita a utilizar os saberes e/ou conhecimentos existentes, ela também busca mudanças em contextos concretos e estuda as condições e os resultados de uma pesquisa efetuada, a qual deve ser pautada em critérios que maximizem sua credibilidade, transferibilidade e confirmabilidade.

Betti (2013, p. 254) enfatiza, ainda, que “o objetivo não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema, compreender e melhorar a vida educativa; preocupa-se, portanto, com a mudança da situação e não apenas com a sua interpretação.” O autor, ao abordar a utilização da pesquisa-ação no ambiente educacional, enfatiza que as características mais relevantes da pesquisa-ação são<sup>102</sup>:

<sup>101</sup>Para maiores esclarecimentos sobre os critérios necessários para maximizar a credibilidade, a transferibilidade e a confirmabilidade das pesquisas científicas uma sugestão seria a leitura do capítulo Procedimentos para maximizar a confiabilidade (p. 242) retratado na obra de Betti (2013).

<sup>102</sup>Betti (2013) menciona estas características da pesquisa-ação baseando-se nos nas características apresentadas por Pereira (1988).

- estratégia associada à formação das pessoas envolvidas;
- centralização em atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças;
- compreensão do que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo: professores, alunos, pais e/ou responsáveis, gestores, dentre outros;
- reelaboração do discurso sobre as contingências da situação e estabelecimento das inter-relações entre elas;
- reforço da postura colaborativa dos professores que ao refletirem sobre suas práticas tendem a trabalhar dialogicamente com seus colegas.

Todavia, como mencionado anteriormente por Dionne (2007) e, ainda, enfatizado por Cruz (2008), Thiollent (2011) e Betti (2013), tanto a pesquisa quanto a ação, precisam seguir um rigor metodológico baseado na identificação do problema/situação da pesquisa, definição dos objetivos da pesquisa e da ação, definição dos procedimentos de investigação, realização da pesquisa e da ação, análise e avaliação dos resultados<sup>103</sup>.

Conforme o explicitado, reconheço que a associação entre pesquisadores e participantes está no centro do processo da pesquisa-ação e a qualidade do vínculo humano entre pesquisadores e participantes é extremamente importante para assegurar a dinâmica exigida pela pesquisa-ação. Este vínculo, segundo Dionne (2007), conduz a uma atenção especial no que tange à imersão no ambiente que se propõe pesquisar, sendo preciso respeitar alguns parâmetros, como por exemplo:

- compartilhamento de representações comuns no que diz respeito aos fundamentos da pesquisa-ação e à ideologia subjacente;
- capacidades de comunicação interpessoal, aptidões de abertura e empatia;
- engajamento e implicação por parte do pesquisador e do grupo;
- aceitação da negociação no processo de pesquisa e consideração das restrições de ambos os lados;
- identificação de zonas de interesses em comum, as quais resultarão na escolha da ordem de prioridade das situações a serem pesquisadas e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta;
- resolução ou, pelo menos, esclarecimento das situações observadas;

---

<sup>103</sup>As etapas pertinentes à identificação do problema/situação da pesquisa, definição de seus objetivos e da ação já foram detalhados na introdução desta pesquisa. Já as questões relacionadas à definição dos procedimentos de investigação, realização da pesquisa e da ação, análise e avaliação dos resultados serão descortinadas posteriormente.

- acompanhamento das decisões, das ações e de todas as atividades intencionais do pesquisador e do grupo;

- aumento de saberes e/ou conhecimentos tanto por parte do pesquisador quanto do grupo<sup>104</sup>.

Cruz (2008) enfatiza, ainda, que ao utilizar a pesquisa-ação é necessário que os participantes percebam que podem confiar no pesquisador, caso contrário, informações relevantes e preciosas deixarão de ser fornecidas, vindo a “causar um desconforto comprometedor dos procedimentos estabelecidos para coleta de dados, haja vista o caráter imprescindível da franca colaboração dos participantes” da pesquisa (CRUZ, 2008, p. 74).

Deste modo, na pesquisa-ação o pesquisador desempenha

um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura da relação entre pesquisador e as pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. Os problemas de aceitação do pesquisador no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa. Mas, a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação almejada (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Esses cuidados devem ser assumidos pelo pesquisador de modo a conduzir uma investigação em que a formação, a construção de saberes, as decisões tomadas e também a forma como forem analisados os processos, sejam desencadeados pelos participantes em conjunto com o pesquisador imerso no contexto da pesquisa. Assim, o pesquisador deve preocupar-se em promover situações em que os participantes troquem e adquiram saberes, bem como desenvolvam reflexões que se traduzam em ações/atitudes adequadas à sua atuação prática no ambiente escolar.

Destarte, para a consecução dos objetivos desta pesquisa, procurei respeitar as características tanto do enfoque qualitativo quanto da pesquisa-ação, porém não limitei minhas investigações apenas em aspectos acadêmicos e burocráticos. Enfatizei o que os professores de Educação Física “tinham a dizer e a fazer”<sup>105</sup>. Procurei não apenas levantar dados, mas sim desempenhar um papel ativo na realidade dos fatos observados durante as coletas, ou seja, durante a pesquisa<sup>106</sup>.

---

<sup>104</sup>Os parâmetros mencionados foram propostos por Descarries e Corbeil (1993, p. 28) *apud* Dionne (2007, p. 70).

<sup>105</sup>Grifo meu.

<sup>106</sup>Thiollent (2011, p. 22) destaca que “em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais”.

Nesta perspectiva, segundo Thiollent (2011, p. 22), “é necessário definir com precisão, de um lado, a ação, quais são os agentes, seus objetivos, caminhos e obstáculos, e, por outro lado, qual a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação”.

Diante disso, a priori, apresento os caminhos percorridos a fim de atingir os objetivos propostos para esta pesquisa e, em seguida, os demais itens citados por Thiollent (2011) serão descortinados.

### 3.2 PROCEDIMENTOS PARA A EXECUÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

As primeiras aproximações com o intuito de propor um Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física no qual acontecessem discussões, reflexões e vivências de temáticas relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência foi via ligação telefônica com a Diretoria Regional de Ensino (DRE) de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo. Por meio desta ligação agendei data e horário para conversar com os responsáveis pelos setores destinados à Educação Especial e Educação Física<sup>107</sup> deste órgão, buscando explicitar sobre a proposta do Programa e solicitar autorização para a realização do mesmo.

Neste primeiro momento (setembro de 2013) conversei com os responsáveis pelos setores supramencionado da DRE, me apresentei enquanto professora-pesquisadora e comentei sobre a possibilidade de realização de pesquisa por meio de um Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física. Houve a confirmação da pertinência e possibilidade de efetivação do Programa, porém eu deveria conversar com os responsáveis pela DRE: a Dirigente Regional de Ensino (DREn), o Supervisor de Ensino (SE) e a Diretora do Núcleo Pedagógico (DNP).

Assim, foi agendada nova data e horário para conversar com estes responsáveis. Nesta conversa, me apresentei, entreguei uma cópia do projeto de pesquisa, expliquei seus objetivos e ações destinadas com o intuito de respondê-los e solicitei autorização para a realização da

---

<sup>107</sup>As DRE do Estado de São Paulo são divididas em setores, nos quais existem responsáveis para cada área do conhecimento: os Professores Coordenadores de Oficinas Pedagógicas (PCOP), dentre estes os PCOP de Educação Especial e Educação Física.

mesma na DRE. A DREn e o SE autorizaram a realização da pesquisa que deveria ser discutida com maiores detalhamentos com a DNP.

Em seguida, foi agendada nova data e horário para conversar com a DNP sobre a pesquisa e, após explanação, a mesma reafirmou a possibilidade de sua realização, porém com a aproximação do final do ano letivo (2013) sugeriu o início da pesquisa para o primeiro semestre de 2014.

Por exigência do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos solicitei aos responsáveis pela DRE autorização formal para a realização da pesquisa, devidamente referendada pela DREn, SE, DNP, e pelos Professores Coordenadores de Oficinas Pedagógicas (PCOP) de Educação Especial e Educação Física (Apêndice A). Logo após a aprovação para a realização da pesquisa na DRE, o projeto de pesquisa e a Carta de Autorização foram encaminhados para a apreciação (novembro de 2013) e aprovação (dezembro de 2013) do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (Anexo A).

Não obstante a crença na viabilidade do Programa de Formação Continuada com os professores de Educação Física, a DNP solicitou que fossem anexadas ao projeto original as seguintes informações: nome do Programa de Formação Continuada, proponente, breve descrição da pesquisa e suas etapas, justificativa, objetivos gerais, população alvo, vagas oferecidas, dados sobre a inscrição, validação e desistência, carga horária, período de realização, número de encontros, metodologia, critérios de avaliação, indicação dos resultados pretendidos, certificação e referências bibliográficas.

Este conjunto de novas informações foi incorporado ao projeto inicial e entregue a DNP no início de novembro de 2013. Na ocasião foi estabelecido um prazo de 30 dias para a confirmação da aceitação do projeto. No entanto, este prazo não foi cumprido pela DNP e a procurei mais vez para conversar a respeito do projeto. A DNP me atendeu e, por fim, agendou uma nova reunião para a primeira semana de fevereiro de 2014. Na data combinada retornei à DRE para a conversa definitiva, como esperado, com a DNP. Esta, por sua vez, me informou que ainda não havia tido oportunidade de realizar a leitura do projeto.

Propôs, então, uma nova reunião para a segunda semana de fevereiro de 2014, quando recomendou alterações no projeto quanto à justificativa, objetivos, número de participantes, dados da inscrição e período de realização. A DNP sugeriu que após a incorporação destas alterações o projeto fosse encaminhado via endereço eletrônico (*e-mail*) até o final daquela mesma semana (fevereiro de 2014), o que foi acatado e efetivado.

Ao final da terceira semana de fevereiro de 2014, enfim, o projeto foi aprovado pela DNP, a qual me informou que o mesmo deveria ser inserido em um endereço eletrônico (*site*)

da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo (SEE/SP)<sup>108</sup> e, somente após sua inserção e aprovação poderia iniciar a pesquisa por meio do Programa de Formação Continuada.

Deste modo, no início do mês de março de 2014 o projeto foi aprovado e intitulado como “Programa de Formação Continuada: construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física”<sup>109</sup>. Então, após a aprovação do projeto iniciei a segunda fase da pesquisa: a seleção dos participantes, condição tal, tratada diretamente com a PCOP de Educação Física.

Buscando melhor evidenciar os caminhos que levaram às primeiras aproximações com DRE, apresento, o Quadro 1, no qual constam os períodos, ações e desdobramentos destas aproximações para a consecução do Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física e, logo em seguida como se procedeu a seleção dos mesmos.

---

<sup>108</sup>O *link* para o endereço eletrônico da SEE/SP é <http://www.educacao.sp.gov.br/>

<sup>109</sup>Grifo meu para destacar o título do Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física.

| <b>Período</b>                    | <b>Ações</b>  | <b>Desdobramentos</b>   |
|-----------------------------------|---|---|
| Setembro/2013                     | Primeiro contato via ligação telefônica com a DRE                       | - agendamento de data e horário para explanar sobre a pesquisa com os responsáveis pelos setores destinados à Educação Especial e Educação Física da DRE.   |
| Primeira semana de outubro/2013   | Reunião com o PCOP de Educação Especial e Educação Física               | - apresentações da pesquisadora e da pesquisa;<br>- agendamento de data e horário para conversas com a DREn, SE e DNP.  |
| Segunda semana de outubro/2013    | Reunião com a DREn, SE e DNP  | - apresentações da pesquisadora, explanação sobre a pesquisa, solicitação da autorização para sua realização;<br>- aprovação para realização da pesquisa;<br>- agendamento de data e horário para nova reunião com a DNP. |
| Quarta semana de outubro/2013     | Reunião com a DNP   | - detalhamento da pesquisa;<br>- aprovação para sua realização;<br>- solicitação de reformulações no projeto original pela DNP;   |
| Primeira semana de novembro/2013  | Reunião com a DNP   | - entrega do projeto com as reformulações à DNP;<br>- agendamento para devolutiva sobre a averiguação das reformulações para primeira semana de dezembro de 2014.   |
| Primeira semana de novembro/2013  | Envio do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos       | - aguardar aprovação.   |
| Primeira semana de dezembro/2013  | Contato via ligação telefônica com a DNP                                | - a DNP não havia realizado a leitura do projeto com as reformulações propostas;<br>- agendamento de data e horário para devolutiva sobre o projeto.  |
| Segunda semana de dezembro/2013   | Reunião com a DNP   | - novamente, a DNP não havia realizado a leitura do projeto;<br>- agendamento de reunião para fevereiro de 2014.  |
| Terceira semana de dezembro/2013  | Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos | - Aguardar reunião com a DNP.   |
| Primeira semana de fevereiro/2014 | Reunião com a DNP   | - a DNP informou que ainda não havia realizado a leitura do projeto;<br>- agendamento de nova reunião.  |
| Segunda semana de fevereiro/2014  | Reunião com a DNP   | - a DNP sugeriu alterações no projeto;<br>- entrega do projeto com as reformulações sugeridas.  |
| Terceira semana de fevereiro/2014 | Contato via ligação telefônica com a DNP                                | - aprovação do projeto pela DNP;<br>- inserção do projeto no site da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo e espera por sua aprovação;   |
| Quarta semana de fevereiro/2014   | Contato via ligação telefônica com a DNP                                | - aprovação do projeto pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo.   |
| Primeira semana de março/2014     | Contato com a PCOP de Educação Física                                   | - início da seleção dos participantes da pesquisa.  |

QUADRO 1 - Ações e desdobramentos das primeiras aproximações com DRE

### 3.3 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Como os participantes da pesquisa seriam os professores de Educação Física da DRE de um município do interior de São Paulo, na primeira semana de março de 2014 comentei com a PCOP de Educação Física que precisávamos estipular alguns critérios de seleção para a participação destes professores no Programa de Formação Continuada. Deste modo, estipulamos que para participar do Programa os participantes deveriam:

- aceitar, voluntariamente, participar da pesquisa;
- ministrar aulas de Educação Física às turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e/ou Ensino Médio na rede pública estadual de ensino pertencente a DRE do município em que a pesquisa estava sendo ofertada;
- ministrar ou ter ministrado aulas de Educação Física às turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e/ou Ensino Médio na rede pública estadual de ensino, em cujas turmas tenham ou tinham alunos com deficiência física, intelectual ou sensorial (auditiva ou visual) regularmente matriculados e frequentando estas aulas; ou seja, os professores precisavam ministrar ou ter ministrado aulas simultaneamente para alunos com e sem deficiência.

A seleção por participantes que ministravam aulas de Educação Física especificamente no Ensino Fundamental anos finais, levou em consideração que nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) estas aulas, no âmbito da SEE/SP, são ministradas, na maioria das vezes, por professores regentes sem formação na área da Educação Física.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)<sup>110</sup> e no Ensino Médio existe a obrigatoriedade da Educação Física ser ministrada por profissionais com formação (licenciatura) nesta área do conhecimento. Assim, outro critério de seleção estipulado para esta pesquisa foi que os participantes apresentassem formação acadêmica (licenciatura) em Educação Física.

Diante dos critérios de seleção dos participantes do Programa expliquei à PCOP que seria interessante realizar o levantamento do número de professores que ministravam aulas de

---

<sup>110</sup>O Ensino Fundamental era dividido em duas etapas: da 1ª a 4ª série (antigamente chamada de primário) e da 5ª a 8ª série (chamado de ginásio). Com o Projeto de Lei nº 3.675/2004, o Ensino Fundamental continuou em duas etapas, mas foi ampliado de oito para nove anos, passando a abranger os primeiros cinco anos (chamados anos iniciais do Ensino Fundamental), desenvolvido usualmente em classes com um único professor regente. Já o segundo ciclo corresponde aos quatro anos finais do Ensino Fundamental (6ª, 7ª, 8ª e 9ª ano), nos quais o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em diferentes disciplinas (BRASIL, 2006b).

Educação Física na rede pública estadual de ensino no município em que aconteceria a pesquisa. Além disso, ressaltei que era necessário saber quantos destes professores ministram aulas simultaneamente para alunos com e sem deficiência.

Propus-me a realizar este levantamento, bem como divulgar nas escolas públicas estaduais a proposta do Programa de Formação Continuada, porém a PCOP de Educação Física apontou que não seria necessário, pois ela mesma se responsabilizava pelo contato com as direções das escolas, via notificação circular, informando, orientando e convidando os professores de Educação Física a participarem do Programa.

A PCOP enfatizou que o número de professores de Educação Física que ministram aulas, simultaneamente, para alunos com e sem deficiência na rede pública estadual de ensino do município em questão, era significativamente amplo, de tal modo que teria um número considerável de participantes, porém não soube me informar com exatidão este número.

Desta maneira, resolvi conversar com o PCOP de Educação Especial retratando a situação. Ele permitiu que eu verificasse documentos da DRE sobre o número de escolas da rede pública estadual de ensino que apresentam alunos com deficiência matriculados. Por meio da verificação destes documentos realizei um levantamento do número aproximado de professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do município (84) e do número de professores de Educação Física que ministram aulas simultaneamente para alunos com e sem deficiência (aproximadamente 42).

No projeto originalmente apresentado à DRE, estipulei o número limite de 30 vagas para a participação no Programa de Formação Continuada. Se tivesse este número ou um número maior que 15 participantes o grupo de professores seria subdividido em dois para que as reflexões, discussões e vivências fossem possíveis para todos. Tal opção surgiu em função de pesquisadores que escrevem sobre o trabalho com grupos de pessoas (VAUGHN; SCHUMM; SINAGUB, 1996; MORGAN, 1997; GOMES, 2005; GATTI, 2005) recomendam que, em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes e sim com o número de participantes variando entre seis e dez membros. Gatti (2005, p. 22) afirma que “grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de troca de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros”, como eu já havia elucubrado.

Destarte, com a possibilidade da participação de aproximadamente 40 professores de Educação Física, logo cogitei a necessidade de realização de dois grupos. Destaco que sempre ressaltei aos responsáveis pela DRE, bem como no projeto inicial, que as datas e horários para os encontros do Programa deveriam ser estabelecidos em parceria entre DRE, pesquisadora e

participantes a fim de viabilizar o acesso de um grande número de professores de Educação Física.

Nesta perspectiva, cogitei sobre a possibilidade de realizar os encontros no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)<sup>111</sup> dos professores de Educação Física, porém, segundo a DNP, a proposta seria inviável em função dos professores de Educação Física se reunirem para o HTPC e/ou ATPC em diferentes escolas e em diferentes horários.

Diante disso, em conversas com a DNP e com a PCOP de Educação Física da DRE, estas sugeriram que os encontros do Programa de Formação acontecessem semanalmente (toda quarta-feira) das 19:00 as 21:00 horas no auditório da DRE, o qual contava com amplo espaço, ótima iluminação, cadeiras e recursos tecnológicos (data show, caixa de som, computador, microfone, dentre outros equipamentos).

Os professores de Educação Física poderiam realizar sua inscrição para participar do Programa de Formação de três maneiras:

- no endereço eletrônico da SEE/SP (todo professor da rede estadual de ensino já recebe no início do ano letivo um *login* e uma senha para acompanhar o que consta neste ambiente virtual);
- entrar em contato com a PCOP de Educação Física via ligação telefônica;
- entrar em contato com a PCOP de Educação Física na DRE.

Em qualquer uma das três opções, o professor deveria apenas evidenciar a sua disponibilidade em participar do Programa de Formação Continuada e emitir informações a respeito do seu nome completo, endereço eletrônico (*e-mail*) e telefone para contato.

Para estimular a participação dos professores de Educação Física no Programa de Formação Continuada, a DRE mencionou a oferta de certificação, a qual acumula pontos para a progressão continuada dos professores; porém, a aquisição e validação do certificado só seria possível com 75% de frequência por parte de cada professor nos encontros propostos pelo Programa. A certificação seria expedida pela própria DRE. Os professores que porventura desistissem de participar não sofreriam penalização alguma, apenas não receberiam a certificação.

---

<sup>111</sup>O HTPC é fruto de uma conquista histórica dos professores das diversas áreas do conhecimento da grade curricular do Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo e surgiu da necessidade de existência de um espaço no horário de trabalho do professor para que pudessem ocorrer discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, 2006). Atualmente, o HTPC foi substituído pela sigla ATPC que significa Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. Essa substituição ocorreu em função deste horário contar como hora aula (50 minutos) e não como hora relógio (60 minutos).

Entretanto, para minha surpresa e também da PCOP de Educação Física, não houve um número significativo de inscrições para participar do Programa de Formação Continuada, uma vez que dos 42 professores de Educação Física sete realizaram a inscrição. Deste modo, optamos por divulgar por mais duas semanas a sua oferta e, novamente, me ofereci para realizar a divulgação nas escolas estaduais da rede pública de ensino, mas não foi permitido, sem que fossem esclarecidos os motivos da não permissão.

Finalizado este período de inscrição (abril de 2014), contávamos com a inscrição de oito participantes. Então, foram agendados data e horário para o primeiro encontro do Programa de Formação Continuada intitulado Construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Neste primeiro encontro compareceram apenas dois participantes, o que resultou em sérias preocupações para a continuidade da pesquisa.

Expliquei, brevemente, a pesquisa para os dois participantes que compareceram. Os mesmos comentaram que gostariam de participar, porém entenderam que precisaríamos de um número maior de professores participando. Então, solicitei a estes participantes que deixassem seus endereços eletrônicos (*e-mail*) e números telefônicos para contato, pois contactaria os outros seis professores que se disponibilizaram em participar do Programa e, em seguida, entraria em contato oferecendo uma devolutiva sobre a possibilidade ou não da continuação da pesquisa.

Assim, requeri a PCOP de Educação Física os contatos dos seis possíveis participantes do Programa e conversei com os mesmos via ligação telefônica. Três participantes comentaram que iriam participar e que no próximo encontro estariam presentes. Os outros três declararam que não tinham certeza.

Nesta conversa, comentei sobre a pesquisa, seus objetivos, a importância da participação deles, que na pesquisa seriam utilizados nomes fictícios para manter a identidade e integridade dos mesmos e que a participação no Programa contribuiria para sua formação profissional. Mesmo assim, os participantes comentaram que não participariam. A justificativa mencionada pela não participação foi em função do Programa não acontecer no HTPC e/ou ATPC; mencionaram, ainda, que “os professores já trabalham feito escravos e ainda são obrigados a ficar fazendo cursinhos”.

O pensar evidenciado por estes professores de Educação Física, quiçá, esteja relacionado, entre outros fatores, a quase inexistência de tempo na rede pública estadual de ensino para os professores gerenciarem seu aperfeiçoamento profissional, o que é compreensível. Discussões e análises a respeito da importância em investimentos no

aperfeiçoamento e/ou na formação profissional do professor de Educação Física serão apresentados e discutidos no capítulo referente a apresentação, discussão e análise dos dados desta pesquisa.

Mesmo contanto com a possibilidade de participação de cinco professores de Educação Física e não 40 como esperado, há de se esclarecer que as questões que foram se descortinando durante a realização da pesquisa significaram um novo redimensionamento dos propósitos da pesquisa, mas não de percurso.

Deste modo, para a efetivação da pesquisa preferi dar continuidade ao Programa de Formação Continuada com os cinco professores de Educação Física em função da receptividade da DRE, no que diz respeito à proposta de realização da mesma e, também porque cinco me pareceu um número bastante interessante, não pelo caráter quantitativo, mas pela qualidade representativa no que diz respeito ao universo das possibilidades de saberes que vislumbrava. Afinal, uma só observação bem feita ou uma única experiência bem conduzida é suficiente para chegar a conclusões válidas, uma vez que não é a quantidade de fatos que leva ao conhecimento, mas sim as análises cuidadosas dos dados (CALDEIRA, 2001).

Entretanto, destaco que foram impostas muitas questões dificultosas para sua efetivação, como se pode perceber nas descrições propostas nos itens pertinentes aos procedimentos para coleta de dados (sintetizadas no Quadro 1) e para a seleção dos participantes. Tais foram as dificuldades que cogitei em não dar continuidade à pesquisa, sobretudo, em função de contar com a participação de apenas cinco professores de Educação Física.

Contudo, acredito que o conjunto de saberes, pensamentos e atitudes de cada professor caracteriza sua postura e, está só é válida quando implica em assumir compromissos. Cinco professores de Educação Física assumiram o compromisso de sair de suas residências e por três horas para discutir, refletir e vivenciar temáticas educacionais relacionados à a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, esperando que estas ações pudessem contribuir em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Isso me fez elucubrar que enquanto pesquisadora e, sobretudo, professora de Educação Física, devo ter a ciência que construir e cultivar práticas pedagógicas inclusivas no seio das experiências dos professores não é tarefa simples e nem tampouco fácil, tanto em função da complexidade e do dinamismo próprios da instituição escolar quanto das demandas sociais que a envolvem, tão dinâmicas e complexas como a própria escola.

Além disso, por mais respeitoso que seja o contato ou o relacionamento entre pesquisador e professores, sei que, de certo modo, os objetivos propostos nesta pesquisa são um tanto quanto invasivos. Afinal, segundo Cruz (2008), adentrar nas concepções e práticas dos professores para observar, discutir e analisar aquilo, que na ótica de quem pesquisa, não esteja, talvez, adequado ou não esteja ocorrendo conforme o esperado e, ainda, apontar o que deveria ser feito, torna-se incômodo e constrangedor, tanto para quem é observado, quanto para quem observa.

Com estes discernimentos, e no ímpeto, quiçá, de contribuir com a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, se cinco professores assumiram o compromisso de enfrentamento e possibilidades de discursos e práticas pedagógicas mais inclusivas, “quem seria eu na fila do pão”<sup>112</sup> a desistir?

Não obstante, penso que se eu tivesse transitado nas escolas da rede pública de ensino, isto é, tivesse conversado pessoalmente com os responsáveis pelas direções e supervisões das escolas estaduais sobre a pesquisa e, ainda, informado, orientado e convidado os professores de Educação Física a participar da mesma, talvez, um número maior de professores de Educação Física participasse do Programa. Mas, infelizmente, isso não foi permitido.

Cruz (2005) em sua tese de doutoramento, que trata da formação continuada de professores de Educação Física em ambiente inclusivo, menciona que para a participação significativa dos professores em sua pesquisa foi de fundamental importância, enquanto pesquisador, transitar na rede pública de ensino, pois houve, assim, um envolvimento maior entre pesquisador, participantes e contextos, bem como, possibilidade de maior divulgação e esclarecimento de informações pertinente à pesquisa.

Enfim, diante da confirmação da participação de cinco professores de Educação Física no Programa de Formação Continuada em conversas com a DNP e a PCOP de Educação Física foi estabelecido que seriam realizados 13 encontros semanais (quarta-feira) com duração média de três horas (das 19:00 as 21:00 horas), de abril a julho de 2014, perfazendo um total de 40 horas<sup>113</sup>.

Gomes (2005), Gatti (2005), Sampieri, Collado e Lucio (2006) sinalizam que a delimitação do número de encontros/sessões de um grupo de pesquisa está atrelada aos objetivos a serem pesquisados. Segundo estes autores, o número de encontros/sessões

---

<sup>112</sup>“Quem é aquele na fila do pão” é uma expressão de cunho popular, geralmente, remetendo-se àquele que, se até na fila do pão (contexto social cotidiano e bairrista) é desconhecido, não tem importância social. Entretanto, mesmo não tendo importância social tem lugar determinado na fila e, ainda, uma função específica.

<sup>113</sup>As datas dos encontros do Programa do Programa de Formação Continuada estão expostas no Apêndice K.

utilizados deve ser suficiente para responder aos objetivos propostos na pesquisa, podendo ser reduzido ou ampliado.

Deste modo, não existe um número considerado adequado, porém isso não significa que o pesquisador não deva planejar antecipadamente. O planejamento no número de encontros/sessões é essencial para a consecução dos objetivos de qualquer pesquisa, mas eles poderão ser alterados de acordo com o transcorrer da mesma (GOMES, 2005; GATTI, 2005; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

No momento, em função dos objetivos propostos para esta pesquisa, o estabelecimento de 13 encontros semanais me pareceu suficiente e também não tinha a opção de mais encontros em função do cronograma estipulado pela DRE. Estes encontros, então, seriam baseados em discussões, reflexões e vivências de temáticas educacionais relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Mesmo previamente determinado que o foco do Programa giraria em torno de temáticas pertinentes ao escopo da Educação Física, inclusão e deficiência, quem selecionaria os temas disparadores das discussões, reflexões e vivências seriam os cinco professores participantes do Programa, sobretudo, porque ao utilizar os entendimentos da pesquisa-ação “o objeto de pesquisa não é construído isoladamente pelo pesquisador, mas se apresenta como resultados de discussões e debates com os parceiros sociais da pesquisa a ser iniciada” (DIONNE, 2007, p. 52).

Entretanto, “mesmo que a pesquisa seja definida em parceria com atores do meio, não se deve acreditar que o pesquisador perderá parte de sua autonomia (aceitando-se o fato de sua implicação com os atores sociais para modificar a situação)” (DIONNE, 2007, p. 52). O autor destaca que é preciso sempre considerar as expectativas iniciais do projeto, pois assim a validade do objeto de pesquisa é continuamente questionada no andamento da intervenção.

Logicamente, “isso não significa que a pesquisa deva ser entregue aos imprevistos das circunstâncias e dos temperamentos, porque a pesquisa é principalmente validada em função de sua eficácia, de sua capacidade de desencadear a mudança” (DIONNE, 2007, p. 52). Para isso, o pesquisador deve planejar, organizar e mostrar os caminhos que pretende seguir para a realização da pesquisa, mas sempre compreendendo que os “parceiros sociais”<sup>114</sup> tem autonomia para escolher os caminhos mais viáveis de acordo com seus interesses (DIONNE, 2007).

O pesquisador precisa, deste modo,

---

<sup>114</sup>Grifo do autor.

planejar a sequência das ações previstas. Essa operação se inscreve no cronograma de intervenção. Toda ação tem um objetivo principal, o de modificar uma ou várias situações iniciais em situações desejadas. A avaliação da ação se prevê nesta etapa. Os critérios gerais da avaliação serão estabelecidos em função da situação desejada. Quanto mais a situação é modificada se aproximar da situação desejada, tanto mais a ação será satisfatória. Isso não quer dizer que não possam existir modificações importantes no decorrer da ação (DIONNE, 2007, p. 62).

Diante do exposto, percebo que o Programa de Formação Continuada para os professores de Educação Física, de um lado, poderia e deveria ser planejado conforme os objetivos iniciais estipulados; e, por outro, que sofreria adaptações quanto ao seu escopo em função dos interesses dos próprios professores, sem por isso comprometer a qualidade da pesquisa e das ações que ela desencadearia.

Deste modo, acredito ser necessário descrever a organização ou detalhamento das fases da constituição da pesquisa por meio do Programa de Formação de professores, as quais estão expostas a seguir.

#### 3.4 DETALHAMENTO DAS FASES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS PARA A COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Ao pensar na organização dos encontros do Programa de Formação Continuada já sabia que no primeiro encontro contaria com a participação de cinco professores de Educação Física que ministravam ou já haviam ministrado aulas de Educação Física simultaneamente para alunos com e sem deficiência física, intelectual ou sensorial.

Então, era preciso decidir as ações para os 13 encontros que aconteceriam nas quartas-feiras das 19:00 as 21:00 horas, de abril a julho de 2014. A primeira ação tomada foi definir como os encontros seriam registrados. Optei por registrá-los por meio de filmagens, utilizando uma câmera móvel e outra fixa<sup>115</sup>, uma vez que de acordo com Thomas, Nelson e Silverman (2012), as filmagens permitem certo grau de exatidão nas coletas e análises de informações e/ou dados, uma comprovação frente aos tradicionais questionamentos da subjetividade da pesquisa qualitativa, podendo, ainda, ser utilizados em paralelo com as informações registradas ou coletadas de outras maneiras.

---

<sup>115</sup>Optei por utilizar duas câmeras por concordar com Pinheiro, Kakehash e Angelo (2005) quando mencionam que o uso da câmera móvel é mais recomendado para apreensão de eventos cuja ocorrência pode ser programada. Já o uso da câmera fixa é recomendado pela sua possibilidade de deixar o equipamento operando por um tempo mais longo, é mais recomendado para apreensão de imagens e sons de fenômenos de ocorrência natural, que não são programáveis.

Todavia, como eu estaria mediando as atividades desenvolvidas no Programa, dificultaria ficar, também, responsável pelas filmagens, precisando, deste modo, de um monitor. Comentei com alguns de meus alunos sobre isso e uma aluna se dispôs a ser minha monitora. Orientei-a sobre como realizar as filmagens, enfatizando os objetivos do Programa e sua constituição, bem como mencionei que sua função seria somente realizar as filmagens. Assim, antes do primeiro encontro no Programa, foram realizadas filmagens testes pela monitora com a finalidade de:

- examinar o ambiente em que aconteceriam os encontros do Programa;
- avaliar os equipamentos utilizados;
- escolher o posicionamento adequado da câmera fixa de modo que a captura das imagens e sons dos participantes fosse a melhor possível;
- determinar em que locais poderiam ocorrer os deslocamentos com a câmera móvel de maneira que não inibisse as interações entre os participantes do Programa.

Foram realizadas filmagens testes, pois

embora a qualidade da imagem e do som estejam diretamente relacionadas à qualidade do equipamento, devem ser considerados, também, aspectos como a habilidade do operador, a disposição das câmeras e dos mobiliários no ambiente, sua iluminação, a adequação do número de câmeras ao tamanho do recinto, entre outros (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005, p. 719).

Além disso, os autores destacam que

o tempo de filmagem deve ser planejado de acordo com a natureza do fenômeno e também com a frequência de sua ocorrência e deve ser constantemente reconsiderado pela avaliação da qualidade das imagens e dos sons captados, seja pelo aspecto técnico ou conceitual. O planejamento do horário de filmagem deve levar em consideração o momento mais provável da ocorrência do fenômeno. (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005, p. 719)

Após procurar seguir os cuidados supramencionados em relação às filmagens, a segunda decisão foi relacionada a organização dos encontros. Assim, decidi que os encontros adotariam uma sequência de seis fases<sup>116</sup> designadas como:

- Fase 1: Fase de diagnóstico;
- Fase 2: Fase de discussões e reflexões sobre inclusão;
- Fase 3: Fase das vivências sobre inclusão nas aulas de Educação Física;

---

<sup>116</sup>Segundo Gomes (2005) e Gatti (2005), qualquer grupo de pesquisa pode ter seus encontros estruturados de maneira mais ou menos formalizada de acordo com os propósitos estabelecidos pelo pesquisador, mas como mencionou Dionne (2007) os participantes tem autonomia para realizar alterações.

- Fase 4: Fase da pesquisa na ação;
- Fase 5: Fase dos discursos *versus* práticas;
- Fase 6: Fase das avaliações do Programa.

Todavia, estas fases, a princípio, seriam uma proposta de organização do Programa de Formação Continuada para os professores de Educação Física, as quais poderiam ser alteradas se assim eles acreditassem ser necessário. Cada uma destas fases apresentam organização, objetivos e procedimentos de coletas próprios, mas que se inter-relacionam. No Quadro 2, exposto na página 142, apresento uma síntese contendo todas as fases do Programa, seus objetivos, instrumentos para coleta de dados e desdobramentos.

Entretanto, antes de apresentar o Quadro 2, acredito ser conveniente mencionar que para a coleta e análises dos dados foram utilizados questionários e roteiros. Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 325) entendem que “um questionário consiste em um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas.” Enfatizam, ainda, que o conteúdo dos questionários é tão variado como os aspectos que ele mede, porém, basicamente são considerados dois tipos de questões nos questionários: as fechadas e as abertas.

Nas questões fechadas, as categorias de respostas são definidas, a princípio, pelo pesquisador, contém alternativas de respostas previamente delimitadas e, são apresentadas ao (s) respondente (s) que deve (m) escolher a opção que descreva mais adequadamente sua resposta. Ao contrário, as questões abertas não delimitam a priori as alternativas de resposta, porque o número de categorias é muito elevado; em teoria é infinito (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

Para esta pesquisa, utilizei questionários com questões abertas por acreditar que são particularmente úteis quando não se tem informações sobre as possíveis respostas dos participantes, sendo que as mesmas permitem, ainda, aprofundar opiniões, entendimentos ou motivos de determinado (s) comportamento (s) e fenômeno (s).

Ao elaborar os questionários segui as recomendações propostas por Sampieri, Collado e Lucio (2006), que são:

- as questões devem ser claras e compreensíveis para o (s) respondente (s), evitando termos confusos e ambíguos;
- as questões não devem incomodar ou intimidar o (s) respondente (s), caso contrário, tendem a provocar rejeição;
- as questões devem ser sobre, de preferência, um só aspecto ou uma relação lógica, pois podem acabar confundindo o (s) respondente (s);

- as questões não devem induzir as respostas, caso contrário, serão consideradas tendenciosas por induzir a escolher um tipo de resposta;
- as questões não podem estar baseadas em instituições, ideias com respaldo social nem em evidência comprovada, uma vez que, também, podem induzir as respostas;
- as questões devem apresentar linguagem apropriada às características do (s) respondente (s), levando em consideração o nível educacional, socioeconômico e o vocabulário.

Já em relação aos roteiros utilizados, cada qual responde a objetivos diferentes, os quais estão delineados no Quadro 2. Segundo Minayo (2006), roteiro é uma lista de temas ou itens que desdobram indicadores qualitativos de uma investigação. Esta lista deve ter, como substrato, um conjunto de conceitos que constituam todas as faces do objeto de investigação e visa a operacionalização da abordagem empírica do ponto de vista dos participantes da pesquisa.

Manzini (2006) ressalta que a utilização de roteiros pode ser considerada uma maneira de coletar, parcialmente e intencionalmente, informações desejadas pelo pesquisador. Ao realizar pesquisa, certos conceitos serão investigados e que perguntas corresponderão a itens que integram esses conceitos, ou seja, os conceitos poderão ser averiguados por uma única questão ou por um conjunto de questões que se relacionam (MANZINI, 2006).

Desta forma, acredito que a utilização de diferentes roteiros como instrumento para coleta de dados pode, quem sabe, garantir que muitos conceitos, ideias, assuntos, entendimentos, opiniões, fenômenos, dentre outros, possam ser evidenciados e, posteriormente, analisados. Afinal, os roteiros são sempre guias, “não devendo prever todas as situações e condições de trabalho de campo” (MINAYO, 2006, p. 190).

Evidencio que foi realizado um estudo piloto com dois professores de Educação Física, não participantes do Programa de Formação Continuada, para avaliar se os instrumentos propostos respondiam aos objetivos da pesquisa, além de me orientar para a coleta e análise de dados. Thomas, Nelson e Silverman (2012) mencionam que o estudo piloto permite verificar a estrutura e a clareza dos instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados, sendo de suma importância que a população participante do estudo piloto possua características semelhantes a da população alvo.

Após estas explicações sobre os cuidados com a elaboração dos instrumentos para coletas de dados apresento o Quadro 2 contendo uma síntese de todas as fases do Programa, seus objetivos, instrumentos para coleta de dados e desdobramentos.

| Fases do Programa | Objetivos   | Instrumentos para coleta de dados   | Desdobramentos do Programa de Formação Continuada   | Número de encontros |
|-------------------|---|---|---|---------------------|
| Fase 1            | <p>Realizar as apresentações das pessoas que fazem parte do Programa;</p> <p>Caracterizar o perfil dos participantes e seus saberes e/ou conhecimentos sobre inclusão.</p>  | <p>Questionário inicial (Apêndice B).</p> <p>Roteiro de coleta e análise das filmagens do Programa de Formação Continuada (Apêndice C).</p>   | <p>No primeiro encontro acontecerão as apresentações das pessoas envolvidas no Programa: eu enquanto pesquisadora, da monitora responsável pelas filmagens, dos professores de Educação Física enquanto participantes e da PCOP de Educação Física como responsável pela DRE.</p> <p>Os participantes responderão a um questionário no qual constam informações pertinentes ao seu perfil, experiências com quais tipos de deficiência apresentam, quais temáticas gostariam que fossem abordadas no Programa, entendimentos sobre inclusão, definições do PAEE ou da inclusão, dificuldades e facilidades frente o processo de inclusão de alunos com deficiência, dentre outras informações.</p>  | 1 encontro          |
| Fase 2            | <p>Discutir e refletir sobre temáticas relacionadas a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.</p>  | <p>Questionário inicial (Apêndice B).</p> <p>Roteiro de coleta e análise das filmagens do Programa de Formação Continuada (Apêndice C).</p>   | <p>Os participantes discutirão e refletirão sobre as temáticas por eles escolhidas ao responderem o questionário proposto no primeiro encontro ou sobre temáticas diferentes que, talvez, surjam no decorrer dos encontros. Para isso, será proposto que cada participante emita suas opiniões, entendimentos e experiências a respeito da (s) temática (s) abordada (s), podendo reconsiderá-las em função dos comentários dos demais participante.</p>  | 4 encontros         |
| Fase 3            | <p>Vivenciar e/ou experimentar práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência física, intelectual e sensorial.</p>   | <p>Roteiro de coleta e análise das filmagens do Programa de Formação Continuada (Apêndice C).</p>   | <p>A partir das discussões e reflexões propostas na fase 2, os participantes deverão, com o auxílio e orientação da pesquisadora/mediadora, elaborar aulas e/ou atividades que possibilitem a inclusão de alunos com deficiência e, posteriormente, socializar estas práticas com seus colegas participantes do Programa.</p> <p>Será enfatizado aos participantes que a elaboração das aulas e/ou atividades devem ser embasadas em conteúdos da Educação Física que os mesmos abordam cotidianamente com seus alunos ou que já foram realizadas simultaneamente para alunos com e sem deficiência.</p>  | 3 encontros         |
| Fase 4            | <p>Realizar filmagens de algumas aulas de Educação Física ministradas por um ou mais dos participantes do Programa;</p> <p>Discutir, refletir e analisar as aulas filmadas, observando e conjecturando sobre as práticas pedagógicas do (s) colega (s).</p> <p>Analisar se e como as atividades desenvolvidas no Programa (pesquisa) possibilitariam práticas sob o enfoque inclusivo (ação).</p> | <p>Não se aplica.</p> <p>Roteiro de anotações dos participantes sobre as filmagens das práticas pedagógicas do (s) colega (s) (Apêndice D).</p> <p>Roteiro de coleta e análise das filmagens do Programa de Formação Continuada (Apêndice C).</p> | <p>Perguntar-se-á aos participantes qual deles tem interesse que suas aulas sejam filmadas para posteriores discussões e reflexões. As filmagens serão realizadas pela pesquisadora.</p> <p>Comentar-se-á com os participantes que o intuito dessa etapa de discussão e reflexão vivenciada no Programa não é a de enaltecer ou menosprezar as práticas pedagógicas do (s) colega (s) que permitiu/permitiram as filmagens, mas sim, refletir sobre as dificuldades e/ou facilidades que ele (s) vivencia/vivenciam diante do processo de inclusão de alunos com deficiência; e, ainda, elucubrar se algum dos participantes experimenta/vivencia/sente as mesmas ou diferentes facilidades e dificuldades.</p> <p>Neste momento os participantes, inclusive o (s) que teve/tiveram suas aulas filmadas, deverá/deverão apontar como as atividades desenvolvidas no Programa (pesquisa) poderiam contribuir com as práticas pedagógicas (ação) do (s) colega (s) e também com suas próprias práticas sob o enfoque inclusivo. Desta maneira, os participantes apontarão possibilidades de aplicação dos saberes propostos no Programa (pesquisa) em suas atividades enquanto professores de Educação Física (ação). Além disso, o (s) próprio (s) participante poderá relatar se e como as atividades desenvolvidas no Programa contribuíram em suas ações como docente.</p> <p>A visualização/apresentação das filmagens das aulas de um ou mais participantes será realizada coletivamente, porém as anotações a respeito das mesmas serão efetivadas de maneira individual e por escrito. Para isso, cada participante traçará uma linha vertical em uma folha de papel sulfite, dividindo-a em duas partes, na primeira parte cada participante deverá anotar as facilidades ou pontos positivos apresentados pelo (s) colega (s) em suas práticas pedagógicas ao ministrar a aula de Educação Física simultaneamente para alunos com e sem deficiência e, na outra parte anotar as dificuldades ou pontos negativos.</p> <p>Em suas anotações, os participantes terão liberdade de manifestar livremente suas opiniões e entendimentos a respeito das práticas pedagógicas do colega ao ministrar aulas de Educação Física em cuja (s) turma (s) tinha a presença de pelo menos um aluno com deficiência.</p> <p>Estas anotações permitirão reunir aspectos distintos de determinado fenômeno (práticas pedagógicas), de modo que ele tenha sentido tanto para a pesquisadora/mediadora quanto para os participantes, possibilitando, ainda, que estes classifiquem quais práticas pedagógicas consideram inclusivas ou não. Além disso, poderão evidenciar facilitadores e dificultadores para o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Física.</p> | 2 encontros         |

|                                 |   |   |   |                     |
|---------------------------------|---|---|---|---------------------|
| Fase 5                          | Refletir sobre discursos inclusivos <i>versus</i> práticas pedagógicas inclusiva; | Roteiro de coleta e análise das filmagens do Programa de Formação Continuada (Apêndice C).<br><br>Roteiro sobre algumas ações que devem ser apresentadas durante as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência (Apêndice E); | Depois de vivenciar e/ou experienciar possibilidades de práticas inclusivas para alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, os participantes serão instruídos a refletir sobre a existência, ou não, de distanciamentos entre os discursos (aquilo que se fala ou escreve) e as práticas pedagógicas (ações e atitudes) frente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.<br><br>Para embasar as reflexões, apresentar-se-á o roteiro que trata de algumas ações que podem ou não ser apresentadas durante as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência. Este roteiro terá a função de orientar quais práticas pedagógicas apresentadas pelos professores de Educação Física diante de alunos com deficiência tendem a ser inclusivas ou excludentes.<br><br>A utilização deste roteiro permitirá, ainda, que os participantes reflitam e discutam sobre seus próprios discursos e práticas pedagógicas diante da inclusão de alunos com deficiência, verificando a consonância ou dissonância entre o que dizem (discurso) e o que fazem (prática). Além disso, poderão conjecturar sobre o que possibilita e impossibilita que seus discursos e práticas pedagógicas estejam em harmonia. | 2 encontros         |
| Fase 6                          | Realizar a avaliação do Programa de Formação Continuada (Apêndice F).             | Questionário final (Apêndice F).  | A avaliação tratar-se-á de um questionário de apreciação das temáticas propostas pelos participantes para discussão e reflexão durante os encontros, bem como sobre o ajuizamento a respeito dos pontos positivos e negativos do Programa para a formação continuada dos professores de Educação Física.<br><br>Este questionário será similar ao aplicado no primeiro encontro, tendo por objetivo analisar comparativamente se os professores de Educação Física participantes do Programa modificaram, ou não, seus entendimentos sobre inclusão, definições do PAEE ou da inclusão, dificuldades e facilidades frente o processo de inclusão de alunos com deficiência, possibilidades de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física, dentre outras informações.  | 1 encontro          |
| Encerramento e confraternização | Encerramento do Programa e confraternização                                       | Não se aplica   | Após os participantes responderem as avaliações será realizado o encerramento do Programa com uma confraternização em um evento social, o qual será definido pelos participantes. Todos os envolvidos na consecução do Programa serão convidados para este momento.<br><br>Para este momento tecerei comentários de agradecimentos pela participação de todos no Programa, enfatizando a importância da coletividade para a concretização da pesquisa e também para a efetivação tanto de discursos quanto de práticas pedagógicas inclusivas.  | Total: 13 encontros |

QUADRO 2 - Fases de organização propostas para a realização dos encontros no Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física

### 3.4.1 Caminhos para a análise dos dados coletados por meio do Programa de Formação Continuada

Ao encerrar todas as fases da coleta de dados da pesquisa por meio do Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física, expostas no Quadro 2, teriam sido, então, realizados 13 encontros semanais com duração média de três horas, perfazendo um total de 40 horas.

Como explicitado anteriormente, os encontros consistiriam em discussões, reflexões e vivências de temáticas educacionais relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Os encontros seriam registrados/filmados por uma monitora. Entretanto, é preciso ter em mente que nem todas as informações e/ou dados captados nas filmagens poderiam ser aproveitados para análises, uma vez que

em virtude da dinâmica e da velocidade de apreensão de imagens que a técnica proporciona, resulta em um grande volume de informações que podem ser pertinentes ou não ao estudo. Nesse caso, poderá realizar a edição das imagens obtidas, selecionando-as, seguindo critérios previamente estabelecidos com base na natureza do fenômeno e referencial teórico adotado (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005, p. 720).

Além do mais, é importante destacar que os participantes poderiam modificar seu comportamento diante das câmeras por estarem sendo observados; agindo, talvez, de acordo com o que eles julgassem que fossem as minhas expectativas enquanto pesquisadora, ou poderiam apresentar comportamentos muito formais, prejudicando o desvelamento do fenômeno a pesquisa.

Entretanto, Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005, p. 720) destacam que “os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente provocará tantas alterações a ponto de distorcer o fenômeno”. Nesta senda, para efetuar a análise do material filmado era necessário, em primeiro lugar, que eu transcrevesse e selecionasse as imagens e os discursos que poderiam ser relevantes baseados nos objetivos e no referencial teórico da pesquisa.

Em relação à finalidade da transcrição das filmagens, Rose (2003) menciona que as mesmas geram um conjunto de dados que se presta a uma análise cuidadosa e a uma codificação. Ela translada e simplifica a imagem complexa da tela. Os primeiros pesquisadores não tinham como recurso a utilização de filmagens e codificavam “diretamente

do ar”<sup>118</sup>. Seria possível fazer isso com um referencial de codificação de apenas duas ou três dimensões, mas algo mais detalhado exige o registro por meio das palavras escritas. Esta é uma forma de translação (ROSE, 2003).

Todo passo, no processo de análise de materiais audiovisuais, envolve transladar. E cada traslado implica decisões de escolhas. Existirão sempre alternativas viáveis às escolhas feitas, e o que é deixado de fora é tão importante quanto o que está presente. A escolha, dentro de um campo múltiplo, é especialmente importante quando se analisa um meio complexo onde a translação irá, normalmente, toma a forma de simplificação (ROSE, 2003, p. 343).

A autora enfatiza, ainda, que nunca haverá uma análise que capte uma verdade única. Não há um modo de coletar, transcrever e codificar dados advindos de filmagens que seja “único e verdadeiro”<sup>119</sup>. Contudo, é importante decidir sobre a unidade de análise e ser o mais explícito possível a respeito dos recursos empregados pelos vários modos de translação e codificação.

Este é um ponto importante, pois “os analistas da conversação ou os teóricos do discurso”<sup>120</sup> tomam basicamente como sendo uma unidade de análise uma linha, uma sentença, um parágrafo. A unidade está, conseqüentemente, baseada apenas na fala, no discurso dos participantes da pesquisa, esquecendo-se dos aspectos não verbais representados por posturas e/ou expressões corporais de ânimo *versus* desânimo, concordância *versus* discordância, conformidade *versus* inconformidade, certezas *versus* dúvidas *versus* hesitações, satisfação *versus* insatisfação, duração dos silêncios, dentre outros (ROSE, 2003).

Ciente da importância dos aspectos não verbais presentes nas filmagens decidi que a unidade de análise se pautaria no conteúdo semântico do discurso apresentado pelos participantes sobre as temáticas educacionais relacionados à inclusão. Em função disso, nas análises dos dados a transcrição de algumas falas dos participantes do Programa será literal.

Ainda que as análises de cunho semântico sejam prioritárias, estas, no entanto, não se desvincularão das expressões não verbais, veladamente denunciadoras de entendimentos outros. Isto se consubstancia na indicação de Rose (2003), a qual menciona que o discurso nunca vem sozinho e nem dá origem a simples cópias, mas levam, interativamente, à produção de novos resultados.

Em face disso, busquei separar o discurso (expressão verbal) e as ações (expressões não verbais) dos participantes em partes para depois transformá-las em dados, conforme

---

<sup>118</sup> Grifo da autora.

<sup>119</sup> Grifo da autora.

<sup>120</sup> Grifo da autora.

proposto no roteiro coleta e de análise das filmagens (Apêndice C)<sup>121</sup>. Gomes (2004) argumenta que para ocorrer a separação do verbal e do não verbal é conveniente que seja feita a leitura flutuante dos dados coletados, procurando efetuar deduções lógicas e justificadas referente às opiniões demonstradas e relatadas pelos participantes, para, assim, conhecer e descrever aquilo que está por trás das palavras e ações.

Deste modo, foi necessário fazer várias leituras das filmagens, das transcrições das mesmas e, também, de todos os instrumentos utilizados para a coleta de dados no Programa de Formação, que são:

- dois questionários, um aplicado no primeiro encontro (Apêndice B) e o outro no último encontro do Programa (Apêndice F);

- roteiro coleta e de análise das filmagens do Programa de Formação Continuada (Apêndice C);

- roteiro de anotações sobre as filmagens das práticas pedagógicas de um ou mais colegas, pertencente ao Programa, ao ministrar aulas de Educação Física simultaneamente para alunos com e sem deficiência (Apêndice D);

- roteiro proposto por Mahl (2012), adaptado para esta pesquisa, sobre algumas ações que podem ser apresentadas pelos professores de Educação Física durante suas práticas pedagógicas a fim de viabilizar a inclusão de alunos com e sem deficiência (Apêndice E).

Cada um destes instrumentos foi utilizado com objetivos diferentes já explicitados no Quadro 2. Para organizar os dados advindos destes instrumentos, as respectivas informações resultaram em quadros com o conjunto de respostas por parte de cada participante do Programa. Estas respostas foram transcritas no roteiro de coleta e análise das filmagens (Apêndice C) e consideraram questões:

- escritas: coletadas por meio dos questionários e roteiros;

- verbais: expressas por meio das falas e/ou discursos;

- não verbais: evidenciadas pelas expressões faciais e corporais.

Procurei verificar e interpretar várias vezes o conjunto de respostas escritas, verbais e não verbais expressas pelos participantes balizadas pelo referencial teórico exposto no decorrer desta pesquisa, porém Rose (2003) relata que é importante verificar se outro (s) pesquisador (es) teria (m) chegado a mesma interpretação e/ou conclusão.

---

<sup>121</sup>Neste roteiro de coleta e análise das filmagens busquei captar as opiniões expressas pelos participantes, oralmente e por escrito, a respeito das temáticas elencadas para discussões e reflexões no Programa na forma de palavras ou frases isoladas. Todavia, também, observei as expressões não verbais representadas pelas posturas e gestuários corporais dos participantes diante de suas próprias falas e escritas, bem como das dos demais participantes.

Afinal, para que as análises sejam consideradas controladas e sistemáticas e, conseqüentemente, possam se converter em um instrumento fidedigno de investigação científica, é necessário, além de um planejamento racional, da preparação prévia do pesquisador e da proximidade com o objeto pesquisa, também, haver concordância entre os registros. Como prova de fidedignidade, as anotações são comparadas entre o tempo, tamanho e tipo de anotação feita por cada um. Assim, pesquisadores e colaboradores - ou juízes - participam, também, do registro dos dados e fazem uso do material coletado, analisando-os e mantendo a neutralidade destes (ROSE, 2003; KENSKI, 2003).

Destarte, visando o maior rigor quanto à análise e discussão dos dados, houve a participação de um juiz, o qual visualizou as filmagens e analisou-as conforme proposto no roteiro de análise (Apêndice C), bem como analisou os demais instrumentos.

Em função da demanda de dados (escritos, verbais e não verbais) coletados por meio dos questionários, roteiros e das filmagens preferi separá-los em partes para posteriores análises, conforme proposto por Gomes (2008). Uma alternativa para isso é a análise por meio de categorias que em pesquisa científica, em geral,

se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para estabelecer classificações. Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (GOMES, 2004, p. 70).

Gomes (2004) destaca, ainda, que esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise qualitativa. Segundo o autor a análise categorial possibilita reunir um grupo de elementos (dados) sob um título genérico, agrupando-os ou desmembrando-os no texto em razão das características comuns entre estes elementos. A categorização nada mais é que a passagem dos dados brutos a dados organizados (GOMES, 2004). Sob esta ótica e em função dos instrumentos de coleta de dados utilizados, para esta pesquisa, as categorias de análises elencadas foram:

- Caracterização dos participantes do Programa de Formação Continuada;
- Formação de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva;
- Expectativas dos participantes quanto ao Programa de Formação Continuada e temáticas almejadas para discussões;
- Discussões e reflexões sobre inclusão no Programa de Formação Continuada;
- Vivências de práticas inclusivas para alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física;

- Análises, discussões e reflexões das práticas pedagógicas dos participantes do Programa de Formação Continuada: pesquisa na ação;

- Discursos inclusivos *versus* práticas pedagógicas inclusivas.

Segundo Gomes (2004), a classificação para se estabelecer um conjunto de categorias permite a abrangência de qualquer resposta numa das categorias do conjunto. Entendo, assim, que os dados coletados por meio dos questionários, dos roteiros e das filmagens poderiam ser explicitados simultaneamente em uma mesma categoria. Por exemplo, as opiniões dos professores de Educação Física participantes do Programa de Formação Continuada poderão ser explicitadas em uma ou mais das categorias supramencionadas.

Então, durante as apresentações, discussões e análises os dados, para que se identifique de qual instrumento os dados advém, utilizarei as seguintes siglas:

- Q1: questionário aplicado no primeiro encontro (Apêndice B);

- Q2: questionário aplicado no último encontro (Apêndice F);

- R1: roteiro de coleta e análise das filmagens do Programa de Formação Continuada (Apêndice C);

- R2: roteiro de anotações sobre as filmagens das práticas pedagógicas de um ou mais colegas, pertencente ao Programa, ao ministrar aulas de Educação Física simultaneamente para alunos com e sem deficiência (Apêndice D);

- R3: roteiro proposto por Mahl (2012), adaptado para esta pesquisa, sobre algumas ações que podem ser apresentadas pelos professores de Educação Física durante suas práticas pedagógicas a fim de viabilizar a inclusão de alunos com e sem deficiência (Apêndice E).

#### **4. APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA**

##### **4.1 PRIMEIRO ENCONTRO: APRESENTANDO O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARTICIPANTES DA PESQUISA**

No primeiro encontro aconteceram as apresentações das pessoas que fariam parte do Programa de Formação Continuada: eu enquanto pesquisadora e mediadora das atividades desenvolvidas, a monitora responsável pelas filmagens, os professores de Educação Física enquanto participantes e a PCOP de Educação Física como responsável pela DRE.

Assim, me apresentei como professora de Educação Física evidenciando que estaria realizando uma pesquisa de doutoramento, por meio de um Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física; porém meu papel seria de colaboradora e mediadora das discussões, reflexões e vivências sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Em seguida a monitora se apresentou. Expliquei que ela seria responsável pelas filmagens dos encontros no Programa de Formação e estas filmagens tinham o objetivo de coletar o maior número de informações ou dados possíveis para posteriores discussões, reflexões e análises, as quais seriam utilizadas apenas como fins de pesquisa e, somente eu teria acesso as mesmas.

Logo depois a PCOP de Educação Física se apresentou, parabenizou os professores pela disponibilidade em participar do Programa em busca de contribuições para sua formação, colocou-se à disposição para auxiliar em qualquer atividade e comunicou que não participaria dos encontros, pois, talvez, sua participação causasse inibição poderia inibir nas interações já que ela era responsável pelos professores de Educação Física participantes do Programa. Mas enfatizou que estaria em sua sala na DRE durante os encontros, se por ventura, alguém precisasse de algo.

Antes de mencionar maiores informações sobre o Programa solicitei que os participantes se apresentassem e discorressem um pouco sobre suas vidas pessoais, profissionais e, também sobre as expectativas quanto ao Programa de Formação Continuada e como gostariam que o mesmo acontecesse. Os cinco participantes se mostraram bastante receptivos aos se apresentarem, mas demonstraram timidez para relatar o que esperavam dos encontros no Programa. Em sua maioria mencionaram que gostariam de entender como a

inclusão poderia, de fato, se efetivar nas aulas de Educação Física, uma vez que acreditavam que elas não estavam acontecendo como realmente deveria.

Neste momento, aproveitei para mencionar que o Programa estava seguindo as normas éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em conformidade com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 2012). Além disso, citei que o projeto de pesquisa para a realização do Programa foi aprovado por este Comitê, sem modificações, sob o parecer nº 483.224/2013 (Anexo A).

Logo após expliquei os objetivos da pesquisa comentando que a marca do Programa de Formação Continuada seria a informalidade no sentido de “dar voz e vez”<sup>122</sup> aos participantes, ou seja, não seria eu quem estipularia quais temáticas deveriam ser abordadas em cada encontro do Programa, mas sim, eles enquanto participantes. Mesmo havendo sempre em cada encontro um assunto central disparador pertinente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física meu papel seria o de colaborar e mediar as discussões, reflexões e vivências a serem desenvolvidas no Programa.

Sob este prisma, os momentos de discussões, reflexões, diálogos e vivências partiriam sempre das necessidades de entendimentos por eles alvitrados, ou seja; os protagonistas do Programa seriam eles os professores de Educação Física que, a partir das conjecturas de cada encontro, selecionariam as atividades a serem discutidas nos próximos encontros.

Para maiores esclarecimentos, mostrei aos participantes por meio do Programa Microsoft PowerPoint (2010) que os encontros adotariam uma sequência de fases, explicitadas no Quadro 2. Todavia, a utilização destas fases, a princípio, seria uma proposta de organização que poderiam ser alteradas se assim os participantes acreditassem ser necessário.

Perguntei se gostariam de modificar alguma das fases propostas, não realizar alguma das fases, diminuir ou aumentar o número de encontros em cada uma das fases, relatar algo pertinente a organização do Programa ou qualquer outra alteração que achassem pertinente. Os participantes mencionaram que concordavam com a organização e que, naquele momento, não acreditavam ser necessário modificações, mas que se durante os encontros quisessem alterar algo, me informariam. Os participantes sinalizaram que estavam surpresos com a organização dos encontros do Programa, uma vez que estariam realizando atividades que não esperavam, porém as mesmas eram interessantes para “sair da zona de conforto”<sup>123</sup>.

---

<sup>122</sup>Grifo meu.

<sup>123</sup>Fala de um dos participantes do Programa de Formação Continuada.

Reforcei também que o Programa tratava da formação e da construção de saberes sobre inclusão de maneira coletiva, em parceria. Para isso, todos os participantes do Programa, inclusive eu enquanto professora-pesquisadora, seríamos considerados professores “atores no sentido forte do termo”<sup>124</sup>, isto é, pessoas que assumimos nossa prática a partir dos significados que damos à mesma, profissionais que possuímos saberes e/ou conhecimentos, um “saber-fazer”<sup>125</sup> provenientes das experiências que vivenciamos enquanto pessoas e enquanto docentes.

Nesta perspectiva, os participantes seriam (e foram) considerados não como objetos de pesquisa, mas como profissionais que detêm saberes teóricos e práticos sobre o trabalho docente advindos de diferentes fontes. Os participantes se mostraram muito empolgados, inclusive citando que gostaram da organização e que iam pensar se eram necessárias modificações.

Então, após as apresentações e explicações perguntei novamente aos participantes se os mesmos ainda gostariam de compartilhar e construir saberes por meio do Programa de Formação Continuada. Os cinco participantes afirmaram que estavam dispostos a participar e manter assiduidade nos encontros. Com a confirmação oral de participação informei que eles deveriam efetivar a confirmação mediante assinatura em duas vias de um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice I), uma via ficaria de posse dos mesmos e outra comigo.

Realizei a leitura do termo com os participantes esclarecendo todas as dúvidas que os mesmos apresentaram. Também informei que, se por ventura, se sentissem desconfortáveis em qualquer momento da realização da pesquisa, poderiam me informar para que eu solucionasse tais desconfortos e, se não fossem solucionados poderiam desistir da pesquisa sem nenhum prejuízo e, ainda, informar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade, pessoalmente ou por telefone. No transcorrer da pesquisa, nenhum dos participantes informou ou demonstrou sentir-se desconfortável.

Depois disso, entreguei um questionário (Apêndice B) aos participantes e suas respostas serão expostas no decorrer deste capítulo. A priori, apresento a caracterização dos participantes do Programa de Formação Continuada no Quadro 3. Para manter as identidades dos participantes em sigilo como recomenda o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos utilizei nomes fictícios: Maria, Ana, Carol, Sofia e Paulo.

---

<sup>124</sup>Expressão utilizado por Tardif (2003).

<sup>125</sup>Grifo meu.

Por conseguinte, apresento as informações a respeito da caracterização dos participantes do Programa de Formação Continuada: construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física que foram coletadas no primeiro encontro por meio do questionário inicial (Q1) e do roteiro de filmagens (R1).

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Acredito que apresentar a caracterização dos participantes do Programa de Formação Continuada, principalmente em relação à formação acadêmica e profissional, é extremamente importante, uma vez que os elementos advindos desta caracterização permitem situar o Programa, na figura de cada um de seus integrantes. Assim, expostos no Quadro 3.

| <b>Participante</b>  | <b>Maria</b>                         | <b>Ana</b>                                   | <b>Carol</b>                       | <b>Sofia</b>               | <b>Paulo</b>                       |
|--|--------------------------------------|--|------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| <b>Sexo</b>  | Feminino                             | Feminino                                     | Feminino                           | Feminino                   | Masculino                          |
| <b>Idade</b>   | 52 anos                              | 42 anos                                      | 54 anos                            | 40 anos                    | 32 anos                            |
| <b>Ano em que concluiu o curso de Educação Física</b>                      | 1994                                 | 2013   | 1983                               | 1995                       | 2006                               |
| <b>Universidade pública ou particular</b>                                  | Particular                           | Particular                                   | Particular                         | Particular                 | Particular                         |
| <b>Tempo de atuação na docência</b>  | 20 anos                              | 4 anos                                       | 19 anos                            | 13 anos                    | 6 anos                             |
| <b>Nível da Educação Básica em que atua</b>                                | Ensino Fundamental                   | Ensino Fundamental e Médio                   | Ensino Fundamental                 | Ensino Fundamental e Médio | Ensino Fundamental e Médio         |
| <b>Experiências atuais com quais tipos de deficiência</b>                  | - Deficiência intelectual e auditiva | - Deficiência auditiva, visual e intelectual | - Deficiência física e intelectual | - Deficiência auditiva     | - Deficiência física e intelectual |
| <sup>126</sup> <b>Formação complementar</b>                                | Não apresenta                        | Não apresenta                                | Não apresenta                      | Não apresenta              | Não apresenta                      |
| <b>Disciplina (s) cursadas na graduação sobre pessoas com deficiências</b> | Não cursou                           | Cursou EFA                                   | Não cursou                         | Não cursou                 | Cursou EFA                         |

QUADRO 3 - Caracterização dos participantes do Programa de Formação Continuada

<sup>126</sup> Em nível de Pós-Graduação *Stricto* ou *Lato Sensu*.

Analisando os dados apresentados no Quadro 3, constatei que dos cinco participantes quatro pertencem ao sexo feminino e a média de idade foi de 44 anos, sendo que o participante de menor idade possuiu 32 anos (Paulo) e o de maior idade 54 anos (Carol).

Além disso, todos estão atuando na Educação Básica, mas Maria e Carol conduzem aulas nas turmas do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano; já Ana, Sofia e Paulo atuam tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio e, todos conduzem aulas de Educação Física simultaneamente para alunos com e sem deficiência. Deste modo, os participantes se encaixaram nos critérios de seleção estipulados para a participação no Programa.

Em relação ao tempo de atuação na docência, três participantes (Maria, Carol e Sofia) apresentam experiência na docência entre 13 a 20 anos e os outros dois (Ana e Paulo) entre quatro e seis anos. Diante disso, percebo que todos os participantes apresentam significativa experiência profissional de docência na área da Educação Física.

No primeiro encontro, durante as apresentações, os participantes também relataram há quanto tempo atuavam na docência. Aproveitei o ensejo e questionei se isso tinha ou não relevância. Os participantes mencionaram que a experiência é demasiadamente valiosa para o enfrentamento das dificuldades impostas em suas práticas pedagógicas cotidianas; porém admitem que mesmo com experiência, ainda, apresentam muitas dúvidas se realmente estão conduzindo as suas aulas da maneira desejada ou idealizada pelos estudiosos da educação ou Educação Física. Isso pode ser evidenciado na fala da Carol.

Dar aula há 20 anos tem lá suas vantagens. Eu já sei lidar com os alunos que não querem fazer nada. Aprendi a entender que dificilmente tem quadras para eu dar aula, sempre faltam materiais e as turmas estão abarrotadas de alunos. Os outros professores, os das outras matérias, ainda por cima, acham que só brincamos. Essas coisas. Só que vivo com dúvida se estou fazendo certo. Afinal, a cada dia aparece um estudioso com uma nova teoria sobre o que devo ou não fazer. Um dia o professor pode fazer isso e no outro não pode mais. Só que eu aprendi a escolher. Tem coisas que dá para fazer sim e outras não dá (fala coletada por meio do R1 no primeiro encontro do Programa).

Cruz (2008) destaca que muitos professores realmente não se sentem à vontade para implementar em suas práticas os saberes produzidos por meio das pesquisas propostas pelos pesquisadores das universidades, principalmente porque existe a desarticulação entre o conhecimento considerado científico e sua aplicabilidade no cotidiano escolar dos professores. Para que isso não acontecesse seria necessário que o dia-a-dia do professor fosse percebido como palco para o desenvolvimento de um tipo de conhecimento aplicável; ou seja, é preciso que os saberes produzidos por meio das pesquisas científicas sejam capazes de

respeitar, entender, descrever e explicar a riqueza e a complexidade que envolvem os diversos fenômenos que envolvem o processo educativo (CRUZ, 2008; CRUZ; SORIANO, 2010).

Borges (1998) já relatava que alguns professores de Educação Física acabam se tornando receosos quanto aos saberes produzidos pelos pesquisadores das universidades porque

as universidades, pelo caráter de cientificidade dos saberes que transmitem, têm legitimado uma compreensão reducionista que desconsidera vários aspectos da formação. Tais aspectos envolvem não apenas conhecimentos a respeito da prática pedagógica do professor, como também conhecimentos a respeito de sua história de vida cotidiana, e ainda, conhecimentos da própria organização escolar e das interações que o professor estabelece no ambiente escolar (BORGES, 1998, p. 55).

Além disso,

os problemas são apresentados de antemão aos professores de forma cristalizada, como se já existissem previamente definidos, e como se fosse possível, mediante os conhecimentos destes, aplicar fórmulas prontas (conhecimentos das ciências básicas e aplicadas, por exemplo) para solucioná-los (BORGES, 1998, p. 47).

A autora, entretanto, destaca que na prática a resolução de um problema depende muito de sua problematização e estruturação, ou seja, da forma como ele aparece colocado em determinado contexto. E isso não é, necessariamente, um problema técnico. Ele pode caracterizar-se em função de um problema de ordem política, social ou filosófica, dentre outros. Depende, evidentemente, do quadro referencial delineado. Estruturar um problema é necessário para a solução do mesmo, mas este não é, em si mesmo, um problema técnico (BORGES, 1998).

Seguindo esta lógica, os participantes também mencionaram no Q1 que a falta de materiais e local apropriados para ministrarem às aulas de Educação Física, as características dos alunos e sua proporção em sala de aula, a carga excessiva de trabalho, a falta de apoio da gestão das escolas e da família, a dificuldade de formação continuada, dentre outros fatores, contribuem para que suas práticas não estejam em consonância com o que, muitas vezes, é apregoado nas teorias sobre a educação escolarizada, isto é, proporcionar o acesso ao conhecimento dos conteúdos próprios da Educação Física a todos os alunos, indistintamente.

Estes mesmos fatores foram evidenciados em pesquisas recentes propostas por Mahl (2012), Munster (2013), Fiorini e Manzini (2014). Por meio destas pesquisas, e também das experiências enquanto docente, compreendo que os fatores mencionados pelos professores de Educação Física geralmente limitam suas ações no ambiente escolar e, em sua grande maioria não são de sua responsabilidade, mas sim de ordem política.

Sobre isso, em 2008, Cruz já afirmava que estes fatores indicam a necessidade de confluência dos aspectos de ordem legal, das políticas públicas e das condições concretas nas quais se materializam a intervenção profissional, considerando, desde os recursos humanos às instalações físicas, passando pela organização do tempo escolar destinado ao investimento dos professores em sua própria formação (CRUZ, 2008).

Em relação à formação continuada e/ou formação complementar, averigui que nenhum dos participantes tem Pós-Graduação *Stricto* ou *Lato Sensu*, mesmo Maria, Carol e Sofia tendo concluído a formação inicial em Educação Física há aproximadamente 20 anos. Se por um lado, os anos de formação alinhados com os anos de docência indicam “bagagem”<sup>127</sup>, isto é, mais experiência no desempenho das atribuições profissionais, por outro lado, podem significar uma defasagem importante em termos de preparação profissional. Isto porque os cursos superiores de Educação Física até meados da década de 1990 por meio da Resolução nº 3/87 (BRASIL, 1987a), consubstanciada no Parecer nº 215/87 (BRASIL, 1987b), estavam em processo de reestruturação dos conteúdos mínimos que formariam licenciados e bacharéis nas IES no Brasil.

Além disso, apenas Ana e Paulo cursaram em sua formação inicial disciplinas que tratavam de questões pertinentes às pessoas com deficiência, mas os dois concluíram a graduação em Educação Física recentemente: Paulo se formou no ano de 2006 e Ana em 2013. Já Maria, Carol e Sofia concluíram sua formação inicial em Educação Física até 1995 e, neste período ainda estava ocorrendo a reestruturação dos cursos de Educação Física nas IES brasileiras e, também, a implementação da oferta obrigatória da disciplina de EFA nos cursos de formação de professores de Educação Física.

Além disso, Silva (2011), Mauerberg-deCastro (2011a), Pedrinelli e Verenguer (2011), relatam que a inserção da disciplina de EFA nos cursos de Educação Física foi um processo lento no Brasil, principalmente nas faculdades particulares. Os autores destacam que até meados da década de 1990 poucas IES públicas e privadas tinha em sua grade curricular a oferta dessa disciplina, sobretudo, por não possuírem docentes habilitados na área da EFA. Apenas algumas universidades públicas como a USP, UERJ, UFU, UFMG e as Faculdades Isoladas Castelo Branco ofertavam a disciplina nos cursos de formação em Educação Física e ainda propunham atividades para a população com deficiência mesmo antes da obrigatoriedade presente na Resolução nº 3/87 (BRASIL, 1987a).

Deste modo, é evidente que muitas IES levaram determinado tempo para adequar-se ao que era proposto pela Resolução supramencionada no que diz respeito à oferta da

---

<sup>127</sup>Grifo meu.

disciplina de EFA. Isso, talvez, justifique porque as participantes Maria, Carol e Sofia não tiveram informações sobre como atuar frente às pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física em sua formação inicial, principalmente porque todos os participantes são egressos de faculdades particulares e não de universidades públicas, pioneiras em relação às atividades para as pessoas com deficiências.

Mauerberg-deCastro (2011a) ressalta que não se pode ignorar que parte dos professores de Educação Física atuantes nas escolas brasileiras não tiveram durante sua formação inicial acesso a qualquer informação relacionada ao assunto deficiência, especialmente aqueles formados até o final da década de 1980 e 1990, como no caso dos participantes Maria, Carol e Sofia. Percebo, assim, que estes participantes representam uma amostra da grande maioria dos professores de Educação Física que formados até meados de 1990 ficaram aquém de saberes sobre as possibilidades de atividades para os alunos com deficiência, saberes estes que se fazem tão necessários nas práticas pedagógicas atuais, como já evidenciado no referencial teórico desta pesquisa.

Borella (2011) comenta que a formação inicial constitui um meio para a transmissão e produção de saberes e/ou conhecimentos e a IES é um ambiente onde as reflexões teóricas e práticas da inclusão e/ou Educação Inclusiva precisam ser vivenciadas pelos acadêmicos, objetivando, assim, a preparação do futuro professor Educação Física para atuar com todos os alunos, dentre estes os com deficiência. Para o autor, este pensar está arrolado, principalmente no entendimento precípua de que as futuras práticas pedagógicas dos docentes egressos dos cursos de Educação Física seja uma condição inerente à sua formação inicial, a qual consegue, ou deveria, preparar adequadamente os acadêmicos/graduandos para atuar junto às pessoas com deficiência (BORELLA, 2011).

Todavia, penso que a formação estruturada apenas na disciplina de EFA não atende às necessidades de saberes e expectativas dos acadêmicos quanto ao universo das deficiências, permitindo-lhes ingressar nesta área de atuação com segurança. Para que isso acontecesse seria imprescindível tanto quanto óbvio que as demais disciplinas que compõem o curso de Educação Física das IES também propusessem discussões relativas ao atendimento prestado aos alunos com deficiência, colaborando desta maneira com a preparação mais adequada dos futuros professores de Educação Física.

Afinal, é a partir do reconhecimento das especificidades e dos limites de atuação de cada disciplina acadêmica que se pode pensar em uma ação coletiva motivada pelo estabelecimento de objetivos comuns. Desta maneira, o diálogo entre as disciplinas de um curso de formação de professores de Educação Física acontece à medida que cada uma delas

reconhece as outras e a si própria dentro de suas particularidades e delimitações (CRUZ, 2008).

Outras alternativas possíveis para contribuir com a formação dos futuros professores de Educação Física na perspectiva inclusiva seriam

convidar pessoas com deficiência para participarem de aulas práticas, ou, realizarem palestras; providenciar visitas às escolas, instituições e associações; criar um estágio dentro da disciplina; elaborar uma ementa de disciplina que se aproximasse da realidade escolar vivenciada pelos professores de Educação Física, ou seja, turmas em que há alunos com e sem deficiência, com Transtorno Global de Desenvolvimento e com Altas Habilidade/Superdotação; traçar parcerias entre Universidade – escolas, Universidade – instituições, para ampliar a oferta de vagas nos estágios (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 394).

Fiorini e Manzini (2014) destacam que em todas as disciplinas dos cursos de formação de professores, poderiam e deveriam ser abordados saberes de modo a exemplificar, por meio de fotos e vídeos, as situações reais de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, exemplificando estratégias de ensino, apresentando e ensinando como usar recursos ou materiais indicados para alunos com deficiência.

Além disso, os saberes e/ou conhecimentos acumulados sobre o paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva carecem de aprofundamentos constantes, tanto em nível de reflexões epistemológicas, sociológicas e filosóficas, quanto de conteúdos empíricos, pois a sustentação das práticas pedagógicas relacionadas à escolarização de todos os alunos encontra-se em processo de construção, em alguns aspectos, e desconstrução em outros (CRUZ, 2008).

Sob este pensar, o professor no exercício de sua autonomia, comprometido com ensino de qualidade também deveria buscar saberes e/ou conhecimentos externos aos vivenciados em sua formação inicial, a fim de criar oportunidades para reflexão, discussão e efetivação de práticas pedagógicas mais inclusivas (CRUZ, 2008). Neste sentido, a inserção em uma carreira e o seu desenrolar exige que os professores de Educação Física assimilem e incorporem saberes específicos da docência ao seu local de trabalho, às suas rotinas, crenças, valores, costumes e, logicamente às suas práticas pedagógicas (BORGES, 1998).

Em relação a isso, os participantes afirmaram que estavam participando do Programa de Formação Continuada porque a “inclusão é o assunto do momento” (Sofia). E, como não tiveram ou tiveram poucas informações sobre temáticas relacionadas a este assunto na formação inicial, estavam preocupados, com incertezas e, conseqüentemente, precisariam buscar (novos) saberes e/ou conhecimentos por meio de cursos de curta duração propostos em

eventos ou pela DRE, uma vez que “o salário não dá para pagar especializações específicas sobre inclusão ou Educação Especial” (Paulo)<sup>128</sup>.

Acrescentaram, ainda, que deveria ser ofertado a todos os professores cursos de formação continuada, não necessariamente em nível de Pós-Graduação *Stricto* ou *Lato Sensu*, mas cursos de curta duração que proporcionassem discussões relativas ao atendimento de qualidade aos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, pois a presença física não é garantia de que os benefícios presentes na legislação possam ser alcançados (dados coletados por meio do R1).

Rodrigues (2006a) afirma que a formação profissional de professores não pode se resumir apenas a palestras, seminários ou cursos esporádicos e aligeirados. Segundo o autor, “é importante que sejam criados espaços de diálogo e de apoio para o professor de Educação Física que não se situem unicamente em termos pedagógicos genéricos, mas que possam situar-se na discussão de questões e casos concretos” (RODRIGUES, 2006a, p. 67).

Cruz e Soriano (2010) destacam, ainda, que a formação de um professor ou sua “preparação não se encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação (seja em nível *Lato* ou *Stricto*) será redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional acumulada, por si só, não o fará” (CRUZ; SORIANO, 2010, s/p).

Sob este prisma, compreendo que a oferta apenas da EFA nos cursos superiores de Educação Física, os cursos de longa ou curta duração, dentre outros meios para a formação inicial e continuada, isoladamente, não dão conta de formar e preparar os professores de Educação Física para a docência na perspectiva inclusiva, mas, certamente, são fundamentais para desenvolver potencialidades que, quiçá, permitirão que os professores tenham e/ou criem culturas, políticas e práticas de inclusão.

Penso que a formação não trata de algo relativo apenas a uma ou mais etapas (formação inicial ou continuada), mas sim algo que percorre, atravessa e constitui o cotidiano dos professores, formando-os enquanto seres sociais, políticos e culturais. Este é um processo que se faz diariamente, se faz nas diferentes e inusitadas situações impostas pela docência.

Destarte, entendo que mesmo os participantes do Programa não apresentando nenhuma formação complementar, *Stricto* ou *Lato Sensu*, não significa essencialmente que eles não tenham saberes em relação ao ofício docente de sua profissão. Além disso, se mostraram preocupados em buscar (novos) saberes e/ou conhecimentos por meio do Programa de Formação Continuada proposto pela DRE, o que já é um começo. Pode não ser o

---

<sup>128</sup>Dados coletados por meio do roteiro de coleta e análise das filmagens (Apêndice C - R1).

suficiente, mas quem sabe desencadeie ações em relação à busca por maiores construções de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Destaco que continuo acreditando que os saberes teóricos e práticos acumulados pelos professores carecem de aprofundamentos e revisões constantes, uma vez que o professor no exercício de sua profissão deve sempre promover intervenções pedagógicas que traduzam sua autoridade e iniciativa profissional, manifestada como expressão de seus saberes, de suas reflexões e de ações cotidianas embasadas não apenas pelos achismos, mas sim, por aportes fundamentados em pesquisas científicas que entendam, descrevam e respeitem seu cotidiano escolar.

Cruz e Soriano (2010) sinalizam, nesse sentido, que a inclusão escolar de alunos que apresentam deficiências implica, basicamente, em mudanças no sistema de ensino, nas políticas e ações públicas de educação investindo na formação de professores; mas também nas próprias iniciativas por parte dos professores de Educação Física no sentido de entender que a prática reflexiva (reflexão da e na prática) é um aspecto importante de ser considerado quanto à consecução dos resultados almejados por eles e pela escola em que atuam. Do ponto de vista do desenvolvimento profissional do professor, criar oportunidades para reflexão e discussão é essencial para a implementação de qualquer tipo de inovação (CRUZ; SORIANO, 2010, s/p).

Como o Programa se propunha a refletir, discutir e vivenciar questões pertinentes ao escopo da inclusão nas aulas de Educação Física, no Q1 tinham duas questões sobre as expectativas dos participantes em relação ao Programa de Formação Continuada e quais temáticas gostariam que fossem discutidas no mesmo. Assim, apresento-as a seguir.

#### 4.3 EXPECTATIVAS DOS PARTICIPANTES QUANTO AO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E TEMÁTICAS ALMEJADAS PARA DISCUSSÕES

No Quadro 4 apresento quais eram as expectativas dos participantes quanto ao Programa de Formação Continuada e, ainda, que temáticas gostariam que fossem abordadas no mesmo. Estas informações foram coletadas por meio do Q1.

| <b>Participante</b> | <b>Expectativas quanto ao Programa</b>   | <b>Quais temáticas gostariam que fossem abordadas no Programa</b>  |
|---------------------|--|--|
| <b>Maria</b>        | - Poder trabalhar com mais segurança;<br>- Ter mais conhecimentos sobre a inclusão;<br>- Conhecer e refletir sobre as leis e como aplicá-las.  | - Dificuldades de diagnósticos médicos;<br>- Legislação sobre inclusão;<br>- Práticas inclusivas;<br>- Definição dos alunos de inclusão. |
| <b>Ana</b>          | - Aprender como incluir nas aulas de Educação Física;<br>- Ter conversas francas no Programa.  | - Tipos de deficiências;<br>- Diferenças sobre incluir e inserir;<br>- Experiências práticas de inclusão.                                |
| <b>Carol</b>        | -Tirar dúvidas e poder trabalhar com mais segurança;<br>- Compreender as diferentes deficiências;<br>- Esclarecer se insuficiência cardíaca, diabetes, anemia e hiperatividade são deficiências; | - Definição de inclusão;<br>- Objetivos da inclusão na escola;<br>- Definição dos alunos de inclusão;<br>- Quando e como incluir?        |
| <b>Sofia</b>        | - Tirar dúvidas sobre como dar aulas para alunos da inclusão;<br>- Aprender novas atividades práticas de inclusão.   | - Tipos de deficiências;<br>- Legislação sobre inclusão;<br>- Direitos e deveres dos professores e alunos.                               |
| <b>Paulo</b>        | - Adquirir conhecimentos necessários para incluir os alunos nas aulas de Educação Física;<br>- Ganhar certificação.  | - Dificuldades para incluir;<br>- Tipos de deficiências;<br>- Práticas de inclusão;<br>- Legislação sobre inclusão.                      |

QUADRO 4 - Expectativas dos participantes quanto à constituição do Programa de Formação Continuada e quais temáticas gostariam que fossem abordadas nos encontros do mesmo.

Diante das expectativas dos participantes quanto ao Programa, percebi que a procura dos mesmos por uma formação continuada advém da necessidade de, quiçá, buscar novos caminhos, alternativas, soluções, aprendizagens, saberes e/ou conhecimentos teóricos e práticos que os auxiliem no tratamento reflexivo, crítico e constante dos problemas educacionais reais por eles enfrentados cotidianamente diante da inclusão educacional.

Mesmo Paulo mencionado que uma das expectativas dele ao participar do Programa também fosse a certificação, no decorrer dos encontros, por meio das análises das filmagens (R1), percebi que esta expectativa inicial apresentada no Q1 não foi prioridade em suas discussões e reflexões, uma vez que sempre enfatizava que gostaria “de adquirir mais conhecimentos teóricos para refletir sobre suas aulas”.

Quanto à formação de professores reflexivos, Cruz e Soriano (2010) destacam que seus ideais têm caráter sedutor, sobretudo por evidenciar a preparação de um profissional capaz de problematizar o cotidiano escolar e encontrar soluções adequadas aos conflitos que dele emergem. Entretanto, Pimenta (2006, p. 43) aponta que é necessário atentar-se para não ser sucumbido pela “excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas”. Ao mesmo tempo, é preciso colocar “sob suspeita”, propostas educacionais formuladas em contextos estranhos à realidade dos professores. Na opinião da autora, a ideia de professor reflexivo representa um

“conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico” (PIMENTA, 2006, p.47).

Além disso, a formação de professores não pode ser maciçamente reduzida apenas ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, dentre outros; isto é, o caráter reflexivo no campo da formação de professores não deve enaltecer o conhecimento prático, desenvolvido na atuação profissional, em detrimento do conhecimento acadêmico-científico ou vice-versa. O fato de haver contradições na atuação docente em nível de Educação Superior não deve implicar na desvalorização do conhecimento teórico, mas ao contrário, deve-se buscar a superação da incoerência entre as dimensões teórica e prática, presentes na formação do professor (CRUZ; SORIANO, 2010).

Percebo, deste modo, que a articulação entre conhecimento acadêmico (formação inicial e continuada) e profissional (experiências práticas) são possibilidades de adequada preparação ou formação de professores reflexivos dispostos ao enfrentamento do cotidiano no campo da educação escolarizada sob o enfoque inclusivo. Pelo jeito, este pensar também foi cogitado, mesmo que não intencionalmente, pelos cinco participantes do Programa de Formação Continuada, pois no Q1, aplicado no primeiro encontro, mencionaram que gostariam de discutir temáticas que se amparavam tanto em questões de ordem teórica (legislação, definição dos alunos de inclusão, tipos de deficiências, direitos e deveres dos professores) quanto prática (experiências de práticas inclusivas).

Diante das várias temáticas que os participantes gostariam de discutir, expostas no Quadro 4, era preciso priorizar aquelas que despertaram maior curiosidade e necessidade de construir (novos) saberes, uma vez que a previsão para a realização da fase 2 (Quadro 2) era de aproximadamente quatro encontros. Assim, logo no início do segundo encontro do Programa, escrevi na lousa disponível no auditório da DRE, local em que os encontros estavam acontecendo, as temáticas apresentadas no Q1 por eles respondidos no primeiro encontro.

Após isso, sugeri que por meio de um diálogo coletivo escolhessem quatro temáticas que gostariam de discutir e refletir durante os encontros subsequentes. Lembrei-os que a fase 3 trataria de vivenciar e/ou experimentar práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência física, intelectual e sensorial. Então, as práticas seriam realizadas mais adiante e, para o momento, poderiam focar em outras temáticas. As temáticas por eles selecionadas para as discussões e reflexões no segundo, terceiro, quarto e quinto encontro do Programa foram:

- compreensões sobre inclusão e seus objetivos, segundo as políticas educacionais;
- PAI, segundo as políticas educacionais;
- categorização/tipos de deficiências e as questões de diagnósticos;
- teorias/políticas *versus* práticas inclusivas: dificuldades e possibilidades.

Diante dessa seleção, iniciei a fase 2 do Programa, a qual denominei como fase de discussões e reflexões sobre inclusão, apresentadas a posteriori.

#### 4.4 FASE 2: FASE DAS DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Na fase 2, composta por quatro encontros, os dados foram coletados por meio de filmagens e analisados utilizando o roteiro de coleta e análise das filmagens (R1). Além disso, as discussões e reflexões propostas no Programa de Formação Continuada foram balizadas em textos que trazem entendimentos de vários pesquisadores/estudiosos e, também, em políticas nacionais e internacionais da área da Educação e/ou Educação Especial.

Isso se deu em função dos próprios participantes do Programa apontarem para a necessidade de investimentos no suporte teórico e que não fossem apenas utilizados textos de um autor. Assim, alguns textos de caráter informativo foram sugeridos e distribuídos aos participantes<sup>129</sup>, de modo que as proposições teóricas não se restringiram apenas aos saberes de um pesquisador/estudioso ou de uma política (Apêndice J), o que acredito ter contribuído significativamente para que os participantes ampliassem suas discussões, reflexões e diálogos a respeito da inclusão escolar.

Ao iniciar a fase 2, já no segundo encontro, propus que cada participante emitisse suas opiniões, dúvidas e experiências sem receio de julgamentos, uma vez que estávamos todos almejando construir e reconstruir saberes sobre inclusão. Enfatizei também que, constantemente poderíamos, ou não, reconsiderar nossos saberes em função das interações e comentários que aconteceriam no Programa.

Para organizar os encontros pertinentes à fase 2, sugeri aos participantes do Programa que em cada encontro fosse abordada uma das temáticas por eles escolhidas. Sofia comentou que seria “mais fácil começar falando dos conceitos de inclusão, depois que aluno é de

---

<sup>129</sup>As referências completas dos textos sugeridos constam no Apêndice J. Estes textos foram encadernados em formato de apostila e entregues aos participantes do Programa.

inclusão e explicar sobre cada tipo de deficiência”. Os demais participantes concordaram e os encontros foram assim organizados:

- 2º encontro: compreensões sobre inclusão e seus objetivos segundo as políticas educacionais;

- 3º encontro: PAI, categorização/tipos de deficiências e as questões de diagnósticos;

- 4º encontro: teorias/políticas *versus* práticas inclusivas: dificuldades e possibilidades.

Diante dessa organização proposta pelos participantes do Programa de Formação Continuada, procurei exibir os dados coletados por meio das filmagens (R1) em quadros conforme a temática central disparadora de cada encontro.

Ao mesmo tempo, busquei apresentar as respostas escritas presentes no questionário inicial (Q1) aplicado no primeiro encontro, comparando-as com as respostas verbais. Optei por realizar essas comparações em razão de acreditar que os participantes tendem a expressar suas opiniões de diferentes maneiras (escritas, falas, gestos, dentre outros) e, ainda, podem modificá-las em função dos comentários dos colegas.

Deste modo, os dados pertinentes ao escopo da fase 2 estão apresentadas nos Quadros 5, 6, 7 e 8 discutidas e analisadas comparativamente segundo as opiniões escritas (Q1) e verbais (R1) dos participantes do Programa, procurando seguir as temáticas estipuladas.

#### 4.4.1 Conceitos e objetivos da inclusão e/ou Educação Inclusiva segundo os participantes do Programa de Formação Continuada

| <b>TEMÁTICA DISPARADORA: CONCEITOS E OBJETIVOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL</b> |   |  |
|--|---|--|
| <b>Participante</b>  | <b>Opiniões expressas pelo participante a respeito da temática disparadora</b>  |  |
|  | <b>Expressão escrita (Q1)</b>   | <b>Expressão verbal (R1)</b>   |
| Maria  | Incluir significa inserir o aluno deficiente no contexto escolar da aula; criar meios para que ele se sinta inserido e participe. Inclusão não é simplesmente estar junto com os colegas.         | Primeiro que a inclusão é uma lei que diz que as escolas devem dar um jeito de todos os alunos estarem nas escolas e participando das atividades do mesmo jeito que os outros alunos sem deficiências. Só que não é só isso, os alunos precisam aprender os conteúdos, não é só socialização, e aí que o “buraco fica mais embaixo”. |
| Ana  | Inclusão é dar oportunidade igual a todos de conviver com as diferenças. Dar conhecimento nos vários aspectos das vivências e não obrigar a aceitar tudo e todos, mas respeitar.                  | A inclusão é sim dar oportunidade de todos participarem, mas você não pode obrigar todos a fazerem tudo do mesmo jeito, senão você está desrespeitando a individualidade dos alunos. Falamos tanto em respeito ao aluno e vamos obrigar todos a fazer tudo do mesmo jeito?   |
| Carol  | Inclusão é um direito garantido por lei e também é conhecer e atender as necessidades individuais de cada criança.  | Eu acho que inclusão é um direito e temos que proporcionar a participação de todos os alunos em todas as atividades, mas quando possível. Tem algumas atividades que não podemos incluir determinados alunos porque é até arriscado para a sua própria saúde.  |
| Sofia  | Inclusão é o direito de todas as crianças estarem na escola, seja ela deficiente, negra ou de crença religiosa diferente. É permitir que todas as crianças participem das atividades pedagógicas. | Sei lá, parece que inclusão é só para alunos deficientes, mas não é. E o aluno gordinho que tem dificuldade de fazer um monte de atividades de Educação Física não é de inclusão? E aqueles que não entendem o que a gente fala? Se for ver, quase todos nossos alunos são de inclusão.  |
| Paulo  | Inclusão é trabalhar com todos os alunos, incluindo-os nas práticas, mas sem excluir os demais.   | Acredito que devemos sim dar um jeito de que todos os alunos participem, mas precisamos pensar nas possibilidades de participação. Não dá para todo mundo fazer tudo. Então tem que ter uma seleção do que e como fazer isso. Não adianta a lei falar isso ou aquilo. É um direito, mas precisamos pensar nesse direito.             |

QUADRO 5 - Conceitos e objetivos da inclusão educacional apresentadas pelos participantes do Programa de Formação Continuada

As opiniões emitidas pelos participantes do Programa, presentes no Quadro 5, permitiram-me perceber que os mesmos possuem saberes e/ou conhecimentos sobre o paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva, citando seus objetivos e o relacionando com questões de ordem legal (direito).

Os participantes, em sua maioria, enfatizaram que a inclusão é um direito presente nas legislações que apregoam que a escola não deve ser seletiva, mas deve possibilitar o acesso,

permanência e igualdade de oportunidades nos processos de ensino e aprendizagem a todos os alunos em idade escolar, sem distinção de classe social, etnia, gênero, credo religioso, deficiência, orientação sexual, dentre outros.

Os entendimentos sobre inclusão dos participantes vão ao encontro dos ajuizamentos propostos por Rodrigues (2006b), Carvalho (2013) e Denari (2014) ao mencionarem que o paradigma da inclusão deve promover a promoção de todo e qualquer aluno sob o princípio de individualização dos processos de ensino e aprendizagem, rejeitando, desta maneira, qualquer tipo de exclusão, tanto presencial quanto acadêmica.

Entretanto, questionaram estas conjecturas, sobretudo, em função da aplicabilidade na prática das legislações/políticas, uma vez que as mesmas, geralmente, não consideram as dimensões organizacionais da educação escolarizada e seus reais objetivos, ou ainda as dimensões físicas, sociais, atitudinais, curriculares, dentre outras. Segundo os participantes, os pressupostos da inclusão, geralmente, não se efetivam em função da contradição existente entre o que consta na legislação/políticas e a situação prática vivenciada principalmente nas escolas públicas.

Estas proposições podem ser evidenciadas na fala da participante Carol ao mencionar que

agora todos os alunos tem acesso à escola, mas estão depositados, segregados em salas de aulas supostamente inclusivas. Eles estão ali socializando ou nem isso. Só que não estão aprendendo os conteúdos das disciplinas. E na legislação fala que todos os alunos têm que aprender os conteúdos. Os professores precisam ensinar os alunos a fazer contas, a ler, a conhecer e se localizar no meio ambiente, conhecer o próprio corpo e os movimentos que ele pode fazer. Na nossa disciplina precisa conhecer os conteúdos dos jogos, esportes, danças. Olha quanta coisa. Só que todos nós aqui sabemos que nem todos os alunos aprendem ou querem aprender (fala coletada por meio do R1).

Serra, em 2006, já relatava que escola ou classe inclusiva é aquela que promove o desenvolvimento do seu aluno e a transmissão de conhecimentos específicos (conteúdos) de cada componente curricular. Uma escola inclusiva não pode oferecer apenas a oportunidade da convivência social (socialização), como mencionara Carol.

O fato de receber o aluno e matriculá-lo não representa que os pressupostos da inclusão estejam sendo efetivados. Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagens e participação social, e isso traz a necessidade de rever os conceitos sobre currículo; este, não podendo se resumir apenas aos conteúdos escolares específicos, mas se ampliando a toda e qualquer experiência que favoreça e contribua para o desenvolvimento de todos os alunos (SERRA, 2006).

Entendo que a inclusão deve traduzir um conjunto de reflexões e de ações que garantam ingresso, permanência e saída de todos os alunos, ao menos preparados para a vida em sociedade, em que a escola represente para o aluno, independentemente se for ou não pertencente ao PAEE, um espaço significativo de aprendizagens compartilhadas. Caso contrário, pode-se, a pretexto de promoção da inclusão, confirmar práticas excludentes ou, no mínimo, dissimuladoras de uma realidade que prima pela inclusão, mas efetiva a exclusão, inclusive nas aulas de Educação Física.

Cruz (2008) destaca que se pode preparar os alunos para a vida em sociedade à medida que se estruturar um ambiente que proporcione vivências capazes de incrementar habilidades para analisar e procurar soluções às tarefas apresentadas pelo ambiente escolar e social no qual ele está inserido. Para tanto, a escola deve focalizar atividades sem restrições excludentes que, geralmente, priorizam a deficiência do aluno e não as possibilidades de aprendizagem do mesmo.

Para que essa possibilidade se concretize, Denari (2013) afirma que é necessário o envolvimento de todos, desde os professores, alunos e equipe escolar até as famílias e comunidade social onde se insere a escola, pois há, ainda, muita confusão e incerteza a respeito do paradigma da inclusão educacional e como ele deve acontecer. Talvez, por meio do diálogo, todos os envolvidos possam encontrar soluções viáveis para que, de fato, se garanta o ingresso, permanência e saída de todos os alunos ao menos dispostos para o enfrentamento da vida em sociedade.

Destaco que durante o segundo encontro no Programa de Formação Continuada os pensares de Serra (2006), Rodrigues (2006b), Cruz (2008), Carvalho (2013) e Denari (2013; 2014) foram apresentados aos participantes e por estes discutidos. Ainda foram reforçados pelo que consta na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013a).<sup>130</sup>

Constatei que opiniões iniciais expressas pelos participantes a respeito dos conceitos e objetivos da inclusão e/ou Educação Inclusiva sofreram modificações significativas, principalmente no discurso, afastando-se um pouco das questões de ordem legal para aquilo que diz respeito ao assumir compromissos e responsabilidades para que a inclusão realmente se efetive.

---

<sup>130</sup>As apresentações dos ajuizamentos dos autores e das políticas foram apresentadas por meio do Programa Microsoft PowerPoint (2010) e, também, condensadas em um texto entregue ao final do segundo encontro para que os participantes realizassem em suas residências, se assim quisessem, leituras mais detalhadas.

Percebi isso ao final do segundo encontro quando perguntei aos participantes o que eles gostariam de comentar sobre os conceitos e objetivos da inclusão. Assim, se expressaram por meio do R1.

A inclusão escolar acontece realmente quando toda a escola se empenha e se envolve neste processo. A equipe gestora, os funcionários, corpo discente, comunidade, família. Inclusão é um trabalho coletivo e claro que todos os alunos precisam querer aprender e o professor ensinar, sem isso acho que também não dá muito certo (Maria).

Inclusão não é apenas dos alunos deficientes. Inclusão é para todos os alunos. Eu acreditava que inclusão era só para os alunos deficientes e que eles eram o problema da escola. Hoje descobri que inclusão é um trabalho coletivo. É família, professores, diretores, alunos, merendeiras, porteiros, todos pensando em todos e não apenas nos deficientes. Só que a Secretaria também precisa fazer sua parte né? Podia muito bem ofertar mais cursos para a gente entender de inclusão (Ana).

Olha! Hoje eu levei um tapa na cara, mas um tapa igual aqueles que a gente recebe da mãe para aprender. Hoje aprendi que inclusão não é só para o meu aluninho deficiente das pernas. Inclusão é uma luta que vem acontecendo há anos. É luta histórica para que todos possam participar das aulas. É uma luta das mulheres, dos negros, dos deficientes, dos *gays*, dos pobres. Inclusão é luta e eu como professora não posso fingir que não tenho minha responsabilidade. Tenho que dar um jeito e pelo menos tentar (Carol).

Entendi que inclusão é um direito, mas antes disso, como disse a minha colega Carol, a inclusão é luta. Luta históricas de pessoas que foram excluídas e depois de muito tempo estão começando a poder fazer coisas que antes só uns e outros podiam. Para ter inclusão tem que ter mudanças gerais, mas elas também começam pelas nossas atitudes e também de todo mundo que está na escola (Sofia).

Eu já imaginava que inclusão era para todos, mas sei lá. Não sabia que todo mundo precisa ajudar nisso. Eu pensei que era só o governo e a Secretaria de Educação que tinham que fazer isso. Vi que é um trabalho de todo mundo e por isso que não nada fácil (Paulo).

De maneira geral, já no segundo encontro, os participantes deram a entender, no discurso, que:

- a inclusão deve ser entendida como a participação de todos os alunos;
- a escola e o professor têm o compromisso de promover os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos e, também, de atitudes respeitadas em ambientes inclusivos;
- a família e/ou responsáveis devem procurar se informar como estão ocorrendo os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como, procurar seguir as orientações sugeridas pelos professores e gestores escolares a respeito das possíveis limitações e potencialidades dos alunos;
- os alunos precisam ser motivados para estarem dispostos e interessados em aprender;

- a SEED precisa ofertar mais cursos de formação continuada aos professores e gestores sobre inclusão, assim por diante.

Desta maneira, os participantes construíram e reconstruíram saberes já no segundo encontro, percebendo que o paradigma de inclusão e/ou Educação Inclusiva deve, antes de tudo, ser compreendido como um processo que está em andamento, que por mais que não aborde ideias novas, precisa, mais do que nunca, de uma revisão de suas intenções políticas e práticas na educação escolarizada.

Conforme orienta Omote (2008, p. 31), necessita que toda comunidade escolar esteja “sensibilizada e orientada para a construção de uma cultura inclusiva, no interior das instituições escolares. Novas gerações de cidadãos formados nessa cultura podem ser a esperança para a construção de uma sociedade genuinamente inclusiva”. Deste modo, o sucesso dos pressupostos da inclusão

depende da vontade geral e política não só de governantes e altos dirigentes, mas de todas as pessoas da comunidade escolar intra e extra muros. Se, de fato, queremos construir a Educação Inclusiva, superando a barreira retórica e da simulação, então é hora de fazermos uma revisão de velhos dogmas, crenças e práticas, um grande mutirão para essa revisão (OMOTE, 2008, p. 31).

Segundo os participantes, as discussões e reflexões no segundo encontro já proporcionaram novos saberes e revisões sobre os pressupostos do paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva, compreendendo que os mesmos representam um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade. Entretanto, questionavam porque, então, existia uma delimitação do PAI.

Como já estávamos no final do segundo encontro e a delimitação do PAI já era o assunto da pauta do encontro seguinte, mencionei que daríamos continuidade na semana subsequente a este assunto. Assim, a seguir, apresento os dados do terceiro encontro.

#### 4.4.2 Público Alvo da Inclusão e posicionamentos dos participantes do Programa diante do processo inclusivo

| <b>TEMÁTICA DISPARADORA: PÚBLICO ALVO DA INCLUSÃO</b> |   |  |
|---|---|--|
| <b>Participante</b>                                   | <b>Opiniões expressas pelo participante a respeito da temática disparadora</b>  |  |
|   | <b>Expressão escrita (Q1)</b>   | <b>Expressão verbal (R1)</b>   |
| Maria   | Alunos com necessidades educacionais especiais, alunos com deficiência, aqueles com dificuldades.                                       | Todo e qualquer aluno que necessite de uma atenção diferenciada deve ser considerado de inclusão.  |
| Ana   | São os que apresentam necessidades que fogem ao comum, onde o ensino padrão não os atinge, havendo necessidade de auxílio para o aluno. | Todos os alunos em idade escolar merecem uma educação de qualidade, de acordo com suas dificuldades e favorecendo suas capacidades. Se for ver, não são só os deficientes que são alunos de inclusão, muitos alunos são, depende se as atividades propostas agravam ainda mais suas dificuldades ou não. |
| Carol   | Alunos com deficiências ou necessidades especiais.  | São os alunos que necessitam de uma intervenção pedagógica diferenciada ou especial para dar conta de sua dificuldade educacional.   |
| Sofia   | Deficientes físicos e intelectuais. Aqueles que necessitam de cuidados especiais ou tem necessidades especiais.                         | O aluno de inclusão é aquele que necessita de auxílios para que ele aprenda os conteúdos. Às vezes a dificuldade não está nele e sim no jeito de ensinar algo a ele. Então ele é de inclusão porque o professor precisa pensar com mais cuidado como vai ensinar.  |
| Paulo   | Deficientes intelectuais, visuais, auditivos e físicos.   | Aquele que necessita de algum cuidado, auxílio para o aprendizado dos conteúdos da matéria.  |

QUADRO 6 - Público alvo da inclusão segundo os participantes do Programa de Formação Continuada

Verifiquei, que os participantes do Programa tanto nas respostas escritas (Q1) quanto nas respostas verbais (R1) mencionam que o PAI seria destinado aos alunos com necessidades especiais, isto é, aqueles que precisam “de uma intervenção pedagógica diferenciada ou especial” (Carol). Mas, quando questionados que tipo de necessidade especial esses alunos tinham, os participantes em sua maioria mencionavam que os alunos apresentavam deficiências, como pode ser visualizado nas falas de alguns participantes coletadas por meio do R1.

Ah! Aluno com necessidade especial é o aluno com deficiência. Pode ser um cadeirante, um cego, surdo. Esses alunos têm bem mais dificuldades (Ana).

Eu dou aula há muito tempo e ultimamente estou achando que quase todos os meus alunos têm necessidades especiais (risos). Sabe porquê? Porque todos eles andam

precisando de uma atenção especial. Ando precisando ser psicólogo, terapeuta, pai, amigo e professor de Educação Física que é bom nada (Paulo).

Todos os alunos têm necessidades especiais. Só que acho que quando falamos de inclusão estamos falando dos alunos com deficiência. Porque eles não precisam apenas que a gente seja psicóloga como o Paulo falou. Eles precisam que a gente adapte as aulas, os materiais, o ambiente (Maria).

Sei lá! Semana passada falamos que inclusão é para todos. Se é para todos então todos deveriam ser de inclusão, não só os deficientes. É doido isso né? (Sofia).

Eu continuo achando que não são só os alunos com deficiência. Acho que como disse a Sofia, semana falamos que inclusão é para todos. Seria meio idiota dizer que então o público alvo da inclusão são só os deficientes. São todos os alunos, mas só que tem aqueles que precisam de coisas diferentes em função de algo que apresentam. Um aluno gay pode não precisar adaptar o ambiente ou os materiais, só que se os colegas ou o professor ficar zoando com ele vai acabar não sendo excluído (Carol).

Este entendimento traz resquícios da ideia originalmente proposta pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), principalmente pela utilização da expressão necessidades educacionais especiais, adotada e assumida a partir da mesma. De acordo com essa Declaração, os alunos com “deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” seriam considerados alunos com necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994, p. 06).

Então, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os alunos com necessidades educacionais especiais não seriam apenas os alunos com deficiência, mas sim todos aqueles que, de uma ou de outra forma, necessitassem de algum tipo ou grau de apoio para ter acesso e permanência à educação, bem como possibilidades de aprendizagens, enfrentando e progredindo de acordo com as demandas que a educação escolarizada exige, como por exemplo, a aprendizagem dos conteúdos de cada componente curricular. Trata-se, pois, a partir desta perspectiva, de fazer uso de instrumentos, materiais, recursos, serviços e estratégias que respondam, de forma mais eficaz, a esta abordagem da participação efetiva de todos os alunos.

Sob esta ótica, os participantes acabaram por identificar adequadamente quais alunos seriam pertencentes ao PAI. Mesmo Ana e Maria afirmando que os alunos com necessidades educacionais fossem os alunos com deficiência, Paulo, Sofia e Carol os questionaram e foram enfáticos ao dizer que se o PAI fosse apenas os alunos com deficiência as compreensões de

inclusão apregoadas pelas políticas e pelos pesquisadores, apresentadas no segundo encontro, eram contraditórias.

Comentei com os participantes que, no Brasil, a primeira política a delimitar claramente quais seriam os alunos PAEE e, conseqüentemente, quem seriam os alunos de inclusão foi a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nesta política consta que os alunos PAEE e/ou PAI seriam “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Já os alunos que apresentam transtornos funcionais específicos não seriam considerados PAI, porém, “a Educação Especial atuaria de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008, p. 15).

Destaquei que a supramencionada Política incitou alterações na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), por meio da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013a), reforçando, dentre outras ações, o atendimento educacional especializado gratuito, especificamente aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação em todas as etapas da Educação Básica, preferencialmente na rede regular de ensino.

Comentei, também, que de acordo com Denari (2014), não se pode falar em Educação Inclusiva se ela não está voltada ao atendimento das diversas necessidades de todos os alunos e, não apenas aquelas associadas a deficiências, aos transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades e/ou superdotação. Segundo a autora,

a resposta educacional às necessidades especiais de certos alunos, condições especiais associadas à deficiência ou superdotação obedece a mesma abordagem e o mesmo objetivo típicos de todas as ações direcionadas para a educação e promoção de TODOS os alunos dentro do princípio de individualização dos processos de ensino e aprendizagem (DENARI, 2014, p.47).

Deste modo,

seria discutível e inadequado considerar que qualquer resposta às diferenças individuais engendra um desempenho explícito da Educação Especial, e que a atenção aos alunos com necessidades especiais devem conceitualmente surgir a partir de diferentes bases e pressupostos que dão sentido à atenção à diversidade (DENARI, 2014, p.47).

Diante disso, os participantes mencionaram que as (novas?) proposições alvitradas pela Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013<sup>a</sup>) parecem não ir ao encontro com os até

então pressupostos presentes na maioria das políticas internacionais e nacionais da Educação Inclusiva (UNESCO, 1948; 1990; 1994; 2001; BRASIL, 1994; 1996; 2001a; 2006c), necessitando deste modo, de maiores discussões e compreensões, sobretudo “para que os professores que estão lá na escola realmente saibam e entendam que a atenção especial não pode ser apenas pro aluninho deficiente” (Sofia), mas sim “para qualquer aluno que não esteja aprendendo ou esteja sendo excluído das atividades da escola” (Ana).

Penso que as atuais políticas educacionais estejam delimitando quem são os alunos PAI, por perceberem que até então tenham fracassado no sentido de estender a todas as crianças e jovens uma educação de qualidade. Para que isso finalmente aconteça, há que lembrar que já em 2008, Bueno apontava para a necessidade de mudanças drásticas tanto nas políticas quanto nas práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade de seus alunos.

Deste modo, a ideia de inclusão não contempla apenas o acesso e permanência no ambiente escolar. O processo de inclusão está atrelado a revisões e modificações que abrangem as dimensões físicas e atitudinais que permeiam o ambiente escolar, em que diversos elementos como a acessibilidade, arquitetura, engenharia, transporte, experiências, currículo, saberes e/ou conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores e formação de professores, entre outros, coexistem, formando assim um *locus* extremamente complexo.

Como as discussões e reflexões estavam bastante acaloradas, perguntei aos participantes se eles eram a favor ou contra a inclusão e, ainda, mencionei se depois do que foi discutido nos primeiro, segundo e terceiro encontros, que estava acontecendo, eles mudaram de opinião quanto ao que responderam no Q1. As respostas dos participantes estão apresentadas a seguir no Quadro 7.

| <b>TEMÁTICA DISPARADORA: POSICIONAMENTOS DIANTE DA INCLUSÃO</b> |  |  |
|---|--|--|
| <b>Participante</b>   | <b>Opiniões expressas pelo participante a respeito da temática disparadora</b>   |  |
|   | <b>Expressão escrita (Q1)</b>  | <b>Expressão verbal (R1)</b>   |
| Maria   | Eu sou a favor da inclusão de fato. Não a inclusão que está acontecendo atualmente, a qual não prepara adequadamente o ambiente escolar, nem os professores, não favorecendo assim os alunos com necessidades especiais. | Eu continuo com a mesma opinião. Sou a favor sim, principalmente depois que discutimos aqui que não é apenas questão de lei. É questão de pensar no outro. É questão de cada uma fazer a sua parte, mas o governo também podia dar uma ajudada.  |
| Ana   | Sou a favor e acredito na inclusão porque ela pode auxiliar no processo de redução dos preconceitos, estimula a socialização.  | Claro que sou a favor. Mas também não sou tonta de acreditar que para acontecer a inclusão as coisas sejam fáceis. Estamos discutindo muita coisa e isso me faz perceber que a inclusão é possível, só que não é fácil também.   |
| Carol   | Não sei me posicionar. Entre tantos problemas enfrentados na escolar quais seriam os vilões. Talvez nem seja nada a respeito de incluir todos os alunos e sim da falta de recursos físicos e humanos.                    | Agora sou a favor porque percebi que existem muitas dificuldades na escola e a inclusão não é o principal vilão. Tem alunos que são mais difíceis de incluir, mas não são porque não é ofertado as coisas adequadas para eles. A solução então é ofertar recursos e serviços adequados.          |
| Sofia   | Não sei se sou. Na escola tem muitas dificuldades para o ensino. Então, a falta de recurso físico e humano não sei se contribuiria para incluir os alunos que necessitam de cuidados especiais.                          | Acho que agora sou a favor da inclusão, mas é preciso pensar que nem todo mundo tem condições de estar na escola. Por exemplo, um aluno psicopata, esquizofrênico ou aqueles que ficam vegetando, será que a escola é o melhor lugar? Sou a favor sim, as é preciso ofertar condições adequadas. |
| Paulo   | Sim. Desde que a escola seja preparada para incluir.   | Sou a favor. Mas, ainda acho que é preciso se preparar para que o aluno não esteja apenas depositado na escola.  |

QUADRO 7- Posicionamentos dos participantes do Programa de Formação Continuada diante da inclusão

Por meio da exposição das expressões escritas (Q1), verifiquei que Carol e Sofia relataram não saber seu posicionamento diante da inclusão, sobretudo, em função das questões relacionadas a falta de recursos físicos e de recursos humanos. Todavia, no terceiro encontro já se mostraram mais receptivos quanto ao processo inclusivo, citando inclusive o que acreditavam que deveria ser feito para que a inclusão de todo e qualquer alunos pudesse realmente ocorrer.

Maria, Ana e Paulo manifestaram-se a favor da inclusão tanto ao responderem o Q1 quanto ao relatarem suas opiniões orais (R1), mencionando que faz-se necessária uma maior

reflexão sobre o assunto, pois a ideia de inclusão não remete apenas ao “aluno estar nas aulas ou ir na escolar” (Paulo).

Durante as discussões e reflexões propostas no terceiro encontro, e analisadas por (R1), os participantes deram a entender que a inclusão remete às dimensões físicas e atitudinais que permeiam a área escolar, onde diversos elementos como a arquitetura, engenharia, transporte, acesso, experiências, currículo, saberes e/ou conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores, formação especializada, atendimento pedagógico para o aluno, orientação pedagógica para o professor, participação da família, apoio dos órgãos governamentais, políticas públicas que considerem o contexto das escolas, quantidade de alunos por turma, tipos de especificidades dos alunos, parceria entre pesquisadores da universidade e professores da Educação Básica, dentre outros, estão diretamente relacionadas com o sucesso ou fracasso da educação pautada no enfoque inclusivo.

Além disso, refletimos que o pronto acolhimento do discurso da inclusão pela grande maioria dos professores pode sugerir o que estava dormente na consciência coletiva sobre a imperiosa necessidade de uma revolução radical na educação, tentando colocar de vez em prática os ideais democráticos tão acalentados nos discursos tanto acadêmicos quanto oficiais da educação; mas, também pode representar uma adoção um tanto quanto impensada de um discurso politicamente correto e de retórica impecável, o que talvez não deixe de ser sedutor (OMOTE, 2008).

Os participantes concordaram com o pensar de Omote (2008), mas reforçaram que nem sempre os pressupostos da inclusão são de efetiva aplicabilidade em função da contradição existente entre o que consta na legislação e a situação prática vivenciada nas escolas públicas, onde “existem muitos alunos depositados e que não participam de nada. Esse tipo de escola diz que é inclusiva, mas isso não é inclusão” (Ana). Serra, em 2006 já refletia sobre o mesmo apontamento de Ana. Segundo a autora “a denúncia da existência de alunos segregados em salas de aulas supostamente inclusivas é muito frequente” (SERRA, 2006, p. 33).

Carol, logo após o comentário de Ana, destacou que

a escola inclusiva não é aquela que apenas dá acesso. Tem que fazer o aluno se desenvolver, aprender os conteúdos das matérias. Não pode deixar o aluno lá no canto abandonado ou mandar ele ficar fazendo bolinha de crepom. Eu sempre deixava o cadeirante batendo corda. Isso é a mesma coisa que mandar ficar fazendo bolinha de crepom enquanto os outros recortam colar, escrevem. Mas depois que comecei vir nesse Programa vi que isso não é inclusão (fala coletada por meio do R1).

Paulo perguntou para Carol se “então incluir não é só esse negócio de socialização, de estar com os outros?”. A mesma respondeu que

semana passada discutimos isso. Então é fácil de responder. Entendi que incluir é fazer com que os alunos se conheçam sim, se socializem, convivam entre si; afinal a aula de Educação Física tem muito de socialização, mas para incluir acho que nós precisamos dar um jeito de fazer atividades que todos os alunos participem, eles precisam aprender os conteúdos e não só conviver. Na aula de Educação Física a gente só sabe falar que trabalha socialização. Precisamos falar que estamos trabalhando as danças, os esportes, as lutas, esses conteúdos. E todos tem que aprender sobre isso, todos precisam dançar, jogar, lutar nas nossas aulas. Coitado do meu cadeirante ele só sabe bater corda (risos). Tô certa ou tô viajando? (Carol).

Carol olhou em minha direção para que eu respondesse e antes que comentasse algo, Sofia acrescentou que

na aula de Educação Física então esse negócio de apenas passear com o aluno está errado. Eu estou excluindo meu aluno deficiente. Preciso pensar em atividades que ele e os outros possam participar. Ainda bem que estou aqui com vocês. Estava fazendo tudo errado (risos). Isso é meio triste, mas também é engraçado perceber que a gente é burro (fala coletada por meio do R1).

Comentei que os participantes estavam fazendo reflexões individuais e coletivas, denotando que estávamos construindo e reconstruindo saberes sobre inclusão. Enfatizei que uma maneira de fazer isso é por meio da avaliação da própria prática, como Carol e Sofia estavam fazendo. Mencionei, ainda, que não existe um jeito certo ou um jeito errado de incluir, que por não sabermos como incluir não podemos menosprezar as nossas próprias práticas e nem as práticas dos colegas professores. O importante é sempre buscar novas fontes de saberes para tentar construir e reconstruí-los. Torna-se inadequado quando os professores têm experiências/formação que os possibilitaria terem práticas inclusivas, mas o fazem pelos mais variados motivos.

Os participantes concordaram e Paulo comentou que era “difícil algum pesquisador falar assim porque eles sempre vêm aqui apontando o dedo para a gente querendo ensinar do jeito deles”. relatei que, infelizmente, alguns pesquisadores agem assim, mas que esse não era o intuito da minha pesquisa por meio do Programa e ficava lisonjeada por estarem sentindo-se à vontade diante das reflexões desenvolvidas.

Retomando a discussão sobre o que era incluir, citei que o fato de receber o aluno e matriculá-lo, ainda, representa uma forma de inclusão para muitos gestores, professores e até familiares dos alunos. Só que apenas isso não pode ser denominado de inclusão e/ou Educação Inclusiva, como já havíamos discutidos nos encontros anteriores.

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social, e isso implica a necessidade de rever os conceitos sobre currículo escolar, englobando, assim, a revisão de todos os componentes da Educação Básica. Afinal, o currículo não pode se resumir apenas aos conteúdos acadêmicos dos componentes curriculares, mas sim a toda e qualquer experiência que favoreça o desenvolvimento de todos os alunos, dentre eles os com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou transtornos funcionais específicos, dentre outras especificidades.

Paulo relatou que “no discurso é fácil, mas quero ver fazer tudo isso”. Os demais participantes concordaram com Paulo. Como estávamos nos aproximando do final do terceiro encontro, perguntei se poderíamos discutir no encontro subsequente as questões sobre as dificuldades de incluir nas aulas de Educação Física, vinculando isso ao que consta nas teorias/políticas. Ao passo que Ana respondeu,

Olha! Eu acho que já discutimos bastante sobre as dificuldades de incluir, já discutimos um monte sobre o que tem nas políticas, o que uns e outros estudiosos acham que devemos fazer para incluir e até apontamos um monte de coisas que devem ser feitas<sup>131</sup>. Sei lá! Eu queria saber um pouco mais sobre o que é deficiência, se esses alunos agitados também são deficientes, se autismo é deficiência. Na verdade eu nem sei o que é autismo. O que vocês acham? (fala coletada por meio do R1).

Os demais participantes concordaram, inclusive, Sofia disse que lembrava que no cronograma tinha um dia que era para discutir sobre as categorizações/tipos de deficiências. Comentei que Sofia estava certa e que poderíamos sim discutir sobre as categorizações de deficiência, mas perguntei o que exatamente eles gostariam que fizéssemos no quarto encontro. Eles responderam que primeiro queriam saber sobre os conceitos de deficiência, bem como os tipos que existem e os cuidados que os professores de Educação Física precisam ter ao ministrarem aulas para estes alunos.

Então, combinamos que no quarto encontro a temática disparadora das discussões e reflexões seriam os conceitos e tipos de deficiência, bem como as questões de diagnósticos. Os dados desse encontro foram coletados por meio do R1 e estão apresentados posteriormente no Quadro 8.

---

<sup>131</sup>Ana se referia as discussões desencadeadas no primeiro encontro, que já apresentei no início deste capítulo.

#### 4.4.3 Conceitos e tipos de deficiências *versus* diagnósticos

Quando perguntei aos participantes do Programa o que eles entendiam por deficiência, os mesmos apresentaram opiniões similares, entendendo, de um modo geral, que deficiência seria a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, intelectual, fisiológica ou anatômica da pessoa, citando como exemplo a deficiência física, auditiva, intelectual e visual.

Comentaram, ainda, que esta ausência ou disfunção acarreta em limitações para o aluno/pessoa realizar alguma atividade se comparada com aqueles que não as possuem, mas que se for ofertado condições e adaptações conseguirá realizar, o que pode ser observado em algumas das falas dos participantes coletadas por meio do R1 expostas no Quadro 8.

| <b>TEMÁTICA DISPARADORA: CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA</b> |  |
|---|--|
| <b>Participante</b>                                   | <b>Opiniões expressas pelo participante a respeito da temática disparadora</b>   |
|   | <b>Expressão verbal (R1)</b>   |
| Maria   | Para mim deficiência é a falta de alguma coisa no corpo ou na mente. Por exemplo a audição, as pernas, os braços, a visão, o pensamento racional.  |
| Ana   | Fico pensando se todos nós não somos deficientes. Eu também tenho as minhas limitações, deficiências. Lógico que umas deficiências são complicadas porque precisam de adaptações diferentes da que eu precisaria. E na boa? A sociedade limita muito as pessoas porque não ajuda, não dá acesso e condições. Daí me pergunto se a pessoa é deficiente ou a sociedade que é |
| Carol   | Deficiência não é apenas a ausência de algo. É também a limitação. No deficiente físico que é amputado pode faltar a perna, mas se ele tiver recursos essa falta será menor e se ele não tiver será limitado   |
| Sofia   | Concordo com o Paulo, mas nós também temos os deficientes mentais. Opa! Aprendi semana passada que não é mais deficiência mental e sim intelectual. Então, esse tipo de deficiência afeta a mente, o pensamento  |
| Paulo   | Deficiência é quando a pessoa é cega, surda, tem dificuldades para se locomover, como um cadeirante. Na verdade, deficiência é a falta de algo no corpo. O cego falta a visão, o surdo a audição, o cadeirante os movimentos das pernas e assim vai  |

QUADRO 8 – Conceitos de deficiência dos participantes do Programa de Formação Continuada

Informei aos participantes que para Omote (2008) a maneira como a deficiência é concebida e tratada se constitui em uma importante condição para a compreensão do próprio fenômeno das deficiências. Uma limitação ou dificuldade, que pode não ser intrinsecamente determinada pelas características inerentes da pessoa, pode ser tratada como uma deficiência. É necessário que se tenha em vista a concepção que orienta a pesquisa e as práticas de intervenção, a produção do conhecimento e sua aplicação.

Existem muitos modelos que podem ser identificados nas práticas em relação ao estudo das deficiências e ao atendimento das pessoas com deficiência. Esses modelos baseiam-se em

duas tendências bastante distintas: a abordagem centrada na pessoa deficiente e a abordagem centrada no meio. Na abordagem centrada na pessoa deficiente (modelo médico), considera-se que fatores orgânicos como lesões e malformações congênitas ou adquiridas se constituem em causas primárias da deficiência. Na abordagem centrada no meio (modelo social), os fatores ambientais como pobreza e miséria, estimulação e tratamentos inadequados e outras condições desfavoráveis para o desenvolvimento normal são tratados como sendo as causas primárias das deficiências (GOFFMAN, 1988; AMARAL, 1998; OMOTE, 2008).

Após este meu comentário Ana se manifestou dizendo: “eu sabia que a culpa não era só da pessoa, o meio interfere também”. Comentei que Carol também havia apontado isso e que as duas estavam respaldadas por vários pesquisadores que discutem o modelo social da deficiência. relatei, ainda, que a maioria dos estudos/pesquisas sobre deficiência adota tanto o modelo médico quanto o modelo social, uns com mais ênfase em causas orgânicas e outros com mais ênfase nas causas ambientais e sociais.

Para exemplificar como estes dois modelos são vivenciados nas práticas, busquei referência em Diniz (2007, p. 09).

O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta à visão – esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida.

Diniz (2007, p. 19), ainda, cita outro exemplo sobre entendimento do modelo social: “minha deficiência não está em não poder andar. Minha deficiência está na inacessibilidade de pegar o ônibus”. Diante desses exemplos, expliquei que para o modelo social a deficiência não é apenas a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, intelectual, fisiológica ou anatômica da pessoa ou no caso do nosso aluno. Deficiência é um conceito complexo que reconhece a ausência e a disfunção causada pela deficiência, mas denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente.

Sobre isso, Sofia comentou que “as pessoas não pensam que a deficiência é algo do social, os professores não pensam assim. Na escola se olha só a deficiência do aluno, a limitação. Então tá todo mundo no modelo médico, só no modelo médico”. Comentei que, talvez, este entendimento de deficiência pautada algumas vezes apenas no modelo médico seja decorrente das conceituações existentes em vários documentos da área da saúde e da educação, mas principalmente, no proposto pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE, 2015).

O CONADE (2015) é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento das políticas nacionais para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social<sup>132</sup>.

Como os participantes haviam mencionado que gostariam de conhecer um pouco mais sobre os conceitos e tipos de deficiências, exibi por meio do Programa Power Point o conceito de deficiência do CONADE (2015). Segundo este órgão deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; e deficiência permanente como sendo aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos.

Assim, é considerada pessoa com de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

- deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

- deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

- deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

- deficiência intelectual: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito (18) anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer; e trabalho;

---

<sup>132</sup>Para maiores informações acessar o endereço eletrônico <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>.

- deficiência múltipla: associação de duas ou mais deficiências.

Comentei com os participantes que algumas expressões utilizadas pelo CONADE (2015) como anormalidade, impedimento e incapacidade são consideradas pejorativas e criticados por muitos estudiosos, como por exemplo, Sassaki (2006). Este autor afirma que a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências. Durante os encontros do Programa observei que os participantes não utilizavam expressões consideradas pejorativas para se referir às com deficiência e nem aos seus alunos, geralmente citavam os nomes dos mesmos.

No que se refere à categorização apresentada pelo CONADE (2015), notei que todos os participantes a utilizaram para definir as deficiências que conhecem, mas apresentaram dificuldades para descrever e tipificar as deficiências de seus alunos, além de ficarem surpresos sobre como e quem pode realizar os diagnósticos dos alunos com deficiência, sobretudo em relação a deficiência intelectual. Expliquei que, segundo Milanez (2008), o diagnóstico da deficiência intelectual deve ser feito por uma equipe multiprofissional (psicólogos, professores, terapeutas ocupacionais, médicos, dentre outros) com condições de avaliar o aluno em sua totalidade e definir condutas (habilidades adaptativas) a serem tomadas e os encaminhamentos necessários.

Os participantes também delimitavam seus alunos com deficiência como “mais fáceis e mais difíceis” de trabalhar. Eles foram unânimes em mencionar que preparar atividades nas aulas de Educação Física para os alunos com deficiência intelectual “é bem mais fácil” devido a não precisarem adaptar as atividades, os materiais e os espaços; precisam apenas explicar com calma, retomar algumas explicações e demonstrar alguns movimentos. Consideraram ser “mais difícil e complicado” preparar atividades visando à inclusão dos alunos com deficiência física e visual, pois, a Educação Física prima pela movimentação, fazendo-se necessárias adaptações metodológicas à efetiva participação destes alunos em especial, o que torna difícil incluí-los.

Santos (2006) afirma que os professores tendem a usar discursos da impossibilidade de algumas práticas, devido à inflexibilidade de atuação, em que nem o aluno e nem o professor conseguem estabelecer diálogos para a efetivação do processo em que estão inseridos. É importante que se discuta com todos os alunos, indiferente de apresentarem ou não deficiência, o conteúdo programático e o porquê da construção destes saberes e/ou conhecimentos.

Mencionei isto aos participantes e reforcei que as práticas pedagógicas da Educação Física por si são difíceis de serem efetivadas, principalmente pelo contexto histórico a que foram subordinadas que constantemente selecionavam os perfeitos, os sadios, os fortes, os hábeis (concepção higienista, militarista e esportivista). No entanto, é necessário superar a ênfase no discurso das dificuldades e buscar alternativas para que os alunos com deficiência também participem das propostas; afinal a inclusão educacional não é uma escolha, é uma necessidade. Necessidade esta, infelizmente, entendida por muitos profissionais da área da educação como obrigatoriedade.

Acrescentei, ainda, que se existir a necessidade de realizar adaptações relativas à didática, espaço, materiais, conteúdos, objetivos e avaliação para efetivar a inclusão do aluno com deficiência, é importante que os demais alunos compreendam os motivos da existência dessas adaptações, para que servem, como podem colaborar e qual a importância tanto na vida do colega com deficiência quanto nas suas próprias vidas.

Aproveitando o enredo, disse que nos próximos encontros estaríamos justamente abordando conteúdos práticos para a inclusão e alunos com deficiência. Os participantes se mostraram bastante animados. Enquanto os participantes comentavam entre si o que gostariam de vivenciar nas práticas, Maria me perguntou se era importante para as aulas de Educação Física que os alunos com deficiência tivessem diagnóstico.

Lancei a pergunta para os demais participantes, enfatizando se os alunos com deficiência apresentavam tanto diagnósticos clínicos e psicológicos quanto pedagógicos e, se nestes constavam restrições quanto à participação dos alunos nas atividades proporcionadas nas aulas de Educação Física.

Quanto à existência de diagnósticos, os participantes responderam que a maioria dos alunos com deficiência não tem diagnósticos clínicos, psicológicos ou pedagógicos. As informações que sabem sobre estes alunos são repassadas pelas direções e coordenações das escolas, pelo próprio aluno ou por sua família e, de posse dessas informações é que eles sabem se o aluno pode, ou não, participar das aulas de Educação Física.

Isto pode ser evidenciado em algumas das falas dos participantes coletadas por meio do R1.

Eu sei que meus alunos não têm nenhum tipo de diagnóstico. O que sei deles é convivendo, perguntando para eles e lá de vem em quando para os pais. Mas que tem um monte de deficientes intelectuais lá tem (Maria).

Deveria ter sim porque tem alunos tem umas coisas que a gente não sabe. Mas na minha escola, diagnóstico é igual Papai Noel, não existe (Paulo).

Na minha escola não tem diagnóstico. Suspeitamos que uns alunos têm autismo, outros tem deficiência intelectual. Mas ninguém sabe de nada, os professores fazem as avaliações dos alunos, mas como conversamos eles não dão diagnóstico. E, no caso, dos meus alunos até conseguimos encaminhamentos com o psicólogo, mas adivinha? A família não levou (Carol).

Na minha escola tem do meu aluno com deficiência intelectual, só que não diz nada demais. Só que ele é Down. Isso ajuda em que? (Ana).

As falas das participantes Maria e Carol chamam atenção, pois acreditam que em suas escolas existem muitos alunos com deficiência intelectual. Novamente, lembrei que o diagnóstico da deficiência intelectual deve ser feito por uma equipe multiprofissional com condições de avaliar o aluno em sua totalidade e definir condutas a serem tomadas e os encaminhamentos necessários. Com essa sistemática de trabalho em equipe, é bem mais fácil a orientação da família que, após entender as potencialidades do filho e suas necessidades, poderá participar e cooperar nos tratamentos propostos e também das atividades desenvolvidas na escola ou nas aulas de Educação Física (MILANEZ, 2008).

As discussões sobre a questão de diagnósticos entre os participantes do Programa provocaram grandes reflexões e questionamentos, uma vez que os diagnósticos requerem estudos sistematizados do aluno, com uso ou não de instrumentos específicos, geralmente realizados por médicos, psicólogos, terapeutas, professores, fisioterapeutas, assistentes sociais, dentre outros. Estes diagnósticos consistem numa série de inferências que precisam ser cuidadosamente formuladas. Tais inferências estão condicionadas à forma pela qual os profissionais organizam e estruturam os diagnósticos, que influenciarão, positiva ou negativamente, na vida do aluno, da família e da escola.

Assim, surgiram alguns novos questionamentos: o que a escola entende por diagnóstico? Como está acontecendo os diagnósticos dos alunos com deficiência nas escolas? Quais profissionais estão envolvidos? Os alunos que tem deficiências visíveis não precisam de diagnósticos clínicos, psicológicos ou pedagógicos? Quais as consequências na vida de um aluno com diagnósticos errôneos no ambiente escolar? Os diagnósticos baseados no modelo médico são imprescindíveis ou influenciam nas práticas pedagógicas dos professores?

Estas questões relatadas pelos participantes ficaram sem respostas, mas comentei que podem ser sinais para construção de pesquisas, busca de respostas e ações que modifiquem

um pouco nossos entendimentos sobre os diagnósticos como “salvadores”<sup>133</sup> ou responsáveis pelas nossas práticas. Lembrei-os da fala de Ana ao relatar que seu aluno tem diagnóstico de Síndrome de Down, mas que isso não auxilia em suas práticas. O diagnóstico auxilia que os alunos com deficiência tenham seus direitos garantidos, ainda mais depois da delimitação do PAEE, auxilia que as famílias, as escolas e os professores saibam a especificidade que o filho/aluno tem e busquem informações a respeito, mas isso, necessariamente, não garante que as ações cotidianas das pessoas e dos professores sejam inclusivas.

Destaco que para as discussões sobre os conceitos e tipos de deficiências *versus* diagnósticos, o horário do quarto encontro foi estendido a pedido dos próprios participantes do Programa, que se mostraram dispostos e empolgados em finalizar esta temática naquele dia. Deste modo, o quarto encontro em vez de ser finalizado às 21h, como de costume, foi finalizado às 22:30h.

Como havíamos finalizados os quatro encontros correspondentes à fase 2 do Programa (fase de discussões e reflexões sobre inclusão), no encontro subsequente já iniciáramos a fase 3 referente às vivências de práticas para alunos com deficiências nas aulas de Educação Física.

Todavia, os participantes pontuaram que seria interessante primeiramente discutir o que deve ou não ser modificado nas aulas de Educação Física visando atender às simultâneas demandas dos alunos com e sem deficiências, bem como quais conteúdos devem permanecer, quais conteúdos devem ser introduzidos ou ainda alterados, de forma a contemplar as necessidades de todos os alunos envolvidos no processo educativo.

Estas novas aspirações dos participantes do Programa me pareceram muito pertinentes e, mesmo modificando a estrutura inicial proposta para o Programa de Formação Continuada (Quadro 2) não alteraria os objetivos iniciais traçados, contribuir para a construção de saberes sobre inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Desta maneira, para o quinto encontro, decidimos que conversáramos sobre as estratégias de ensino que devem ou não ser modificadas de forma a atender os alunos com deficiências nas aulas de Educação Física, sem, no entanto, comprometer o envolvimento/participação dos demais alunos. Logo após estas discussões, realizaríamos vivências de algumas práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física.

---

<sup>133</sup>Grifo meu.

#### 4.5 FASE 3: DISCUTINDO E VIVENCIANDO PRÁTICAS PARA ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para balizar as discussões do quinto encontro lancei o seguinte questionamento: o que o professor de Educação Física deve fazer para que os alunos com deficiência sejam incluídos nas aulas de Educação Física?

As respostas dos participantes estão expressas no Quadro 9.

| <b>TEMÁTICA DISPARADORA: INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b> |   |
|--|---|
| <b>Participante</b>  | <b>Opiniões expressas pelo participante a respeito da temática disparadora</b>  |
|  | <b>Expressão verbal (R1)</b>  |
| Maria  | Acredito que para incluir nossos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física primeiro precisamos buscar conhecimentos, trocar experiências como estamos fazendo e depois adaptar as aulas, as estratégias, o ambiente. Acho que gira em torno da adaptação.   |
| Ana  | Já comentamos que tem um monte de dificuldades que impedem a gente de incluir, mas agora essa pergunta é bem complicada porque não podemos colocar a culpa em ninguém (risos). Eu concordo com a Maria, temos que fazer adaptações.   |
| Carol  | Eu acho que é pensar com cuidado no que nossos alunos precisam. Uma adaptação pode funcionar para um aluno, mas pro outro não vai dar muito certo. A gente adapta o tempo todo. Eu tento pelo menos. Adaptar é só modificar um pouco os materiais, os espaços e as atividades que damos. Eu sei que é isso, mas nem faço ideia se faço certo. |
| Sofia  | O professor deve adaptar. Modificar suas práticas, suas aulas. É como a Carol falou, precisamos mudar um pouco nosso jeito de dar aula. Sair da zona de conforto.   |
| Paulo  | Eu vou na onda (risos). Para incluir o professor deve antes de tudo conhecer um pouco da deficiência do aluno, o que ele pode fazer e o que gosta de fazer e depois vai adaptando, modificando as aulas.  |

QUADRO 9 - Ponderações dos participantes do Programa de Formação Continuada sobre o que o professor de Educação Física deve fazer para incluir os alunos com deficiência em suas aulas

De maneira geral, constatei que os participantes acreditam que para incluir os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física o professor dever realizar adaptações. Perguntei se eles sabiam o que eram adaptações. Mencionaram que adaptar era modificar as práticas pedagógicas, os materiais, os espaços, as posturas para com o aluno que tem deficiência possibilitando sua participação nas atividades.

Comentei que eles estavam no caminho certo, pois adaptar é buscar estratégias para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, com e sem deficiência. E para isso é preciso realizar flexibilizações no currículo e nas estratégias metodológicas. Entretanto, não se pode empobrecer ou criar novos currículos para a Educação Física, nem tampouco afastar o aluno com deficiência do currículo proposto para a Educação Básica, mas sim, procurar novas formas de lidar com os processos de ensino e de aprendizagem de

modo a atender as necessidades de aprendizagem sem negligenciar as especificidades do aluno com deficiência.

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 1998d, p. 32).

As adaptações podem ser pertinentes a pequenas alterações realizadas pelo próprio professor de Educação Física em suas atividades cotidianas, relativas à organização de grupos, didática e espaço; aos objetivos, conteúdos e avaliação (adaptações e modificação das técnicas e instrumentos) e, por fim, a temporalidade (modificação do tempo para a aprendizagem dos conteúdos) (BRASIL, 1997; 1998b).

Também podem ser aquelas que visam a modificação do espaço escolar; introdução de conteúdos e objetivos específicos, complementares ou alternativos; adaptação de novos critérios de avaliação e modificação dos critérios; introdução de métodos e procedimentos complementares ou alternativos de ensino e aprendizagem; introdução de recursos ou materiais específicos de acesso ao currículo; temporalidade e retenção (quanto tempo os conhecimentos perduram ao longo da escolaridade e o que fazer se o aluno não se apropriar destes conhecimentos) (BRASIL, 1997; 1998b).

Nessas circunstâncias, as adaptações implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998d). Orientadas pelo princípio de atenção à diversidade, as adaptações curriculares envolvem alterações em alguns elementos do currículo comum, visando atender às necessidades emergentes no processo educacional e potencializar as oportunidades de aprendizagem na escola (HEREDERO, 2010).

Mencionei que entregaria ao final do encontro (Apêndice J) alguns textos sobre adaptações curriculares para posteriores leituras. Mas, evidenciei que como nosso foco de discussão era a inclusão nas aulas de Educação Física era importante a leitura de textos sobre EFA que também entregaria no final do encontro, inclusive utilizei para discussões no encontro, um texto da área da EFA proposto por Munster (2013). Esta autora menciona que

tendo como marco de referência o currículo comum, as adequações curriculares são ainda pouco discutidas no meio acadêmico e nos projetos político-pedagógicos

institucionais, sobretudo no campo da Educação Física. Refletir sobre as adaptações curriculares no âmbito da Educação Física, cujas propostas curriculares ainda são recentes e pouco consensuais, consiste em nosso atual desafio (MUNSTER, 2013, p. 29).

Além disso, como bem pontuou Carol, uma adaptação pode funcionar com um aluno, mas não com outro. Assim,

um aluno que apresenta limitações motoras decorrentes de um determinado tipo de deficiência física, por exemplo, pode estar suficientemente adaptado a componentes como matemática, língua portuguesa e ciências (desenvolvidos regularmente em sala de aula com auxílio de tecnologias assistivas) e, ao mesmo tempo, apresentar sérias dificuldades em componentes como a Educação Física, devido às exigências motoras inerentes à prática, quando inadequadamente conduzida pelo professor (MUNSTER, 2013, p. 29).

Todavia o inverso também pode acontecer com um aluno que apresenta deficiência intelectual. Este aluno

pode apresentar desempenho físico-motor adequado nas aulas de Educação Física, mas possuir dificuldade de acompanhar determinados componentes do currículo formal, devido ao déficit cognitivo (funcionamento intelectual) e às áreas e habilidades do comportamento adaptativo afetadas. (MUNSTER, 2013, p. 29).

Paulo destacou que “é difícil um documento que fale de adaptações para a Educação Física”. Em contrapartida, Maria respondeu que “pode não ter um documento, uma política, mas tem muitos livros, simpósios e até *sites* na *internet* que falam como adaptar. Na verdade nós que temos medo, insegurança, e até um pouco de preguiça de procurar”.

Em relação às falas dos participantes, Munster (2013) aponta que realmente as propostas curriculares sugeridas pelas instâncias governamentais brasileiras não fornecem indicativos sobre como promover ajustes no currículo e no âmbito das adaptações metodológicas; tampouco o professor, como um dos agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, sente-se preparado para efetua-los.

Diante disso, perguntei o que poderíamos fazer enquanto professores comprometidos e dispostos a possibilitar a inclusão de nossos alunos com deficiência. Sofia respondeu com sorrisos que deveríamos adaptar, mas não apontou indicações do que seria adaptar, o que adaptar ou como adaptar.

Como os participantes me pareceram um pouco desconfortáveis com o questionamento, mencionei pautada nas ponderações de Munster (2013)<sup>134</sup>, que ao sugerir

<sup>134</sup>Os apontamentos encontrados em Munster (2013) foram propostos por Lieberman (2002).

adaptações durante as práticas pedagógicas, o professor de Educação Física precisa seguir alguns princípios para possibilitar a inclusão de seus alunos com deficiência, tais como:

- incentivar o aluno com deficiência a participar das decisões relativas às variáveis de adaptação, considerando a aceitação ou não das modificações por parte do interessado. As adaptações que acentuam a aparência ou percepção das diferenças nem sempre são bem vindas;

- proporcionar opções de escolha entre as variáveis de adaptação e possibilidades de combinação entre estas. Permitir que o aluno selecione o tipo de equipamento, o estilo de ensino, as modificações de regras ou alterações no ambiente mais adequados às suas necessidades;

- garantir a participação do aluno com deficiência nas atividades ainda que seja necessária assistência física, decrescendo o nível de apoio gradativamente;

- oferecer a mesma variedade de jogos, esportes e atividades recreativas às crianças que apresentam ou não deficiência;

- incentivar a prática de atividades coletivas e comunitárias sempre que possível;

- identificar e conhecer o estilo de ensino mais adequado a cada situação;

- explicar verbalmente, de forma clara e objetiva, o que se espera que o aluno faça;

- exemplificar, quando necessário, por meio de ações demonstrativas ou utilização de modelos o que se espera que o aluno desenvolva;

- fornecer assessoria física ou guiar o movimento do aluno, quando necessário, conforme a ação esperada, para que ele apreenda o movimento, cinesteticamente;

- conduzir o aluno a tocar e perceber por meio do tato, a execução de um movimento ou habilidade realizada pelo professor ou por um colega.

- adaptar materiais, quando necessário, para compensar eventuais limitações na mobilidade, dificuldade de apreensão, diminuição nas capacidades visuais e/ou auditivas, déficit nas funções cognitivas, dificuldade de concentração, dentre outras;

- adaptar ou preparar os espaços das aulas de Educação Física, quando necessário, para o atendimento às necessidades dos alunos com deficiência;

- alterar às regras originais ou culturalmente pré-estabelecidas dos conteúdos da Educação Física para aumentar as chances de participação de todos os alunos, inclusive os com deficiência.

Para exemplificar cada um dos princípios mencionados citei algumas de minhas experiências práticas enquanto professora de alunos com deficiência, fiz demonstrações para com os participantes, mostrei vídeos de aulas de Educação Física adaptadas para alunos com

deficiência, levei materiais adaptados por mim confeccionados e outros que são comercializados (bolas com dispositivos sonoros, luvas ou fitas com velcro para fixação, cordas com dispositivos sonoros, bolas mais leves e macias, raquetes mais curtas ou longas, dentre outros).

Os participantes também relataram suas experiências, expuseram algumas situações que em que se sentiam inseguros e os próprios colegas apontaram possíveis soluções diante do que discutimos no encontro. Um exemplo disso foi quando Paulo relatou que seu aluno com deficiência intelectual não entende suas explicações e, em função disso não participa das atividades. Maria questionou: “você explica com calma, olha para ele quando está falando, procura mostrar a atividade ou pede para um colega realizar primeiro?”. Ele disse que não agia dessa forma, concordando que estas poderiam ser alternativas viáveis e que tentaria utilizá-las nas próximas aulas.

Situações como essa aconteceram várias vezes durante o encontro. Com isso, percebi que os participantes estavam interagindo mais entre si, trocando experiências, angústias e buscando possibilidades para incluir seus alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Nessa troca de experiências também percebi que eles começaram a valorizar suas próprias ações como docentes, saindo do discurso inicial “do não sei fazer, não sei lidar com a deficiência, não tive formação sobre isso” para o “eu tentarei fazer isso com meus alunos, é possível, eu darei um jeito”. Os participantes estavam assumindo um discurso de responsabilidade e compromisso com a inclusão de seus alunos, independentemente dos impeditivos presentes em seu cotidiano escolar.

Ao final do quinto encontro, chegamos à conclusão de que a Educação Física na perspectiva inclusiva deve assegurar que todos os alunos tenham acesso à cultura corporal, ou seja, conheçam e se apropriem de saberes relativos ao conhecimento do corpo, ginástica, danças, jogos, lutas e esportes, conteúdos estes propostos pelos PCN de Educação Física (BRASIL, 1997; 1998a; 1998b).

Maria mencionou que “quando ofertamos os conteúdos da Educação Física aos alunos devemos considerar o potencial do aluno e não a deficiência em si”. Paulo acrescentou que “para conseguir não basta o professor considerar o potencial do aluno. Ele precisa planejar sua aula”. Comentei que vários fatores influenciam no sucesso ou fracasso da inclusão nas aulas de Educação Física, mas que realmente o planejamento é um fator que contribui para o sucesso da inclusão. O professor precisa planejar e entender que as adaptações implicam na planificação pedagógica e as ações docentes precisam estar fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do

ensino, o que, quando, e como as aulas serão adaptadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Diante das discussões, reflexões e troca de saberes realizados no encontro sobre o que o professor deve fazer para incluir seus alunos, propus que para o próximo encontro cada participante apresentasse uma vivência/prática de conteúdos da Educação Física que já haviam proposto para seus alunos com e sem deficiência simultaneamente. Os participantes mencionaram que preferiam elaborar as aulas durante o encontro, pois construiriam as aulas coletivamente, o que pode ser evidenciado em suas falas.

Um ajuda o outro a entender o que seria necessário para adaptar, melhorar e permitir que o aluno com deficiência participe da aula (Sofia).

Eu prefiro que façamos todos juntos. Aí você já nos orienta e trocamos ideias (Paulo).

Vamos fazer juntos. Estamos aprendendo tanto aqui nos encontros. Vamos continuar nesse ritmo de fazer juntos (Ana).

Comentei que eles deveriam utilizar aulas que já haviam ministrado e que juntos conversaríamos sobre os pontos positivos das mesmas e, quem sabe, o que poderia ser melhorado, visando a participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física, dentre eles os com deficiência. Os participantes preferiram elaborar as aulas durante o encontro. As intenções dos participantes, por um lado, denotam que gostariam de coletivamente elaborar aulas embasados nos pressupostos da educação inclusiva para assim sanarem dúvidas e trocaram experiências; mas, por outro lado, denotam que se sentiram inseguros de apresentar as próprias aulas já ministradas.

Não os questionei quanto a isso. Então, ficou decidido que para o encontro subsequente os participantes, com o meu auxílio e orientação, elaborariam aulas e/ou atividades que possibilitassem a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e, posteriormente, vivenciaríamos as mesmas. Estas experiências estão apresentadas a seguir.

#### 4.5.1 Elaboração e vivência de práticas para alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física

Para o sexto encontro do Programa de Formação Continuada julguei pertinente discutir sobre planejamento das aulas de Educação Física. Assim, perguntei aos participantes como eles planejavam suas aulas e se eles anotavam as mesmas. Maria, Ana e Carol comentaram que tinham um diário em que anotavam as atividades que desenvolveriam com cada turma. Já Sofia e Paulo comentaram que não anotavam suas aulas, mas que as planejavam.

Comentei que, segundo Campos (2011, p. 115), “planejar é a previsão metódica de uma ação a ser desencadeada e a racionalização dos meios para atingir os fins”. Para Libâneo (1994, p. 221) planejar

é uma tarefa docente que inclui tanto previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

Deste modo, seria muito difícil imaginar uma ação pedagógica comprometida com os processos de ensino e aprendizagem sem planejamento, já que a falta deste nas atividades e/ou conteúdos propostos na Educação Física podem fomentar aulas sem conteúdos, objetivos, intervenções e processos avaliativos definidos resultando, em sua grande maioria, em práticas pedagógicas destituídas de valor e, conseqüentemente, não promovendo o desenvolvimento integral dos alunos; ou seja, a inexistência de planejamento acarretaria em ações sem referências e objetivos claros.

Em se tratando da concretização da inclusão de alunos com deficiências, o planejamento implica, ainda, na flexibilidade do currículo. Mesmo que os conteúdos sejam pré-estabelecidos faz-se necessário proceder a ajustes para atender as particularidades e especificidades próprias de cada aluno, tornando-o participante dos processos de ensino e aprendizagem. Estes ajustes são frequentemente chamados de adaptações curriculares (MAUERBERGER-deCASTRO, 2011b).

No caso dos participantes do Programa, todos conduzem aulas em várias turmas, trabalhando com alunos de faixas etárias diferentes e conteúdos variados. Deste modo, os mesmos deveriam abordar conteúdos, objetivos, ações/práticas diferenciadas. Acredito que seria adequado que os professores registrassem os conteúdos, os objetivos, as metodologias,

as avaliações e as ocorrências, positivas e negativas, uma vez que essas anotações poderiam servir de base para orientar suas próximas ações docentes.

Para isso, o professor só precisaria de um caderno, no qual descreveria quais atividades realizaria e com quais turmas. O registro poderia ser de forma simples, buscando a essencialidade das atividades e acontecimentos. Segundo Campos (2011), o ato de registrar os objetivos, conteúdos, metodologias e acontecimentos, geralmente, promove modificações da impressão negativa sobre a pecha do “desleixo”<sup>135</sup> dos professores de Educação Física com este componente curricular, pois com argumentos sólidos e comprovados pelos registros e pelas práticas não há refutações de que as aulas têm sentido e significado.

Os participantes concordaram com estas conjecturas, mas enfatizaram que não é fácil planejar e anotar as próprias aulas, em função do tempo destinado para isso durante o horário de trabalho; e, também em função do número excessivo de turmas em que ministram aulas, o que de fato é verídico, pois todos os participantes tem carga horária de 40 horas semanais e somente oito dessas são destinadas ao planejamento das aulas, o que considero um número insuficiente para planejar, anotar e adaptar as aulas sob o enfoque inclusivo.

Para não prolongarmos tais discussões, já que não era o objetivo do encontro, iniciamos o planejamento de algumas aulas de Educação Física. Sofia comentou que gostaria de planejar uma aula para alunos usuários de cadeiras de rodas, já que tinha um aluno com essa especificidade. Todos concordaram. Maria, Ana e Sofia queriam preparar uma aula para alunos com deficiência visual (cegueira). Paulo não se pronunciou. Quando questionado disse que gostou das sugestões.

Na lousa, coletivamente, montamos um esqueleto de plano de aula contendo as seguintes informações: turma, idade, número de alunos, especificidade do aluno, local da aula, tempo da aula, materiais utilizados, parte inicial (nome da atividade, conteúdos, objetivos, descrição da atividade), parte principal (nome da atividade, conteúdos, objetivos, descrição da atividade), parte final (nome da atividade, conteúdos, objetivos, descrição da atividade) e avaliação.

Após montarmos o esqueleto do plano de aula, os participantes começaram a planejar uma aula de EFA para uma turma com 33 alunos, dentre estes alunos um que apresentava deficiência física (paraplegia) e utilizava cadeira de rodas; e outra aula para uma turma com 30 alunos, dentre eles um com deficiência visual (cegueira). Os planos de aula elaborados pelos participantes estão expostos nos Quadros 10 e 11.

---

<sup>135</sup> Grifo do autor.

| DADOS GERAIS   |  |                |
|--|--|----------------|
| Turma: 1º ano do Ensino Médio  | Nº de alunos: 33   | Idade: 15 anos |
| Tempo de aula: 1 hora e 20 minutos   | Especificidade da/o aluna/o: deficiência física (paraplegia) |                |
| Local da aula: quadra da escola  | Materiais utilizados: uma bola de basquetebol, barbante      |                |
| PARTE INICIAL (AQUECIMENTO)  |  |                |
| Nome da atividade: Corrida das mãos  |  |                |
| Conteúdo: Capacidades Físicas: agilidade, velocidade e resistência   |  |                |
| Objetivos: Desenvolver as capacidades físicas, reconhecendo a importância dos colegas na realização das atividades.  |  |                |
| <p>Descrição da atividade: Os alunos estarão sentados no chão da quadra e o aluno com deficiência poderá ficar em sua cadeira de rodas, mas se sua condição permitir também poderá sentar-se no chão.</p> <p>Os alunos formarão duplas, unidos pelos pulsos com barbantes. Ao sinal dado pelo professor, as duplas deverão se deslocar sem arrebentar o barbante até o outro lado da quadra. Vence a dupla que primeiro alcançar o objetivo.</p> <p>Adaptações necessárias: Disponibilizar uma cadeira de rodas para um aluno sem deficiência em que ele possa vivenciar a mesma experiência que seu colega cadeirante. Os alunos podem se deslocar lançando a bola uma para o outro, dentre outras atividades.</p>  |  |                |
| PARTE PRINCIPAL (DESENVOLVIMENTO)  |  |                |
| Nome da atividade: Bola ao cesto   |  |                |
| Conteúdo: Jogo pré-desportivo basquetebol  |  |                |
| Objetivos: Aprimorar os fundamentos do basquetebol.  |  |                |
| <p>Descrição da atividade: Os alunos estarão sentados no chão da quadra e o aluno com deficiência poderá ficar em sua cadeira de rodas, mas se sua condição permitir também poderá sentar-se no chão. Serão formadas quatro equipes com aproximadamente o mesmo número de integrantes cada. A quadra deverá ser dividida no centro, formando duas zonas. As equipes ficarão posicionadas de forma mista, ou seja, em cada zona da quadra haverá jogadores de ambas as equipes, ali posicionados de forma a marcar ou impedir a efetivação da cesta. Cada time tentará marcar pontos na cesta. A bola não deverá ser quicada, nem rolada ou mantida presa enquanto o jogador se locomove. Serão efetuados apenas passes. Vence a equipe que efetuar o maior número de cestas dentro do tempo determinado pelo professor.</p> <p>Variável: A quadra poderá ser dividida em mais zonas. Também cada equipe poderá contar com um “coringa” posicionado nas laterais da quadra. A função dele será auxiliar a equipe no momento em que ela não conseguir se movimentar em função da defesa. Neste momento, é possível arremessar a bola para o “coringa” que a passará para o outro lado da quadra. Esse jogador não poderá fazer arremessos à cesta. Cada equipe terá seu próprio “coringa” posicionado em linhas laterais opostas.</p> <p>Adaptações necessárias: O jogo pode ser feito em pé e na mesma posição (zona) que estiver o cadeirante, a equipe adversária deverá manter um jogador sentado no chão, seguindo as mesmas regras. O professor também pode trazer uma cadeira de rodas e deixar que os alunos vivenciem as atividades, seguindo as mesmas regras. Todos os jogadores também poderão sentar-se no chão</p> |  |                |
| PARTE FINAL (VOLTA A CALMA)  |  |                |
| Nome da atividade: o comandante  |  |                |
| Conteúdo: Atenção, dramatização  |  |                |
| Objetivos: Aprimorar a atenção e a dramatização.   |  |                |
| <p>Descrição da atividade: A turma deverá ser posicionada em círculo em pé e o aluno com deficiência em sua cadeira de rodas. Um aluno deve se retirar do ambiente e a turma deverá escolher um colega para ser o comandante. Quando o aluno que foi retirado voltar, todos deverão fazer os gestos que o comandante determinar, este não deve demorar para trocar os gestos. O aluno que esteve ausente terá três chances para descobrir quem é o comandante. Se acertar fica no círculo, o aluno que era o comandante se ausenta e a turma escolhe um novo comandante. Se errar continua na função que estava até adivinhar quem será o novo comandante.</p>   |  |                |
| Avaliação: Verificar se todos os alunos participaram da atividade, desenvolvendo as capacidades físicas e os fundamentos do basquetebol  |  |                |

QUADRO 10: Plano de aula de Educação Física viabilizando a inclusão de um aluno com deficiência física

| DADOS GERAIS  |  |                |
|---|--|----------------|
| Turma: 7º ano do Ensino Fundamental   | Nº de alunos: 30   | Idade: 12 anos |
| Tempo de aula: 1 hora e 20 minutos  | Especificidade da/o aluna/o: deficiência visual (cegueira) |                |
| Local da aula: quadra da escola   | Materiais utilizados: cordas                               |                |
| PARTE INICIAL (AQUECIMENTO)   |  |                |
| Nome da atividade: Pega-pega tradicional  |  |                |
| Conteúdo: Jogo tradicional, capacidades físicas.  |  |                |
| Objetivos: Desenvolver as capacidades físicas de agilidade e velocidade.  |  |                |
| <p>Descrição da atividade: Primeiramente, deve-se delimitar a área onde será realizada a atividade, em seguida é importante percorrer esse local delimitado com o aluno deficiente visual para que esse faça o reconhecimento. A atividade em si, é o pega-pega tradicional, com algumas adaptações para alunos com deficiência visual. Um aluno será o pegador e os demais serão os fugitivos. O professor pode perguntar quem quer ser o pegador. Para pegar o aluno só deve encostar nos demais. Quem for “pego” vira o novo pegador e quem estava pegando vira o fugitivo.</p> <p>Adaptações:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Determinar que as primeiras vezes o pega-pega será caminhando. Não pode correr;</li> <li>2- Todos os alunos devem caminhar estralando os dedos ou batendo palmas para que o aluno com deficiência visual se localize pelo som;</li> <li>3 - Quando o pegador for o aluno com deficiência visual todos os outros alunos deverão caminhar batendo palmas, para auxiliar na localização dos mesmos;</li> <li>4 - Quando o pegador for um dos outros alunos que não possui deficiência visual, o mesmo deverá correr com uma bola de guiso ou uma garrafa com pedrinhas dentro, facilitando sua localização pelo colega com deficiência visual, auxiliando assim seu deslocamento;</li> <li>5 - Depois que todos conseguirem realizar a atividade podem correr de diferentes maneiras (na ponta do pé, saltitando, de costas, lateralmente).</li> </ol> |  |                |
| PARTE PRINCIPAL (DESENVOLVIMENTO)   |  |                |
| Nome da atividade: Corrida dos caranguejos  |  |                |
| Conteúdo: Jogo competitivo e capacidades físicas.   |  |                |
| Objetivos: Compreender o respeito as regras e aos colegas. Desenvolver a capacidade física força.   |  |                |
| <p>Descrição da atividade: Os alunos deverão formar duas colunas e os alunos ficarão em quatro apoios (abdome para cima apoiados nas mãos e pés). À frente de cada coluna será estendida uma corda no chão, na largura dos ombros, do início ao fim do percurso. Os integrantes de cada coluna se posicionarão em 4 apoios de costas, atrás do ponto de partida, com a cabeça em direção as cordas. Ao sinal, deverão realizar o percurso, do início ao fim, deslocando-se como caranguejo, com as mãos em cima das cordas estendidas no chão, procurando percorrer toda a extensão, voltando a linha de partida da mesma maneira. Cada equipe terá um nome previamente combinado que será gritado pelo último competidor ao final do percurso, definido a equipe vencedora. Deixar que todos os alunos primeiro vivenciem a atividade.</p> <p>Variável: Os participantes deverão fazer o percurso conduzindo um balão entre as pernas, sem estourá-lo, entregando-o para o próximo da coluna. O balão deverá ser estourado pelo último participante, ao término do percurso. Vence a coluna que primeiro estourar o balão.</p> <p>Adaptações necessárias: Os alunos videntes não poderão olhar para corda, mantendo o rosto voltado para cima, auxiliando o seu colega cego ou baixa visão durante o percurso.</p>   |  |                |
| PARTE FINAL (VOLTA A CALMA)   |  |                |
| Nome da atividade: Escravos de Jó   |  |                |
| Conteúdo: Jogo em círculo   |  |                |
| Objetivos: Conhecer novos tipos de jogos em círculo e aprimorar a noção espacial e de ritmo.  |  |                |
| <p>Descrição da atividade: Forma um círculo com os alunos sentados. Cada um terá em mão uma garrafa <i>pet</i>, uma lata ou um objeto para realizar a atividade. Cantarão a música escravos de Jó e vão fazendo os movimentos, batendo os objetos e passando para o colega ao lado no ritmo da música.</p> <p>Escravos de Jó, jogavam caxangá (passa quatro objetos para o colega da direita que vai fazer o mesmo), tira (ergue o objeto do chão), põe (no chão) deixa ficar. Guerreiros com guerreiros (passa dois objetos para a direita) fazem zigue zigue zag (faz o movimento de zigue zigue na sua frente e no zag para para o colega da direita).</p> <p>Varição: O professor deverá fazer a movimentação da atividade com o aluno com deficiência visual para que ele possa entender a sequência.</p>  |  |                |
| Avaliação: Verificar se todos os alunos participaram da atividade, desenvolvendo as capacidades físicas.  |  |                |

QUADRO 11: Plano de aula de Educação Física viabilizando a inclusão de um aluno com deficiência visual

Ressalto que os professores começaram a montar o plano de aula, exposto no Quadro 10, no sexto encontro. Todavia, como na data do respectivo encontro os participantes tinham compromissos particulares, as atividades desenvolvidas foram encerradas antes do horário previsto. Então, no sétimo encontro do Programa de Formação Continuada os participantes coletivamente elaboraram os planos de aula (Quadro 10 e 11).

Como todos apresentavam muitas ideias de conteúdos e atividades adaptadas a serem desenvolvidas com os alunos nas aulas de Educação Física, demoraram para escolher o que escreveriam nos planos de aula. Deste modo, o sétimo encontro pautou-se, basicamente, na elaboração dos planos de aula. Enquanto os participantes conversavam sobre as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física de maneira a possibilitar a inclusão de alunos com deficiência física e visual, notei que os mesmos quase não solicitaram meu auxílio.

Assim, entendo que foram os principais responsáveis pelas escolhas do que poderia ser desenvolvido nas aulas para atender as especificidades dos alunos com deficiência. Suas falas, coletadas por meio do R1, continham muitos entendimentos sobre o que já havíamos discutido nos encontros anteriores e estão expressas no Quadro 12.

| <b>TEMÁTICA DISPARADORA: PLANEJAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADAS</b> |   |
|--|---|
| <b>Participante</b>  | <b>Opiniões expressas pelo participante a respeito da temática disparadora</b>  |
| <b>Expressão verbal (R1)</b>   |   |
| Maria  | Se vamos incluir não podemos focar só no rendimento e esse nem é o objetivo da Educação Física na escola. Precisamos dar um jeito de todos os alunos participarem. Que tal propor uma atividade esportiva diferente do esporte tradicional que os alunos conhecem? Daí podemos até falar isso para eles. Falar que todo mundo tá acostumado a fazer só de um jeito, que é bom fazer de outro e de uma maneira que todos aproveitem. |
| Ana  | Eu concordo que temos que fugir da Educação Física só querendo competir. Eu acho muito bom, mas podemos mudar de vez em quando e explicar para os alunos porque é importante competir e também não competir. Tem que fazer atividades que tenham competição, mas outras que não tenham.   |
| Carol  | Vamos fazer um basquete adaptado para cadeirante, com competição, mas de um jeito que todos participem. 33 é aluno pra caramba. Vamos dividir em equipes. Duas jogam e duas assistem, diminuimos a quadra, abaixamos a cesta, colocamos todos os alunos sentados. Se o cadeirante consegue jogar a bola é de boa.   |
| Sofia  | Lembra que podemos alterar as regras, os espaços e até deixar alguns alunos observando as atividades e depois eles fazem a atividade? Então dá certo o que a Carol disse. O cego, podemos mostrar o espaço primeiro, usamos velcro, guiamos com cuidado. Isso não é aquele negócio de assistência física?   |
| Paulo  | Vocês perceberam que a gente sabe montar aula? Eu vou testar essas aulas essa semana mesmo. Semana que vem já falo para vocês se deu ou não certo. Será que consigo arrumar uma cadeira de rodas emprestada por aí? Pensa que sensacional os alunos vivenciarem isso. Tô gostando da ideia.   |

QUADRO 12 - Falas dos participantes do Programa de Formação Continuada durante a elaboração dos planos de aula

Percebi nas falas dos participantes o quanto existem contradições quanto à inclusão. Por um lado, a Educação Física é influenciada pelo paradigma da inclusão de que todos os alunos devem ter acesso, permanência e oportunidade de aprendizagem aos saberes curriculares ofertados pela escola; por outro, a cultura desportiva e competitiva, tão disseminada pela concepção esportivista da Educação Física nas escolas, ainda, domina as propostas curriculares e cria um obstáculo adicional de todos os alunos.

Alguns alunos, principalmente os com deficiências, ainda são tratados como menos capazes por não obter um bom desempenho em competições e por motivos variados, os quais foram referenciados no decorrer desta pesquisa. Segundo Falkenback *et al* (2010), muitas propostas de atividades feitas na Educação Física são baseadas em culturas competitivas, seriais e meritocráticas. A própria prática desportiva, em particular quando usada sem uma perspectiva pedagógica, é uma atividade que não favorece a cooperação, que não valoriza a diferença e que gera igualmente sentimentos de satisfação e frustração. Essa cultura competitiva constitui uma segunda fonte de exclusão.

Em função disso, compreendo que as práticas pedagógicas de caráter inclusivo nas aulas de Educação Física esbarram em históricas dificuldades relacionadas com o entendimento da sua ação. Enquanto a ação pedagógica estiver centrada no ensino do movimento e desenvolvimento de sua técnica respaldada em conceitos de melhor/pior, certo/errado, ganhar/perder, sempre haverá margem para a exclusão.

Entretanto, observei que cinco professores de Educação Física estão buscando superar estes ajuizamentos. Os participantes propuseram algumas atividades de cunho competitivo, mas as mesmas não tinham o intuito de selecionar, de escolher os mais ou menos aptos para as atividades. Tanto que ao vivenciar as atividades propostas nos dois planos de aulas (Quadro 10 e 11), os próprios participantes conseguiram refletir sobre que novas adaptações seriam necessárias para viabilizar a participação de todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiência física e visual.

No dia das vivências (oitavo encontro), antes da aplicação dos planos de aulas elaborados pelos participantes realizei atividades de sensibilização, isto é, levei cadeiras de rodas para que os participantes “sentissem na pele”<sup>136</sup> as possibilidades e limitações do aluno para o qual planejaram aplicar as atividades do plano de aula. Também levei vendas da cor preta, as quais foram utilizadas para vendar os participantes representando o aluno com cegueira.

---

<sup>136</sup> Grifo meu.

Nos momentos de sensibilização, comentei quais são os cuidados necessários para condução e orientação de alunos com deficiência física (paraplegia) e também deficiência visual (cegueira). Também comentei sobre algumas adaptações de local, regras, materiais e instrução que são importantes para viabilizar tanto a segurança quanto a inclusão dos alunos com deficiência.

Os participantes questionaram sobre quais orientações poderiam seguir para atuar com alunos que apresentam deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. Relatei algumas pautadas em autores da área da Educação Especial que constam no referencial teórico desta pesquisa, dentre outros, e também nos próprios textos e legislações utilizados nos encontros do Programa (Apêndice J).

Estes momentos de sensibilização foram, ao meu ver, riquíssimos, pois os participantes relataram que

vendar os olhos não é a mesma coisa que ser cego. Mas, nos mostra um pouco do que o cego passa e o quanto é importante se colocar no lugar do outro (Maria).

Olharei pro meu aluno deficiente de maneira diferente. Hoje senti o que ele sente só para se deslocar na escola. Imagina o que ele sente na aula quando não faz nada. Mais um tapa na cara que levei hoje (Paulo).

essas atividades são ricas demais. Ser cego ou cadeirante por esse tempo me mostrou o quanto eu não me coloco no lugar de meus alunos (Sofia).

Olha! Vou aplicar essa atividade das vendas e das cadeiras com meus alunos. Eles precisam sentir o que senti hoje. Eles também precisam se colocar no lugar do amiguinho com deficiência e a melhor maneira de fazer isso é sentindo na pele (Carol).

Amei a atividade de sensibilização. Elas foram maravilhosas e também vou fazer com meus alunos. Você me empresta as vendas e uma cadeira de rodas? (Ana).

Diante das falas dos participantes acabo por concordar com Silva (2006, p. 53), ao relatar que

ser professor é dar condições e oportunidades ao outro de construir seus próprios sentidos e criar condições para viver em sociedade, refletir sobre esta última e *refletir-se*<sup>137</sup>, sem jamais retornar aquilo que era antes, num eterno *dever*. O professor é, pois um agente de encantamento nestes tempos de desencantamento. O professor é, pois, aquele que apresenta os limites e, sobretudo, faz florescer as possibilidades criativas e inclusivas.

---

<sup>137</sup>Grifos da autora.

Confesso que nesse encontro me senti como a professora relatada por Silva (2006). A professora que estava proporcionando o “refletir-se, o encantamento em tempos de desencantamento” e, a partir disso, quem sabe, possibilitando que as práticas pedagógicas dos participantes do Programa continuassem/fossem cada vez mais inclusivas.

Independentemente dessas minhas divagações, continuamos as atividades do oitavo encontro do Programa. Então, após as sensibilizações, cada participante aplicou as atividades propostas nos planos de aulas, primeiro o plano de aula para a turma 1 (Quadro 10) e depois para a turma 2 (Quadro 11).

Como estávamos em apenas seis pessoas, as atividades aconteceram tranquilamente, mesmo assim os participantes evidenciaram muitos detalhes que precisariam ser adaptados para atender as especificidades de seus alunos, sobretudo, em relação à condução e orientação dos alunos com deficiência, as adaptações dos espaços, materiais e instrução por parte do professor. Também destacaram que o professor de Educação Física não pode se prender a generalizações, uma vez que a atividade pode ser adequada para um aluno com paraplegia, por exemplo, mas para outro não. Afinal, cada “caso é um caso”. Cada aluno apresenta suas próprias especificidades enquanto pessoa e, ainda, as derivadas da deficiência.

Ao final das vivências comentei que a próxima etapa das nossas atividades a ser desenvolvida no Programa de Formação Continuada era referente à fase 4: análises das filmagens de algumas aulas de Educação Física ministradas por um ou mais dos participantes do Programa, a qual explanarei com mais detalhes no próximo item.

#### 4.5.2 Filmagens de algumas aulas de Educação Física dos participantes do Programa de Formação Continuada

Ao final do oitavo encontro comentei com os participantes que a próxima etapa das nossas atividades a ser desenvolvida no Programa de Formação Continuada era referente à fase 4: análises das filmagens de algumas aulas de Educação Física ministradas por um ou mais dos participantes do Programa.

Entretanto, destaco que a conversa sobre as filmagens das aulas, bem como a realização das mesmas não aconteceu no oitavo encontro e sim no segundo. Conversei com os participantes sobre as filmagens no segundo encontro do Programa, perguntando se algum

deles permitiria que suas aulas de Educação Física fossem por mim filmadas para posteriores discussões e reflexões apenas nos encontros do Programa<sup>138</sup>.

Expliquei que o intuito dessa fase não era de enaltecer ou menosprezar as práticas pedagógicas do (s) colega (s) que permitiu/permitiram as filmagens, mas sim, refletir sobre as dificuldades e/ou facilidades que ele (s) vivencia/vivenciam diante do processo de inclusão de alunos com deficiência; e, ainda, elocubrar se algum dos participantes experimenta/vivencia/sente as mesmas ou diferentes facilidades e dificuldades. Também apontei que coletivamente, quiçá, poderíamos encontrar possíveis soluções para o enfrentamento das situações vivenciadas frente o processo inclusivo de alunos com deficiência.

Destaquei que conversaria com os gestores das escolas em que ministravam aulas solicitando autorização para a realização das filmagens, sobretudo, porque ao realizá-las os seus alunos (com e sem deficiência), conseqüentemente, apareceriam nas mesmas. Desta maneira, conforme prega o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2006c), suas identidades e imagens seriam preservadas; ou seja, na projeção das filmagens das aulas no Programa, as imagens dos alunos seriam desfocadas, impossibilitando a identificação dos mesmos.

Para proporcionar maior respaldo e garantia destas informações eu assinaria e entregaria um TCLE (Apêndice G) aos responsáveis pela gestão da escola e entregaria outro Termo a todos os alunos destinado a seus pais e/ou responsáveis (Apêndice H), solicitando permissão para a participação nas filmagens das aulas de Educação Física.

Somente Carol permitiu que suas aulas fossem filmadas. Os demais participantes relataram já saber que suas aulas não eram adaptadas para os alunos com deficiência e que preferiam que elas não fossem filmadas. Sinalizei que as filmagens aconteceriam somente depois de realizarmos aproximadamente seis ou sete encontros. Isso possibilitaria verificar se a construção dos saberes propostos no Programa (pesquisa) estavam sendo possíveis de serem efetivados em suas atividades diárias enquanto professores de Educação Física (ação). Além disso, quem tivesse suas aulas filmadas poderia relatar se e como as atividades desenvolvidas no Programa contribuíram em suas ações como docentes.

Diante dessas explicações Sofia e Maria também permitiram que suas aulas fossem filmadas. Neste mesmo dia combinei com as três participantes datas e horários para conversar com os gestores das escolas em que elas ministravam aulas. Nas datas combinadas conversei com os gestores das escolas, os quais foram muito receptivos, permitindo a realização das

---

<sup>138</sup>As datas dos encontros do Programa do Programa de Formação Continuada estão expostas no Apêndice K.

filmagens e agendamos novas datas para conversarmos com os alunos em cujas turmas as mesmas seriam realizadas.

Como combinado, nas conversas com os alunos entreguei o TCLE destinado aos pais e/ou responsáveis dos alunos, explicando que o mesmo tinha por objetivo solicitar a permissão para a realização de filmagens. Como no dia da conversa cada participante do Programa, no caso a professora deles, estava presente, a mesma explicou a razão das filmagens e que era muito importante para elas, pois estavam procurando aprender para melhorar suas aulas de Educação Física.

As próprias participantes se responsabilizaram em recolher os TCLE. Entretanto, as filmagens das aulas das participantes Sofia e Maria não foram realizadas. Sofia porque, no decorrer do Programa, assumiu outra função na escola e não estava mais ministrando aulas de Educação Física. Maria porque seu aluno com deficiência intelectual havia sido transferido de escola. Assim, as aulas filmadas foram as da participante Carol, mas tanto Sofia quanto Maria continuaram participando do Programa até o final.

Alguns alunos não retornaram com o TCLE assinado pelos pais e/ou responsáveis. Em conversas com Carol e com os gestores das escolas, preferimos que estes alunos não participassem das aulas e lhes seriam ofertadas atividades em outro espaço durante as filmagens. As filmagens das aulas da participante Carol aconteceram logo após o sexto encontro (meados de maio de 2014). Contudo, as mesmas não foram agendadas. Tanto a gestão da escola quanto Carol sabiam que eu poderia aparecer para realizar as filmagens no período de abril a julho de 2014, mas não os avisei em que mês, dia da semana ou horário filmaria as aulas.

Optei por não agendar as filmagens das aulas da participante devido à crença de que, talvez, esta viesse a modificar suas práticas pedagógicas em decorrência da minha presença. As pesquisas que envolvem filmagens, geralmente, trazem alguns riscos aos participantes envolvidos, sobretudo, relacionado aos desconfortos psicológicos; porém, notei que a pesquisa em questão trouxe riscos mínimos, pois Carol, aparentemente, não se sentiu constrangida ou modificou suas ações diante da minha presença realizando as filmagens e, os alunos realizaram as atividades propostas por sua professora sem demonstrarem modificações de ações diante das filmagens. A observação sobre os alunos foi feita por Carol.

Filmei quatro aulas da participante, cada uma com aproximadamente 40 minutos de duração. As aulas filmadas foram em duas turmas. Turma 1: turma do 6º ano do Ensino Fundamental com 29 alunos, dentre eles o aluno Fernando (nome fictício) que possui deficiência física (paraplegia) com perda de controle e sensibilidade nos membros inferiores,

mas não apresenta comprometimento dos movimentos superiores e da fala. Fernando é usuário de cadeira de rodas e a idade média dos alunos é de 11 a 13 anos. Turma 2: turma do 8º ano do Ensino Fundamental com 31 alunos, dentre eles Vítor (nome fictício) com deficiência intelectual (Síndrome de Down). A idade média dos alunos é de 12 a 15 anos.

Retomando as atividades desenvolvidas nos encontros do Programa de Formação Continuada, apresento a seguir a fase 4 sobre a análise, discussões e reflexões das aulas da participante Carol.

#### 4.6 FASE 4: ANÁLISES, DISCUSSÕES E REFLEXÕES DAS AULAS FILMADAS DE UMA DAS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No nono encontro comentei com os participantes do Programa que assistiríamos as filmagens das aulas de Educação Física da participante Carol. A visualização das filmagens foi realizada coletivamente, porém as anotações a respeito da mesma foram efetivadas de maneira individual e por escrito por meio de um roteiro de anotações sobre as práticas pedagógicas da colega (R2).

Para isso, cada participante traçou uma linha vertical em uma folha de papel sulfite, dividindo-a em duas partes: na primeira parte, cada participante deveria anotar as facilidades ou pontos positivos apresentados pela colega em suas práticas pedagógicas ao ministrar a aula de Educação Física, simultaneamente, para alunos com e sem deficiência; e, na outra parte anotar as dificuldades ou pontos negativos. Ao final, da folha deveriam apontar possíveis soluções para as dificuldades enfrentadas por Carol (Apêndice D).

Em suas anotações, comentei que os participantes tinham a liberdade de manifestar livremente suas opiniões e entendimentos a respeito das práticas pedagógicas da colega. Reforcei que o intuito dessa etapa de análise, discussão e reflexão vivenciada no Programa não é a de enaltecer ou menosprezar as práticas da colega, mas sim perceber quais foram as ações que viabilizaram ou não a inclusão dos seus alunos com deficiência a partir dos saberes/experiências que os participantes possuem e, também, dos saberes discutidos no Programa.

Assim, no nono e décimo encontros, os participantes, inclusive Carol, assistiram as duas aulas filmadas. No nono encontro assistiram as aulas nas turmas do aluno Fernando e no décimo encontro as aulas na turma do aluno Vítor. Enquanto assistiam, ou logo após, realizaram as anotações individuais sobre as mesmas por meio do R2, as quais estão expostas no Quadro 13 (aulas aluno Fernando) e 14 (aulas aluno Vítor).

| TEMÁTICA DISPARADORA: ANÁLISE DAS AULAS DA PARTICIPANTE CAROL |  |  |   |
|---|--|--|---|
| Participante  | Opiniões expressas pelo participante a respeito da temática disparadora - Expressão escrita (R2)   |  |   |
|   | FACILIDADES/ PONTOS POSITIVOS  | DIFICULDADES/PONTOS NEGATIVOS  | POSSÍVEIS SOLUÇÕES  |
| Maria   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação dos alunos em todas as atividades;</li> <li>- Atividades muito bem explicadas;</li> <li>- Carol fez adaptações das atividades;</li> <li>- As atividades eram criativas e variadas;</li> <li>- Fernando se mostrou muito feliz em se movimentar sozinho sem a ajuda da cuidadora</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço físico inadequado;</li> <li>- Cuidadora não deixava Fernando realizar as atividades;</li> <li>- Muitos professores interferindo na aula da Carol para chamarem os alunos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter uma quadra;</li> <li>- Conversar com a cuidadora sobre a questão de proteger demais o aluno;</li> <li>- Comentar com a gestão da escola que os professores não poder ficar a todo momento chamando os alunos para conversarem durante as aulas.</li> </ul> |
| Ana   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tinha cuidadora para auxiliar no desenvolvimento das atividades;</li> <li>- Atividades escolhidas possibilitam a inclusão e Fernando;</li> <li>- Carol não sente dó de Fernando.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço para as aulas era inadequado;</li> <li>- Piso escorregadio e molhado o que poderia ocasionar queda para todos os alunos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem uma quadra na escola;</li> <li>- Carol deveria dar aulas sobre como incluir os alunos.</li> </ul>  |
| Carol   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me coloco no lugar dos meus alunos;</li> <li>- Planejo as minhas aulas, mas depois do Programa comecei a:</li> <li>- Planejar pensando no aluno com deficiência;</li> <li>- Perguntar para ele o que gosta e não gosta;</li> <li>- Estou conversando com a cuidadora sobre o protecionismo.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço físico com muitas barreiras arquitetônicas de acessibilidade;</li> <li>- Não tem quadra;</li> <li>- Professores reclamam o tempo todo do barulho das aulas;</li> <li>- Cuidadora não deixa o aluno com deficiência fazer as atividades.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar a construção de uma quadra;</li> <li>- Conversar com a cuidadora;</li> <li>- Conversar com o Fernando e com sua mãe;</li> <li>- Procurar mais cursos sobre inclusão;</li> </ul>  |
| Sofia   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades com a participação de todos;</li> <li>- Carol incentivava Fernando a participar chamando sua atenção;</li> <li>- Carol estimulava que todos participassem e ajudassem um ao outro.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O local das aulas das aulas faz com as crianças não brinquem livremente;</li> <li>- Cuidadora não dá autonomia para Fernando, superprotege;</li> <li>- Fernando, às vezes, não faz porque a cuidadora corre para fazer por ele.</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter um espaço adequado para as aulas de Educação Física;</li> <li>- Conversar com a cuidadora sobre a superproteção em Fernando;</li> <li>- Conversar com o Fernando para não se “fazer de coitado”.</li> </ul>  |
| Paulo   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carol explica a atividade com calma e alegria;</li> <li>- Carol comenta o que a atividade vai auxiliar na vida deles;</li> <li>- Carol não diferenciou o aluno com e sem deficiência.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A cuidadora protege demais o aluno com deficiência;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversar com a cuidadora;</li> <li>- Solicitar locais adequados para as aulas de Educação Física.</li> </ul>  |

QUADRO 13 - Análise das aulas da participante Carol - Turma 1

| TEMÁTICA DISPARADORA: ANÁLISE DAS AULAS DA PARTICIPANTE CAROL |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Participante  | Opiniões expressas pelo participante a respeito da temática disparadora - Expressão escrita (R2)   |  |  |
|   | FACILIDADES/ PONTOS POSITIVOS  | DIFICULDADES/PONTOS NEGATIVOS  | POSSÍVEIS SOLUÇÕES   |
| Maria   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno com Síndrome de Down participou de todas atividades;</li> <li>- Carol sempre perguntava se todos os alunos tinham entendido e não apenas do aluno com deficiência;</li> <li>- A turma era bem-comportada;</li> <li>- Carol formava círculos para explicar as atividades, conseguindo, assim, olhar todos os alunos.</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço físico inadequado.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter uma quadra;</li> </ul>  |
| Ana   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carol explicou as atividades com calma e olhando para seus alunos;</li> <li>- Os alunos ouviam a professora;</li> <li>- Carol é afetuosa com os alunos e mantém a disciplina.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço para as aulas era inadequado;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem uma quadra na escola.</li> </ul>  |
| Carol   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me coloco no lugar dos meus alunos;</li> <li>- Planejo as minhas aulas, mas depois do Programa comecei a:</li> <li>- Planejar pensando no aluno com deficiência;</li> <li>- Perguntar para ele o que gosta e não gosta;</li> <li>- Formar círculos para explicar as atividades;</li> <li>- Olhar para meus alunos quando falo como eles.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço físico;</li> <li>- Professores reclamando do barulho;</li> <li>- Vítor está com muitas “gracinhas” com as meninas;</li> <li>- Poderia ter um número mais reduzido de alunos;</li> <li>- Preciso prestar mais atenção nos alunos com deficiências.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar a construção de uma quadra;</li> <li>- Conversar com os gestores da escola sobre as reclamações dos professores;</li> <li>- Continuar falando com Vítor sobre as posturas adequadas em relação as meninas;</li> <li>- Procurar mais cursos sobre inclusão;</li> </ul> |
| Sofia   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitorou a aula ativamente;</li> <li>- Estimulou a participação de todos e não tratou de maneira diferenciada o aluno com deficiência;</li> <li>- Manteve a disciplina e quando um aluno fazia algo inadequado conversava com os mesmos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixou o aluno com deficiência muito à vontade;</li> <li>- Mudança constante de espaço para das as aulas.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter um espaço adequado para as aulas de Educação Física;</li> <li>- Não deixar o aluno com deficiência fazer o que quiser.</li> </ul>   |
| Paulo   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas bem alegres;</li> <li>- Alunos participam ativamente;</li> <li>- Tratou os alunos com carinho.</li> <li>- Fugiu de aulas pautadas apenas na competição.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A segunda atividade explicou muito rapidamente e alguns alunos não entenderam;</li> <li>- Mudar as aulas de lugar várias vezes.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poderia explicar mais de uma vez a atividade;</li> <li>- Conversar com a direção sobre os professores ficarem pedindo que ela mude o local da aula.</li> </ul>  |

QUADRO 14 - Análise das aulas da participante Carol - Turma 2

De maneira geral, tanto nas anotações propostas pelo R2 quanto durante as discussões no nono e décimo encontros coletadas por meio do R1, os participantes afirmavam que Carol estava ministrando aulas sob o enfoque inclusivo, uma vez que ela: respeitava as especificidades dos alunos com deficiência; não tratava os alunos com deficiência de maneira diferenciada ou com sentimentos de dó/piedade; explicava com clareza as atividades propostas; demonstrava planejar suas aulas com antecedência; adaptava suas aulas tanto em função das deficiências dos alunos como também em função de espaços adequados para ministrar as aulas; sua postura era de uma professora carinhosa, alegre e preocupada com todos os seus alunos; perguntava a opinião de seus alunos e as atendia quando possível; conseguia manter a disciplina da turma; preparava atividades que todos os alunos participavam, dentre outras.

Em relação aos pontos negativos observados nas aulas da participante Carol, em sua grande maioria, giraram em torno da falta de espaço adequado para a realização das aulas de Educação Física, pois estas eram realizadas no pátio da escola que fica perto das salas de aulas. Por isso que muitos professores constantemente vinham reclamar do barulho que os alunos faziam e Carol precisava ou preparar aulas “mais calminhas”<sup>139</sup> ou solicitar que os alunos falassem mais baixo.

Carol comentou que, geralmente, suas aulas são realizadas em um terreno baldio atrás da escola ou no pátio da própria escola, mas os dois espaços ficavam muito próximos das salas de aulas o que acarretava em professores reclamando do barulho. Segundo a participante essas atitudes por parte dos professores a constrangiam e ao mesmo tempo a revoltavam porque ela reivindicava locais apropriados para as aulas há muito tempo, mas a mesma não era atendida e sempre tem a desculpa de que “a escola é muito antiga, tem que ter calma, é a prefeitura que cuida disso, não se tem verbas, e assim por diante” (Carol).

Fiorini e Manzini (2014) sinalizam que o caminho para modificar a situação vivenciada por Carol similar à de tantos outros professores de Educação Física, é de responsabilidade advinda de iniciativas dos gestores das escolas (direção e supervisão), da Secretaria de Educação de cada município, da DRE, do governo estadual e federal, dentre outros responsáveis pela educação.

Entretanto, o que observo é que os professores precisam adaptar suas aulas não apenas em função das especificidades de seus alunos, mas também das condições de trabalho a que são submetidos, o que, ao meu ver, é um descaso com a profissão de professor, mas e como,

---

<sup>139</sup>Fala da participante Carol.

no decorrer desta pesquisa, já pontuei várias vezes as dificuldades inerentes a profissão de professor, para este momento, não tecerei mais discussões a respeito.

Durante as discussões, alguns comentários chamaram minha atenção por relacionarem-se às práticas pedagógicas da participante Carol. Apresento alguns desses comentários coletado por meio do R1.

Se eu não te conhecesse Carol, diria que você ensaiou as aulas para as filmagens. Mas, eu te conheço e sei que seu jeito é assim. Você gosta de ser professora de Educação Física e se alegra com isso (Paulo).

Eu conheço a Carol há uns 15 anos. Sei que ela gosta de ser professora e já trabalhamos juntas. Mas Carol, vou te falar que você está muito melhor. Nunca vi você tão preocupada com seus alunos com deficiência. Não tô dizendo que não se preocupava, mas parece que está bem mais (Maria).

Eu achei as aulas dela fantásticas e aprendi muito assistindo as aulas dela. Não só porque eu avaliei suas aulas, mas porque me vi no lugar da Carol. Me vi fazendo coisas parecidas e cometendo os mesmos erros. Só que eu não sou animada, dedicada e preparo com tanto carinho as aulas (Sofia).

Diante destes comentários Carol poderou,

vou ser bem sincera. Eu amo minha profissão e gosto muito da área da Educação Física. Eu sei que tem um monte de coisas que preciso melhorar e esse Programa, essa troca de experiências, as conversas, as práticas, os textos, tudo, tudinho tem me feito pensar muito. Eu estou mudando muita coisa nas minhas aulas porque aprendi aqui. A dica da Mahl (no caso eu) de tentar explicar as atividades em círculo foi fantástica. Parece que foi mágica. Não preciso ficar chamando o Vítor para frente para ele me ouvir e prestar atenção em mim. Aquele negócio que você (eu) falou de pensar que a cadeira de rodas são as pernas do Fernando foi sensacional. Eu montei a atividade de caminhar sobre as cordas e antes ele não participava, ficava só lá olhando. Mas agora entendi que ele pode passar com a cadeira por cima das cordas. Ele ficou bobo de felicidade. É muito doido como umas coisas simples podem ser chamadas de inclusão. Eu estou amando essas nossas quartas. É lindo! Nem ligo de perder minha novela porque tô ganhando saberes para a vida (Carol).

Carol também mencionou que

as filmagens representam apenas uma amostra, uma ação pontual, do meu desempenho enquanto professora e também dos meus alunos. Tanto eu como os meus alunos já estivemos em melhores ou piores dias, principalmente, nos aspectos emocionais e físicos. Uma aula que vocês assistiram eu estava muito cansada em função de problemas particulares e isso querendo ou não influencia nas nossas aulas. Mas, uma coisa é certa houve muitas melhoras do meu desempenho nas aulas de Educação Física através dos conhecimentos que adquiri no Programa (Carol).

Comentei que “a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos”, dentre outros (Zabala, 2008, p. 16). Isto significa que definir e compreender a prática docente não é algo fácil, sobretudo, porque o professor antes de ser professor é pessoa. Todos os fatores mencionados por Zabala (2008) são expressos e materializados em suas ações e comportamentos nos processos de ensino e aprendizagem. Desta maneira, é muito difícil separar durante as ações no contexto escolar a pessoa que somos do professor que somos, pois somos um ser só e, aquilo que vivenciamos fora da escola afeta o que vivenciamos nela e *vice-versa*.

Acredito que assistir e analisar as filmagens da colega Carol, teve impactos positivos nos entendimentos dos participantes sobre as possibilidades ou não da efetivação da inclusão, pois além de identificar os pontos positivos e negativos das aulas, os mesmos puderam apontar possíveis soluções para as dificuldades enfrentadas por Carol e também por eles, inclusive percebendo que, muitas vezes,

nem tudo é culpa do professor. A Carol poderia dar aulas muito melhores se tivesse uma quadra, mas não tem e não é ela quem tem que construir. Isso é algo que escapa das mãos dela (Maria).

Na minha escola tem quadra e nem por isso dou aulas tão boas e inclusivas como a que assisti a Carol dando. Meus alunos são parecidos com os da Carol e eu não faço tudo que ela faz. Esse negócio de ver as aulas da Carol me fez refletir que preciso também fazer a minha parte e parar de reclamar um pouco (Paulo).

A cuidadora atrapalhava bastante o desenvolvimento do Fernando e a Carol comentou que está conversando com ela para deixar de ser tão protetora. Ao mesmo tempo que a cuidadora ajuda também atrapalha. Acho que não basta a Carol conversar, a direção e a família também precisam fazer isso (Ana).

Que tapa na cara essas filmagens. Dou aula há treze anos e sabe que achava que fazia tudo lindo e maravilhoso. O buraco é mais embaixo e além do governo também precisamos fazer nossa parte (Sofia).

Tais apontamentos me possibilitaram compreender que as atividades desenvolvidas no Programa (pesquisa) estavam viabilizando práticas sob o enfoque inclusivo (ação), sobretudo, ao assistirmos e analisarmos as aulas da participante Carol que sempre citava ações que tinha realizado para com seus alunos a partir dos saberes propostos e discutidos no Programa de Formação Continuada.

As atividades desenvolvidas e edificadas a cada encontro por meio do diálogo, enriqueceram sobremaneira a construção coletiva de saberes sobre inclusão no Programa e,

para além dele; pois os participantes conseguiram analisar, refletir, criticar e se colocar no lugar do outro de maneira respeitosa, buscando não apenas assinalar os aspectos positivos ou negativos das práticas da colega, mas também o que poderia e deveria melhorado; igualmente, sempre se colocavam na posição de também poderem e deverem melhorar enquanto docentes engajados na busca de teorias e práticas inclusivas. Assim, os saberes propostos e discutidos no Programa (pesquisa) estavam, de uma ou de outra maneira, interferindo na/s ação/ações cotidiana/s dos participantes.

Finalizadas as discussões e reflexões sobre as filmagens das aulas da participante Carol, comentei que nos próximos dois encontros, (11º e 12º) conversaríamos sobre os discursos *versus* as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, iniciando, desta maneira, a fase 5 do Programa, explicitada a seguir.

#### 4.7 FASE 5: DISCURSOS INCLUSIVOS *VERSUS* PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Depois de vivenciar e/ou experienciar possibilidades de práticas inclusivas para alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, bem como analisar as práticas da colega Carol, os participantes foram orientados a refletir sobre a existência, ou não, de distanciamentos entre os discursos (aquilo que se fala ou escreve) e as práticas pedagógicas (ações e atitudes) frente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Para embasar as reflexões, apresentei e entreguei aos participantes um roteiro (Apêndice E) que trata de algumas ações que podem ser apresentadas pelos professores de Educação Física durante suas práticas pedagógicas a fim de viabilizar a inclusão de alunos com deficiência<sup>140</sup>. Orientei que deveriam ler e preencher individualmente as questões propostas no roteiro (R3) e, logo após discutiríamos coletivamente.

Após o preenchimento do R3, relatei que o mesmo tem a função de orientar quais práticas pedagógicas apresentadas pelos professores de Educação Física diante de alunos com e sem deficiência tendem a ser inclusivas ou excludentes. Questionei se concordavam com isso e os participantes teceram alguns comentários sobre os tópicos do R3, mencionado que

---

<sup>140</sup>Este roteiro foi adaptado de um roteiro que propus em minha dissertação de mestrado (MAHL, 2012) que tinha por objetivo analisar algumas ações que podem ou não ser apresentadas durante as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com e sem deficiência.

“muito do que tem aqui nós já discutimos nos outros encontros, mas é importante sempre reforçar” (Sofia).

Deste modo, apresento no Quadro 15 as falas dos participantes sobre os tópicos do R3, que foram coletadas por meio do R1; e também apresento o que os participantes responderam no Q1 sobre seus discursos e práticas diante da inclusão de alunos com deficiência, procurando assim, realizar comparativos entre possíveis mudanças nos discursos.

| TEMÁTICA DISPARADORA: DISCURSOS INCLUSIVOS <i>VERSUS</i> PRÁTICAS INCLUSIVAS |  |   |
|--|--|---|
| Participante   | Opiniões expressas pelo participante a respeito da temática disparadora  |   |
|  | Expressão escrita (Q1)   | Expressão verbal (R1)   |
| Maria  | Os meus alunos com deficiência são sempre incluídos nas minhas aulas, mas algumas vezes sei que poderia contribuir muito mais com a inclusão deles. Só que não sei como. É por isso que estou nesse Programa de Formação.                            | Muitas coisas que tem no roteiro e que fui respondendo eu não fazia ideia que tinham a ver com inclusão. São detalhes que a gente faz no dia-a-dia e nem percebe que isso mostra que somos bons professores. Eu sou uma professora alegre, disposta, que planejo as aulas, que tento compreender as dificuldades dos meus alunos, que elogio, que dou aula e não fico fazendo outras coisas no horário de aula. Então, parece que tenho práticas inclusivas. Mas, também tem umas coisas que peço e faço errado. Tipo, eu me formei faz uns 20 anos e nunca mais busquei uma pós por n motivos, não sou muito de ficar trocando experiências das minhas dificuldades, sou meio fechada, às vezes trato com dó meus alunos com deficiência e nem sempre consigo explicar porque um aluno não pode desdenhar do colega deficiente [...]. Tô vendo que às vezes falo que sou inclusiva, mas não sou [...]. Aqui tô aprendendo o que posso melhorar para ser uma professora inclusiva e tô acreditando muito nisso [...]. Acho que agora tô entendendo esse negócio de fazer o que se fala. |
| Ana  | Eu tento incluir meus alunos e me considero uma professora inclusiva sim, mesmo algumas pessoas dizendo que sou insensível porque não tenho dó dos meus alunos. Ainda preciso aprender muito, mas me esforço para que minhas aulas sejam inclusivas. | Eu assinalei quase tudo que sim, só que eu posso achar que faço tudo que você colocou aqui no roteiro, mas lembra quando analisamos as aulas da Carol? Ela tinha muitas práticas inclusivas, mas algumas não. Então, a gente não é 100% inclusivo todo santo dia. Tem dias que estamos mais alegre, dispostos e pacientes como nossos aluno deficientes ou não. Tem outros que a gente quer esganá-los. Tem dias que preparamos melhor as aulas e elas saem conforme pensamos. Tem dias que é uma droga. Sei lá! Eu acho que sou inclusiva viu? Mas só que também tem muita coisa a melhorar. Eu preciso estudar mais sobre as deficiências. Tenho que conversar mais com meus colegas e com a família dos alunos deficientes. Só que tô tentando fazer minha parte. Eu tenho um aluno surdo e sou a única da escola que está fazendo curso de LIBRAS para conseguir falar com ele. Já é um baita começo né?  |
| Carol  | Na prática sinto-me limitada pela falta de maiores conhecimentos e meu discurso acaba também sendo limitado pela prudência. Penso em primeiro lugar na segurança do aluno, se ele pode ou não fazer algo.  | Pessoal, minha vida mudou com esse grupo. Aqui aprendi que eu me achava inclusiva, mas não era. Tô aprendendo a ser inclusiva agora. E também estou me valorizando muito como professora. Eu sou boa e posso ficar muito melhor. Mas eu não vou fazer pós como a Maria. Deus me livre, estou quase me aposentando. Vou fazer cursos como este aqui. Meus discursos e minhas práticas estão bem melhores. Acho que agora posso começar a dizer que o que falo estou fazendo na prática.  |
| Sofia  | O que eu falo eu faço. Minhas aulas para os alunos com deficiência são inclusivas.   | Gente, o negócio de dizer algo que não fazemos é muito comum. E hoje respondendo esse roteiro vi que tem vezes que falo fazer coisas que na verdade eu não faço. Eu não sou ficar elogiando meus alunos, não fico de muito mimimi não. Sou bem direta, grossa. Acho que sou autoritária. Eu já parei para pensar sobre isso, mas nunca tinha pensado que isso poderia prejudicar a inclusão. Sempre achei que inclusão era só adaptar as aulas, os materiais e a quadra. O resto era balela. Tô vendo que não. Vou tentar melhorar, mas não para agradar alguém que tá aqui no grupo. Quero melhorar como professora e preciso começar estudando mais. Como a Maria também faz uma vida que não estudo, ou faço cursos. Fiquei meio folgada.  |
| Paulo  | Eu não vou dizer que sou inclusivo porque acho que não sou.  | Eu percebi que esse roteiro me mostrou que não sou inclusivo, mas digo algumas vezes que sou. Sabe esse negócio de ser politicamente correto? Sou desses que prefere fingir que faz uma coisa do que ficar sendo taxado de chato.   |

QUADRO 15 - Algumas falas dos participantes do Programa de Formação Continuada sobre seus discursos e práticas diante da inclusão de alunos

Diante das respostas escritas e verbais apresentadas pelos participantes, acredito que a utilização do roteiro (R3) permitiu que os participantes refletissem e discutissem sobre seus próprios discursos e práticas pedagógicas diante da inclusão de alunos com deficiência, verificando a consonância ou dissonância entre o que dizem fazer (discurso) e o que realmente fazem (prática).

Li para os participantes do Programa o que eles escreveram no Q1 sobre seus discursos e práticas serem ou não inclusivos. Maria ponderou que escreveu uma informação que nem sempre faz. “Eu escrevi que sempre incluía meus alunos, mas nem sempre fiz ou faço isso”.

Sofia mencionou que “realmente eu disse uma coisa que não faço. Preciso tomar cuidado com o falar e o fazer, caso contrário vou estar sendo uma baita mentirosa”. Carol concordou com Sofia, destacando que “precisamos parar de ser igual o que consta na lei. Lá tem uma coisa que é o discurso e na prática não acontece aquilo. Se nós também falamos coisas que não fazemos como vamos criticar isso?”

Paulo, rindo, comentou que “eu disse que não era inclusivo no questionário e depois de responder o roteiro percebi que não mesmo. Não menti”. Perguntei por que nos seus discursos ele era, então, “politicamente correto” quando se fala em inclusão, mas em suas práticas não era. Segundo ele

é difícil ser inclusivo e todo mundo quer que você seja. Não vou te dizer que sairei daqui sendo o melhor dos professores para meus alunos deficientes, mas vou tentar viu? Aqui estou abrindo a mente. Estou refletindo muito e isso está me fazendo muito bem. Prometo que tentarei melhorar. Não para te agradar como a Sofia falou e sim porque você e meus colegas me fizeram ter uns pensamentos diferentes. Aos poucos quero ser como a Carol (risos de todos) (Paulo – fala coletada por meio do R1).

Pontuei que construir discursos inclusivos são tarefas, digamos, mais fáceis se comparadas à construção, cultivo e efetivação na prática diária. Afinal, as práticas pressupõem planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia, garantindo assim, a participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física, inclusive os com deficiência.

Além disso, é preciso fugir do discurso retórico e impecável de que tudo é possível, mas também é preciso fugir do discurso “vitimista ou fatalista”<sup>141</sup> de que nada é possível em função das dificuldades de acessibilidade, arquitetura, engenharia, transporte, experiências, currículo, saberes, sentimentos, atitudes, valores, formação de professores, dentre outros.

---

<sup>141</sup>Grifo meu.

É preciso sair destes tipos de discursos impeditivos de acesso, permanência e oportunidades de aprendizagem de todos os alunos para a prática árdua, difícil, mas de provável execução, se órgãos governamentais, gestores escolares, professores, família, alunos e a comunidade fizerem cada uma sua parte, como evidenciado várias vezes durante os encontros propostos no Programa.

Também precisamos ter em mente que as ações (práticas pedagógicas) do professor de Educação Física caracterizam a sua postura e, esta só é válida quando implica em assumir compromissos e não apenas discursos. Ainda é de extrema importância que todo “professor de Educação Física adquira conhecimentos, ou procure aprimorar-se em assuntos relacionados a inclusão de alunos com deficiência, mesmo que ainda não tenha essa população de alunos inseridos nas escolas onde leciona” (AFONSO; MUNSTER, p. 89, 2008).

Por fim, comentei com os participantes que a inclusão de alunos com deficiência não é mais uma opção educacional, é um direito garantido por lei. Assim, com o andar crescente da inclusão destes alunos, o discurso “vitimista ou fatalista” torna-se esvaziado, incoerente e ineficaz.

Penso que os diálogos entre os participantes, propostos no 11º e no 12º encontros do Programa de Formação Continuada, sobre discursos *versus* práticas, permitiram que os participantes conseguissem conjecturar o que possibilita e/ou impossibilita que seus discursos (o que falam) e suas práticas pedagógicas (ações durante as aulas) estejam em harmonia.

Esteajuizamento também pode ser verificado no 13º encontro quando os participantes realizaram avaliações referentes ao Programa, tema a ser discutido a seguir.

#### 4.8 FASE 6: AVALIAÇÕES REFERENTES AO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O 13º encontro, último encontro do Programa de Formação Continuada, foi destinado a avaliação do Programa (Apêndice F). Esta avaliação foi composta por um questionário de apreciação das temáticas indicadas pelos participantes para discussão e reflexão durante os encontros, bem como sobre oajuizamento a respeito dos pontos positivos e negativos do Programa para a formação continuada dos mesmos.

Uma das perguntas que constava no questionário (Q2) era se as temáticas por eles sugeridas no Programa foram abordadas e se foram suficientemente discutidas. Também constava se e como as discussões e reflexões propostas no Programa contribuíram em sua

formação enquanto professores de Educação Física, bem como os pontos positivos e negativos do mesmo.

Assim, nos Quadros 16, 17 e 18 apresento as respostas dos participantes, coletadas por meio do Q2, sobre estas questões.

| <b>TEMÁTICA DISPARADORA: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA</b> |   |
|--|---|
| <b>Participante</b>                                | <b>Opiniões expressas pelo participante a respeito da temática disparadora</b>  |
| <b>Expressão escrita (Q2)</b>                      |   |
| Maria  | Sim. Foram abordadas e esclareceram muitas de minhas dúvidas sobre inclusão. A pesquisadora é uma pessoa que sabe falar, ouvir e orientar.  |
| Ana  | Sim. Acredito que foi o suficiente, apesar do Programa ter sido curto a pesquisadora sobre nortear o desenvolvimento das discussões de maneira que todos participassem e adquiríssemos conhecimentos. |
| Carol  | Aproveitei muito as oportunidades de aprendizagem. Absorvi muitas informações, pois antes de começar a participar do Programa não tinha clareza de como incluir e se eu estava no caminho certo.      |
| Sofia  | Foi abordado tudo que combinamos e muito mais. Nunca é o suficiente par quem sempre quer estar aprendendo sobre inclusão, pois é um tema muito abrangente.  |
| Paulo  | Sim, foram abordadas e também foi suficiente. Tudo foi muito discutido e enfatizado. Aprimorei muito os conhecimentos prévios que eu tinha sobre inclusão.  |

QUADRO 16 - Avaliação do Programa: as temáticas sugeridas foram abordadas?

| <b>TEMÁTICA DISPARADORA: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA</b> |  |
|--|--|
| <b>Participante</b>                                | <b>Opiniões expressas pelo participante a respeito da temática disparadora</b>   |
| <b>Expressão escrita (Q2)</b>                      |  |
| Maria  | Aprendi muitas coisas. Aprendi sobre o conceito de inclusão, sobre o PAEE, percebi que não é tão difícil de incluir se estamos dispostos a isso, mudei meu discurso e tentarei ser uma professora muito mais inclusiva, sem colocar a culpa sempre na falta de formação.                 |
| Ana  | O Programa contribui para que eu acreditasse mais em mim e na Educação Física como meio para possibilitar a inclusão. Aprendi o quanto é bom falar e ouvir, trocar experiências. O quanto é importante fazer nossa parte enquanto professores e também reivindicar.                      |
| Carol  | Ah eu aprendi a acreditar em mim. Aprendi a ver que coisas simples possibilitam a inclusão. Aprendi que sou muito boa no que faço e que posso melhorar com a ajuda dos outros. Eu só tenho agradecer a pesquisadora e aos meus colegas. Eu estou satisfeítíssima e muito feliz com tudo. |
| Sofia  | Eu já tinha alguns saberes, mas melhorou muito, muito mais. Minha cabeça abriu e foi muito importante esse negócio de falar e de ouvir, de ter voz e vez. Foi fantástico.  |
| Paulo  | Dos participantes eu era o mais descrente com a inclusão. O Programa me ajudou a entender a como e porque é importante incluir. Sou muito grato a pesquisadora porque me tornou uma pessoa melhor e não estou sendo bajulador. É a verdade. Todos aqui aprendemos muito, muito mesmo.    |

QUADRO 17 - Contribuições do Programa para a formação dos participantes

| TEMÁTICA DISPARADORA: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA |  |  |   |
|---|--|--|---|
| Participante                                | Opiniões expressas pelo participante a respeito da temática disparadora  |  |   |
|   | Expressão escrita (Q2)   |  |   |
|   | PONTOS POSITIVOS   | PONTOS NEGATIVOS   | SUGESTÕES   |
| Maria                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquisição de conhecimentos sobre as legislações a respeito da inclusão;</li> <li>- Vivências de possibilidades de práticas inclusivas;</li> <li>- Troca de experiências;</li> <li>- Visualizar e refletir sobre a própria prática;</li> <li>- Conversas francas e sem culpar o professor pelo fracasso da educação;</li> <li>- Maior segurança para trabalhar depois das conversas no Programa;</li> <li>- Pesquisadora muito atenciosa.</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O horário do Programa à noite é complicado porque geralmente já estamos muito cansados;</li> <li>- Alguns colegas falam de assuntos que não são da educação ou da Educação Física.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer mais práticas;</li> <li>- Aproveitar mais o tempo do curso e não deixar os participantes falarem de assuntos que não dizem respeito à educação;</li> <li>- Dar continuidade ao Programa.</li> </ul>   |
| Ana   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisadora é da área. Sabe falar de teoria e prática entendendo o nosso lado;</li> <li>- Aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos;</li> <li>- Troca de conhecimentos e experiências;</li> <li>- Fortalecimento de que os professores sabem e podem incluir;</li> <li>- Dar voz e vez aos professores;</li> <li>- Assistir as próprias aulas e perceber os pontos positivos e negativos;</li> <li>- Outra visão de como dar aulas de maneira inclusiva.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uns colegas falavam demais;</li> <li>- Pesquisadora poderia ter chamado atenção dos colegas quando falam demais;</li> <li>- Foram poucos encontros. Muita coisa para discutir.</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlar mais as falas dos participantes. Em alguns momentos os professores “fugiam” do assunto abordado;</li> <li>- Ter mais Programas de Formação nesse formato;</li> <li>- Convidar professores de outras disciplinas a participar do Programa.</li> </ul> |
| Carol                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontros legais e descontraídos;</li> <li>- Mantinham a atenção dos participantes;</li> <li>- Esclareceu muitas dúvidas e possibilitou novos entendimentos;</li> <li>- Evidenciou que os professores são capazes;</li> <li>- Diálogos francos e respeitosos;</li> <li>- Me fez pensar sobre minhas próprias aulas e, às vezes, mudar.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaria de ter outros encontros;</li> <li>- 13 encontros são poucos para discutir tudo que temos sobre a inclusão nas aulas de Educação Física.</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofertar mais Programas nesse formato;</li> <li>- Realizar o Programa no ATPC;</li> <li>- Divulgar Programa nas escolas;</li> <li>- Convidar professores de outras disciplinas a participar;</li> <li>- Continuar dando voz e vez aos professores.</li> </ul>   |
| Sofia                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquisição de novos conhecimentos importantes para a prática cotidiana;</li> <li>- Acreditar mais nas minhas capacidades enquanto professora;</li> <li>- Entender melhor o lado dos alunos e também dos meus colegas de profissão;</li> <li>- Trocar experiências;</li> <li>- Compartilhar das mesmas angústias e incertezas com outros colegas;</li> <li>- Pesquisadora é gente como a gente.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poucos encontros para temas tão abrangentes como a inclusão.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar continuidade ao Programa;</li> <li>- Nos encontros ter mais pesquisadores que são professores e conhecem a escola pública;</li> <li>- Realizar o Programa de Formação Continuada no ATPC.</li> </ul>   |
| Paulo                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprimoramento sobre os temas da inclusão;</li> <li>- Esclarecimentos de muitas dúvidas;</li> <li>- Crença de que os professores são capazes;</li> <li>- Compreensão das dificuldades impostas pelo sistema escolar;</li> <li>- Troca de experiências com os colegas;</li> <li>- Discursos de fácil compreensão.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não tenho nenhuma pontuar. Foi tudo muito respeitoso e aprendi muito.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter mais Programas do jeito desse;</li> <li>- Pedir sugestão dos professores sobre o horário de realização dos cursos;</li> <li>- Ter mais divulgação do Programa nas escolas.</li> </ul>  |

QUADRO 18 - Pontos positivos e negativos do Programa de Formação Continuada segundo os participantes

O confronto entre as expectativas dos participantes quanto ao Programa de Formação Continuada, em abril de 2014 (Quadro 4), e as informações presentes nos Quadros 16, 17 e 18 sinalizam que os espaços para troca de experiências profissionais propostos nos encontros do Programa foram extremamente relevantes para os participantes, principalmente por proporcionar o acesso aos saberes sobre inclusão, bem como, provocar e incentivar o enfrentamento das situações vivenciadas por eles enquanto professores de Educação Física.

Percebi que a troca de experiências entre os participantes insinuou que “não sentir-se sozinho e abandonado<sup>142</sup>” é o primeiro passo para este enfrentamento e, quem sabe, para a superação de angústias, incertezas e descrenças na própria profissão de professor diante do paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva.

O dar “voz e vez”<sup>143</sup>, a troca de experiências, a construção e reconstrução de saberes viabilizaram a valorização das práticas pedagógicas dos participantes do Programa, os quais vivenciam, em seu cotidiano, as angústias inerentes a responsabilidade profissional e ao compromisso social/educacional de incluir a todos os alunos em suas aulas, independentemente das dimensões físicas, curriculares e atitudinais que permeiam o ambiente escolar (arquitetura, engenharia, transporte, experiências, currículo, saberes e/ou conhecimentos, valores, crenças, dentre outros).

No decorrer dos 13 encontros, à medida que as trocas de experiências e as vivências aconteciam, foi possível acompanhar a grande disponibilidade por parte dos participantes em enfrentar suas angústias e incertezas diante das proposições alvitadas pelas políticas públicas de inclusão e/ou Educação Inclusiva. Também percebi que no primeiro encontro os participantes demonstraram estar descrentes quanto as suas próprias práticas pedagógicas.

Todavia, com a troca de saberes sobre os conceitos e objetivos da inclusão e/ou Educação Inclusiva, bem como com os conhecimentos sobre o que significa o PAI, o que o professor de Educação Física deve ou não fazer para tentar incluir, o planejamento de aulas de Educação Física para alunos com deficiência, as análises dos discursos *versus* as práticas, dentre outras atividades, constatei que nos discursos, os participantes gostariam e tentariam possibilitar práticas mais inclusivas a seus alunos, apesar das dificuldades impostas.

Isso pode ser evidenciado em algumas falas dos participantes, coletadas por meio do R1 no transcorrer dos encontros, expostas a seguir.

---

<sup>142</sup>Grifo meu.

<sup>143</sup>Grifo meu.

É tudo muito novo. Difícil trabalhar com inclusão de deficientes. Tem coisas que não nos ajudam. Já desanimei várias vezes, só que essas trocas e esclarecimentos têm ajudado bastante [...]. Lá na escola estou colocando tudo que aprendo aqui em prática e até voltando a ser um pouco mais sorridente e também lendo mais. E olha que os alunos estão gostando das aulas inclusivas. Nem tudo funciona, mas estou tentando (Maria – fala coletada no 10º encontro).

Essa coisa de inclusão é muito nova. Dá medo. Dá insegurança. Todo mundo cobra. Só que ninguém admite que é tudo novo e eu não sabia como trabalhar com os deficientes. Agora já bastante coisa. Sei que tenho que aprender muito, mas antes do Programa eu nem tinha tanta vontade de tentar incluir e pesquisar sobre isso. Agora tenho e isso é graças a esse grupo (Ana – fala coletada no 12º).

É possível mesmo incluir os alunos. Eu juro que nem acreditava nisso, mas vocês me mostrando na prática e com conteúdos que a gente trabalha no dia-a-dia comecei a acreditar que posso ser uma professora ainda mais inclusiva sim. Às vezes, uma informaçãozinha já faz falta pra gente saber como incluir. O que falta são orientações e de gente que sabe do que está falando, por causa da experiência e não porque está nunca cargo e quer te mandar a fazer as coisas (Carol – fala coletada no nono encontro).

Eu tento incluir meus alunos com deficiências e até aqueles que eu nem sei o que tem. Só que eu tenho dúvida se estou fazendo certo. Sou meio grossa, eu acho. Aqui estou vendo que até a Ana, que se formou ano passado tem dúvida de como incluir. Até você que é pesquisadora tem dúvidas e tá buscando sempre aprender. Só que com tantas trocas de dúvidas e experiências tô começando a achar que sabemos incluir, só temos medo. Ninguém acredita no professor e é bom ouvir que podemos sim fazer as coisas e que não é só nossa culpa a educação tá do jeito que tá (Sofia – fala coletada no 11º encontro).

Eu não sei trabalhar com os deficientes. Não sei mesmo. E nem adianta falar que me formei há pouco tempo, que tive disciplina na graduação porque não aprendi o suficiente e na época não pensava que ia ter alunos deficientes, autistas e essas coisas todas. Por isso estou nesse Programa. É tudo muito novo pra mim, mas tá me para aprender sobre inclusão e como por essa coisa nova em prática nas nossas aulas (Paulo – fala coletada no segundo encontro).

As falas dos participantes dão a entender que os mesmos, antes do Programa, acreditavam que o paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva implicava em ideias novas. Isso poderia ser compreensível para Maria, Carol e Sofia que não cursaram a disciplina de EFA no Ensino Superior; porém Ana e Paulo cursaram (Quadro 3). O próprio Paulo menciona que os saberes e/ou conhecimentos adquiridos na formação inicial foram insuficientes e na época ele não pensava que teria que atuar com alunos que apresentam especificidades como as advindas da deficiência.

Também observei que nas falas dos participantes parece que eles nunca haviam ministrado aulas simultaneamente para alunos com e sem deficiência; entretanto, todos os já tiveram no decorrer de suas experiências enquanto docentes, contatos com alunos com deficiência nas turmas da rede pública de ensino, como consta no Quadro 3. Acredito que

faltava e, ainda talvez falte, é clareza em relação ao processo de construção dos meios (práticas) para atingir os fins (teorias) pressupostos pela inclusão, levando em consideração as especificidades de todos os alunos, os recursos materiais disponíveis, os espaços físicos da escola, o contexto socioeconômico e cultural, dentre outros fatores.

Em 2006, Santos afirmava que os professores tendem a usar discursos da impossibilidade de algumas práticas em função do rol de fatores supramencionados, os quais são considerados limitadores de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, muitas vezes, nem o aluno e nem o professor conseguem estabelecer diálogos para a efetivação do processo em que estão inseridos (SANTOS, 2006).

Deste modo, é importante que se discuta com todos os alunos, independentemente de apresentarem ou não deficiência, os conteúdos programáticos, a razão da construção destes saberes e/ou conhecimentos; os motivos do professor utilizar algumas práticas; quais adaptações nos espaços, materiais e nas regras são necessárias; o quanto é importante proporcionar a participação de todos nas aulas; o que significa incluir e assim por diante.

Constatei, por meio das expressões verbais e escritas, que os participantes do Programa de Formação Continuada construíram e reconstruíram saberes sobre inclusão, principalmente por meio do diálogo e da troca de experiências com os pares. Para isso, todos os envolvidos no Programa, inclusive eu enquanto pesquisadora-mediadora, precisamos entender que o diálogo ou as trocas de experiências só são carregadas de significados positivos se compreendermos que é preciso tanto ouvir quanto falar.

Além disso, acredito que os apontamentos dos participantes do Programa, presentes nos Quadros 16, 17 e 18, só foram positivos pois levei em consideração a subjetividade dos atores em ação, isto é, a subjetividade dos professores, pois como aponta Tardif (2003, p. 230),

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo [...]. É um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Nesta perspectiva, como minha pesquisa era sobre as práticas dos professores sob o enfoque inclusivo, procurei fazer com que refletissem, discutissem e analisassem seus próprios saberes e práticas, ou seja, “sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana”, baseando-se “num

diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (TARDIF, 2003, p. 230).

Procurei, desta maneira, valorizar as teorias e as práticas dos participantes do Programa, “pois são elas o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação” (TARDIF, 2003, p. 234).

Com isso, penso que as atividades desenvolvidas e edificadas a cada encontro por meio do diálogo (pesquisa), possibilitaram a construção e a reconstrução coletiva de saberes sobre inclusão no Programa; e para além dele (ação), sobretudo, porque os participantes conseguiram analisar, refletir, criticar o que poderiam e deveriam fazer enquanto docentes que acreditam, buscam saberes e viabilizam teorias e práticas inclusivas. Assim, os saberes propostos e discutidos no Programa de Formação Continuada (pesquisa), de uma ou de outra maneira, interferiram na/s ação/ações cotidiana/s dos participantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início as considerações finais deste/a trabalho/tese/pesquisa, necessárias para esta etapa da formação do doutorado, retomando ideias expressas nos elementos pré-textuais, a saber: professora de Educação Física, em formação primeira e atuante na profissão. Apesar de todas as dificuldades impostas à formação e no exercício profissional, frente as mudanças (nem sempre tão positivas) desencadeadas por novos paradigmas sociais, econômicos, educacionais, políticos, entre outros, ainda, talvez quixotescamente, acredito que para uma educação de qualidade, é imprescindível tanto quanto óbvio, além de apoio institucional, ter comprometimento e coerência entre discurso e prática, pois de nada vale discursar sobre o que não se faz.

Tomo como ponto de partida as angústias existentes quanto à formação profissional dos professores e minha necessidade de respostas às questões polêmicas e de extrema delicadeza: as práticas pedagógicas dos professores. No início docente, deparei-me com as mais diversas situações provocadoras de angústias, porém nenhuma tão aterrorizante quanto aquela destinada aos alunos “diferentes” de mim e daqueles com quem eu convivía.

No exercício da prática docente comecei a entender que meus alunos não eram diferentes, apenas apresentavam algumas especificidades, limitações e várias potencialidades, as quais dependendo de minhas ações pedagógicas poderiam ser maximizadas ou minimizadas, positiva ou negativamente. Esta compreensão esteve sempre pautada por ações junto a estes alunos diferentes, não obstante o desconhecimento sobre alternativas didáticas direcionadas especificamente a este segmento discente. Então, por que, no curso de graduação escolhido, a oferta de disciplinas voltadas às pessoas diferentes restringia-se tão somente a EFA?

Diante de minha experiência docente e, sobretudo, baseado nos resultados desta pesquisa, compreendia/compreendo que a oferta apenas da EFA nos cursos superiores de Educação Física, os cursos de longa ou curta duração, dentre outros meios para a formação inicial e continuada, isoladamente, não dão conta de formar e preparar os professores de Educação Física para a docência na perspectiva inclusiva, mas, certamente, são fundamentais para desenvolver potencialidades que, quiçá, permitirão que os professores tenham e/ou criem culturas, políticas e práticas de inclusão (inclusive me encaixo nesse grupo).

Além disso, entendo que os saberes teóricos e práticos acumulados pelos professores carecem de aprofundamentos e revisões constantes, uma vez que estes, no exercício de sua

profissão devem sempre promover intervenções pedagógicas que traduzam seu conhecimento da área, bem como, sua iniciativa profissional, manifestada como expressão de seus saberes, de suas reflexões e de ações cotidianas embasadas por aportes fundamentados em pesquisas científicas que descubram, entendam, descrevam e respeitem seu cotidiano escolar. Percebo, deste modo, que a articulação entre saber e/ou conhecimento acadêmico (formação inicial e continuada) e profissional (experiências práticas) são possibilidades de adequada preparação ou formação de professores reflexivos dispostos ao enfrentamento do cotidiano no campo da educação escolarizada sob o enfoque inclusivo, como bem demonstram os participantes desta pesquisa.

Ainda que de início, as dificuldades burocráticas encontradas junto aos órgãos oficiais pretendidos para esta pesquisa por meio do Programa de Formação Continuada tenham gerado (mais) angústias, (mais) desesperanças, um certo travamento das ações planejadas, idealizadas, constatei que outros professores de Educação Física também compartilhavam das mesmas angústias, preocupações, entendimentos e expectativas que eu mesma tive/tenho em relação ao processo educacional inclusivo.

Apesar disso, ou em função disso, entendo que os objetivos traçados foram atingidos, uma vez que os professores participantes do Programa de Formação Continuada:

- enfatizaram que a inclusão é um direito presente nas legislações, as quais apregoam que a escola não deve ser seletiva, mas deve possibilitar o acesso, permanência e igualdade de oportunidades nos processos de ensino e aprendizagem a todos os alunos em idade escolar, sem distinção de classe social, etnia, gênero, credo religioso, deficiência, orientação sexual, dentre outros;

- questionaram, a aplicabilidade na prática das legislações/políticas, uma vez que as mesmas, geralmente, não consideram as dimensões organizacionais da educação escolarizada e seus reais objetivos, ou ainda as dimensões físicas, sociais, atitudinais, curriculares, dentre outras;

- expressaram-se a respeito dos conceitos e objetivos da inclusão e/ou Educação Inclusiva, as quais sofreram modificações significativas, no discurso e na prática, afastando-se das questões de ordem legal para aquilo que diz respeito ao assumir compromissos e responsabilidades para que a inclusão realmente se efetive;

- demonstraram compreender que o processo de inclusão está atrelado a revisões e modificações que abrangem as dimensões organizacionais, físicas, curriculares e atitudinais presentes no ambiente escolar, em que diversos elementos como a acessibilidade, arquitetura, engenharia, transporte, experiências, currículo, saberes e/ou conhecimentos, sentimentos,

comportamentos, valores e formação de professores coexistem formando assim um *locus* extremamente complexo;

- manifestaram-se sobre sua formação em Educação Física, analisando-a e fazendo autocrítica de sua própria formação teórica e prática devido ao contexto histórico a que foram subordinadas que selecionava os perfeitos, os sadios, os fortes, os hábeis (concepções higienista, militarista e esportivista), deixando de lado aqueles que, por circunstâncias específicas ou condições desfavoráveis, não obtinham índices elevados de aproveitamento. Estava, assim, posta a exclusão nas aulas de Educação Física.

- em função desse entendimento, reconheceram a necessidade de superar a ênfase no discurso das dificuldades e buscar alternativas para que os alunos com deficiência também participem das propostas educacionais por meio da Educação Física;

- propuseram atividades/conteúdos de Educação Física pautados nos pressupostos da inclusão e/ou Educação Física; as quais foram desenvolvidas e edificadas a cada encontro por meio do diálogo que enriqueceram sobremaneira a construção coletiva de saberes sobre inclusão no Programa e para além dele;

- por fim, conseguiram analisar, refletir, criticar e se colocar no lugar do colega professor, respeitosa e competentemente, assinalando os aspectos positivos ou negativos de suas práticas pedagógicas, mas também, sugerindo alternativas para melhorá-las e, mais especificamente, para que eles mesmos melhorassem enquanto pessoas e docentes.

Percebo, assim, que os saberes propostos e discutidos no Programa (pesquisa), de uma ou de outra maneira, interferiram na/s ação/ações cotidiana/s dos participantes.

Destarte, reitero que os resultados evidenciaram:

- que o confronto entre as expectativas dos participantes, quanto ao Programa de Formação Continuada, em abril de 2014 e as informações supramencionadas, sinalizam que os espaços para troca de experiências profissionais propostos nos encontros do Programa foram extremamente relevantes para os participantes, principalmente por proporcionar o acesso aos saberes e/ou conhecimentos sobre inclusão, bem como, provocar e incentivar o enfrentamento das situações vivenciadas por eles enquanto professores de Educação Física;

- que o dar “voz e vez”, a troca de experiências, a construção e reconstrução de saberes viabilizaram a valorização das práticas pedagógicas dos participantes do Programa, os quais vivenciam, em seu cotidiano, as angústias inerentes a responsabilidade profissional e ao compromisso social/educacional de incluir a todos os alunos em suas aulas, independentemente das dimensões organizacionais, físicas, curriculares e atitudinais que permeiam o ambiente escolar.

Com isso, reforço que as atividades desenvolvidas e edificadas a cada encontro por meio do diálogo (pesquisa), possibilitaram a construção e a reconstrução coletiva de saberes sobre inclusão no Programa e para além dele (ação); sobretudo, porque os participantes conseguiram analisar e refletir o que poderiam e deveriam fazer enquanto docentes que acreditam na inclusão, buscam saberes e viabilizam teorias e práticas inclusivas. Assim, os saberes propostos e discutidos no Programa de Formação Continuada (pesquisa) tiveram contribuições significativas para a/s ação/ações cotidiana/s dos participantes.

Todo esse esforço, de certa forma, superou os obstáculos inerentes à pesquisa de campo, quando se tem a busca de conhecimentos como fenômeno e objeto de estudo, quais sejam; dificuldades burocráticas quanto à autorização para efetivação da pesquisa, quanto à seleção de participantes, quanto à escolha metodológica, entre outras condições.

Entendo que a pesquisa destinada ao cumprimento desta etapa de minha formação termina aqui. Mas não se esgota na possibilidade infinita de continuar na busca por implementar ações pedagógicas, formativas, e quiçá, de construir políticas que, por sua vez, possam redundar em ações mais eficazes quer no que se refere à formação docente no campo específico dos saberes da Educação Física, saberes estes voltados para uma atuação mais experiente e, sobretudo, mais humana, mais inclusiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5ed. São Paulo: Summus, 1998.

AMORIM FILHO, Mário Lúcio de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.24, n.2, p.223-38, 2010.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Formação profissional em Educação Física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**: Rio Grande do Sul, v. 22, n. 3, p. 23-37, 2001.

AFONSO, Cláudia Mieli Saito; MUNSTER, Mey de Abreu van. Proposta de inventário de avaliação das condições de inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física escolar. **II Seminário de Estudos em Educação Física Escolar**. São Carlos: CEEFE/UFSCar, p. 61-107, 2008.

AZEVEDO, Edson Sousa de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: SHIGUNOV, Vitor; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O autor, 2001.

BARRIGUETI, Carmem. A afetividade: aspectos evolutivos e educacionais. In: GONZÁLES, Eugenio. (Cols). **Necessidades educacionais especiais: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**: Maringá, v.13, n.2: 1992.

\_\_\_\_\_. Por uma teoria da prática. **Revista Motus Corporis**: Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física. Rio de Janeiro, v.3, nº02, p. 51-72, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Kátia. **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, p. 155-169, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 01, nº 01, p. 73-81, 2002.

BORELLA, Douglas Roberto. **Atividade Física Adaptada no contexto das Matrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física**. São Carlos: UFSCar, 2011. 166. Tese

(Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2011.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter; PIRES, Rosely Maria da Silva; GARCIA, Sabrina Poloni; SOFISTE, Ana Flávia. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 02, p. 09-29, 2002.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. **Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília: 1937.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Ministerial nº148 de 27 de abril de 1967. Baixa instruções para o cumprimento do Decreto Nº 58. 130, de 31 de março de 1966. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1967.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução nº69 de 02 de dezembro de 1969. Dispõe sobre o artigo 26 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, levando em conta as conclusões do Parecer nº 894/69. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: CFE, 1969.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1971a.

\_\_\_\_\_. Decreto/Lei nº 69.450 de 01 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília: MEC, 1971b.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Subsecretaria de informação. Decreto Nº 72.425 de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1973.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Física e Desportos. Lei nº 6.251 de 09 de outubro de 1975. **Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências**. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1975.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação

Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: CFE, 1987a.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 215 de 11 de março de 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: CFE, 1987b.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação Edições Câmara, 1988a.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 743 de 29 de novembro de 1988. Altera a Resolução nº 3 de 16 de junho de 1987. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: CFE, 1988b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, MEC/SEESP, 1989.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 99.244 de 10 de maio de 1990. Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Presidência da República - Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória 309 de 16 de outubro de 1992. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. **Presidência da República - Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 1992.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**: Educação Física/Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**: Educação Física/Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Ensino médio.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.696 de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Presidência da República - Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 1998c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEES, 1998d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.328 de 10 de dezembro de 2001. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduzindo a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília: MEC, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 01/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior.** Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Presidência da República - Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 07/2004 de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior.** Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica.** Brasília: MEC/SEF, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Projeto de Lei nº 3.675 de 06 de fevereiro de 2006. Dispões sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília: MEC, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e Adolescente.** 3ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília: MEC/SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos. Portaria nº 2.344 de 03 de novembro de 2010. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC/SEE, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196/96 de 10 de outubro de 1996. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos**. Brasília: MS/CNS, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 2013a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. A Educação Física e a construção de uma nova escola, na ótica da LDB. In: **Colégio Brasileiro De Ciências do Esporte** (org). Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCN: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí, Sedigraf, 1997. p.113-20.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v. 03, nº 05, p. 07-25, 2001.

\_\_\_\_\_. A pesquisa Educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lazara Cristina da (Orgs). **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

BURGOS, Miria Suzana. **As atividades lúdico-desportivas e sua relação com o desenvolvimento integrado da personalidade em crianças de 7 a 11 anos**. São Paulo: Editora Salamanca Espanha, 1997.

CALDEIRA, Anna Maria Sagueiro. **Saber docente y práctica cotidiana: um estudio etnográfico**. Barcelona: Octaedro, 2001.

CAMPBELL, Debra Frances; MAUERBERG-deCASTRO, Eliane. Estereótipos e deficiência: Violência, mídia e a cultura da perfeição. In: MAUERBERG-deCASTRO, Eliane. **Atividade Física Adaptada**. 2ed. Ribeirão Preto: Tecmed, 2011.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Didática da Educação Física**. São Paulo: Fontoura, 2011.

CARMO, Apolônio Abadio. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**. Brasília: SEE/PR, 1991.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 9ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4ed. Campinas: Papyrus, 1988.

\_\_\_\_\_. Considerações acerca do conhecimento (re) conhecido pela Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 1, n° 1, p. 10-19, 1995.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre. **Introdução à Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: UTFPR, 2009.

CONADE. **Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>. Acesso em 10/06/2015.

CONFED. **Confederação Federal de Educação Física**. Disponível em: [www.confef.com](http://www.confef.com). Acesso em 03 de fev. de 2016.

CREF/SP. **Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.crefsp.gov.br>. Acesso em 05 de jan de 2016.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Campinas: UNICAMP, 2005. 254f. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: EDUEL, 2008.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; SORIANO, Jeane Barcelos. Perspectivas docentes sobre a formação profissional em Educação Física para atuação em contextos inclusivos. **Revista pensar a prática**. Goiânia: v. 13, n°3, p. 1-16, set de 2010.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. A ordem e a (des)ordem na Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**. Campinas, v. 25, n° 1, p. 115-127, 2003.

DARIDO, Suraya. Cristina. As diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física escolar nos últimos concursos para professores da rede estadual. **III Congresso Brasileiro de Educação Motora e II Congresso latino-americano de Educação Motora**. São Paulo: CD ROM, p. 187-194, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A: 2003.

\_\_\_\_\_. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina DARIDO; RANGEL-BETTI, Irene Conceição; RAMOS, Glauco Nunes Souto RAMOS; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lilian Aparecida; MOTA e SILVA, Eduardo Vinicius; RODRIGUES, Luiz Henrique RODRIGUES; SANCHES, Luiz SANCHES; PONTES, Gustavo PONTES; CUNHA Felipe. A Educação Física, a formação

do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 15, p. 17-32, 2001.

DESCARIES, Francine; CORBEIL, Chritine. **Recherche-action et questionnements féministes**. Cahies du réseua de recherches féministes, n° 1. Université du Québec, 1993.

DENARI, Fátima Elisabeth. Diversidade, deficiência, autonomia escolar: de volta ao começo? In: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca; SOUZA, Cláudio Benedito Gomide (Orgs). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Marília: Oficina Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos como foco. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 1, n.1, p. 45-52, Jun.-Dez., 2014.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FARIA Jr, Alfredo. Professor de Educação Física, licenciado ou generalista? In: MARINHO, Vítor (org). **Fundamentos pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: ao Livro Técnico, 1987.

FALKENBACH, Atos Prinz; CHAVES, Fernando Edi; NUNES, Dileni Penna; NASCIMENTO, Vanessa Flores do. Inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. In: FALKENBACH, Atos Prinz. (Org). **Inclusão: perspectivas para as áreas da Educação Física, saúde e educação**. Jundiaí: Foutoura, 2010.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 20, n°3, p. 387-404, julho de 2014.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. Campinas: Scipione, 1989.

GATTI, Bernadete Angelina. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **Educação Física progressista**: São Paulo: Loyola, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação Física Progressista: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos da Educação Física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Ecos - Revista Científica**, São Paulo, v.7, n°2, p. 275-290, 2005.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. Sugestões de conteúdo programático para programas de Educação Física Escolar direcionados à promoção da saúde. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**. Londrina, v. 16, n. 9, p. 3-14, 1994a.

\_\_\_\_\_. Implementação de programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da saúde. **Revista Brasileira de Saúde Escolar**. Campinas, v. 03, n°01, p. 72-84, 1994b.

HEREDERO, Eládio Sebastián. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum Education**. Londrina: v. 32, n° 2, 193-208, 2010.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores e associados, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação do professor para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Marai Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Junqueira Editores, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KUNZ, Eleonor. O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. **Revista Contexto & Educação**, v. 15, p. 63-73, 1989.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAMEGO, Valéria. **A farpa na lira: Cecília Meirelles na Revolução de 30**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIEBERMAN, Lauren. **Strategies for Inclusion: a handbook for Physical Educators**. Champaign: Human Kinetics, 2002.

LOURENÇO, Gerusa Ferreira. **Avaliação de um Programa de Formação de recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização**. São Carlos: UFSCar, 2012, 258 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2012.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MAHL, Eliane; DENARI, Fátima Elisabeth. Educação Física e inclusão: quais as efetivas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física? **III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro Nacional dos Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos: EdUFSCar, CD ROM, 2010.

MAHL, Eliane. **Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência**. São Carlos: UFSCar, 2012, 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2012.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em Educação Especial: em estudos sobre a análise de dados. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sônia Lopes. **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006.

MANOEL, Edison de Jesus. Desenvolvimento motor: Implicações para a Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo: v. 1, n° 08, p. 82-97, 1994.

MAUERBERG-deCASTRO, Eliane. A disciplina de Atividade Física Adaptada. In: MAUERBERG-deCASTRO, Eliane. **Atividade Física Adaptada**. 2ed. Ribeirão Preto: Tecmed, 2011a.

\_\_\_\_\_. Atividade Física Adaptada na escola inclusiva. In: MAUERBERG-deCASTRO, Eliane. **Atividade Física Adaptada**. 2ed. Ribeirão Preto: Tecmed, 2011b.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDINA, João Paulo Subirá.. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

MILANEZ, Simone Ghedini. Deficiência intelectual: conhecimentos para uma prática educacional inclusiva. In: OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTTO, Claudia Regina Mosca. (Orgs). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Fundep, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIRON, Edison Martins; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Voleibol sentado: brincar, jogar na Educação Física escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Orgs). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; Reyes, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; Lima Emília Freitas de; TANCREDI, Regian Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Escola e aprendizagem d docência: processo de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Evandro Carlos. Educação Física no Ensino Fundamental: a (re) construção dos significados. In: MOREIRA, Evandro Carlos. (Org). **Educação Física Escolar: Desafios e propostas**. 2ed. Jundiaí: Fontoura, 2009.

MORGAN, David. L. **Focus groups as qualitative research**. 2ed. Londres: Sage University Paper, 1997.

MUNSTER, Mey de Abreu van. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**. Marília, v. 14, n° 2, p. 27-34, julho de 2013.

NABEIRO; Marli. Estudos sobre Educação Física adaptada: primeiros textos publicados no Brasil. **Revista Integração**, São Paulo, v.3, n° 6, p.45-47, 1989.

\_\_\_\_\_. Educación Física Inclusiva en Brasil: entrevista con Marli Nabeiro. **Revista Educación Física y Ciencia**, vol. 15, n° 1, p. 01-06, 2013.

NAHAS, Marcos Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 4ed. Londrina: Midiograf, 2006.

NASCIMENTO, Débora Maria. A construção do saber escolar no contexto de uma escola organizada em ciclos: o discurso pedagógico construído no cotidiano. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, ano 7, n° 13-14, dez. de 2006. Disponível em: <http://Revistateias.com>. Acesso 14 de jun. de 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, Noeli Aparecida Rodrigues de. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. São Paulo: PUC, 2011, 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao.; GIROTTO, Claudia Regina Mosca. (Orgs). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Fundep, 2008.

ONZI, Vansessa Bellani Lyra. Novos professores para o novo Brasil: o curso provisório de Educação Física de Florianópolis. **Revista de História do Esporte**. Florianópolis: v. 2, número 1, junho de 2009.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a organização curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 2ed. Londrina: Eduel, 2010.

PEDRINELLI, Verena Junghähnel; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física Adaptada: Introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes (Orgs) **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2ed. Barueri: Manole, 2011.

PEREIRA, Flávio M. **Dialética da cultura física**. São Paulo: Ícone, 1988.

PERES, Luís Sérgio. O profissional de Educação Física: reflexos na sua formação e perspectivas de mudança. In: PERES, Luís Sérgio. (Org) **Práticas pedagógicas em Educação Física: sonhando com mudanças**. Cascavel: Os autores, 2008.

PERRENOUD, Phillippe. La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolagem. Essai sur les effets indirects de la recherche em éducation. **Éducation et Recherche**. v. 2, p. 198 -212, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko Kakehashi; ANGELO, Margareth. O uso de filmagens em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto: v. 13, setembro de 2005.

RODRIGUES, David. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidade especiais nas aulas de Educação Física In: RODRIGUES, David (Org). **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006a.

\_\_\_\_\_. Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006b, p. 299 - 318.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George Gaskell. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALGADO, Simone da Silva. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pila Baptista. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Júlio Maia F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS FILHO, Otoniel dos; ALVES, Fernando Donizete. Organização do trabalho pedagógico em Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a voz dos professores. **Revista Digital Efdeports: Buenos Aires**, ano 19, n° 194, jul. de 2014. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 20 de jan. de 2016.

SANCHES NETO, Luis. **Educação Física Escolar: uma proposta para o componente curricular da 5ª a 8ª séries no Ensino Fundamental**. Rio Claro: UNESP, 2003. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2003.

SASSAKI, Romeu. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n° 24, jan./fev. 2006, p. 6-9.

SÃO PAULO. Lei 11.361/2003 de 17 de março de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – Secretaria Geral Parlamentar: Departamento de Documentação e Informação**. São Paulo, 2003.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. (Orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SHIGUNOV, Viktor; DORNELES, Cléia Inês Riggon; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Educação Física: a relação teoria e prática. In: SHIGUNOV, Viktor; DORNELES, Cléia Inês Riggon; NASCIMENTO, Juarez Vieira. (Orgs). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SILVA, Rita de Fátima; SEABRA Jr, Luiz; ARAÚJO, Paulo Ferreira. de. **Educação Física Adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, Eduardo Vinícius e; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

SILVA, Rita de Fátima; ARAÚJO, Paulo Ferreira de; DUARTE, Edson. **Inclusão educacional: uma roupa nova para um corpo velho**. **Revista Digital Efdeports**. Buenos Aires, ano 10, n° 69, fev. de 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em 04 de set. de 2013.

SILVA, Cláudio Silvério da. **A Educação Física Adaptada no contexto da formação profissional: implicações curriculares para os cursos de Educação Física**. Rio Claro: UNESP, 2011, 133f. Dissertação (Mestrado) - Programa De Pós-Graduação Em Ciências Da Motricidade (Pedagogia Da Motricidade Humana), Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita, Rio Claro, São Paulo, 2011.

SILVA, Cláudio Silvério; DRIGO, Alexandre Janotta. **Educação Física Adaptada: implicações curriculares e formação profissional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SOARES, Carmem Lúcia. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Orgs). **Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCN**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulque; Celi CASTELLANI FILHO, Lino; VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto; ESCOBAR, Micheli Ortega Escobar; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro; MENDES, Cláudio Lúcio. Parecer sobre os parâmetros curriculares nacionais. In: **Colégio Brasileiro De Ciências do Esporte** (org.) Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCN: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, p.63-74., 1997.

SOUZA JR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógico: **a Educação Física como componente curricular...? Isso é história?** Recife: EDUPE, 1999.

SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro. A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Revista Presença Pedagógica**, v.5, n.26, 1999.

STEFANE, Claudia Aparecida; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de Educação Física. In: REALI, Aline Maria de Meedeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

STEINHILBER, Jorge. Educação Física na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – obrigatoriedade. **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa, ano 6, nº 1, 1998. Disponível em: <http://www.revistamineiradeefi.ufv.br/artigos/arquivos/59d337fd42ddb170cb7bf05d042769db.pdf>. Acesso em 20 de jan. de 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**.

Campinas: UNICAMP, 1993, 276p. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação: Campinas: 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS Jr, Cláudio de Lira. Formação humana de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA Jr, Marcílio. Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano. São Paulo: HUCITEC, 2010.

TANI, Go. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. 2ed. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

TAVARES, Maria da Consolação G. Cunha. F. **Imagem corporal**: conceito e desenvolvimento: Barueri: Manole, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack. K.; SILVERMAN, Stephen. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6ed. Porto alegre: Artmed, 2012.

TREMEA, Vivian Santin; BELTRAME, Thaís Silva. A criança com síndrome de Down e sua inclusão nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. In: RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraya Napoleão (Orgs). **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

UNESCO. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNESCO, 1948.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação de Jomtien. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área da necessidade educativas especiais**. Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Espanha: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação da Guatemala. **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala: UNESCO, 2001.

VAUGHNS, Sharon; SCHUMM, Jeanne Shay.; SINAGUB, Jane M. **Focus groups interviews in education and psychology**. Londres: Sage, 1996.

VIANA, Danielle Freire Wiltshire Viana; SANTOS, Silvan Menezes dos. Relato de experiência: a teoria dos PCN em prática e uma reflexão sobre a vivência de ensino na formação profissional. **Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física**. Maceió: 2010.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa**: como ensinar? 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A**  
**CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO PARA A**  
**REALIZAÇÃO DA PESQUISA POR MEIO DO PROGRAMA DE FOORMAÇÃO**  
**CONTINUADA**

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO PARA A  
REALIZAÇÃO DA PESQUISA POR MEIO DO PROGRAMA DE FOORMAÇÃO  
CONTINUADA**

Cidade, data.

Declaramos para os devidos fins que Eliane Mahl, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), está autorizada pela Diretoria Regional de Ensino da região de \_\_\_\_\_ a realizar sua pesquisa de doutorado com os professores de Educação Física que ministram aulas na rede pública estadual de ensino pertencente a esta Diretoria.

A pesquisa em questão está sob a orientação da professora Doutora Fátima Elisabeth Denari e trata-se de um Programa de Formação Continuada intitulado “Um (novo) pensar/refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência na disciplina de Educação Física”, a qual buscará discutir, refletir e vivenciar temas educacionais relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, objetivando auxiliar o professor de Educação Física a apresentar discursos e práticas pedagógicas inclusivas de alunos com deficiência na rede pública estadual de ensino.

Ressalta-se que, os sujeitos da pesquisa (professores de Educação Física) têm a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Por ser expressão de verdade, assinamos.

\_\_\_\_\_  
Diretora Regional de Ensino

\_\_\_\_\_  
Supervisor de Ensino

\_\_\_\_\_  
Professor Coordenador de Oficina  
Pedagógica de Educação Especial

\_\_\_\_\_  
Professora Coordenadora de  
Oficina Pedagógica de  
Educação Física

**APÊNDICE B**  
**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES NO PRIMEIRO ENCONTRO**  
**DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Q1)**

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES NO 1º ENCONTRO DO  
PROGRAMA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Q1)<sup>144</sup>**

Nome do (a) professor (a):

Idade:

Escola em que atua:

Etapa da Educação Básica que atua:

Ano em que terminou a graduação em Educação Física:

Cursou a graduação em universidade pública ou privada:

Formação complementar:

Anos de atuação na docência:

Categorização e/ou tipologias das deficiências que ministra ou já ministrou aulas de Educação Física.

Ministra:

Ministrou

Questões abertas.

1) Quais suas expectativas em relação ao Programa?

2) Quais temáticas gostaria que fossem abordadas no Programa?

Temática 1:

Temática 2:

Temática 3:

Temática 4:

Temática 5:

Demais temáticas:

3) O que você entende por inclusão escolar?

4) O que você entende por necessidades educacionais especiais?

5) Quem você considera público alvo da inclusão escolar ou da Educação Especial?

6) Você é a favor ou contra a inclusão escolar? Justifique sua resposta.

7) Você é a favor ou contra a inclusão escolar especificamente de alunos com deficiências? Justifique sua resposta.

8) Quais as maiores dificuldades por você vivenciadas frente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

---

<sup>144</sup>Após cada questão continham-se linhas para as respostas dos participantes.

**9)** Quais as maiores facilidades por você vivenciadas frente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

**10)** Como você definiria seu discurso e suas práticas frente a inclusão de seus alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

Discurso:

Práticas:

**11)** Seu discursos e suas práticas são os mesmos?

**12)** Gostaria de explanar mais algum pensar/entendimento?

Muito obrigada por participar deste Programa de Formação Continuada!

Atenciosamente, Eliane Mahl.

**APÊNDICE C**  
**ROTEIRO DE COLETA E ANÁLISE DAS FILMAGENS DO PROGRAMA DE DO**  
**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA (R1)**

**ROTEIRO DE COLETA E ANÁLISE DAS FILMAGENS DO PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA (R1)**

| Data?               | Encontro n°?   | Tema central disparador? |                      |          |
|---------------------|--|--------------------------|----------------------|----------|
| <b>PARTICIPANTE</b> | <b>OPINIÕES EXPRESSAS PELO PARTICIPANTE A RESPEITO DA TEMÁTICA DISPARADORA</b> |                          |                      |          |
| Maria               | Expressão escrita  | Expressão verbal         | Expressão não verbal | Análises |
|                     |  |                          |                      |          |
| Ana                 |  |                          |                      |          |
| Carol               |  |                          |                      |          |
| Sofia               |  |                          |                      |          |
| Paulo               |  |                          |                      |          |

**APÊNDICE D**

**ROTEIRO DE ANOTAÇÕES DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AS FILMAGENS DAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE UMA COLEGA AO MINISTRAR AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA SIMULTANEAMENTE PARA ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA (R2)**

**ROTEIRO DE ANOTAÇÕES DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AS FILMAGENS DAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE UMA COLEGA AO MINISTRAR AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA SIMULTANEAMENTE PARA ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA (R2)**

FACILIDADES OU PONTOS POSITIVOS

DIFICULDADES OU PONTOS NEGATIVOS

POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA AS DIFICULDADES ENFRENTADAS

**APÊNDICE E**  
**ROTEIRO DE ALGUMAS AÇÕES QUE PODEM SER APRESENTADOS PELOS**  
**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE SUAS PRÁTICAS**  
**PEDAGÓGICAS A FIM DE VIABILIZAR A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM E**  
**SEM DEFICIÊNCIA (R3)**

**ROTEIRO DE ALGUMAS AÇÕES QUE PODEM SER APRESENTADOS PELOS  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE SUAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS A FIM DE VIABILIZAR A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM E  
SEM DEFICIÊNCIA (R3)**

|  |  |
|--|--|
| Demonstro entusiasmo, alegria, bom humor, disposição e otimismo? Sim ( ) Não ( )   | Encorajo os alunos a tomarem suas próprias decisões? Sim ( ) Não ( )   |
| Interesso-me pelos alunos e pelas atividades realizadas por eles durante as aulas, auxiliando-os e monitorando as atividades? Sim ( ) Não ( )                    | Peço a opinião e/ou sugestões dos alunos sobre as atividades ou atitudes a serem tomadas no decorrer das aulas e acato as pertinentes? Sim ( ) Não ( ) |
| Monitoro ativamente a aula, sem realizar outras atividades durante este período?   | Apresento conhecimento sobre inclusão escolar e como atuar com alunos com deficiência? Sim ( ) Não ( )   |
| Elogio os esforços do alunos, encorajando-os a darem o seu melhor? Sim ( ) Não ( )   | Sou a favor da inclusão escolar de alunos com deficiência? Sim ( ) Não ( )   |
| Apresento domínio de minhas ações, não me perturbando facilmente com os alunos? Sim ( ) Não ( )  | Corrijo atitudes consideradas preconceituosas ou de cunho pejorativo, explicando sobre as questões que as envolvem? Sim ( ) Não ( )                    |
| Revelo compreensão, simpatia e paciência no tratamento para com os alunos? Sim ( ) Não ( )   | Planejo as atividades para a aula? Sim ( ) Não ( )   |
| Sou honesto, imparcial e objetivo no que diz respeito ao tratamento com os alunos? Sim ( ) Não ( )   | Apresento consciências das diferenças individuais de meus alunos, respeitando suas limitações? Sim ( ) Não ( )   |
| Trato de maneira diferenciada os alunos com deficiência? Sim ( ) Não ( )   | Apresento conhecimento das limitações dos meus alunos com deficiência? Sim ( ) Não ( )   |
| Trato com piedade, preconceito, isolamento, insegurança ou receio os alunos com deficiência? Sim ( ) Não ( )   | Asseguro a disciplina (atenção a aula) da turma através do diálogo, mas sem ridicularizar o aluno? Sim ( ) Não ( )                                     |
| Se algum aluno, com ou sem deficiência, não quer participar das atividades ou apresenta limitação para sua realização, proponho outra atividade? Sim ( ) Não ( ) | Estimulo a aprendizagem de meus alunos com o auxílio de materiais diferenciados e, se necessário, adaptados? Sim ( ) Não ( )                           |
| Estimulo a participação dos alunos nas atividades propostas? Sim ( ) Não ( )   | Apresento os conteúdos de maneira clara e objetiva? Sim ( ) Não ( )  |
| Incentivo a participação dos alunos com deficiência nas atividades propostas? Sim ( ) Não ( )  | Explico novamente o conteúdo se o aluno não o compreendeu? Sim ( ) Não ( )   |
| Forneço fatos, teço comentários e opiniões sobre as atividades propostas? Sim ( ) Não ( )  | Proponho atividades paralelas para os alunos com deficiência? Sim ( ) Não ( )  |
| Coloco o aluno com deficiência na posição de auxiliar? Sim ( ) Não ( )   | Busco formação continuada? Sim ( ) Não ( )   |
|  | Troco experiências com meus colegas professores sobre inclusão? Sim ( ) Não ( )  |

**APÊNDICE F**  
**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES NO 13º ENCONTRO DO**  
**PROGRAMA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Q2)**

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES NO 13º ENCONTRO DO  
PROGRAMA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Q2)<sup>145</sup>**

**Professor (a):**

- 1) As temáticas que você sugeriu que fossem abordadas no Programa foram abordadas?
- 2) Acredita que foram suficientes ou insuficientes para sanar suas expectativas iniciais? Justifique sua resposta.
- 3) O que gostaria que tivesse sido mais enfatizado? Explique sua resposta.
- 4) Após a realização do Programa, o que você entende por inclusão escolar?
- 5) Você modificou seus entendimentos sobre inclusão escolar? Se a resposta for positiva, o que modificou?
- 6) No presente momento, o que você entende por necessidades educacionais especiais?
- 7) Após a realização do Programa, você consegue definir quem é público alvo da inclusão escolar ou da Educação Especial de acordo com as políticas nacionais vigentes? Quem é?
- 8) As suas dificuldades frente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, após o Programa continuam sendo as mesmas? Quais?
- 9) Você percebeu se existem facilidades por você vivenciadas frente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física? Quais?
- 10) Após as reflexões e discussões apresentadas no Programa como você definiria seu discurso e suas práticas frente a inclusão de seus alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?
- 11) O que você fala (discurso) sobre inclusão você faz (prática)?
- 12) Quais as contribuições que o Programa de Formação Continuada trouxe para você enquanto professor de Educação Física?
- 13) Cite os pontos positivos e negativos do Programa de Formação Continuada.  
Positivos: \_\_\_\_\_ Negativos: \_\_\_\_\_
- 14) Gostaria de explicar mais algum pensar/entendimento?

Muito obrigada por participar deste Programa de Formação Continuada. Você é extremamente importante para que a educação na perspectiva inclusiva efetive-se tanto nos discursos quanto nas práticas pedagógicas.

Atenciosamente, Eliane Mahl

---

<sup>145</sup>Após cada questão continham-se linhas para as respostas dos participantes.

**APÊNDICE G**  
**TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO PARA A GESTÃO DAS**  
**ESCOLAS**

## TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO PARA A GESTÃO DAS ESCOLAS

Eu, \_\_\_\_\_, portador do Registro de Nascimento \_\_\_\_\_, sou gestor (a) da Escola Estadual \_\_\_\_\_ e autorizo que a pesquisadora Eliane Mahl realize sua pesquisa intitulada “Um (novo) pensar/refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência na disciplina de Educação Física”, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Elisabeth Denari, nesta escola.

É de meu conhecimento que esta pesquisa será desenvolvida em caráter de pesquisa científica e tem como objetivos: investigar os entendimentos dos professores de Educação Física sobre o processo de inclusão educacional; desenvolver e implementar um Programa de Formação Continuada com os professores de Educação Física dispostos em participar de discussões e reflexões relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência na rede pública estadual de ensino.

Tenho ciência que a pesquisadora realizará, nesta escola, algumas filmagens das aulas dos professores de Educação Física participantes do Programa de Formação Continuada versando sobre discussões a respeito de temáticas referentes à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física; que estes professores já assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando suas participações no Programa e, também, a realização das filmagens de suas aulas para possíveis discussões no Programa.

Ressalto, ainda, que fui informado/a que ao realizar as filmagens das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, os alunos consequentemente aparecerão nas mesmas; porém, como não são o foco da pesquisa e conforme prega o Artigo 17 do Estatuto da Criança e Adolescente<sup>146</sup>, suas identidades e imagens serão preservadas, ou seja, na projeção da filmagem as imagens dos alunos serão desfocadas para que não seja possível a identificação dos mesmos.

No entanto, todas as informações coletadas durante as filmagens poderão ser utilizadas para fins de pesquisa científica, desde que a privacidade, integridade e identidade dos professores, alunos e da escola sejam respeitadas. Além disso, tenho ciência que a pós-graduanda e pesquisadora Eliane Mahl irá entregar um Termo de Consentimento Livre e

---

<sup>146</sup>Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Esclarecido aos pais e/ou responsáveis pelos alunos, solicitando a autorização para a realização da pesquisa.

Recebi uma cópia deste Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, li e entendi as informações, bem como discuti o processo decorrente deste estudo junto à responsável pelo mesmo, sabendo que quaisquer dúvidas que venham a ocorrer, serão prontamente esclarecidas pela pesquisadora responsável; e, em caso de possíveis denúncias de descumprimento deste termo poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

A pesquisadora também me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Informações da pesquisadora:

Nome:

E-mail:

Telefone:

---

Assinatura da pesquisadora

---

Assinatura e carimbo da gestão escolar

**APÊNDICE H**  
**TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU**  
**RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA**

**TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU  
RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA**

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_  
declaro ser pai/mãe ou responsável pela (o) aluna (o) \_\_\_\_\_  
e autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado “Um (novo) pensar/refletir  
sobre a inclusão de alunos com deficiência na disciplina de Educação Física” realizado na  
Diretoria Regional de Ensino de \_\_\_\_\_, sob a responsabilidade da  
pesquisadora Eliane Mahl e orientação da Professora Doutora Fátima Elisabeth Denari.

É de meu conhecimento que esta pesquisa será desenvolvida em caráter de pesquisa  
científica, objetivando investigar os entendimentos dos professores de Educação Física sobre  
o processo de inclusão educacional; desenvolver e implementar um Programa de Formação  
Continuada com os professores de Educação Física dispostos em participar de discussões e  
reflexões relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência na rede pública estadual  
de ensino.

Estou ciente de que serão realizadas filmagens das práticas pedagógicas dos  
professores de Educação Física na Escola Estadual \_\_\_\_\_,  
especificamente na turma em que meu filho (a) está estudando. Estas filmagens tem o intuito  
de registrar as ações do (a) professor (a) de Educação Física \_\_\_\_\_  
frente a inclusão dos alunos com deficiência. Todavia, todos os alunos, com e sem  
deficiência, aparecerão nestas filmagens; porém como não são o foco da pesquisa e conforme  
prega o Artigo 17 do Estatuto da Criança e Adolescente<sup>147</sup>, suas identidades e imagens serão  
preservadas; ou seja, na projeção da filmagem as imagens de todo os alunos serão desfocadas  
para que não seja possível a identificação dos mesmos.

Recebi uma cópia deste Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, li e entendi as  
informações. Também fui informada (o) que quaisquer dúvidas que venha a ocorrer, serão  
prontamente esclarecidas pela direção, coordenação da escola, professor (a) de Educação  
Física ou, ainda, pela de pesquisadora responsável.

Em caso de possíveis denúncias de descumprimento deste termo poderei recorrer ao  
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos

---

<sup>147</sup>Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

(UFSCar) que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Informações da pesquisadora:

Nome:

E-mail:

Telefone para contato:

---

Assinatura da pesquisadora

---

Assinatura dos pais e/ou responsáveis

**APÊNDICE I**  
**TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES**  
**DO PROGRAMA DE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES  
DO PROGRAMA DE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do Registro de Nascimento \_\_\_\_\_ fui convidado a participar do Programa de Formação Continuada intitulado “Um (novo) pensar/refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência na disciplina de Educação Física”, sob a responsabilidade da pesquisadora Eliane Mahl e orientação da Professora Doutora Fátima Elisabeth Denari, e autorizo minha participação.

É de meu conhecimento que este estudo será desenvolvido em caráter de pesquisa científica e tem como objetivos: investigar os entendimentos dos professores de Educação Física sobre o processo de inclusão educacional; desenvolver e implementar um Programa de Formação Continuada com os professores de Educação Física dispostos em participar de discussões e reflexões relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência na rede pública estadual de ensino.

Fui selecionado/a como participante desta pesquisa por aceitar participar voluntariamente; por ministrar aulas de Educação Física às turmas do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio na rede pública estadual de ensino; por ministrar ou ter ministrado aulas de Educação Física às turmas do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio na rede pública de ensino em cujas turmas tenham ou tinham alunos com deficiência física, intelectual ou sensorial (auditiva ou visual) regularmente matriculados e frequentando estas aulas.

Também fui informado/a que em qualquer momento da pesquisa, antes ou durante, poderei desistir de participar e/ou retirar meu consentimento, sendo que minha recusa não trará nenhum prejuízo a mim ou em relação à pesquisadora envolvida, bem como também não terei gastos de ordem financeira e, se os mesmos existirem são de total responsabilidade da pesquisadora.

Minha participação nesta pesquisa consistirá em frequentar o Programa de Formação Continuada, o qual versará sobre discussões a respeito de temáticas escolhidas pelos participantes referentes à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

No Programa, cada participante emitirá suas opiniões, experiências e dúvidas a respeito do tema abordado, podendo reconsiderá-los em função dos comentários dos demais participantes e, tenho ciência que todos os encontros serão filmados para que a pesquisadora consiga analisar com maior fidedignidade os dados coletados para pesquisa,

Fui informado/a que em uma das etapas do Programa de Formação Continuada serão realizadas filmagens, pela pesquisadora, de algumas de minhas aulas de Educação Física para que posteriormente sejam realizadas observações, reflexões e discussões sobre as práticas pedagógicas evidenciadas. Estou ciente que o intuito dessa etapa de discussão vivenciada no Programa não é enaltecer ou menosprezar as minhas práticas pedagógicas, mas sim, refletir sobre as dificuldades e/ou facilidades quem encontramos frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência; e, ainda, propiciar vivências de práticas pedagógicas inclusivas a partir das discussões e reflexões das aulas filmadas.

Tenho ciência que toda pesquisa pode trazer riscos aos participantes envolvidos, porém, acredito que a pesquisa em questão trará riscos mínimos, especificamente no que se refere ao desconforto psicológico diante das exposições orais e também das filmagens das aulas práticas, porém se estes desconfortos ou outros surgirem informarei a pesquisadora e, se não forem solucionados, poderei desistir da pesquisa sem nenhum prejuízo.

Recebi uma cópia deste Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, li e entendi as informações bem como discuti o processo decorrente desta pesquisa junto a responsável pela mesma, sabendo que quaisquer dúvidas que venham a ocorrer, serão prontamente esclarecidas pela pesquisadora responsável; e em caso de possíveis denúncias de descumprimento deste termo poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

A pesquisadora também me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Informações da pesquisadora:

Nome:

E-mail:

Telefones para contato:

---

Assinatura da pesquisadora

---

Assinatura do participante da pesquisa

**APÊNDICE J**  
**TEXTOS E LEGISLAÇÕES UTILIZADAS PARA EMBASSAR AS DISCUSSÕES E**  
**REFLEXÕES NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

## TEXTOS E LEGISLAÇÕES UTILIZADAS PARA EMBASSAR AS DISCUSSÕES E REFLEXÕES NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**: Educação Física/Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**: Educação Física/Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física/Ensino médio. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC/SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 2013a.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 9ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

DENARI, Fátima Elisabeth. Diversidade, deficiência, autonomia escolar: de volta ao começo? In: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca; SOUZA, Cláudio Benedito Gomide (Orgs). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Marília: Oficina Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos como foco. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 1, n.1, p. 45-52, Jun.-Dez., 2014.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Herederro, Eládio Sebastián. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum Education**. Londrina: v. 32, n° 2, 193-208, 2010.

MAUERBERG-deCASTRO, Eliane. Atividade Física Adaptada na escola inclusiva. In: MAUERBERG-deCASTRO, Eliane. **Atividade Física Adaptada**. 2ed. Ribeirão Preto: Tecmed, 2011b.

MUNSTER, Mey de Abreu van. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**. Marília, v. 14, n° 2, p. 27-34, julho de 2013.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S de; OMOTE, S.; GIROTTO, C. R.M. (Orgs). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Fundep, 2008.

PEDRINELLI, Verena Junghähnel; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física Adaptada: Introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes (Orgs) **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2ed. Barueri: Manole, 2011.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, Romeu. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n° 24, jan./fev. 2006, p. 6-9.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

RODRIGUES, David. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidade especiais nas aulas de Educação Física In: RODRIGUES, David (Org). **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006b.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área da necessidade educativas especiais. **Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. Espanha: UNESCO, 1994

**APÊNDICE K**  
**CRONOGRAMA DOS ENCONTROS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO**  
**CONTINUADA**

**CRONOGRAMA DOS ENCONTROS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

| PERÍODO                             | AÇÕES  |
|-------------------------------------|--|
| 1º encontro<br>09 de abril de 2014  | Apresentações das pessoas que fazem parte do Programa;<br>Caracterização dos participantes e seus saberes e/ou conhecimentos sobre inclusão. |
| 2º encontro<br>16 de abril de 2014  | Discussões e reflexões sobre conceitos e objetivos da inclusão educacional.  |
| 3º encontro<br>23 de abril de 2014  | Discussões e reflexões sobre o PAI, teorias/políticas <i>versus</i> práticas inclusivas: dificuldades e possibilidades.                      |
| 4º encontro<br>30 de abril de 2014  | Discussões e reflexões sobre Conceitos e tipos de deficiências <i>versus</i> diagnósticos.   |
| 5º encontro<br>07 de maio de 2014   | Discussões e reflexões sobre que o professor de Educação Física deve fazer para incluir os alunos com deficiência em suas aulas.             |
| 6º encontro<br>14 de maio de 2014   | Elaboração de práticas para alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física.   |
| 7º encontro<br>21 de maio de 2014   | Elaboração de práticas para alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física.   |
| 8º encontro<br>28 de maio de 2014   | Vivências de práticas para alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física.  |
| 9º encontro<br>04 de junho de 2014  | Análise, discussão e reflexão das aulas filmadas de uma das participantes do Programa De Formação Continuada.                                |
| 10º encontro<br>11 de junho de 2014 | Análise, discussão e reflexão das aulas filmadas de uma das participantes do Programa De Formação Continuada.                                |
| 11º encontro<br>18 de junho de 2014 | Reflexões sobre discursos inclusivos <i>versus</i> práticas pedagógicas inclusiva.   |
| 12º encontro<br>25 de junho de 2014 | Reflexões sobre discursos inclusivos <i>versus</i> práticas pedagógicas inclusiva.   |
| 13º encontro<br>02 de julho de 2014 | Avaliações referentes ao Programa de Formação Continuada.  |
| Encerramento<br>09 de julho de 2014 | Encerramento do Programa e confraternização.   |

**ANEXOS**

**ANEXO A**  
**PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS EM SERES HUMANOS**

**PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS EM SERES HUMANOS****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****Pesquisador:** Eliane Mahl**Título da Pesquisa:** Programa de Formação Continuada: uma proposta para discursos e práticas sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar.**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas**Financiamento:** Próprio**Versão:** 1**DADOS DO PARECER****CAAE:** 25404713.9.0000.5504**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Número do Parecer:** 483.224**Data da Relatoria:** 10/12/2013

**Apresentação do Projeto:** Minha pesquisa de mestrado, realizada em 2012, possibilitou compreender o momento atual pelo qual passam as escolas públicas e suas possibilidades de inclusão, no qual o arsenal de conhecimentos necessários à educação na perspectiva inclusiva está posto em documentos, políticas, pesquisas, livros, propagandas, congressos, simpósios, dentre outros. O grande desafio esbarra, primeiramente, na restrição de conhecimentos sobre as políticas e práticas pedagógicas inclusivas, nas dúvidas e inseguranças que os professores têm sobre o próprio processo de inclusão de maneira geral. Diante desta constatação, este estudo de doutoramento tem por objetivos desenvolver um Programa de Formação continuada com os professores de Educação Física dispostos em participar de discussões e reflexões relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino, de maneira que o mesmo instrumentalize o professor de Educação Física a apresentar discursos e práticas pedagógicas visando a inclusão de alunos com deficiência. Para a consecução destes objetivos, despontou como encaminhamento apropriado a constituição de um Programa de Formação Continuada, o qual versará sobre discussões e vivências a respeito de temáticas escolhidas por 25 professores de Educação Física referentes à inclusão de alunos com deficiência nas aulas desta área do conhecimento. Os caminhos metodológicos utilizados irão pautar-se na pesquisa-ação, pois a mesma permite desenvolver conhecimentos por meio da

pesquisa e modificar uma situação peculiar por meio da ação. Espera-se que, por meio deste estudo, os professores de Educação Física apoderem-se de conhecimentos e sintam a necessidade de buscar mais conhecimentos sobre o processo de inclusão, de maneira a apresentar discursos e práticas cada vez mais inclusivas.

### **OBJETIVOS DA PESQUISA**

**Objetivo Primário:** Desenvolver um Programa de Formação Continuada com os professores de Educação Física dispostos em participar de discussões e reflexões relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

**Objetivo Secundário:** investigar os entendimentos dos professores de Educação Física sobre o processo de inclusão educacional; - instrumentalizar o professor de Educação Física a apresentar discursos e práticas pedagógicas visando a inclusão de alunos com deficiência; - acompanhar os discursos e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência.

### **AVALIAÇÃO DOS RISCOS E BENEFÍCIOS**

**Riscos:** convém mencionar que toda pesquisa pode trazer riscos aos participantes envolvidos, porém, acredita-se que o estudo em questão trará riscos mínimos a seus participantes, especificamente, no que refere-se ao desconforto psicológico diante das exposições orais perante o Programa de Formação Continuada e as filmagens das aulas práticas. Todavia, será informado aos participantes que se por ventura se sentirem desconfortáveis em qualquer momento do estudo poderão informar a pesquisadora para que esta solucione tais desconfortos e, se não forem solucionados poderão desistir da pesquisa sem nenhum prejuízo e, ainda, informar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar, pessoalmente ou por telefone.

**Benefícios:** por meio deste estudo os professores de Educação Física poderão apoderar-se de conhecimentos a respeito do processo de inclusão escolar, serão incentivados a relatar e trocar suas experiências teóricas e práticas enquanto profissionais atuantes e, também, poderão buscar mais conhecimentos sobre o processo de inclusão, de maneira a apresentar discursos e práticas cada vez mais inclusivas.

### **COMENTÁRIOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

A pesquisa é de relevância científica e social.

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA**

Termos estão corretos, com a recomendação abaixo.

**Recomendações:** o TCLE deverá ser redigido em estilo de carta convite e não precisa requerer documento do participante

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:** Projeto aprovado.

Nota-se que o tcle deverá ser redigido no estilo de carta convite, sem requerimento de documento do participante.

**Situação do Parecer:** APROVADO.

**Necessita Apreciação da CONEP:** Não.

**Considerações Finais a critério do CEP:** Sem considerações.

São Carlos, 08 de Dezembro de 2013.

**Endereço:** Washington Luiz - KM 235 **Bairro:** Jardim Guanabara **Município:** São Carlos

**UF:** SP **CEP:** 13.565-905 **Telefone:** (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br