

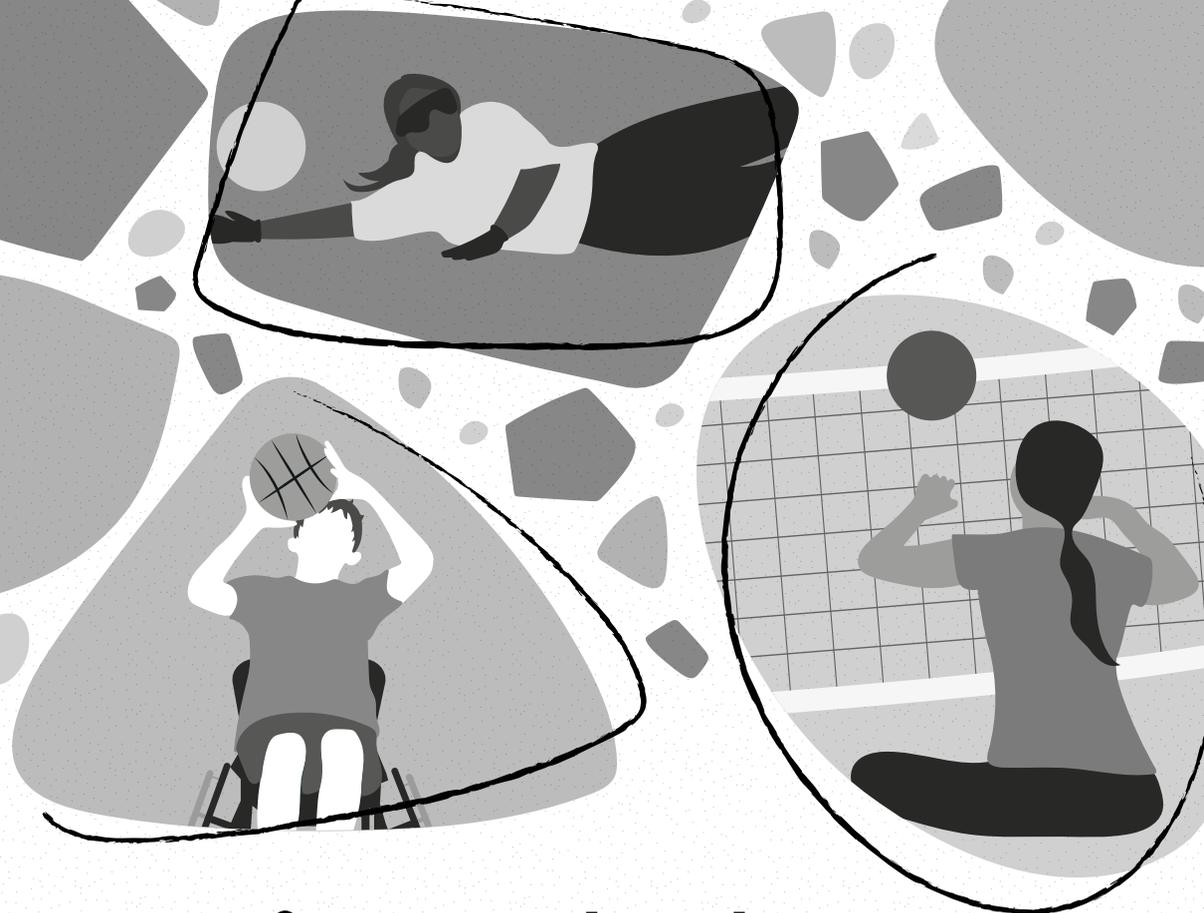


O esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar e inclusão

Leonardo Miglinas Cunha
José Francisco Chicon

Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas

encontrografia



O esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar e inclusão

Leonardo Miglinas Cunha
José Francisco Chicon

Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas

encontro**grafia**

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava

Assistente de revisão

Tassiane Ribeiro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Cunha, Leonardo Miglinas

O esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de educação física escolar e inclusão / Leonardo Miglinas Cunha, José Francisco Chicon. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2022. -- (Série desenvolvimento humano e práticas inclusivas)

Bibliografia.

ISBN 978-65-88977-61-3

1. Aprendizagem 2. Educação física - Aspectos sociais 3. Educação física para pessoas com deficiência 4. Esportes - Aspectos sociais 5. Esportes para pessoas com deficiência 6. Prática de ensino I. Chicon, José Francisco. II. Título. III. Série.

21-92823

CDD-796.087

Índices para catálogo sistemático:

1. Esporte adaptado : Inclusão escolar : Educação física 796.087

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

encontrografia

Encontrografia Editora Ltda.

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 306 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ

28035-581 - Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com

editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação.....	9
1. Transposição didática do esporte adaptado em conteúdo de ensino na Educação Física escolar.....	17
Considerações iniciais sobre os conteúdos escolares.....	17
Os conteúdos escolares e a Educação Física: aspectos históricos do esporte na escola	25
O esporte e o esporte adaptado da Educação Física escolar.....	32
2. Tematizando o esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar: o processo de ensino e de aprendizagem	41
Movimento de aproximação ao contexto do estudo	42
Participantes e lócus da pesquisa.....	42
O contato com o professor de Educação Física da escola.....	44
Procedimentos didático-metodológicos	45
Aproximação pesquisador-professor Rodrigo.....	46
Caracterizando a turma do 5º ano C	49
Apresentando o esporte adaptado ao professor Rodrigo.....	50
O planejamento das aulas.....	52
Plano de ensino elaborado para se trabalhar o conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física na escola “Florescer”	53
Movimento de vivência e experimentação do conteúdo/tema esporte adaptado	59
O processo de mediação pedagógica do professor.....	60
Vivência e experiência do <i>vôlei</i> sentado da escola	74

Vivência e experiência do goalball <i>da escola</i>	87
Vivência e experiência do futebol de cinco <i>da escola</i>	99
Vivência e experiência da bocha parolímpica <i>da escola</i>	109
Teorizando a prática: a dimensão conceitual do conteúdo esporte adaptado	117
Conhecendo o esporte parolímpico no seu local de prática: a natação parolímpica	125
O basquete em cadeira de rodas na Escola Florescer	131
Reflexões críticas sobre o processo de ensino e de aprendizagem realizado	137
Referências	143
Índice remissivo	148
Sobre os autores	151

Apresentação¹

A intenção de realizar este trabalho sobre o tema do esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar teve como motivação inicial um histórico de intervenções práticas e ações na área da educação inclusiva e dos esportes paralímpicos.

Iniciei² o meu contato com o esporte paralímpico no ano 2000, ainda estudante do curso de Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), e juntamente com um amigo de turma da faculdade, o professor Fairo Brasil, começamos a dar aulas de natação para apenas um aluno amputado em um clube na cidade de Vitória-ES.

Esse trabalho, ainda desprezioso, que inicialmente atendia apenas a um aluno, foi aumentando gradualmente em número de atendimentos durante os anos subsequentes, de maneira que nos cinco primeiros anos já havíamos atendido cerca de 70 pessoas com os mais diversos tipos de deficiência na região da Grande Vitória/ES, na prática de natação. Esse projeto impulsionou a criação de uma associação paralímpica no ano de 2006, denominada Associação Capixaba Paralímpica de Desportos (ACPD).

-
- 1 Tendo em vista a fluidez do texto, neste trabalho, embora nos reportando ao masculino e ao feminino, adotamos apenas a forma masculina, sem flexão. Salientamos, entretanto, que no nosso entendimento, nesse caso, estende-se aos dois gêneros.
 - 2 Optamos, em parte do texto da apresentação, por narrar aspectos significativos da experiência de um dos autores deste estudo, Leonardo Miglinas Cunha, professor de Educação Física do Centro Universitário Salesiano (Unisales), que revela sua/nossa motivação em tematizar o esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar. Por se tratar de uma experiência pessoal, apenas na parte referente a essa narrativa, optamos por empregar a primeira pessoa do singular.

Paralelo à execução do projeto de natação adaptada, passamos a divulgar o trabalho realizado pela ACPD em escolas e instituições de ensino superior, por meio de cursos e palestras que objetivavam apresentar os benefícios que a prática do esporte pode proporcionar às pessoas com deficiência, além de realizarmos um trabalho de conscientização sobre os principais riscos sociais (acidentes automobilísticos e sequelas por armas de fogo, por exemplo) que levam pessoas à ficar numa situação de deficiência. A minha afinidade com a docência me impulsionou para que, em 2008, passasse a ministrar aulas no Centro Universitário Salesiano, ministrando a disciplina *Educação Física para Pessoas com Deficiência*, no curso de Licenciatura em Educação Física.

A partir desse contexto, no dia a dia realizando o trabalho como técnico de natação e atuando como coordenador do projeto paralímpico da ACPD, pude perceber, principalmente nas crianças em idade escolar, o quanto aquela prática era benéfica e melhorava certos aspectos, como a autoestima, além dos estímulos cognitivos e da capacidade física e social.

Essa percepção foi reforçada a partir da experiência que obtive como um dos chefes de delegação do Espírito Santo nas Paraolimpíadas Escolares³ desde 2009. A partir dessa vivência e dos benefícios claramente observados por aquelas crianças com deficiência que praticavam o esporte adaptado, comecei a repensar a prática do professor de Educação Física frente ao desafio da inclusão e do porquê não utilizar o conteúdo “esporte adaptado nas aulas de Educação Física escolar” como importante ferramenta nesse processo.

Somado a essa trajetória pessoal narrada, é importante destacar que vivemos, atualmente, em um período marcado por importantes transformações e conquistas dos direitos das pessoas com deficiência, principalmente quando, historicamente, percebemos que grande parte dessas mudanças ocorreu em menos de meio século.

Assim, os avanços alcançados nos últimos 30 anos foram fundamentais para uma melhora significativa no que se refere à aceitação das pessoas com

3 Evento Paralímpico para crianças e jovens em idade escolar organizado pelo Comitê Paralímpico Brasileiro, considerado um dos maiores eventos esportivos para atletas com idade escolar do mundo.

deficiência na sociedade. Baptista (2006, p. 87) afirma que “[...] o acesso, concebido de modo amplo e generalizado, é uma tarefa que ainda não havia sido proposta para nenhuma sociedade, antes do século XX”.

Nesse contexto, a educação e o processo de escolarização para as pessoas com deficiência passam a ser discutidos como uma das principais bandeiras de mobilização e de conscientização na quebra de paradigmas inerentes a essa causa.

Muitos dos avanços considerados sobre as questões que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência e o processo de escolarização se destacam por uma evolução nas políticas sociais de atendimento a esses sujeitos, com a promulgação de novas leis, resoluções e decretos que têm contribuído para favorecer o processo de inclusão desses indivíduos na sociedade.

Analisando as políticas públicas, podemos inferir que, historicamente, a Declaração dos Direitos Humanos da ONU (1948) se torna um marco nesse processo, por desencadear um pensamento voltado para estendermos os direitos educacionais para todos e todas. Ela anuncia em seu texto que a escola deveria acomodar todas as crianças, independente da sua condição. Porém, é só a partir da Declaração de Salamanca (1994)⁴ que a ideia de inclusão passa a ser discutida de forma mais contundente, colocando, realmente, a importância de um plano de ação para chegarmos a uma sociedade inclusiva, caminho que passa, prioritariamente, pela educação (GÓES; LAPLANE, 2007).

No Brasil, pautada fortemente na Declaração de Salamanca (1994), a Lei nº. 9.394, de 12 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determina que a educação passe a ser direito de todos, e que as escolas devem implantar uma política de inclusão para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino. A partir da LDB e, mais tarde, do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), a discussão a respeito das políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência passou a ser tema recorrente nos debates sobre escola e inclusão e os desafios encontrados na implantação desse modelo de educação.

4 Documento construído a partir de um encontro realizado na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, que se tornou um marco nas questões ligadas à inclusão.

Ainda nessa direção da legislação e das políticas públicas, apoiamo-nos no trecho da própria Constituição Federal para justificar o direito à prática esportiva pelas pessoas com deficiência. Em seu Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção III, art. 217, a Constituição assevera: “É dever do estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um” (BRASIL, 1988).

Nesse bojo, observamos que o esporte adaptado vem ganhando cada vez mais notoriedade; reflexo de uma política pública de investimentos na área esportiva paralímpica de alto rendimento. Os resultados positivos conquistados pelos atletas brasileiros nos últimos anos, como os alcançados pelo Brasil nas últimas paraolimpíadas, ficando em oitavo lugar no quadro de medalhas, nos jogos Rio 2016, irrefutavelmente confirmam tais investimentos e, conseqüentemente, refletem uma maior visibilidade dos esportes paralímpicos.

Analisando a evolução do esporte adaptado, Carmo (2002) expõe uma preocupação a respeito das questões que envolvem o processo de inclusão, quando realiza o seguinte questionamento: será que os professores de Educação Física, que tanto sucesso têm conseguido com os atletas com deficiência, no campo segregado e diferenciado dos jogos e competições, terão condições de desenvolver suas atividades escolares em grupos, envolvendo alunos com e sem deficiência no mesmo espaço-tempo de interação?

Especificamente no campo da Educação Física escolar, percebemos que ainda existem muitas dúvidas sobre os meios de incluir os alunos com deficiência nas aulas (CHICON *et al.*, 2021; CHICON; CRUZ, 2014). Os avanços na política educacional e na legislação, voltados para o atendimento desses alunos, por si só, não resolvem o problema que a Educação/Educação Física vem enfrentando a fim de contribuir com esse processo de inclusão. Este é o desafio posto a todos nós – encontrar os meios de não deixar ninguém de fora do processo de escolarização. Desse modo, a possibilidade de intervenção pedagógica utilizando o esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física nos parece algo bastante inovador e promissor.

Não é possível precisar quando surgiu o esporte paralímpico. Considera-se o início da prática do desporto por pessoas com deficiência após a Segunda Guerra Mundial (década de 1940), ocasião na qual houve o esforço

de vários governos na reabilitação de soldados que voltaram da guerra com sequelas. Nesse contexto, os profissionais de Educação Física e os profissionais da reabilitação (médico, fisioterapeutas, entre outros), em colaboração, realizaram adaptações nas atividades e nas regras das modalidades esportivas que já eram praticadas.

Dessa forma, surgiu o desporto adaptado, isto é, esportes que eram de conhecimento da população que foram modificados ou até criados para atender especificamente a pessoas em condições de deficiência. Um exemplo é o *goalball*, modalidade esportiva que foi pensada para pessoas com deficiência visual, reforçando, assim, a ideia de que qualquer indivíduo pode praticar atividades físicas, levando-se em conta suas limitações, mas potencializando suas habilidades.

Em 2010, por iniciativa do professor Alberto Costa, foi realizado, na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o projeto *Dia Escolar Paralímpico*.⁵ Atividade que surgiu da necessidade de divulgar o esporte paralímpico para a sociedade e de despertar nos professores e alunos das escolas regulares de ensino o interesse em conhecer e desenvolver o esporte adaptado nas aulas.

Ao conhecermos a ideia apresentada pelo próprio professor Alberto Costa, em um encontro voltado para professores de instituições superiores de todo o Brasil, em Porto Alegre (RS), organizado pelo Comitê Paralímpico Brasileiro, o professor Dr. José Francisco Chicon (coautor deste trabalho) considerou a iniciativa de elevada importância para a formação dos acadêmicos da disciplina Educação Física, Adaptação e Inclusão, do Curso de Licenciatura em Educação Física (UFES) e para a divulgação do esporte adaptado nas escolas regulares. Com essa motivação, o referido professor organizou com os acadêmicos da disciplina citada, nos dois se-

5 O projeto consistia em convidar duas escolas públicas da comunidade para que duas turmas de cada escola, do terceiro e/ou quarto ano, fossem ao Centro de Educação Física e Desportos da Ufes para experimentarem, sob a orientação dos alunos da licenciatura em Educação Física, quatro modalidades paralímpicas, a saber: goalball, vôlei sentado, bocha adaptada e basquetebol em cadeira de rodas. A atividade funcionava na forma de circuito, em que cada turma experimentava uma modalidade a cada 20 minutos, até que todos passassem por todas. Em seguida, lanchavam e se reuniam no auditório para conversarem com os atletas e técnicos de modalidades paralímpicas.

mestres de 2011, o projeto *Dia Escolar Paralímpico*, nos mesmos moldes do realizado em Uberlândia.

Na Ufes, a proposta teve por objetivo: a) proporcionar aos alunos do ensino fundamental o conhecimento das 20 modalidades paralímpicas e a experiência de participar de quatro dessas modalidades: bocha, basquete em cadeira de rodas, vôlei sentado e *goalball*; b) sensibilizar os profissionais e alunos da rede regular de ensino sobre as pessoas com deficiência; c) promover aproximação e diálogo entre alunos da escola regular, atletas e técnicos de modalidades paralímpicas do Estado do Espírito Santo; d) analisar o impacto que a experiência do projeto *Dia Escolar Paralímpico* trouxe para os acadêmicos, alunos da escola regular, professores, pedagogos e diretores participantes.

A avaliação realizada com os alunos da graduação, os professores e os alunos das escolas participantes indicou que os objetivos de levar o conhecimento das modalidades paralímpicas como novas práticas corporais para as aulas de Educação Física nas escolas era uma iniciativa bem aceita por todos. São evidências dessa afirmação alguns depoimentos, a saber:

- Prof.^a de Educação Física de uma das escolas participantes: “Nunca tinha imaginado a possibilidade de trabalhar em minhas aulas o esporte adaptado, mas, agora, percebo que é perfeitamente possível [...]”;
- Aluno de uma das escolas na prática do basquetebol em cadeira de rodas: “É legal, mas é difícil”;
- Aluno da licenciatura em Educação Física: “[...] participar desse projeto foi fundamental para minha formação e já penso na possibilidade de ensinar o esporte adaptado em minhas aulas quando trabalhar em escola”.

Portanto, ao identificarmos a proposta do Dia Escolar Paralímpico e suas possibilidades, vislumbramos a proposição de que ao tematizar o esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física, também poderíamos trabalhar em uma intervenção pedagógica na perspectiva inclusiva.

Com base no exposto, coube-nos indagar: como realizar o processo de sistematização e transmissão do esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física? Em que medida a prática dos esportes adapta-

dos nas aulas de Educação Física pode favorecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola?

Essas questões norteadoras partem da premissa de que o esporte adaptado se encontra fora do contexto escolar e, raramente, é tematizado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física. A hipótese é de que isso aconteça por desconhecimento dos professores que atuam na escola sobre o tema do esporte adaptado, entendendo que muitos deles não tiveram em seus currículos, durante o curso de graduação, a oportunidade de frequentar disciplinas relacionadas à Educação Física, adaptação e inclusão.

Diante dessa dificuldade dos professores de Educação Física em tematizar em suas aulas o esporte adaptado como conteúdo de ensino, sentimo-nos desafiados a fazê-lo, traçando para este trabalho os seguintes objetivos: a) descrever e analisar o processo de sistematização e transmissão do esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física na escola; b) identificar e investigar em que medida a prática dos esportes adaptados nas aulas de Educação Física escolar pode favorecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, em termos de sua organização e estrutura, o livro se configura em dois capítulos que serão brevemente descritos a seguir.

O primeiro capítulo, intitulado *Transposição didática do esporte adaptado em conteúdo de ensino na Educação Física escolar*, apresenta uma revisão de literatura que procura dar embasamento teórico ao trabalho e situar o leitor quanto às principais definições sobre os conteúdos de ensino e suas possibilidades de contextualização, inicialmente, no âmbito geral e, posteriormente, na área de Educação Física. Nesse campo, explora pela via da história a discussão dos principais conteúdos abordados pela Educação Física escolar, com ênfase no esporte e, por fim, discute a ideia de transposição didático-pedagógica dessa temática e o esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar.

O segundo e último capítulo, denominado *Tematizando o esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de educação física escolar: o processo de ensino e de aprendizagem*, contextualiza, no eixo de análise *movimento de aproximação*, a entrada do professor pesquisador na escola estudada, os participantes e o cenário das aulas de Educação Física desenvolvidas com a turma investigada, com destaque para o processo de inclusão e de ensino e

aprendizagem realizado nas três primeiras aulas. Além disso, na sequência, no eixo de análise *movimento de vivência e experimentação*, apresenta o processo de inclusão dos alunos com deficiência na aula e o processo de ensino e aprendizagem realizado com o tema/conteúdo de esporte adaptado.

Os autores

1. Transposição didática do esporte adaptado em conteúdo de ensino na Educação Física escolar

A proposta de realizar uma transposição didática do tema da cultura corporal⁶ esporte adaptado para a escola e sistematizá-lo no espaço escolar pressupõe discutirmos a sua legitimidade como conteúdo. Para tanto, apresentamos as principais definições sobre os conteúdos de ensino e suas possibilidades, inicialmente, no âmbito geral e, posteriormente, na área de Educação Física.

Além disso, basear-nos-emos nas dimensões de conteúdo propostas por Coll *et al.* (2000) para traçarmos um entendimento de como o esporte adaptado transposto para as aulas de Educação Física alcançam sentido pedagógico. Pensamos nos objetivos a serem alcançados do ponto de vista conceitual, procedimental e atitudinal, tendo como eixo as questões ligadas ao processo de inclusão.

Considerações iniciais sobre os conteúdos escolares

Segundo Sacristán e Pérez Gómez (1998), o conteúdo é um dos mais conflituosos aspectos da história do pensamento educativo e da prática de ensino. Para o autor, a escolha do conteúdo deve partir da premissa de qual função queremos que ele cumpra. Nesse sentido, teremos praticamente

6 O que trata a Educação Física a partir do conceito apresentado por Soares *et al.* (1992), termo que será também adotado neste trabalho.

todos os autores que escrevem sobre esse tema concordando com a ideia primeira de que os objetivos traçados determinam a importância de cada conteúdo escolhido como meio e não como fim nele mesmo.

Por sua vez, Libâneo (2017) afirma que os conteúdos de ensino surgem a partir de temas culturais universais que são incorporados pela humanidade e reavaliados permanentemente em face da realidade social. Para esse autor, os conteúdos de ensino são:

O conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes (LIBÂNEO, 2017, p. 128).

Portanto, os conteúdos são construídos e ressignificados de acordo com a realidade e seu desenvolvimento histórico. Para Libâneo (2017), o conhecimento a partir de um determinado conteúdo deve gerar uma aceitação e um entendimento que tenha uma relação direta com a realidade sociocultural do indivíduo, sem que haja dissociações com o mundo que o cerca, a fim de gerar maior interesse e possibilidades de aprendizagem.

Outra definição que corrobora o que já foi dito se encerra na seguinte afirmação:

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos/as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 150).

Vale a pena ressaltar que, para esses autores, os conteúdos são normalmente atrelados à ressignificação cultural e à relevância dada aos fatos contemporâneos. Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 150) elaboram seu pensamento a partir da ideia de que o “[...] que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender

expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto”. Portanto, eles consideram que definir os conteúdos a serem ensinados não é uma tarefa simples, pois não podemos nos basear em uma determinada filosofia, posição pedagógica ou preferência pessoal. É necessário que abordemos todas as determinações que recaem sobre a escola, analisando seu contexto social e histórico.

Além disso, os autores afirmam, ainda, que “[...] nem tudo que é real na prática é explícito, mas que existem conteúdos tácitos ou ocultos” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 150). No entendimento deles o termo “conteúdo” é tudo aquilo que ocupa o tempo e o espaço escolar. Portanto, não sendo apenas aquilo que se apresenta como informação, mas também os efeitos que derivam de determinadas atividades.

Trazendo elementos para entendermos e discutirmos em quais bases os conteúdos devem ser pensados, Sacristán e Pérez Gómez (1998) elege um artigo da lei maior da educação espanhola, a *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE):

Artigo 13

A educação primária contribuirá para desenvolver nas crianças as seguintes capacidades:

- a. Utilizar de maneira apropriada a língua espanhola e a língua oficial própria da comunidade autônoma.
- b. Compreender e expressar mensagens simples numa língua estrangeira.
- c. Aplicar a situações de sua vida cotidiana operações simples de cálculo e procedimentos lógicos elementares.
- d. Adquirir as habilidades que permitam se desempenhar com autonomia no âmbito familiar e doméstico, assim como nos grupos sociais com os quais se relacionam.
- e. Apreciar os valores básicos que regem a vida e a convivência humana, e agir de acordo com eles.
- f. Utilizar os diferentes meios de representação e expressão artística.
- g. Conhecer as características fundamentais de seu meio físico, social e cultural e as possibilidades de ação do mesmo.

- h. Valorizar a higiene e a saúde de seu próprio corpo, assim como a conservação da natureza e do meio ambiente.
- i. Utilizar a Educação Física e o esporte para favorecer o desenvolvimento pessoal (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 151).

Os autores ressaltam que o interesse, por exemplo, em discutir temas atuais, como ecologia e informática, surge da necessidade contemporânea de trabalhar nas escolas conteúdos que têm relevância social e prática de grande valia. Ainda prescrevem que a experiência de aprendizagem se torna conteúdo curricular, daí a importância de sensibilizar o professorado sobre as conjunturas dessa experiência, sobre a transcendência de planejar as condições ambientais, selecionar e facilitar atividades que permitem processos ricos de aprendizagem.

Nesse sentido, os autores evidenciam a importância de o professor não ser apenas capacitado e conhecer de forma aprofundada determinado conteúdo, mas também ser sensibilizado a desenvolver outros que possam enriquecer o aprendizado nas suas mais variadas possibilidades.

Parece ficar claro, na definição de Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 150), que todo conhecimento passa por um processo de escolha e tem a ver com as necessidades de desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos. Quando citam que é necessário estimular as pessoas a “[...] adquirir valores, atitudes, habilidades, além do conhecimento”, os autores entendem que o conteúdo de ensino deve ser pensado e aplicado na perspectiva de levar o máximo de informação a todas as suas dimensões do saber e não apenas na dimensão procedimental – que por anos pareceu ser a única forma de aquisição de saberes atribuída à Educação Física.

Uma das propostas sobre os estudos envolvendo conteúdo vem de Coll *et al.* (2000). Eles o definem, inicialmente, como uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta etc., cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno.

Dessa forma, esses autores sugerem três categorizações chamadas de “dimensões do conteúdo”, que abarcam tudo aquilo que o aluno precisa apreender a partir do que é proposto. Essas três dimensões estão diretamente atreladas

às seguintes questões: “o que se deve saber?” (dimensão conceitual), “o que se deve saber fazer?” (dimensão procedimental) e “como se deve ser?” (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais.

Mesmo entendendo a importância de como os conteúdos são e podem ser desenvolvidos na escola, ainda existem muitas dúvidas referentes à aplicabilidade de alguns, principalmente no campo da Educação Física. Esta, reconhecidamente, ainda hoje sofre com as discussões sobre quais conteúdos deveriam ser trabalhados para determinadas turmas e a partir de qual concepção pedagógica se deve sistematizar esses conhecimentos.

Nessa tentativa, o Ministério da Educação publicou, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se constituem em um referencial teórico dividido em volumes, sendo um para cada área específica: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira. Em todos os volumes, são estabelecidas relações entre a área de estudo e os temas transversais a serem desenvolvidos nas escolas (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural). Temas esses considerados de urgência para o país (EHRENBERG, 2003).

Nos PCNs, os objetivos devem guiar a ação educativa, não perdendo de vista que tipo de aluno se deseja formar. Esses objetivos “[...] se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista a formação ampla” (BRASIL, 1998, p. 68). Para efetivar o que se tem como objetivo, a proposta classifica os conteúdos e orienta pedagogicamente as ações dos professores.

Gallardo (2009), em busca de contribuir com a valorização dos conteúdos escolares, propôs que eles fossem vistos de forma espiralada, ou seja, que se partisse do universo mais próximo do aluno, valorizando, em primeiro plano, aspectos da sua cultura local. Em um segundo momento, que fosse valorizada a cultura regional, nacional e, por último, porém, não menos significativa, a cultura de âmbito internacional (preferencialmente latino-americana). Dessa forma, o autor acredita dar significado ao que se aprende, visto que, de maneira gradativa, o aluno passa a se reconhecer e, conseqüentemente, a se inserir em um contexto sociocultural mais amplo.

Ao contrário disso, não nos parece distante o quanto os conteúdos se tornaram cristalizados e, de certa forma, maiores que a própria necessidade

de conhecimento. A partir de uma virtual necessidade de sistematização, o saber acaba se sobrepujando às realidades sociais e culturais de cada escola.

Não seria difícil, hoje em dia, encontrarmos um professor de ciências, por exemplo, que fique bravo com seus alunos ao se dispersarem da aula com um fenômeno que esteja acontecendo fora da classe e, por consequência fora do conteúdo planejado. Talvez o fenômeno seja um eclipse solar e os alunos estejam deslumbrados e até assustados. No entanto, naquele momento, a aula deveria ser de estados da água, não tendo relação com o que se passa ao redor. Sendo assim, fecha-se a janela e nega-se a realidade, mesmo que esta tenha total sentido e significado naquele momento (EHRENBERG, 2003, p. 44).

Trazendo essa discussão para o âmbito da Educação Física e para o debate apresentado neste trabalho, sobre as questões ligadas à inclusão, percebemos que nem nas escolas consideradas referência no atendimento aos alunos com deficiência os conteúdos trabalhados (da forma como são repassados) apresentam possibilidades de tematizar as questões ligadas à inclusão como algo inerente ao próprio ambiente e ao cotidiano dessas escolas. Ou seja, os conteúdos trabalhados nas escolas, na maioria das vezes, não atendem ao projeto político-pedagógico e nem à necessidade de levar aos alunos um aprendizado que, de fato, tenha relação com a realidade que os cerca, nesse caso, práticas inclusivas.

Darido (2007), utilizando-se dos estudos de Coll *et al.* (2000), afirma que os conteúdos formam a base objetiva da instrução-conhecimento sistematizada e são viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação. A autora ainda cita os estudos de Zabala (1998), quando ele diz que, atualmente, há uma tentativa de ampliar o conceito de conteúdo e passar a referenciá-lo como tudo quanto se tem que aprender, não apenas abrangendo as capacidades cognitivas, mas incluindo as demais capacidades.

A seguir são apresentados alguns exemplos de conteúdos da Educação Física propostos por Darido (2007), utilizando-se das três dimensões do conteúdo:

Dimensão conceitual

- Conhecer as transformações pelas quais passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em função

das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física;

- Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo, que o futebol era, inicialmente, jogado apenas pela elite no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da televisão etc.;
- Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como: levantar um objeto do chão, como se sentar à frente do computador, como realizar um exercício abdominal adequadamente etc.

Dimensão procedimental

- Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira, vivenciar o *goallball* e o vôlei sentado;
- Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regional e outras;
- Vivenciar situações de brincadeiras e jogos.

Dimensão atitudinal

- Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto;
- Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência;
- Predispor-se a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo;
- Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras.

Zabala (1998) ainda propõe uma série de considerações sobre como podemos avaliar os alunos nas três dimensões do conteúdo. Sobre a avaliação da dimensão conceitual, Darido (2007) utiliza-se da obra desse autor para dizer que a forma mais comum é a avaliação escrita. Porém, ela deve ser usada apenas se não houver tempo, ou se nem foi possível observar a utilização dos conceitos em momentos da própria aula.

O que estamos propondo na dimensão conceitual é evitar utilizar apenas provas escritas em que se deve responder exatamente conforme o que foi apresentado pelo professor, mas sim observar o aluno durante todas as aulas e, se for o caso, em provas escritas ou orais, solicitando a sua interpretação dos conceitos apresentados (DARIDO, 2007, p. 24).

Sobre a avaliação da dimensão atitudinal, Darido (2007) acredita que a melhor forma é propiciar situações de conflito, ou seja, observar, em momentos criados pelo próprio professor ou em momentos espontâneos, como os alunos se utilizam dos conhecimentos de determinados conteúdos a fim de gerar um debate e resolução de problemas que acabam aparecendo. “Para avaliar os conteúdos atitudinais, conhecer aquilo que os alunos realmente valorizam e quais são as suas atitudes, é necessário que surjam situações de conflito” (DARIDO, 2007, p. 25).

Por fim, a dimensão procedimental, que se refere ao saber fazer, remete-nos, quanto à avaliação, imediatamente, ao nível de melhora do aluno em termos de qualidade física e habilidades motoras básicas. Essa avaliação seria mais adequada quando observada, ou até medida, por meio de testes específicos, a melhora existente, tendo como ponto de partida o próprio desenvolvimento do aluno, em uma avaliação do antes e depois.

Porém, Darido (2007) coloca que a avaliação procedimental poderia abarcar questões mais amplas, como o quanto o aluno é capaz de se organizar e fazer uma pesquisa do tema proposto, além de saber elaborar textos do conteúdo apresentado. Na Educação Física, esses conteúdos foram ganhando sentido e se transformando também a partir da realidade e da construção histórica, social e cultural de sua época.

Essa mesma autora nos alerta que a Educação Física, ao longo da história, sempre ficou refém da dimensão procedimental como único saber necessário para a área. Ou seja, a dimensão conceitual, por exemplo, não era vista como importante para a disciplina, apenas o “saber fazer” se manifestava como suficiente. Algo contrário às outras disciplinas escolares, em que a dimensão conceitual sempre pareceu ser o mais importante dos conhecimentos. Faz-se necessário, então, entendermos minimamente como, com o decorrer do tempo, os conteúdos foram abordados nas escolas brasileiras.

Os conteúdos escolares e a Educação Física: aspectos históricos do esporte na escola

A Educação Física apresenta-se no Brasil, no século XIX, como uma proposta de sistematizar o ensino de práticas corporais que promovesse na sociedade preocupação e cuidados com o corpo. Neto (1998) informa-nos que, apesar das escolas de Educação Física terem seu lugar mais reconhecido a partir do século XX, vários relatos mostram que, no século anterior, muitas instituições de ensino adotavam a Educação Física como disciplina e eram, nesse caso, fortemente influenciadas pela educação europeia. Sobre esse assunto e sobre os conteúdos utilizados na época, o autor afirma:

Embora nos casos específicos da Escola Normal e das propostas incluídas na legislação nacional fosse ressaltada a prática específica da ginástica, quando observamos outros colégios que ofereciam a Educação Física, principalmente aqueles que mais recebiam influências europeias, percebemos que o esporte também era indicado como conteúdo dessa disciplina (NETO, 1998, p. 60).

Notamos que o esporte já aparecia no século XIX como conteúdo da Educação Física, porém, a intenção por trás das práticas daquela época advinha de uma ação diferente das creditadas a elas atualmente. Segundo Soares *et al.* (1992), o objetivo era simplesmente preparar os corpos para o trabalho braçal, já que era de interesse da classe hegemônica naquele período histórico. Fica claro, então, que os primeiros conteúdos trabalhados nas escolas datam do fim do século XIX e início do XX e foram baseados na ginástica, quando os militares formados nas escolas de Educação Física do exército difundiam, principalmente, os chamados métodos ginásticos.

Vale a pena ressaltar que a Educação Física ainda hoje sofre reflexos dessa época, já que, de certa forma, ela ainda carrega consigo muito dos significados de disciplina e de corpos saudáveis, que eram a premissa do conteúdo trabalhado naquele contexto. Às vezes, esses relatos históricos carregam um tom de crítica, como se outras opções de conteúdo não fossem possíveis, como questiona Caparróz (1997, p. 104):

Qual seria outra possibilidade concreta que poderíamos esperar para a Educação Física se considerarmos o contexto da época sem cometer o equívoco de nos basear nos dias atuais: não se pode negar também que a Educação

Física, basicamente tem sua gênese aí, ou seja, em determinado momento histórico, mais do que influenciada, a Educação Física é a própria instituição militar.

Prosseguindo na história, a partir da década de 1960 e 1970, o Brasil vive um período marcado pela ditadura militar e pelo início da Guerra Fria. Esses dois fatos fizeram com que o esporte fosse utilizado como meio de reforçar certo positivismo e mostrar uma superioridade a partir das disputas esportivas. Ghiraldelli Júnior (2007) afirma que o esporte, ganhando ênfase nesse período histórico, tinha a função de anestesiar os movimentos sociais, servindo, pois, como instrumento a serviço dos interesses elitistas. A escola passa a ter um papel fundamental numa formação cada vez menos questionadora, em que o esporte, inserido verticalmente a partir de regras institucionalizadas, acabaria servindo prontamente a esses objetivos. Assim, a Educação Física escolar passa a assumir esse conteúdo quase como um novo sinônimo dessa prática pedagógica.

Segundo Bracht (2000), o esporte se encaixou muito bem na tentativa de gerar nos alunos rendimento e resultados, sem levar em consideração todo o aspecto social e histórico de construção do fenômeno. Como consequência, os conteúdos da Educação Física escolar passam a ser, nesse período, predominantemente, os esportes, pensados, principalmente, para um rendimento máximo.

Desse modo, o esporte ganha *status* e se fortalece como sinônimo de vida saudável, de corpos padronizados por uma beleza atlética e promotor de valores importantes para a vida social. “Como lidar com um fenômeno tão poderoso como o esporte sem sucumbir a ele?” (LUCENA, 1999, p. 18). Essa pergunta, na verdade, explica a força que ele historicamente trouxe para a sociedade moderna. E, para a sociedade, a escola é quem deve trabalhar esse conteúdo a partir da ótica do rendimento, com o objetivo de proporcionar esses tão anunciados valores e ser o lugar da descoberta de hipotéticos futuros atletas.

Avançando na história, na década de 1980, a Educação Física no Brasil sofre forte influência dos estudos da área geral da pedagogia, em que a escola não deveria mais ser um local de reprodução apenas, mantendo os conhecimentos científicos e institucionalizados verticalmente. Deveria, sim, servir de espaço para questionar e refletir, principalmente sobre os aspectos sociais.

Um dos marcos dessa visão na Educação Física foi o livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, publicado em 1992, baseado em estudos da teoria crítica (SOARES *et al.*, 1992). Essa obra propôs uma abordagem para a Educação Física conhecida como Crítico Superadora. Nessa mesma linha, tivemos, também, dentre as mais marcantes, a abordagem Crítico Emancipatória, defendida por Kunz (1991), e aulas abertas às experiências, de autoria de Hildebrandt e Laging (1986). Esses trabalhos ficaram conhecidos como Abordagens Progressistas da Educação Física. São propostas metodológicas para o ensino dessa área, organizadas no sentido de superar práticas anteriores que tinham como viés a disciplina, a reprodução do movimento, regras preestabelecidas, a seleção dos mais aptos em detrimento dos menos aptos.

A proposta difundida por Soares *et al.* (1992) passa a ser uma das novas referências de discussão sobre os conteúdos para a disciplina de Educação Física na escola. O termo “cultura corporal” passa a significar e ressignificar os temas de uma possível nova Educação Física. Define-se a cultura corporal como sendo uma parcela da cultura geral. Trata-se, assim, de conhecimentos materiais e simbólicos, que foram produzidos e acumulados historicamente.

Define-se que a cultura corporal abarca cinco eixos de conhecimento: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta, que seriam a expressão concreta das já mencionadas produções culturais. Nesse sentido, o esporte é tratado de forma diferenciada, pensando em uma ressignificação para as aulas de Educação Física escolar.

Nesse bojo, duas questões emergem: qual passa a ser o papel da escola e, mais especificamente, da Educação Física na escola? Para Soares *et al.* (1992), a escola tem por função primordial a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos. A Educação Física, como componente curricular da escola, está vinculada a essa finalidade e deve, portanto, garantir:

- a. a socialização e democratização dos conhecimentos sobre a realidade, envolvendo a cultura corporal;
- b. o enraizamento cultural dos educandos a partir das atividades relacionadas à expressão corporal.

Portanto, a escola passa a ser, ou pelo menos deveria, o espaço para democratizar esses conhecimentos que fazem parte da denominada cultura corporal. Para isso, o professor necessita pensar novas práticas e temáticas

que favoreçam outras possibilidades de aprendizagem. Soares *et al.* (1992) afirmam que a seleção e organização exigem coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino.

Como os conteúdos são definidos a partir das demandas sociais e culturais historicamente construídas, sem dúvida, não devem ficar no senso comum e apenas se basear no que os alunos já trazem. Devem, a partir do que estes trazem em suas experiências pessoais, inserir novos temas, de modo a proporcionar sentido/significado para a vida deles (EHRENBERG, 2003).

Sobre esse assunto, Saviani (2011) alerta-nos que a escola tem a ver com ciência; e esta, por sua vez, refere-se ao saber sistematizado. É a exigência da apropriação desse tipo de conhecimento pelas novas gerações que justifica a existência do ambiente de ensino. Já a opinião e a produção de meros palpites, por si sós, não têm ligação direta com os objetivos escolares, ficando no âmbito do senso comum.

Para isso, os conteúdos devem ser tematizados de acordo com as necessidades trazidas pelos alunos, sem deixar de compor aqueles atrelados à cultura corporal. Entretanto, não devem se restringir às práticas corporais já cristalizadas, que apenas refletem uma conhecida e preocupante atuação do professor de Educação Física como apenas um mantenedor e reproduzidor de algumas tradições que se repetem na maioria das escolas brasileiras. Principalmente, as já conhecidas atividades de quadra, que trabalham com os conteúdos *esportivizantes*, tais como: vôlei, basquete, futebol e handebol, sem que haja uma transposição didática deles.

Alguns autores têm condenado a prática da educação física vinculada apenas a uma parcela da cultura corporal, os esportes coletivos, especialmente aqueles mais praticados no Brasil: futebol, voleibol e basquetebol. Discutindo esse tema, Rangel-Betti (1995) pergunta: tendo em vista que os currículos das escolas de educação física incluem disciplinas como dança, capoeira, judô, atividades expressivas, folclore e outras, como explicar a pouca utilização desses conteúdos? A autora levanta as seguintes possibilidades para tal fato: falta de espaço, de motivação e/ou de material? Comodismo? Falta de aceitação desses conteúdos pela sociedade? Ou será que os professores desenvol-

vem somente os conteúdos com os quais têm maior afinidade? (DARIDO, 2007, p. 17-18).

Outro fator a ser considerado na definição dos conteúdos a serem trabalhados é a contemporaneidade. Para Soares *et al.* (1992), isso significa que a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe, mantendo-os informados sobre os acontecimentos nacionais e internacionais.

Voltando aos PCNs (2000), temos, então, para o ensino médio, uma base para se determinar os conteúdos a serem trabalhados. É uma base sustentada por três critérios: relevância social (práticas com presença marcante na sociedade brasileira), características dos alunos (considerando diferenças entre as localidades) e conhecimento que a Educação Física possui a respeito da cultura corporal (BRASIL, 2000). Os conteúdos da Educação Física foram divididos em três blocos, tendo assuntos em comum e algumas particularidades: conhecimentos do corpo, esportes, jogos, lutas e ginásticas, atividades rítmicas e expressivas.

Essa organização tem a função de “[...] evidenciar quais são os objetos de ensino e aprendizagem que estão sendo priorizados, servindo como subsídio ao trabalho do professor, que deverá distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira equilibrada e adequada” (BRASIL, 2000, p. 46).

Dentre os conteúdos citados, jogos e esportes costumam ser os mais indicados por professores de Educação Física.

Consideram-se esportes as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional. Envolvem condições espaciais e de equipamentos sofisticados como campos, piscinas, bicicletas, pistas, ringues, ginásios etc. A divulgação pela mídia favorece a sua apreciação por um diverso contingente de grupos sociais e culturais. Por exemplo, os Jogos Olímpicos, a Copa do Mundo de Futebol e determinadas lutas de boxe profissional são vistos e discutidos por um grande número de apreciadores e torcedores (BRASIL, 1998, p. 170).

Os esportes adaptados, possivelmente, devem ser incluídos no bloco denominado “Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica”, já que se trata de uma prática

institucionalizada, ligada às federações regionais, nacionais e internacionais, que possuem regras próprias. São esportes que, recentemente, têm atraído cada vez mais a mídia e apreciadores dessas modalidades.

No entanto, apesar de já se passarem quase 24 anos da constituição desses parâmetros para a Educação Física (nos quais a proposta é a de que o professor deve contemplar o maior número de práticas corporais e de conhecimentos a partir da promoção de variados conteúdos), o que notamos na maioria das escolas é uma contínua reprodução dos conteúdos *esportivizantes*, ainda atrelada a uma pedagogia tecnicista.

Talvez, mais do que discutirmos quais novos conteúdos para a nossa área devem ser trabalhados na escola, seria melhor pensarmos como, de fato, os já conhecidos estão sendo tratados a partir de uma transposição didática. Nesse caso, os esportes paralímpicos serviriam de conteúdo na perspectiva de ressignificar a prática do tema tradicional da Educação Física, que são os esportes.

Em uma tentativa de trabalhar com temas regionais e respeitando a base maior do projeto da nação para a educação, o estado do Espírito Santo, no ano de 2009, publicou um documento que tinha como intenção subsidiar os professores das escolas públicas estaduais a partir de um eixo único e servir de base para o Projeto Político Pedagógico das escolas. Um de seus capítulos foi destinado à disciplina de Educação Física. O documento aponta alguns objetivos a serem alcançados e, entre eles, destacamos:

Desenvolver os aspectos intelectuais, sociais, afetivos e morais, para o desenvolvimento de autonomia, liberdade, cooperação, socialização, participação social, afirmação dos valores e princípios democráticos.

Discutir sobre os aspectos éticos e sociais para desenvolver uma postura não preconceituosa e não discriminatória das manifestações e expressões corporais dos diferentes grupos étnicos e raciais (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 114).

Esse mesmo documento, ao tratar do esporte, considera que:

Priorize o conhecimento dos jogos institucionalizados socialmente, com suas diferentes organizações técnico-táticas, proporcionando uma noção de historicidade do desenvolvimento de práticas esportivas presentes nos contextos mundial e nacional. Além disso, o de-

envolvimento da inclusão por meio da capacidade de recriação das regras (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 120, grifo nosso).

Importante frisar a preocupação do documento em alertar para uma necessidade de recriar as regras esportivas a partir de uma urgência inerente à prática escolar, que é o desenvolvimento da inclusão.

Ao trabalhar com os conteúdos, o documento estadual indica as competências a partir do que chama de eixos temáticos. O esporte aparece como um dos eixos denominado Jogo Esportivo, cujo objetivo é fazer com que o aluno:

- Conheça as diversas modalidades esportivas instituídas socialmente praticadas em outros países e no Brasil;
- Compreenda as diferentes formas de organização esportiva;
- **Desenvolva a capacidade de adaptar as regras, os materiais e o espaço visando a inclusão de si e do outro** (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 124, grifo nosso).

Quanto aos conteúdos, o documento, de uma forma geral, sugere que se trabalhe com:

- Iniciação Desportiva;
- História das modalidades: atletismo, futebol, vôlei, basquete, handebol, futsal;
- [...]. Significados/sentidos predominantes no discurso das mídias sobre o esporte;
- Atletismo, futebol, vôlei, basquete, handebol etc.;
- Fundamentos técnicos básicos;
- Noções de regras;
- Princípios gerais de ataque, defesa e circulação de bola;
- Os grandes eventos esportivos;
- **Esportes Adaptados** (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 124, grifo nosso).

Notamos que, tanto nos objetivos quanto nos conteúdos, esse documento apresenta uma preocupação em indicar uma possibilidade de adaptar as regras dos esportes a partir de uma necessidade de inclusão, mesmo

percebendo uma limitação, já que não avança nessa questão, apenas a cita como uma possibilidade.

O esporte e o esporte adaptado da Educação Física escolar

O esporte aparece de maneira marcante nas escolas brasileiras, como já dito anteriormente, no período da ditadura militar, principalmente, nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Bracht (2007) afirma que, nessas décadas, principalmente, houve uma inversão na subordinação, associando o esporte à própria Educação Física. A ideia era a de que o papel da disciplina fosse o de criar uma pirâmide e uma seleção de talentos para uma possível representação do país em eventos esportivos.

Assim, os planos nacionais de Educação Física e Esporte, construídos nos anos 70 e parte dos anos 80, portanto, durante a ditadura militar, viam na Educação Física o espaço para o ensino do esporte e a base de um sistema esportivo que tinha como meta transformar o país numa grande potência esportiva. No contexto das escolas, o evento norteador do trabalho do esporte escolar eram os jogos escolares, nas suas versões municipais, regionais, estaduais e nacional. Esse processo todo fez com que os códigos e os princípios do esporte, pela sua importância social e política, se impusessem à Educação Física escolar e, conseqüentemente, à escola. Tal foi essa imposição e subordinação que, no imaginário social e escolar, a Educação Física escolar passou a ser sinônimo de esporte, produzindo uma monocultura dele na escola (BRACHT, 2007).

O esporte de alto rendimento passa a ser o principal conteúdo trabalhado nas escolas, sendo muito útil para as intenções políticas da época. O advento da televisão, nesse mesmo momento, trouxe uma massificação do esporte como um dos maiores fenômenos sociais do mundo. Kunz (2006) relata que a televisão assume o papel de transmitir o esporte de forma “correta”. A expressão correta entre aspas indica o objetivo de formatar o esporte a partir de interesses e de regras preestabelecidas e institucionalizadas – o esporte sistematizado e de rendimento competitivo como forma de espetáculo.

Bracht (2007) informa-nos que o esporte gera uma série de discussões e preocupações, já que:

- a. O esporte (de rendimento) tornou-se a expressão hegemônica da cultura de movimento no mundo moderno;
- b. Uma das bases da legitimação social do sistema esportivo era sua alegada contribuição para a educação e a saúde;
- c. O esporte era e é o conteúdo dominante da Educação Física.

A partir dessas informações trazidas por Bracht (2007), podemos considerar que o esporte, principalmente, a partir das décadas de 1970 e 1980, passa a ser na escola quase que sinônimo da própria Educação Física. É o que se percebe quando diz que o esporte se impõe a ela, ou seja, instrumentaliza-a para o alcance de objetivos que são definidos e próprios do sistema esportivo.

O tema esporte de rendimento e esporte escolar talvez tenha gerado, no meio acadêmico, um dos mais polêmicos debates, principalmente a partir da década de 1980. Foi uma época em que a proposta de novas metodologias para a Educação Física, denominadas de progressistas, começou a questionar o programa de esporte que era apresentado nas escolas até aquele momento.

Baseado em inúmeros questionamentos e, conseqüentemente, em inúmeros pontos de vista sobre o tema, muitas foram as propostas e opiniões sobre sua legitimidade e aplicabilidade nos mais diversos contextos e espaços. A partir dos textos produzidos na “Revista Movimento”, na década de 1990, abriu-se uma discussão sobre esse tema no início dos anos 2000.

Nesse debate, destacamos os professores Adroaldo Gaya e Valter Bracht, que expõem pontos de vista antagônicos sobre seus entendimentos a respeito da função do fenômeno esportivo e a formação de crianças e jovens a partir desse referencial no contexto escolar. O eixo central desse debate entre os autores se baseia numa possível exclusão dos considerados menos aptos à performance esportiva, quando analisamos o esporte dentro de suas regras preestabelecidas e não realizamos nenhum tipo de transposição para o espaço escolar (STIGGER; LOVISOLO, 2009).

Ainda sobre o tema, Kunz (2006) discute a classificação de Tubino (2001), quando ele propõe os conceitos de “Esporte performance”, “Esporte participação” e “Esporte educação”. Para Kunz (2006), não basta classificar os esportes sem que antes ocorra um profundo estudo sobre o conceito do que seria educacional e do que apenas teria elementos de uma “encenação” pedagógica. Ainda para o autor, partindo do:

[...] interesse pedagógico da Educação Física pelos esportes, o objeto de estudo deveria se concentrar mais sobre todas as formas de manifestação humana e de forma contextualizada, em que ser humano e movimento são relevantes tanto ao agir e pensar como para as relações entre os próprios homens [tenham eles deficiência ou não] (KUNZ, 2006, p. 67).

Bracht (2007) cita a importância dada ao aprendizado de outras manifestações da cultura corporal de movimento, como a dança e as lutas. Sobre os esportes, cita os estudos de Kunz (2006) para alegar que o esporte escolar deveria passar por uma transposição didática. Nesse processo ele passaria a orientar-se pelos princípios e códigos da instituição escolar, subordinando-se ao projeto pedagógico da escola (BRACHT, 2007).

Se pensarmos que a prática do esporte trazida nos moldes do alto rendimento para dentro da escola, sem que haja uma transposição de alguns valores, será benéfica para as aulas de Educação Física, cairemos no mesmo erro de acharmos que é forjando o esporte como possibilidade de conseguir os “futuros campeões” que ele ganhará sentido pedagógico nas aulas de Educação Física.

Para tanto, faz-se necessário que o professor consiga em seu planejamento ser crítico e reflexivo de sua própria prática, a fim de que suas aulas, pautadas dentro de alguma prática esportiva, sirvam de instrumento pedagógico para todos os alunos, sem distinção. Ainda que, ao pensar sua prática, não se utilize e se pautem numa aula que nivele seus alunos por baixo, para que as potencialidades, tanto de ordem física e motora quanto de ordens cognitivas e sociais, justifiquem-se por uma pseudo não exclusão dos menos aptos.

Devemos concordar com Bracht (1999) quando esse autor propõe o termo esporte “**da**⁷ escola” como uma forma de tratar esse conteúdo de forma diferenciada nas aulas de Educação Física. Assim, o esporte deve servir para a quebra de seus próprios paradigmas, atuando como importante instrumento pedagógico na construção de um ser autônomo e emancipado.⁸

7 Termo cunhado por Bracht (1999). O autor utiliza-se dele para criticar a forma como os esportes são inseridos nas escolas e ao mesmo tempo propõe o termo esporte da escola para anunciar a necessidade de sua reconstrução no espaço escolar.

8 Termo baseado nos estudos de Kunz (2006) sobre a sua proposta metodológica para a Educação Física, denominada “Crítico Emancipatória”.

Atualmente, em qualquer situação onde o esporte é praticado e independente dos motivos que levam a essa prática, seja pelo lazer, pelo rendimento ou como Educação Física escolar, a tendência é pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo assim que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possa ser realizado. Isto coíbe, inclusive, uma participação subjetiva dos indivíduos nas práticas do esporte (KUNZ, 2006, p. 43).

Como já apontado neste texto, as propostas de se trabalhar o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física vêm da necessidade de não o desconsiderarmos como importante prática e manifestação social. Ao mesmo tempo, como disseminado pelos autores da corrente progressista, devemos pensar uma proposta na qual o esporte possa ser ressignificado no contexto escolar. Nessa conjuntura, o esporte adaptado ganha expressão como possibilidade de ser tematizado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar.

Normalmente, a literatura apresenta-nos o episódio do Pós-Segunda Guerra Mundial como marco inicial da prática esportiva adaptada no mundo, porém, sabemos que existem relatos de práticas e organizações esportivas bem antes desse fato. Em 1922, foi fundada a Organização Mundial de Esportes para Surdos (CISS). Assim, as pessoas com esse tipo de deficiência chegaram a organizar sua própria competição internacional – os Jogos Silenciosos (ARAÚJO, 1998). Atualmente, os atletas surdos costumam praticar esportes junto a pessoas sem deficiência e não possuem modalidades no programa paralímpico.

Entretanto, o marco histórico da prática de esportes adaptados é realmente creditado ao ano de 1945. De acordo com os estudos de Araújo (1998), em 1945, com o término da Segunda Guerra Mundial, observou-se, principalmente nos países europeus envolvidos no conflito, um número expressivo de combatentes que sofreram lesões na coluna vertebral, ficando paraplégicos ou tetraplégicos. Isso influenciou o neurocirurgião alemão Ludwig Guttmann a iniciar um trabalho de reabilitação médica e social de veteranos de guerra, por meio de práticas esportivas, no Centro Nacional de Lesionados Medulares de Stoke Mandeville, na Inglaterra.

Essa iniciativa de modificar os esportes convencionais já existentes partiu, além dos profissionais, dos próprios participantes, pois era óbvio que

haveria necessidade de transformações dentro do programa. Assim, grande parte das primeiras adaptações foram devidas à imaginação dos integrantes. Sempre que eles viam a necessidade de alterar o equipamento para adaptar uma prótese ou de mudar as regras de um jogo praticado com a cadeira de rodas, a adequação era feita por eles próprios (ADAMS *et al.*, 1985).

Para Araújo (1998, p. 20), as orientações provenientes da reabilitação por meio do esporte adaptado estavam “[...] relacionadas com os cuidados pessoais, para maximizar a independência pessoal, a autoconfiança física, psicológica e social”. Nesse sentido, parece ficar evidente a afirmação de que a preocupação maior com a prática esportiva estava associada, inicialmente, a fatores que não eram necessariamente o esporte de competição. De acordo com o autor, a intenção inicial da prática esportiva estava no processo de reabilitação, com ênfase na recreação e na socialização.

A denominação que hoje utilizamos para designar as modalidades adaptadas, ou surgidas exclusivamente para a prática esportiva de pessoas com deficiência, teve sua origem a partir dos jogos internacionais de Stoke Mandeville, cidade inglesa onde foi construído o hospital dirigido pelo médico alemão Ludwig Guttmann. Na ocasião, o médico aproveitou os jogos olímpicos que aconteceram em Londres, em 1948, e passou a realizar, na mesma época, os jogos com os paraplégicos.

A partir daí, esforços foram somados para que, em 1960, acontecessem oficialmente os primeiros jogos paralímpicos. A organização internacional de Esportes, a partir das olimpíadas de Roma, instituiu a realização das PARALYMPICS, nome dado às olimpíadas em que participavam pessoas com deficiência (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 85).

A ideia de Guttmann, que consistiu em realizar os jogos paralímpicos juntamente com a data dos jogos olímpicos, trouxe um retorno de visibilidade que, rapidamente, foi incorporado ao Comitê Olímpico Internacional (COI), em 1960. Desde então, os jogos paralímpicos acontecem, normalmente, quinze dias após o término das olimpíadas de verão. Porém, só a partir de Seul, em 1988, os jogos passaram a ocorrer na mesma cidade, utilizando as mesmas estruturas esportivas das olimpíadas.

O termo “paraolimpíadas” foi originalmente utilizado por uma paciente, Alice Hunter, do hospital de Stoke Mandevile, que escreveu para a revista *The Cord Journal of the Paraplegics* um artigo intitulado “*Alice at the Paralympiad*”, com o objetivo de descrever sua história no esporte (CIDADE; FREITAS, 2009). Desde então, o termo tem sido utilizado para identificar os jogos que acontecem de quatro em quatro anos e também servem para distinguir os esportes que são praticados pelas pessoas com deficiência.

De acordo com Costa e Souza (2004), os Jogos Paralímpicos são a expressão máxima do desporto de alta competição entre as pessoas com deficiência. A estrutura do esporte paralímpico brasileiro é semelhante à do esporte olímpico. Os Jogos Paralímpicos são o segundo acontecimento esportivo mundial em termos de duração e números de participantes, e “[...] podemos dizer que no momento representam, no nosso entendimento, o maior avanço na área da Educação Física adaptada” (p. 32).

O programa paralímpico é elaborado pelo Comitê Paralímpico Internacional (IPC) e possui atualmente 22 modalidades de verão.⁹ Conforme Cidade e Freitas (2009), a maioria dos esportes e eventos paralímpicos são modificações, adaptações dos esportes e eventos olímpicos, com normas de classificação que permitem o desenvolvimento das capacidades funcionais de cada atleta. Entretanto, na maioria dos esportes participam atletas de todos os tipos de deficiência (competindo em seu grupo) e alguns esportes, como o judô e o *goalball*, são oferecidos apenas para os deficientes visuais.

No Brasil, Costa e Souza (2004) enunciam que o desenvolvimento do esporte para pessoas com deficiência física data de 1958 com a fundação do Clube dos Paraplégicos em São Paulo e do Clube do Otimismo no Rio de Janeiro. A Educação Física começa a se preocupar com atividades para essas pessoas apenas, aproximadamente, no final dos anos de 1950, e o enfoque inicial dessa prática foi o médico. Os programas eram denominados ginástica médica e tinham a finalidade de prevenir doenças, utilizando tanto para exercícios corretivos quanto os de prevenção.

9 Basquete em cadeira de rodas, esgrima, bocha, ciclismo, hipismo, judô, remo, natação, rúgbi em cadeira de rodas, futebol de cinco, *goalball*, halterofilismo, tênis em cadeira de rodas, tênis de mesa, tiro com arco, vôlei sentado, atletismo, tiro esportivo, canoagem, parabadminton, parataekwondo e triatlo.

Para Castro (2005), em esportes, adaptação significa modificação, ajuste ou acomodação de contextos físicos (equipamentos, locais, material) e de procedimentos (regras, organização) de uma modalidade ou evento esportivo. O esporte para pessoas com deficiência é muitas vezes adequado às limitações e potencialidades do indivíduo para possibilitar experiências com novos movimentos e novas vivências, promovendo sua interação com a sociedade.

Nesse sentido, para o debate a seguir, na direção de pensarmos a transposição didática do esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar, iremos nos basear na definição de Educação Física defendida por Bracht (2003), quando a anuncia como uma prática pedagógica. Para o autor: “A Educação Física é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 2007, p. 32-33).

Por sua vez, os esportes adaptados acabam sendo, talvez, a primeira forma de tentarmos transpor sua prática para o espaço escolar, na perspectiva da inclusão, já que o esporte é a forma mais conhecida de adaptação para as pessoas com deficiência. Nessa direção, para se ensinar os esportes aos alunos, Kunz (2006) orienta que devem ser observados pelo menos as experiências anteriores dos alunos nas modalidades que se pretende ensinar, as influências e as expectativas do esporte normatizado e clubístico, as condições locais e materiais da escola para o ensino da modalidade e, ainda, a própria organização do ensino e da escola.

Reforçando essa ideia, Soares *et al.* (1992) afirmam que o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta em uma dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma como deve ser abordado pedagogicamente, no sentido de esporte **da** escola e não como o esporte **na** escola.

Nesse sentido, ao pedagogizar a prática esportiva, o professor passa a ser, então, o elo entre o conhecimento dos esportes convencionais e os alunos. É necessária uma desconstrução desse modelo de esporte de rendimento, a fim de gerar um modelo de esporte **da** escola. Afinal, cada turma e cada realidade social trarão dificuldades e soluções para a prática desse conteúdo de forma mais igualitária, propiciando a internalização de novos saberes.

Assim, a Educação Física deve ater-se a uma concepção pedagógica que reflita criticamente sobre esse conceito de esporte e tem de figurar na aula de Educação Física de maneira que os alunos tenham possibilidade de entender o esporte e mudá-lo de acordo com os seus interesses, suas necessidades e seu próprio modo de vida. A tarefa dessa concepção crítica é a ampliação do significado do movimento para significados mais expressivos, mais comunicativos, mais explorativos e mais produtivos (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003).

Bracht (2007) dá o exemplo do futebol como sendo, talvez, o fenômeno esportivo mais reconhecido, e como ele, dentro da perspectiva escolar, faria mais sentido quando trabalhado em todas as suas possibilidades de exploração educacional.

Ao Futebol não faria sentido ser incorporado pela escola, ou seja, estimulado a ser praticado e ensinado sistematicamente, apenas na perspectiva da aquisição das destrezas motoras que o compõem (aprender a driblar, a chutar a bola...). Essa seria uma visão muito reduzida do que poderia ser a alfabetização esportiva. O futebol é um fenômeno de importância social, econômica e cultural, de tal influência na vida das pessoas que colocam para a escola o desafio de instrumentalizar o aluno com saberes que permitam uma ampla e crítica visão desse fenômeno. É preciso que a instituição de ensino mostre diferentes possibilidades de viver e usufruir desse esporte, diferentes daquela que majoritariamente a mídia apresenta, e mostre que ele pode ser ressignificado em função de interesses, necessidades e particularidades dos grupos sociais que com ele se envolvem (BRACHT, 2007).

Realizando uma discussão sobre a importância do esporte no processo de inclusão social, Bracht (2007) afirma que, para os incluídos, o esporte se apresenta como uma possibilidade, entre outras, de enriquecer suas vidas por meio de uma prática que envolve sociabilidade, encontros, emoção, divertimento, movimento.

Apesar de as discussões referentes à Educação Física e ao processo de inclusão já se fazerem presentes no meio escolar, as dúvidas sobre a aplicabilidade de determinados conteúdos que podem ser trabalhados pelos professores de Educação Física, na perspectiva da inclusão, ainda repercutem nos encontros de formação de professores. É, pois, um tema a ser enfrentado pela área.

Praticamente todas as modalidades paralímpicas que podem ser desenvolvidas na escola se mostram possíveis de ser adaptadas e trabalhadas com os alunos nas aulas de Educação Física. É necessário entendermos essa aplicabilidade como benéfica, sendo visto esse possível conteúdo como importante instrumento para os professores, para que alcancem seus objetivos. Não existe nenhum método ideal ou perfeito da Educação Física que se aplique ao processo de inclusão, porque o professor sabe e pode combinar numerosos procedimentos para remover barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos (CIDADE; FREITAS, 2009).

Entendemos, então, que o tema do esporte adaptado como conteúdo educacional é extremamente relevante do ponto de vista da inclusão e, principalmente, como proposta de ensino a ser trabalhada nas aulas de Educação Física. Cabe ressaltar que a apropriação desse conteúdo se faz por diferentes sentidos: aprendizado das técnicas esportivas, e, também, a apreensão reflexiva dos conhecimentos que temos sobre essa manifestação cultural.

2. Tematizando o esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar: o processo de ensino e de aprendizagem

Na análise das informações produzidas com o trabalho pedagógico realizado com os alunos do 5º ano C da Emef “Florescer”, constatamos que o processo de intervenção foi desenvolvido de forma dinâmica e, por suas características, desencadeou uma série de ações que ganharam contornos, modificando-se e gerando novas possibilidades. Assim, configurou-se como um movimento constante e não linear, marcado por idas e vindas, que será apresentado e subdividido em dois movimentos:

- a. Movimento de aproximação ao contexto do estudo;
- b. Movimento de vivência e experimentação do conteúdo/tema esporte adaptado.

Embora não fosse esse o objetivo primeiro do estudo,¹⁰ parece-nos interessante salientar o surgimento desse processo que, possivelmente, estará também presente em outros espaços escolares que vivenciam experiências semelhantes. A seguir, cada um desses movimentos será mais bem detalhado e analisado.

10 O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo.

Movimento de aproximação ao contexto do estudo

As primeiras ações realizadas no intuito de construirmos as possibilidades de trabalho com o conteúdo esporte adaptado na escola ocorreram a partir do aceite da direção e do professor de Educação Física para o desenvolvimento do estudo.

O movimento de aproximação foi pautado por uma série de acontecimentos e modificações que afetaram, indubitavelmente, os caminhos que o estudo precisou trilhar para que não descaracterizasse seu objetivo principal. Esses acontecimentos fizeram com que os envolvidos na pesquisa — professor, pesquisador e alunos — criassem novas formas de relação que não foram previstas.

Participantes e lócus da pesquisa

Nossa incursão no campo de estudo teve início com o agendamento de uma reunião com a gerente do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES. No encontro, apresentamos o projeto e solicitamos à gestora a indicação de escolas para realizarmos o trabalho, a partir de dois critérios: a) a escola deveria contemplar as turmas do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, alunos com deficiência física e/ou visual; b) os professores de Educação Física deveriam ser efetivos na rede.

A partir do objetivo de analisar o processo de sistematização e transmissão do esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física, a turma selecionada não necessariamente precisaria apresentar alunos com deficiência nela inseridos. No entanto, a escolha pela presença desses alunos na turma selecionada parte da necessidade de se evidenciar ações de inclusão que contribuam para encontrar caminhos alternativos para a educação de todos e todas.

Também cabe explicitar que a escolha de alunos dos anos finais do ensino fundamental se justificou em razão dos conteúdos das modalidades esportivas serem predominantemente tematizados nas aulas de Educação Física para essas turmas. E, ainda, que a escolha da presença de alunos com deficiência física e/ou visual (cego ou baixa visão) nas turmas regulares se explica pelo fato de que, normalmente, o trabalho dos professores de Educação Física com alunos que possuem esses tipos de deficiência se

torna mais complexo. Afinal, a limitação na locomoção desses alunos dificulta a realização da maioria das atividades propostas, o que requer a reorganização nas estratégias de aula.

A partir da orientação da Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES sobre quais possíveis escolas teriam o perfil para o estudo, tivemos posse do nome e endereço das três escolas indicadas pela gerente do Departamento de Educação Especial. Dessa forma, agendamos e visitamos as instituições. Das três escolas, somente a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Florescer”,¹¹ localizada em um bairro de classe média alta do Município de Vitória/ES, atendeu aos critérios adotados, isto é, apresentava em suas turmas de ensino fundamental alunos com deficiência, além de o professor de Educação Física ser efetivo na rede municipal de ensino.

O primeiro contato com a escola escolhida foi realizado no dia 16 de dezembro de 2011. Nessa data, todos os professores já haviam entrado de férias e o contato foi realizado apenas com a diretora da escola, que foi informada sobre a intenção da realização do estudo e que voltaríamos a procurá-la no início de 2012.

Voltamos à escola na primeira semana de aula, em 2012. Nesse momento, já fomos recebidos pelo professor de Educação Física, que nos encaminhou para a pessoa responsável pela educação especial da instituição. Após explanação sobre o trabalho, notamos uma ótima aceitação por parte das pedagogas, que se mostraram muito solícitas e empenhadas no apoio para a realização do estudo. Nessa conversa inicial, a intenção foi identificarmos a turma para a realização do trabalho, e foi apresentada, então, a turma do 5º ano C. Ela é composta de 30 alunos, dentre eles há um com deficiência físico-motora (paralisia cerebral) e outro com baixa visão.

De acordo com os critérios indicados, a escolha dessa turma preencheu todos os requisitos. As aulas aconteciam às segundas-feiras, das 13h50 às 14h40, e às terças-feiras, das 14h40 às 15h30. O planejamento ocorria todas as sextas-feiras.

11 A fim de preservar o nome da escola e dos participantes da pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios neste trabalho.

A partir dessa definição dos dias e horários das aulas e planejamento, voltamos à escola na sexta-feira, dia 10 de fevereiro, quando mostramos o projeto ao professor Rodrigo e discutimos a intenção da realização desta proposta pedagógica. Explicamos, por meio de um esboço do cronograma de aulas baseado no plano de ensino proposto inicialmente, como seria, de início, a distribuição do conteúdo. Nesse momento, ficou definido que ele seria dado em um trimestre letivo e que corresponderia a dezesseis encontros.

O processo de intervenção pedagógica foi realizado entre os dias 5 de março e 28 de maio de 2012, pelo professor pesquisador,¹² em colaboração com o professor de Educação Física da escola, a partir da aquiescência da direção da instituição. A intervenção ocorreu no horário regular, em duas sessões semanais, de cinquenta minutos cada uma, em um trimestre letivo.

As aulas foram desenvolvidas tendo por referência as propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física denominadas de abordagens progressistas. Nos reportamos, basicamente, à proposta crítico-superadora (SOARES *et al.*, 1992) e a crítico-emancipatória (KUNZ, 1991, 2005, 2006).

A escola Municipal de Ensino Fundamental investigada é localizada em um bairro de classe média e era considerada como uma das escolas com melhor estrutura e com os melhores índices de aproveitamento escolar dentre outras da rede municipal, segundo a própria diretora. Possuía 714 alunos do 1º ao 9º ano, divididos nos turnos matutino e vespertino. A escola continha em seu quadro 95 profissionais, sendo 68 professores e mais 27 profissionais de apoio.

A escola atendia, na ocasião, a 18 alunos com deficiência. Para esse atendimento, a escola disponibilizava três professoras de educação especial, divididas em atendimento por tipo de deficiência. Uma prestava auxílio aos alunos com deficiência auditiva e física, uma atendia especificamente aos alunos com deficiência intelectual e a outra auxiliava os alunos com deficiência visual.

O contato com o professor de Educação Física da escola

O professor de Educação Física da escola, logo no início, mostrou-se relutante sobre a possibilidade de ele próprio aplicar um conteúdo novo, que nunca havia trabalhado com os alunos. Percebemos, então, logo no primeiro

12 Um dos autores do trabalho.

encontro em que discutimos a proposta de ensino, que a melhor estratégia seria a de que o professor pesquisador assumisse a coordenação das aulas com o auxílio do docente. Logo que modificamos a proposta de intervenção pedagógica para o estudo, o próprio professor Rodrigo fez questão de trabalhar os conteúdos com sua turma do 5º ano B. Desse modo, as aulas realizadas com a turma do 5º ano C pelo professor pesquisador eram observadas pelo professor Rodrigo que, em seguida, trabalhava o mesmo conteúdo com seus alunos do 5º ano B.

De forma geral, o professor pesquisador conduziu as reuniões de avaliação e de planejamento, assim como as aulas, a partir da percepção de um não envolvimento do professor Rodrigo em um primeiro momento. Considerando esse fato, ele assumiu a coordenação da turma e realizou as atividades e os momentos de reflexão propostos nos fins de cada aula. O docente acompanhava o desenrolar da aula atentamente e, às vezes, intervinha, principalmente quando era algo referente à manutenção do aspecto disciplinar da turma.

Procedimentos didático-metodológicos

Cumpramos ressaltar que os resultados serão relativos tanto ao processo quanto a uma síntese final que informe acerca da organização, sistematização e transmissão do esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física e o processo de inclusão, e a percepção dos alunos e do professor sobre o processo de intervenção pedagógica desenvolvido.

O professor pesquisador, a todo tempo, desempenhou um papel ativo no desenvolvimento do fenômeno estudado, passando pela concepção, planejamento, desenvolvimento e avaliação da ação executada em colaboração com o docente da escola. Essa atitude envolvia sempre a tríade: ação-reflexão-ação.

O modelo de aula proposto na abordagem metodológica adotada sugeriu dividir a aula em três momentos:

- a. primeiros 10 minutos: conversa com os alunos sobre os acontecimentos da aula anterior. Em seguida, os conteúdos e objetivos da aula eram apresentados e discutidos, buscando as melhores formas de os alunos se organizarem para a execução das atividades que eles mesmos e/ou o professor propuseram;

- b. próximos 30 minutos: realização das atividades propriamente ditas (apreensão do conhecimento);
- c. últimos 10 minutos: avaliar o realizado e lançar perspectivas para a aula seguinte.

No primeiro momento, adotamos, como recurso para identificar o processo de aprendizagem dos educandos sobre o conteúdo trabalhado, uma conversa inicial, por meio da qual era possível identificar os principais pontos do conteúdo trabalhado na aula anterior mais presentes em suas falas. A preocupação era a de motivá-los a falar, tanto dos aspectos gerais da modalidade trabalhada quanto das impressões acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência da turma nas atividades propostas.

No segundo momento, a condução da aula dava-se por uma explanação inicial sobre a modalidade do dia e a execução das atividades, que tinham como objetivo a apreensão dos conteúdos propostos.

No terceiro momento, os alunos eram incentivados a falar livremente sobre suas impressões a respeito da aula, mediados pelo professor pesquisador, que orientava os assuntos de modo a criar um espaço de reflexão/avaliação sobre a aula realizada.

Aproximação pesquisador-professor Rodrigo

O primeiro encontro com o professor Rodrigo teve por objetivo apresentar a proposta da pesquisa, sua finalidade e, principalmente, expor o método escolhido. Ações importantes, já que o professor seria um dos personagens centrais e, conseqüentemente, necessitaríamos da sua concordância para que o estudo se efetivasse.

Pensamos, inicialmente, que o estudo se basearia em um método de ensino em que o professor da turma seria apresentado à proposta de trabalhar com o tema do esporte adaptado como um novo conteúdo para as aulas de Educação Física. Na seqüência, faríamos, durante os momentos de planejamento, uma formação sobre o tema, na pretensão de que, enquanto docente da turma, ele aplicasse esse novo conhecimento em sua prática de ensino. Dessa forma, faríamos a análise das aulas, observando-as e realizando entrevistas com os envolvidos, a fim de identificar como o professor se apropriava desse eixo temático e conseguia repassá-lo aos seus alunos. Estes, por outro

lado, seriam consultados no intuito de perceber como o conteúdo esporte adaptado é apropriado como saber sistematizado.

No entanto, uma série de fatores foi determinante para que mudássemos, substancialmente, o modo de intervenção durante o trabalho. Esse primeiro encontro acabou se transformando no momento mais conflituoso e decisivo do estudo, pois, pelos motivos que serão apresentados a seguir, fez com que encontrássemos novos caminhos para sua realização.

O professor Rodrigo foi formado pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no ano de 1993; possuía cinco especializações e, segundo ele, fez o caminho inverso em relação à sua capacitação. Começou se especializando nas áreas de fisiologia e treinamento esportivo e, por fim, fez sua especialização em Educação Física escolar. Além de trabalhar como professor de escola, ele era um técnico de basquetebol reconhecido no meio esportivo local. Reconhecimento que se dá, também, por meio de sua formação. Analisando esse fato e as respostas do docente sobre sua ação pedagógica, podemos considerar que sua proposta se baseava fortemente em uma pedagogia mais tradicional, com forte tendência para as práticas *esportivizantes*. Rodrigo relata-nos que:

Sobre as propostas metodológicas, a gente estuda várias correntes e eu não sigo nenhuma delas à risca, não! Eu tento fazer coisas de que eu tirei, de que me servem para o meu dia a dia, para o meu desempenho profissional do dia a dia. Eu uso todas elas, um pouco de esportivista, um pouco de humanitária, de colaboração, de participação, de tudo um pouco, mas como linha de trabalho eu tenho, como objetivo com minhas turmas, eu tenho que colocar o aluno em movimento, que o aluno pratique o que está sendo oferecido pra ele (PROFESSOR RODRIGO, 17-2-2012).

Procurando identificar a visão do professor sobre os conteúdos da Educação Física e quais escolhe para suas aulas, encontramos em seu depoimento:

Os conteúdos nas escolas que eu trabalho e nas escolas do nosso país não são muito diversos, não! Não dão oportunidade da gente diversificar as coisas... e eu ganhei fazendo as coisas que eu sempre fiz. Hoje em dia, a gente sabe que tem outras coisas pra serem feitas, mas fica muito difícil isso, principalmente se falando

de escola pública, fica muito difícil diversificar muita coisa, então fico mais ou menos nos conteúdos de esportes coletivos, ou seja, handebol, basquete, vôlei e futsal e em algumas escolas e algumas épocas atrás a gente fez alguma coisa de ginástica olímpica, hoje em dia ginástica artística e só. E atletismo também (PROFESSOR RODRIGO, 17-2-2012).

Analisando as características do professor e fazendo um paralelo com seu ano de formação (formado no currículo reconhecidamente voltado para as práticas *esportivizantes* e tecnicistas da década de 1970, que se estendeu até o currículo de 1996), reforçado pelo fato de não ter realizado a disciplina de Educação Física para pessoas com deficiência, procuramos, no momento de apresentação da proposta metodológica do estudo, identificar qual era o seu conhecimento sobre as abordagens de ensino da Educação Física, mais precisamente sobre as abordagens progressistas e, também, sobre em que se pautava sua prática pedagógica. O intuito de identificar no docente seus conhecimentos sobre as abordagens e em que bases pedagógicas seu trabalho era realizado se justificou a partir da escolha da concepção de ensino da Educação Física que seria adotada para o trabalho.

Para sustentar metodologicamente as ações pedagógicas nas aulas, inspiramo-nos nas concepções progressistas de ensino da Educação Física: a proposta apresentada por Soares *et al.* (1992) e Kunz (1991, 2006), por entendermos tais proposições como aquelas que tratam o conteúdo como algo a ser transposto para a escola, numa perspectiva de desconstrução das bases institucionalizadas *esportivizantes*.

Os autores esclarecem que, na prática pedagógica, é necessário que haja um momento de reflexão e de participação dos alunos na construção das aulas. Eles, como sujeitos do processo de ensino, devem ser formados para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a competência de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados na vida, por meio da reflexão crítica.

Não podemos achar que, ao se trabalhar com o esporte adaptado na escola, estamos, somente por esse motivo, tomando por base princípios progressistas de ensino da Educação Física. Isso porque, dependendo do modo como é concebido e da forma com que será transmitido aos alunos, poderá

se caracterizar por uma ação tradicional tecnicista, guiando-se pela inserção do esporte adaptado **na** escola, em seu formato convencional, com regras e valores do esporte performance, conseqüentemente, excludente.

No entanto, se concebido e transmitido aos alunos de forma participativa, com reformulações didáticas em suas regras e modos de execução para que se ajustem aos interesses e capacidades dos alunos, estabelecendo uma relação dialógica e problematizadora sobre sua utilização no contexto social, ganha contornos de práticas de ensino progressistas, como procuramos realizar neste estudo.

Desse modo, é preciso entender que não basta apenas transpor determinada prática corporal do meio social para o ambiente escolar sem dar a ele o adequado tratamento didático-pedagógico, ou seja, desconstruí-los e reconstruí-los a partir da ótica da escola. Portanto, não basta adaptar determinada atividade se ela não for pensada e repensada pelos agentes do processo educacional, ou seja, alunos e professores.

Logo, seria fundamental manter a base teórica, a fim de que o modelo de transposição didática de fato fizesse parte da ação pedagógica do professor. Entendemos que apenas dessa forma os esportes adaptados poderiam ter seu sentido pedagógico no espaço escolar.

Desse modo, no primeiro encontro de planejamento, definimos que o estudo, então, configurar-se-ia a partir da condução das aulas pelo professor pesquisador, acompanhadas pelo professor Rodrigo que, a partir do observado, aplicaria os mesmos conteúdos aos alunos do 5º ano B. A partir dessa definição, fez-se necessário, inicialmente, um diagnóstico geral das turmas que seriam trabalhadas.

Caracterizando a turma do 5º ano C

A turma do 5º ano C da escola “Florescer” possuía 30 alunos matriculados, apresentando características bastante heterogêneas. O número de meninas e meninos era praticamente dividido meio a meio. Durante o momento de diagnóstico, o professor Rodrigo fez questão de dizer que se tratava de uma turma, do ponto de vista disciplinar, complicada de se trabalhar. Ele chamou atenção para pelo menos dois alunos que seriam os mais indisciplinados da turma e que deveríamos nos atentar, pois costumavam atrapalhar muito as aulas.

Sobre a relação entre os alunos sem deficiência e aqueles com deficiência na turma, notamos que havia uma boa aceitação e uma relação de respeito entre eles. Entretanto, notava-se um distanciamento, possivelmente gerado por uma falta de aproximação entre eles durante as atividades. Segundo o próprio professor Rodrigo, os alunos com deficiência raramente realizavam as atividades planejadas nas aulas de Educação Física.

Sobre os alunos com deficiência:

Ricardo, um aluno de 13 anos, com um diagnóstico de paralisia cerebral do tipo atetose.¹³ Ele se locomovia usando a cadeira de rodas, quase sempre conduzida pelos próprios colegas da turma ou pela estagiária contratada, que prestava o serviço de “cuidar” dos alunos com deficiência da escola. Funcionalmente, ele apresentava reduzida mobilidade e com constantes movimentos involuntários dos músculos, possivelmente característicos da etiologia da deficiência. O aluno Ricardo, durante a pesquisa, demonstrou ser um menino muito extrovertido e querido pelos colegas da turma.

Bruno, um aluno de 13 anos com diagnóstico de baixa visão, cujo grau de deficiência nenhum dos adultos responsáveis da escola soube informar. Porém, a partir dos momentos de aula, foi possível perceber que se tratava de um nível de baixa visão pouco comprometedor para a maioria das tarefas realizadas em aula.

Apresentando o esporte adaptado ao professor Rodrigo

Ainda no primeiro encontro, após realizar um breve diagnóstico da turma, foi trabalhada com o professor uma formação básica sobre o conteúdo que seria abordado. Iniciamos contextualizando historicamente os esportes adaptados, sua evolução e sua representatividade atual dentro do esporte nacional. Foram mostradas e discutidas com o professor Rodrigo, na ocasião do

13 Tipo de paralisia cerebral caracterizada por movimentos involuntários, incoordenados e sem propósito. O termo “atetose” é empregado para descrever o tipo de paralisia cerebral na qual o tônus muscular se apresenta de modo flutuante, sendo, às vezes, muito alto e, às vezes, muito baixo. As pessoas com esse tipo de paralisia cerebral têm dificuldade para se manter nas posições vertical e sentada, e com frequência podem ser observados movimentos involuntários na face e nos membros superiores que interferem na fala e na alimentação (MATTOS, 2005).

estudo, de forma sucinta, as 20 modalidades paralímpicas, suas características principais e os tipos de deficiência presentes em cada uma delas.

Cabe salientar que, apesar de uma resistência inicial à proposta, a partir do momento em que definimos esse novo modelo de trabalho o professor se mostrou muito entusiasmado e interessado pela perspectiva de conhecer uma nova proposta metodológica, e também pelo novo conteúdo que estava prestes a aprender.

Percebemos que a abordagem de aspectos do conteúdo mais próximos da trajetória profissional do professor Rodrigo, por exemplo, o fato de que o esporte paralímpico no Brasil se iniciou pelo basquete em cadeira de rodas, gerou, imediatamente, um interesse e uma afinidade que foram explorados na condução dos encontros seguintes.

Como asseveram Costa, Freitas e Santos (2012), apesar de o basquetebol em cadeira de rodas ser a mais antiga modalidade de esportes praticada pelas pessoas com deficiência em nosso país, a Confederação Brasileira de Basquetebol em Cadeira de Rodas (CBBC) somente foi fundada em dezembro de 1997. Isto é, quase quarenta anos depois desse esporte ser introduzido no Brasil por Sergio Del Grande e Robson Sampaio.

Em planejamento com o professor Rodrigo, elegemos como conteúdo de ensino do esporte adaptado as modalidades: bocha, *goalball* e vôlei sentado. Além dessas modalidades, escolhemos também o futebol de cinco, por ser uma prática comum e que, potencialmente, já traz uma motivação que achamos importante, pensando na cultura esportiva brasileira.

Uma das manifestações culturais mais importantes dos nossos tempos é o futebol. Considerado o esporte mais popular do mundo, no Brasil o futebol assume a função de identidade cultural e paixão nacional dos brasileiros, que intitulam nossa pátria de ‘o país do futebol’ – e com toda razão, pois, afinal, somos os únicos pentacampeões mundiais e o único país a participar de todas as Copas do Mundo (DARIDO, 2007, p. 27).

Importante destacar que a proposta pedagógica deste estudo utilizou as modalidades paralímpicas apresentadas. Porém, deixamos claro para o professor Rodrigo que as modificações nas regras e adaptações necessárias seriam realizadas seguindo a ideia de transposição didática do conteúdo sistematizado e,

sempre que necessário, alterando e recriando as regras institucionalizadas das modalidades paralímpicas a partir das necessidades da turma.

Para sustentar a ideia de introduzir um conteúdo inovador nas aulas de Educação Física, transpondo didaticamente os esportes paralímpicos para o ambiente escolar, tomamos por base a proposta de Coll *et al.* (2000), que entendem que os conteúdos devem se sustentar nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Partindo dessa premissa, construímos o plano de ensino que, em função das avaliações que fazíamos de aula em aula, foi modificado inúmeras vezes.

O planejamento das aulas

O plano de ensino foi construído juntamente com o professor de Educação Física, durante os primeiros encontros, no movimento de aproximação. Entendemos que esse planejamento inicial foi muito importante, já que nos ajudou a conduzir as ações e até mesmo serviu de base para as modificações necessárias.

Libâneo (2017, p. 221) refere-se ao planejamento como:

[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Assim, o planejamento passa a ser um instrumento de constante orientação e também de base para as possíveis mudanças decorrentes do processo avaliativo dinâmico que a escola nos apresenta. Considerando as alterações que o plano de ensino elaborado sofreu, apresentamos, a seguir, o que foi adotado, inicialmente, como eixo inicial norteador da proposta.

Plano de ensino elaborado para se trabalhar o conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física na escola “Florescer”

O processo de intervenção pedagógica com os participantes da pesquisa ocorreu no período de 5 de março de 2012 a 28 de maio de 2012, totalizando 16 aulas.

De acordo com a abordagem pedagógica crítico-superadora, o primeiro passo na ação didática do professor é a estruturação do programa de Educação Física a ser ministrado aos alunos:

O programa é o pilar da disciplina e seus elementos principais são: 1) o conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído, que geralmente se denomina de conteúdos de ensino; 2) o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; 3) os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-lo (SOARES *et al.*, 1992, p. 61).

Na sequência, será apresentado o programa de ensino planejado para o atendimento aos alunos do 5º ano C.

Proposta pedagógica: tema da cultura corporal de movimento — o esporte adaptado.

Local de execução: Escola “Florescer”, localizada no município de Vitória/ES.

Período de execução: março a maio de 2012.

Regularidade: Duas sessões por semana, às segundas e terças-feiras, das 13h30min às 14h20min.

Duração: aulas de 50 minutos.

Número de alunos: trinta alunos, de ambos os sexos, com idade entre 10 e 11 anos, sendo dois alunos com deficiência.

Justificativa: Considerando a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, verificamos que a situação se apresenta bastante complexa. Por isso, é tão importante discutir e refletir criticamente sobre qual deve ser a base formativa que permita uma intervenção profissional que, realmente, favoreça a emancipação dessas pessoas na sociedade. O que pode se dar a partir da

democratização do conhecimento, de sua participação na construção social, tendo como possibilidade o esporte, a arte, a educação, a cultura, o trabalho, a saúde e o lazer, enquanto direito de cidadão, independente de raça, credo, orientação sexual, deficiência etc. (CHICON, 2005, 2020).

Nesse sentido, percebemos a importância do trabalho com pessoas que apresentam deficiência nas aulas de Educação Física, não só para eles próprios, mas também para a formação social de todos os que fazem parte desse meio. O processo de inclusão é fundamental para a construção da sociedade, pois reconhece os indivíduos com deficiência, garantindo-lhes um espaço na vida social.

Desse modo, vale anunciar que “incluir”, na nossa perspectiva de trabalho, é auxiliar a criança na compreensão de mundo e de si. Tendo em vista essa afirmação, é importante frisar que o papel mediador do professor é decisivo no processo de inclusão. Ele deve atuar com a preocupação de atender às diferenças e, para cumprir esse papel, precisa agir como mediador nas relações do aluno com o meio, na relação consigo mesmo, com os outros e com os objetos.

Dessa forma, ajudará os alunos a superarem as dificuldades que emergem do processo ensino-aprendizagem, orientando-os para que atinjam níveis de independência e autonomia. Nesse bojo, o acesso ao conteúdo do esporte adaptado, devidamente sistematizado para ser transmitido no ambiente escolar, pode contribuir para esse processo.

Ao trabalhar com esse conteúdo na escola, é preciso estimular os alunos com e sem deficiência a interagirem, criando, então, novas possibilidades de envolvimento do grupo, oportunizando que os próprios discentes possam opinar e contribuir para o desenvolvimento das aulas.

Objetivo geral: Sistematizar e transmitir aos alunos o tema/conteúdo da cultura corporal esporte adaptado, no que tange às modalidades paralímpicas, seus praticantes, aspectos históricos, à questão das diferenças e à experiência corporal de quatro dessas modalidades.

Objetivos específicos: Proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental o conhecimento das vinte modalidades paralímpicas e a experiência de participar de quatro delas: bocha, futebol de cinco (cegos), vôlei sentado e *goalball*.

Em relação aos aspectos conceituais dos conteúdos:

- discutir os aspectos históricos e sociais dos esportes adaptados no Brasil e no Espírito Santo;
- saber reconhecer alguns tipos de deficiência e suas características;
- identificar as principais modalidades paralímpicas, assim como algumas regras importantes para o desenvolvimento delas.

Em relação aos aspectos atitudinais dos conteúdos:

- promover a cooperação entre os alunos na realização das atividades propostas;
- gerar nos alunos uma visão crítica sobre as questões ligadas à inclusão, a partir de reflexões sobre respeito às diferenças e preconceito contra a pessoa com deficiência.

Em relação aos aspectos procedimentais dos conteúdos:

- Possibilitar que os alunos possam conhecer novas práticas corporais baseadas nos esportes paralímpicos, por meio de vivência das quatro modalidades propostas como conteúdo de ensino.

Coll *et al.* (2000) sugerem que as dimensões do conteúdo devem assegurar que, durante as atividades em grupo, os alunos sejam estimulados a ser solidários ao se trabalhar em equipe. Devem respeitar e aprender a não discriminar os colegas por motivos de gênero, idade ou, no nosso caso, por diferenças decorrentes de algum tipo de deficiência.

Cabe ressaltar que as dimensões do conteúdo citadas por Coll *et al.* (2000) não aparecem de forma isolada na ação pedagógica dos professores, já que na prática docente não há como dividir os conteúdos nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfase em uma e/ou outra. Por exemplo, o professor solicita aos alunos que realizem o aquecimento no início de uma aula; enquanto eles executam os movimentos de alongamento e flexibilidade, o professor pode conversar com eles sobre a importância de realizar tais movimentos, o objetivo do aquecimento, quais grupos musculares estão sendo exigidos, entre outros. Assim, tanto a dimensão procedimental como a conceitual estarão envolvidas nessa atividade (DARIDO, 2007).

1. Contextualizando o esporte paralímpico e a inclusão de pessoas com deficiência numa perspectiva histórica e social:
 - considerações acerca do conceito de inclusão e exclusão social;
 - apresentação das modalidades paralímpicas;
 - tipos de deficiência e divisões para o esporte paralímpico.
2. Experiência corporal com quatro modalidades paralímpicas:
 - *goalball* – características, regras e possibilidades de ressignificação para a escola;
 - vôlei sentado – características, regras e possibilidades de ressignificação para a escola;
 - bocha – características, regras e possibilidades de ressignificação para a escola;
 - futebol de cinco – características, regras e possibilidades de ressignificação para a escola.
3. Visita dos alunos ao local de treinamento de atletas paralímpicos que praticam a modalidade natação, observação do treino e conversa com os atletas:
 - palestra de atletas paralímpicos de diferentes modalidades na escola.
4. Organização e realização de um evento paralímpico na escola, com a participação dos alunos:
 - jogo-exibição dos atletas de basquete em cadeira de rodas do Centro de Reabilitação Física do Espírito Santo (Crefes), na escola. Vivência dos alunos com as cadeiras.

Estratégias

- aulas teóricas: expositivas e dialogadas;
- aulas práticas;
- trabalhos em grupo por meio de pesquisas teóricas e tarefas de elaboração sobre o tema “esportes paralímpicos”;
- apresentação de vídeos sobre os esportes paralímpicos;

- gerar momentos de reflexão sobre a prática e debates sobre os temas abordados e problematizados;
- palestras com atletas paralímpicos;
- visitas a organizações que realizam trabalho educativo e esportivo com pessoas com deficiência.

Avaliação

- diagnóstica: os alunos deverão escrever em uma folha de caderno o que eles imaginam que seja o esporte praticado por pessoas com deficiência;
- prova teórica sobre o conteúdo ensinado (alunos receberão material teórico na forma de síntese para ser estudado);
- o processo de avaliação ocorrerá também de forma qualitativa, em que as aulas serão observadas e a participação dos alunos nas discussões geradas na própria aula será considerada;
- avaliação diagnóstica: os alunos deverão escrever em uma folha de caderno o que representou o conteúdo ministrado e como entendem as questões do esporte adaptado e aquelas referentes ao processo de inclusão que foi trabalhado no trimestre;
- trabalho em grupo: elaborar um cartaz com recortes, frases e fotos que reproduzam as questões sobre esporte adaptado e inclusão e apresentar para os colegas.

Quadro 1 — Cronograma das aulas (continua)

DATA	ATIVIDADE
05/03	Vivência inicial: brincadeira com olhos vendados. Diagnóstico inicial sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e sobre inclusão, preconceito, diferença.
06/03	Apresentação para a turma sobre o conteúdo a ser trabalhado, modalidades paralímpicas e escolha das modalidades a serem trabalhadas. Argumentação geral sobre principais tipos de deficiência e classificação funcional. Vídeos sobre o esporte paralímpico e suas modalidades. História dos esportes paralímpicos.

Quadro 1 — Cronograma das aulas (conclusão)

12/03	Vivências (brincadeiras e atividades para pessoas com deficiência visual), reconhecendo os espaços da escola e problematizando as necessidades de adaptação para os diversos tipos de deficiência.
19/03	Modalidade 1 (vôlei sentado): descobertas e possibilidades do esporte adaptado por meio de sua prática (regras e possibilidades de adaptação para a escola), construção conjunta.
20/03	Vivência da modalidade 1 e avaliação deste conteúdo.
02/04	Modalidade 2 (goalball): descobertas e possibilidades do esporte adaptado por meio de sua prática (regras e possibilidades de adaptação para a escola), construção conjunta.
03/04	Vivência da modalidade 2 e avaliação desse conteúdo.
09/04	Modalidade 3 (futebol de 5): descobertas e possibilidades do esporte adaptado por meio de sua prática (regras e possibilidades de adaptação para a escola), construção conjunta.
10/04	Vivência da modalidade 3 e avaliação desse conteúdo (reflexão).
23/04	Modalidade 4 (bocha): descobertas e possibilidades do esporte adaptado por meio de sua prática (regras e possibilidades de adaptação para a escola), construção conjunta.
24/04	Vivência da modalidade 4 e avaliação desse conteúdo (reflexão).
07/05	Apresentação do texto base para avaliação.
08/05	Avaliação teórica.
14/05	Aula de campo: visita ao clube Álvares Cabral para observar o treino dos atletas paralímpicos que praticam a natação e diálogo com eles.
21/05	Basquete em cadeira de rodas (Crefes). Visita da equipe de basquete na escola e vivência dos alunos com o uso de cadeira de rodas.
28/05	Encerramento, com exibição de vídeo feito durante as aulas para análise final.

Fonte: Elaboração própria.

Movimento de vivência e experimentação do conteúdo/tema esporte adaptado

O movimento de vivência e experimentação do conteúdo/tema esporte adaptado teve por objetivo promover aulas em que os alunos tivessem a chance de experimentar o esporte adaptado da escola, com as modalidades paralímpicas (goalball, vôlei sentado, bocha e futebol de cinco), selecionadas e reorganizadas de forma a atender às peculiaridades de quem aprende. É importante frisar que a experiência neste estudo remete à prática reflexiva do aluno sobre o seu saber/fazer, ganhando uma conotação de maior profundidade em relação à vivência.

Kunz (2005, p. 20), em seus estudos, explica a importância do binômio vivência-experiência:

A vida se refere mais às funções biológicas do ser humano, a vivência corresponde às elaborações e expressões emocionais, e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis de manifestação dessa consciência. Portanto, na história de vida de cada ser humano acontece este inter-relacionamento em todas as situações e em diferentes planos e níveis de ocorrência, da vida para as vivências e das vivências para as experiências. Isso é muito importante entender porque é a partir disso que a sensibilidade, as percepções e a intuição humana desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa quanto maior for o grau e as oportunidades de vida, vivências e experiência com atividades constituídas por um movimento espontâneo, autônomo e livre.

Desejamos que as vivências e experiências do professor pesquisador com os alunos contribuam para elucidar e instigar a discussão sobre o movimento de inclusão que ocorre no Brasil e no mundo, e, também, para mostrar como foi o processo de sistematizar e transmitir o conteúdo esporte adaptado aos alunos nas aulas de Educação Física na escola.

Tendo em vista que este estudo venha a ser uma referência entre os assuntos que abordam possibilidades pedagógicas de inclusão para os profissionais da Educação Física, consideramos importante que todo o processo de escolha, erros e acertos fossem apresentados e discutidos na produção do texto.

O processo de mediação pedagógica do professor

Aula 1

Com o plano de ensino definido, o processo de intervenção com os alunos do 5º ano C teve início no dia 5 de março de 2012. Essa aula teve por objetivos: 1) realizar apresentação mútua; 2) identificar a experiência prévia dos alunos sobre o esporte adaptado; 3) vivenciar a experiência corporal de se colocar na condição de cego.

No primeiro momento da aula, o professor Rodrigo solicitou que os alunos se sentassem no chão da quadra e apresentou o pesquisador, informando que ele estaria acompanhando a turma, desenvolvendo uma proposta diferente de aula com eles. Após a apresentação, o pesquisador assumiu a coordenação, conforme combinado com o professor nas conversas de planejamento. Como docente, buscou de forma simples e direta explicar à turma a sua presença e qual seria a base das aulas para os próximos três meses.

O professor pesquisador iniciou a aula dialogando com os alunos sobre o tema/conteúdo esporte adaptado, procurando extrair o que sabiam sobre o assunto. Um deles se manifestou dizendo já ter visto na televisão a modalidade de voleibol sentado, e uma das meninas afirmou ter participado, na Ufes, do evento “Dia Escolar Paralímpico”. Esse dia consistiu em um projeto realizado pelo professor e acadêmicos do sexto período, na disciplina de Educação Física, Adaptação e Inclusão, do curso de licenciatura em Educação Física, cujo objetivo era proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental o conhecimento das vinte modalidades paralímpicas e a experiência de participar de quatro delas: bocha, basquete em cadeira de rodas, voleibol sentado e *goalball*.

Analisando essa primeira impressão sobre a temática em tese, foi possível identificar na turma um número reduzido de alunos (somente dois) que demonstrou conhecer os esportes paralímpicos. Apesar do crescente número de atletas, de resultados esportivos positivos nas paraolimpíadas e, consequentemente, maior divulgação na mídia, parece haver, ainda, um desinteresse, possivelmente estimulado pela falta de conhecimento da população sobre as modalidades esportivas praticadas por pessoas com deficiência.

Sobre esse fenômeno, Carmo (2002, p. 7) enfatiza que: “Basta olhar a quantidade de atletas existentes, o número de disciplinas voltadas para este fim nos

curso de graduação em Educação Física e o contingente de professores atuando na área [...]”. Dessa forma, podemos entender como o esporte adaptado vem ganhando espaço, porém, ainda não suficiente para que fosse reconhecido e incorporado pelas pessoas como uma prática da cultura corporal.

Logo, tematizar o esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física pode ser um potencial instrumento para sensibilizar os alunos para à questão das diferenças/diversidades, do preconceito, da inclusão social, das práticas corporais desenvolvidas por pessoas com deficiência e de práticas colaborativas.

Retornando à discussão inicial, na sequência do diálogo com os alunos, eles confirmaram o voleibol, o basquetebol, o handebol e o futsal como conteúdos de ensino constantes em suas aulas. Portanto, nesse primeiro momento, notamos que o fato de propormos um conteúdo inovador para os alunos por si só já criou uma expectativa e maior participação e envolvimento de todos na aula.

Dessa forma, parece haver uma tradição já incorporada pela escola de que os esportes coletivos de quadra são os conteúdos hegemônicos comumente selecionados pelo professor de Educação Física para ministrar em suas aulas, nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e, muitas vezes, também, nas séries iniciais. Essa situação, frequentemente, tem atuado como uma barreira para a iniciativa de práticas corporais inovadoras no ambiente de ensino.

De acordo com Faria, Bracht e Machado (2010, p. 22):

Alguns fatores da cultura escolar mostraram-se como fundamentais tanto para a potencialização quanto para a despotencialização do processo inovador. Esses fatores relacionam-se, na maioria das vezes, com estruturas da escola que vêm mantendo-se inalteradas diante de tentativas das mudanças dos sistemas de ensino e das mudanças sociais recorrentes em nosso tempo.

Se, por um lado, atribuímos a ação pedagógica tradicional dos professores a um possível desinteresse docente, por outro lado, Faria, Bracht e Machado (2010) nos alertam que eles se sentem desmotivados pela própria escola. Isso acontece quando a instituição escolar não abre espaço para as discussões pedagógicas interdisciplinares e entende, na maioria das vezes, o momento de planejamento como puro fazer tarefa, sem possibilidades para análises

que possam se desdobrar em práticas inovadoras. Desse modo, o docente encontra-se em uma posição cada vez mais isolada, o que, geralmente, o conduz a práticas tradicionais que, de certa forma, são traduzidas nas ações que a escola sempre esperou que esse profissional realizasse em suas aulas.

Nesse bojo, é necessário que o professor o qual desenvolve ações que fujam ao tradicional seja reconhecido pela escola, pois esse processo de reconhecimento:

É fundamental para o processo de inovação pedagógica, uma vez que todo processo de mudança e ruptura com uma tradição pode trazer determinados mal-estares e negações, bem como sentimentos de incerteza. O reconhecimento proporciona uma autoestima necessária para a manutenção dos projetos inovadores (FARIA; BRACHT; MACHADO, 2010, p. 22).

Portanto, trabalhar com conteúdos inovadores é uma tarefa de conscientização do professor e, principalmente, da escola, ao entender que a prática pedagógica dos docentes não se limita aos métodos e conteúdos já estigmatizados no espaço escolar. Dessa forma, incrementar a transformação no ambiente de ensino é tarefa que se faz mister, e o esporte adaptado pode ser uma alternativa interessante.

Voltando novamente à situação de aula, o professor pesquisador indagou à turma como uma pessoa cega poderia jogar bola se ela não enxergava? Uma aluna respondeu que era só colocar uma sacola em volta de uma bola para ela fazer barulho. Nesse momento, foi possível identificar que alguns estudantes já traziam consigo algumas impressões de como o esporte pode acontecer de forma adaptada, atendendo às peculiaridades dos indivíduos. Essa situação demonstra que os alunos já trazem de sua experiência vivencial conhecimentos ocultos, que se revelam importantes em uma aula cujo diálogo é oportunizado e valorizado.

Após essa conversa introdutória, a turma foi orientada ao desenvolvimento das atividades propriamente ditas: vivenciar a experiência corporal de se colocar na condição de cego. Todos os alunos foram vendados para o início da prática.

Na primeira atividade, os alunos foram distribuídos no centro da quadra e a cada um foi solicitado que imitasse o som de um dos seguintes animais:

gato, cachorro e pintinho. Na sequência, orientamos que eles deveriam se espalhar pela quadra, tendo por objetivo encontrar e se agrupar com os outros membros de sua espécie, identificando-os pelo som emitido.

Na realização da atividade, não houve resistência dos alunos para serem vendados, mas a maioria, mesmo estando com as vendas, procurava olhar por uma fenda que se abria pela venda, na parte inferior dos olhos. A atividade foi realizada com facilidade pelos alunos e num clima festivo, marcada, no momento do encontro, com abraços e risos, especialmente, pela “caretece” de imitar os animais.

Cabe destacar a atitude acolhedora de um dos alunos em relação ao colega Ricardo (aluno cadeirante, por paralisia cerebral). Na atividade, ele buscou encontrar, intencionalmente, o Ricardo e, ao conseguir, de mãos dadas, seguiram para procurar os outros integrantes do grupo, mostrando sua afinidade com ele.

A identificação de colegas não deficientes que apresentam afinidade com o aluno com deficiência pode representar um ponto de partida para ações de inclusão na turma pelo professor. Isso pode ser evidenciado em Mittler (2003), quando indica, como uma das propostas inclusivas: a aprendizagem colaborativa ou crianças apoiando crianças.

Segundo o autor, os alunos que apresentam dificuldades podem ser bastante beneficiados em grupos pequenos de aprendizagem. Entretanto, os professores devem assegurar que todos os alunos sejam beneficiados, e que o grupo não seja forçado a trabalhar no ritmo dos estudantes mais lentos ou daqueles mais rápidos. Essa é uma forma de diferenciação que está menos relacionada com o currículo e mais com a oportunidade apresentada para trabalhar em grupos pequenos.

Para Mittler (2003), as crianças podem ensinar outras crianças e podem aprender ao fazer isso. Colocando de maneira simples, todos os sistemas educacionais estão cheios de estudantes e todas as classes são ricas em estudantes.

Na segunda atividade, foram espalhadas algumas bolas de soprar no fundo da quadra e os alunos foram dispostos em colunas de cinco integrantes. Dessa vez, o último integrante da coluna enxergava e o restante do grupo continuou com a venda nos olhos. O aluno vidente deveria conduzir sua equipe por toques nos ombros do colega da frente que, ao receber a orientação, deveria repassar para o colega da frente, e assim sucessivamente. O primeiro aluno da fila

conduziria o grupo pela direção orientada pelo último aluno (que estava sem as vendas) em direção às bolas. Ao encontrá-las, o primeiro aluno da coluna deveria tomá-la em suas mãos e estourá-la do modo que quisesse.

No grupo em que estava presente o aluno Ricardo, foi interessante notar que os próprios colegas o designaram para ocupar o primeiro lugar da coluna e consultaram o professor se ele poderia estourar a bola de soprar, passando a cadeira de rodas por cima dela. Proposta que foi validada pelo professor e demais colegas.

Essa atividade também foi bem aceita pela turma, que demonstrou entusiasmo em sua realização. A dificuldade esteve presente na orientação da equipe pelo tato, por meio do guia vidente. Porém, era exatamente nesse aspecto que residia a parte forte da atividade, pois essa ação auxiliava os alunos a perceber a necessidade de organizar as formas de toque no colega da frente e tornar a informação mais precisa para os alunos cegos. Da mesma forma, auxiliava os alunos cegos a prestar atenção à informação, tornando mais efetiva a ação. Além disso, sensibilizava todos os estudantes para as diferenças/diversidade.

O que mais marcou esse primeiro contato com os alunos foi o fato de que já existia certa preocupação e solidariedade deles para com o colega Ricardo (cadeirante), e essa atitude acolhedora da turma foi se confirmando no decorrer das aulas. Nesse sentido, no processo de inclusão, é de suma importância que os estudantes entendam suas funções dentro desse modelo social da deficiência. Modelo pelo qual todos são chamados a reconhecer que a sociedade é que precisa se adaptar, modificar-se, reorganizar-se em função das necessidades de seus cidadãos, e não o contrário (CHICON, 2005, 2020).

Corroborando essa afirmação, Barroco (2011), citando Vigotski, orienta que é preciso trabalhar/investir esforços nas pessoas não deficientes para realizar o processo de inclusão.

Por fim, em uma roda de conversa, o professor pesquisador perguntou aos alunos a impressão deles sobre as atividades realizadas. Responderam que existia um sentimento de fobia ao vender os olhos, mas que foi sendo superado no decorrer da aula. Também revelaram que a prática foi interessante. A aluna que havia participado do dia escolar paralímpico na Ufes perguntou se iriam fazer o jogo de *goalball*, que ela havia experimentado

naquela instituição. O pesquisador respondeu que sim e que seria assunto das próximas aulas. Nesse momento, ela expressou com um sorriso sua satisfação em poder praticar de novo aquela modalidade que ela havia vivenciado apenas uma vez. A aula foi finalizada com o pesquisador solicitando aos alunos que se dirigissem ao auditório na próxima aula, local onde seria exibido um vídeo com as modalidades paralímpicas.

Aula 2

O encontro ocorrido no dia 6 de março de 2012 objetivou apresentar as modalidades paralímpicas, suas características e conceitos, que seriam importantes para o desenvolvimento das aulas que iriam se suceder. Na aula anterior, fora solicitado aos alunos que trouxessem para o auditório papel e caneta, para que, no início da aula, eles respondessem, em no máximo cinco linhas, a seguinte indagação: Como você acha que as pessoas com deficiência conseguem praticar esportes?

Essa tarefa aconteceu no início da aula, já que o objetivo era que os alunos exprimissem suas impressões e imaginário sobre a intencionalidade da pergunta. Foi dado um tempo de cinco minutos e, individualmente, cada aluno escreveu livremente o que imaginava sobre a prática paralímpica, portanto, sem que houvesse um conhecimento prévio, pois o assunto seria trabalhado posteriormente. Aquele era apenas o momento introdutório da aula em questão.

A atividade foi realizada com as duas turmas do 5º ano, totalizando um número de 54 alunos. A grande maioria respondeu que as pessoas com deficiência conseguem praticar esportes a partir de mudanças nas regras, adaptando o material e/ou praticando em cadeira de rodas. Algumas respostas exemplificam essas impressões iniciais dos alunos sobre como as pessoas com deficiência praticam esportes:

Eles praticam esportes de diversas maneiras, como: usando cadeira de rodas, sentadas e ouvindo sons. Essas pessoas são orientadas por técnicos treinados em cada tipo de deficiência específica (Turma 5º ano C, 2012).

Eu acho que as pessoas com deficiência praticam esporte com materiais especiais como bolas de futebol, redes de vôlei adaptada.

Através de adaptações (Turma 5º ano C, 2012).

Das 54 respostas obtidas, foi possível identificar no imaginário dos alunos a relação sobre esse tema atrelado às deficiências física e visual, e que a maneira de praticar esportes normalmente está ligada a uma adaptação feita para que, em espaços apropriados, essas pessoas possam praticar. É possível que tal fato ocorra por serem esses dois tipos de deficiência as formas mais explícitas no que se refere às dificuldades e possibilidades de alcançarem êxito na prática esportiva.

Nessa mesma linha, foi possível perceber que cerca de 20% dos alunos mencionaram as dificuldades encontradas como um fator relevante na prática esportiva de pessoas com deficiência. Esse aspecto pode ser representado na fala de dois deles:

Eles praticam, mas com muita dificuldade, pois sua deficiência não os deixa jogar direito (Turma 5º ano C, 2012).

Eles praticam esporte com muita dificuldade. O professor tem que ser muito calmo para explicar, porque eles são especiais. Mas eles superam e fazem o esporte, só que do jeito deles (Turma 5º ano C, 2012).

Notamos que grande parte dos alunos já relaciona as adaptações nas práticas esportivas como uma possibilidade real para as pessoas com deficiência. Talvez essa mudança de pensamento esteja sendo alcançada pela forma como os meios de comunicação mostram os esportes adaptados. Possivelmente, também em função do número cada vez maior de alunos com deficiência frequentando as escolas e, conseqüentemente, ressignificando conceitos que ainda estão atrelados ao modelo médico de deficiência. Um dos alunos, em sua resposta, enuncia:

Antes, quando eu era pequeno, achava que as pessoas com deficiência não praticavam esporte, mas com o passar do tempo descobri que eles praticam esportes. Enfim, acho que eles têm muita dificuldade para praticar esses esportes mais difíceis como o vôlei, handebol, futebol etc., eles são verdadeiros guerreiros do esporte (Turma 5º ano C, 2012).

Apenas dois alunos relacionaram a possibilidade da prática esportiva pelas pessoas com deficiência a um momento de diversão e a uma possível inclusão:

Eles praticam um esporte especial para eles para que possam se divertir como as pessoas sem deficiência (Turma 5º ano C, 2012).

Felizes, pois conseguem se sentir um pouco como as pessoas normais e ficam muito capazes de fazer esporte (Turma 5º ano C, 2012).

A ideia inicial de identificar o imaginário dos alunos sobre as possibilidades de as pessoas com deficiência praticarem esporte revelou-se um bom diagnóstico de como a turma pensava essa questão. Foi possível observar que, de uma forma geral, esses estudantes já traziam uma ideia de que era possível que as pessoas com deficiência praticassem esporte, e que isso acontecia pela via da adaptação dos recursos utilizados.

O momento inicial que aconteceu no auditório se mostrou muito produtivo e interessante para os alunos. Após terem respondido à pergunta sobre como as pessoas com deficiência praticavam esporte, projetamos o vídeo “Herói Guerreiro”, feito pelo Comitê Paralímpico Brasileiro, que mostra os atletas brasileiros competindo nas paralimpíadas de Sidney, em 2002. Após assistirem ao vídeo, questionamos se eles imaginavam que as pessoas com deficiência poderiam fazer tantos esportes.

Os alunos demonstraram surpresa e até certo espanto diante do que lhes foi apresentado. Os diálogos a seguir refletem esse momento:

Aluno A: Como eles conseguiam enxergar a bola no futebol?

Professor pesquisador: Eles não enxergam.

O professor problematizou perguntando: Se eles não enxergam como fazem para jogar o futebol?

Aluno B: A bola faz um barulho que vem de dentro dela (Turma 5º ano C, 2012).

A discussão prosseguiu de forma que os alunos concluíram que, para esse esporte acontecer, o silêncio era fundamental. Foi importante conceituarmos essas questões, pois, ao levarmos essa teoria para a prática, conseguimos fazer com que suas atitudes fossem efetivadas. Portanto, conseguimos, nesse exemplo, unir a dimensão procedimental (ao colocar os alunos, posteriormente, para experimentarem o jogo) às dimensões conceitual e atitudinal, contemplando, assim, todas as dimensões do conteúdo.

Dando sequência, apresentamos a eles as quatro modalidades que seriam trabalhadas na disciplina. O primeiro vídeo apresentado foi o de futebol de cinco. Após exibição do vídeo, um dos alunos comentou que havia visto na televisão uma pessoa que não andava e que, com a ajuda de uma perna mecânica, conseguia chutar uma bola. Eles se mostraram muito interessados e realizaram comentários pertinentes:

Aluno: O goleiro do futebol de cinco enxerga?

Professor pesquisador: Sim e que dentro das regras do esporte paralímpico esse goleiro não pode ser um goleiro inscrito na FIFA nos últimos cinco anos (Turma 5º ano C, 2012).

Quando os alunos assistiram ao futebol de sete, praticado por paralisados cerebrais, começaram a conversar entre si dizendo que os jogadores com deficiência jogavam melhor que eles.

Os alunos iam se mostrando muito interessados, possivelmente pelo fato de já conhecerem as modalidades paralímpicas e de perceberem como as modificações nas regras e nos materiais possibilitava que as pessoas com deficiência praticassem esses esportes. Os estudantes não imaginavam que fosse possível fazer aquelas modalidades de outra forma que não a convencional.

Sobre a modalidade *goalball*, antes de ser exibido o vídeo, foi falado que se tratava da única modalidade criada exclusivamente para pessoas com deficiência. Pelo menos cinco alunos afirmaram já terem visto essa modalidade pela televisão. Indagamos a turma sobre a necessidade de utilizar vendas nos olhos, já que eram cegos. Um dos estudantes, que era um dos mais participativos, disse que eles podiam enxergar vultos e que podiam não ser cegos totais, o que é exatamente a explicação do uso das vendas nessa modalidade.

Durante toda a exibição dos vídeos e apresentação das modalidades, os alunos eram questionados e estimulados a participar da construção do conhecimento, a partir das problematizações levantadas. Por exemplo, o fato já citado de a turma entender a necessidade do silêncio durante o jogo de futebol para cegos.

Outra modalidade mostrada e que será trabalhada como conteúdo foi o vôlei sentado. Sobre ela, construímos o seguinte diálogo:

Professor-pesquisador: Qual era o tipo de deficiência dos praticantes dessa modalidade?

Aluna A: É praticado por paraplégicos.

Professor-pesquisador: O que é paraplegia?

Aluna A: São as pessoas que não mexem as pernas.

Aluna B: São as pessoas que não mexem os braços e as pernas (Turma 5º ano C, 2012).

Após uma explicação rápida da diferença entre paraplegia e tetraplegia, voltamos a dizer que a modalidade era praticada por pessoas com deficiência física e que era jogada, na maioria das vezes, por amputados ou pessoas com poliomielite. Isso porque o controle de equilíbrio sentado depende de força abdominal, o que não é possível na maioria dos casos de paraplegia e nem de tetraplegia.

Nesse dia, o aluno Ricardo (cadeirante) não foi à aula, mas, a partir do que foi falado sobre equilíbrio do corpo sentado, um dos alunos disse que o Ricardo não poderia jogar, já que não conseguia se manter sentado sozinho na quadra.

A presença do aluno Ricardo naquela turma, desde o início, proporcionou situações e exemplos de como um aluno com deficiência pode potencializar as discussões e incrementar a possibilidade de aprendizagem dos alunos sobre questões e conhecimentos ligados à inclusão.

Sobre esse assunto, Castro (2005) aponta para os benefícios de uma aula em que a presença de um aluno com deficiência na turma pode ajudar a potencializar o processo de inclusão. O autor afirma:

Esse é um contexto educacional valioso que diminui o mistério do aprender. Ainda estimula todas as partes a reconhecerem o valor da diversidade. É o melhor caminho para a amizade, companheirismo e o desenvolvimento de um senso de satisfação humana: o de trocar algo com alguém (CASTRO, 2005, p. 436).

Esclarecemos que não queremos dizer que a possibilidade de se trabalhar com os esportes adaptados nas aulas de Educação Física dependerá da presença de um ou mais alunos com deficiência na turma. Pelo contrário, não depende. Porém, se essa for a situação encontrada, que sirva de motivação para um processo mais efetivo das discussões sobre a inclusão, e

que não seja visto como um dificultador das ações pedagógicas nas aulas de Educação Física.

Sob esse prisma, faz-se necessária uma mudança no olhar e na atitude de professores e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, a presença do aluno com deficiência na escola deve ser compreendida como um elemento importante para trabalhar conceitos de respeito perante as diferenças. Ao contrário da visão pessimista, ainda presente no imaginário de muitos docentes que insistem em pensar a presença desse indivíduo na turma como uma espécie de atraso pedagógico para os demais.

Continuando as discussões geradas na aula, os conceitos referentes à etiologia e à tipologia das deficiências foram tratados no momento inicial e, posteriormente, nas aulas das modalidades. Tanto nesse caso, como nas aulas práticas, os alunos demonstraram dúvidas e falta de conhecimento sobre os tipos de deficiência. Fato que foi trabalhado com eles e que, possivelmente, possa ser explorado em conjunto com o professor de Ciências por meio de atividade interdisciplinar.

Entender como cada tipo de deficiência deve se adaptar e compreender que mesmo as deficiências mais severas não impossibilitam a prática de esportes se configura como uma forma interessante de trabalhar esses conteúdos com os alunos. Isto é, porque possibilita uma aplicabilidade real dos conceitos, fato que claramente facilita o aprendizado, já que está associado a uma questão prática e de fácil visualização.

Essa discussão parece ser reforçada na situação seguinte da aula. Mostramos a modalidade basquete em cadeira de rodas e problematizamos com os alunos o perfil da deficiência dos praticantes. Informamos que era necessário que os jogadores tivessem um bom controle de membros superiores.

Rapidamente, os alunos associaram à discussão anterior e concluíram que, para jogar esse tipo de basquete, as pessoas não poderiam ser tetraplégicas. Já nos primeiros momentos, foi possível perceber o quanto o conteúdo que estava sendo apresentado poderia servir de importante instrumento na educação daqueles alunos, e que o interesse inicial seria fundamental para a sequência das aulas.

Além disso, informamos que no 15º encontro previsto no cronograma das aulas, os atletas do Espírito Santo que jogam basquete em cadeira de rodas

viriam à escola e os alunos teriam a oportunidade de jogar sentados na cadeira. Fato que trouxe uma enorme empolgação nos alunos e uma aparente motivação perante o novo que estava por acontecer na disciplina de Educação Física.

Por fim, foi exibido um vídeo de uma menina com amputação dos quatro membros e que fazia uma série de tarefas do dia a dia. Os alunos, mais uma vez, ficaram atentos e se surpreenderam com a habilidade dela nos seus afazeres diários. Durante toda a aula, o professor Rodrigo ficou atento aos ensinamentos e às discussões levantadas. Apenas no fim ele se manifestou e aproveitou para falar para os alunos sobre as dificuldades encontradas e os limites superados por pessoas que possuem algum tipo de deficiência. A aula foi finalizada com a explicação das atividades subseqüentes do planejamento.

Aula 3

A aula do dia 12 de março de 2012 teve como objetivo fazer com que os alunos tivessem mais vivências de práticas corporais que possivelmente já conheciam, porém, de forma adaptada. Portanto, nesse dia não foi trabalhado nenhum dos esportes paralímpicos, somente jogos e brincadeiras adaptados. A turma deveria entender que o conteúdo aplicado na perspectiva da inclusão não se baseia apenas nos esportes, e as pessoas com deficiência também podem, por meio de adaptações, praticar outras atividades nas aulas de Educação Física.

Portanto, foi explicado aos alunos que nas próximas aulas seriam iniciados os conteúdos dos esportes adaptados e que, no momento em questão, eles realizariam algumas atividades não esportivas, mas que serviriam de preparação para as próximas aulas.

O momento de conversa inicial em todas as aulas ocorria com os alunos formando uma roda e sentados no chão. Inclusive o aluno Ricardo, que saía regularmente da cadeira de rodas e se juntava aos demais, auxiliado pela estagiária de apoio. Após a explanação introdutória, foi pedido para que os estudantes ficassem de pé, menos Ricardo, claro, que continuou sentado na roda com o auxílio da estagiária. Nessa atividade, novamente a turma ficaria com os olhos vendados.

Foi pedido para que eles colocassem a fita crepe nos olhos e que, além disso, permanecessem de olhos fechados. Houve certa dificuldade para que esse último pedido se estabelecesse, fato que prejudicou muito a atividade

proposta. A ideia era que a turma sentisse, pelo tato, as formas e os pesos diferentes, identificando cada bola passada de mão em mão no sentido anti-horário da roda. Os alunos, por várias vezes, abriam os olhos e a atividade acabou se perdendo no processo.

A partir do ocorrido na aula anterior e que acabou se repetindo nessa, percebemos que as vendas eram necessárias para esse tipo de atividade, já que a fita crepe simplesmente não estava funcionando. Foi constatado que a fita por si só não era suficiente para que o grupo não enxergasse. Parece que, para os alunos nessa idade escolar, o fato de burlar a regra de não enxergar se apresentava como uma tentativa de demonstrar uma “esperteza” em comparação aos outros colegas que seguiam a recomendação de não enxergar.

Após a aplicação e o insucesso da atividade, argumentamos com os alunos sobre a falta de respeito com as regras estabelecidas. Explicamos que as atividades não estavam acontecendo por excesso de bagunça e pelo não cumprimento da principal regra, que era não enxergar. Esse fato foi discutido inúmeras vezes e, para que não tivéssemos mais problemas desse tipo, preferimos confeccionar uma venda feita de TNT (tipo de tecido), que foi utilizada nas aulas seguintes.

A segunda atividade da aula era jogar queimada sentados no chão (Foto 1). A regra colocada é que não poderiam ficar em pé, agachados ou de joelhos, mas que o deslocamento seria à vontade. A turma dividiu-se aleatoriamente e todos jogaram ao mesmo tempo, ficando cerca de 15 alunos para cada lado. Ricardo participou do jogo sentado como os outros e, apoiado na estagiária, de forma natural, recebia a bola ou era queimado. Ele não sofreu nenhum tipo de diferenciação por parte dos alunos e demonstrou muita animação e satisfação com a sua participação.

Foto 1 — Alunos vivenciando o jogo de queimada sentados no chão da quadra



Fonte: arquivo próprio.

Durante o jogo, os alunos respeitaram a regra de jogar sentados, mesmo que, às vezes, por instinto, tentassem se levantar. A todo momento, a turma lembrava das regras combinadas, e o jogo aconteceu de forma bem interessante, com cada um procurando descobrir a melhor forma de se deslocar em quadra. Faltando cinco minutos para o término da aula, fizemos novamente uma roda e os estudantes foram questionados sobre o que tinham achado da atividade. Disseram que gostaram muito e que era mais difícil do que jogar em pé, por causa da pouca possibilidade de locomoção. Perguntamos se era possível para as pessoas que não andam jogar queimada e fazer outros tipos de atividades na aula de Educação Física. Todos disseram que sim. Um dos alunos relatou que, quando jogavam queimada em pé, o Ricardo participava sentado na cadeira de rodas, mas, com todos no chão, a sensação de diferença diminuiu, pois estão sentados como ele.

Mais uma vez, a percepção de condição de igualdade se fez presente e gerou nos alunos um entendimento de que, adaptando o jogo, poderíamos estabelecer condições de igualdade em que todos pudessem participar. A aula foi encerrada com a apresentação da próxima modalidade: o vôlei sentado.

Vivência e experiência do vôlei sentado da escola

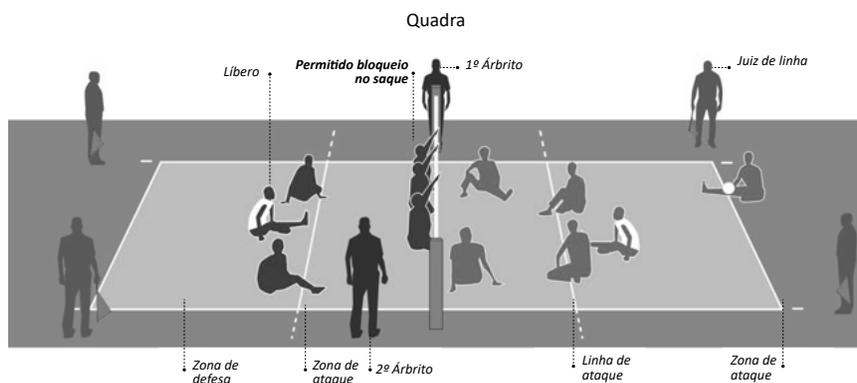
Sobre a modalidade

O vôlei sentado teve sua origem em 1956, por meio da *Society of Dutch Military War Victims*, entidade fundada para trabalhar a reabilitação de vítimas da guerra. Porém, só foi introduzido nos jogos paralímpicos em 1980, nas paraolimpíadas de Arnhen, na Holanda (CASTRO, 2005).

A modalidade que, como o próprio nome destaca, posiciona os jogadores sentados na quadra, tem como perfil de deficiência as pessoas com amputação de membros inferiores ou sequelas de poliomielite. A principal adaptação à regra, exceto o fato de se jogar sentado, está na dimensão da quadra.

No voleibol sentado, competem atletas amputados, principalmente de membros inferiores (muitos são vítimas de acidentes de trânsito) e pessoas com outros tipos de deficiência locomotora (sequelas de poliomielite, por exemplo). Em relação ao convencional, a quadra é menor, com dez por seis metros, e a altura da rede é inferior à da modalidade, com 1,15m do solo no masculino e 1,05m para o feminino. Os atletas jogam sentados na quadra. No voleibol paralímpico, o saque pode ser bloqueado (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, 2021a).

Ilustração 1 — Quadra de vôlei sentado



Fonte: Globo Esporte (2021).

O jogo de vôlei sentado utiliza-se dos mesmos materiais e bola do vôlei convencional e também do mesmo sistema de pontuação. Portanto, é facilmente adaptável para qualquer espaço. Hoje, já existe, inclusive, o vôlei sentado de praia, modalidade desenvolvida e patenteada no Rio de Janeiro e que já se revela como esporte exibição.

Aula 4

Objetivando promover vivências e experiências corporais acerca de algumas das modalidades paralímpicas, iniciamos a aula do dia 19 de março de 2012 apresentando aos alunos o vôlei sentado como primeira modalidade a ser trabalhada. Essa escolha se justifica por se tratar de uma prática já conhecida pelos discentes (o vôlei convencional) e porque tem como modificações mais importantes, além do fato de os jogadores jogarem sentados, o tamanho da quadra e a altura da rede, o que, a nosso ver, facilitou a compreensão e a execução da atividade por eles.

Segundo Darido (2007), um dos fatores que fazem, atualmente, o voleibol convencional ser tão difundido nas escolas é que essa modalidade se tornou muito popular, principalmente em função dos resultados esportivos alcançados pelos atletas brasileiros.

A proposta para essa aula foi a de que os alunos conhecessem a modalidade a partir do jogo propriamente dito, percebendo, de imediato, as suas características e adaptações. Assim, na aula seguinte, o trabalho se daria a partir de intervenções específicas, envolvendo os fundamentos em uma ação didática do todo para as partes.

No primeiro momento da aula, reunimos os alunos no centro da quadra e informamos, de forma simples, quais eram as principais modificações em relação ao vôlei convencional. Durante a explanação do pesquisador, o professor Rodrigo terminou de organizar a quadra de jogo, baseado nas modificações elaboradas no planejamento. Ocupamos meia quadra do vôlei convencional, que mede 18 m x 9 m, dividindo-a em dois campos de 4,5 m de largura por 10 m de comprimento. Cada quadra medindo, então, 4,5 m x 5 m, colocando todos os 24 discentes presentes para participarem ao mesmo tempo, como se observa na Foto 2.

Foto 2 — Alunos praticando o vôlei sentado



Fonte: arquivo próprio.

O aluno Ricardo (paralisia cerebral, cadeirante) estava incluído no jogo e ficou sentado na quadra com o auxílio de uma “acompanhante”, estagiária de pedagogia, contratada pela escola para dar suporte aos alunos com deficiência. Podemos perceber o aluno Ricardo jogando a bola para um de seus colegas na Foto 3, abaixo.

Foto 3 — Aluno Ricardo (com paralisia cerebral), lançando a bola de vôlei para um de seus colegas, durante a prática do vôlei sentado



Fonte: arquivo próprio.

A atividade consistiu na divisão dos alunos em dois grupos: cada grupo foi posicionado sentado em cada meia quadra, ocupando todo o espaço. Ou seja, simultaneamente, tínhamos dois jogos acontecendo (quatro times) com seis componentes em cada time. No primeiro momento, eles fizeram um jogo de vôlei, tentando utilizar principalmente os fundamentos toque e manchete. Ficou evidente que o jogo não se efetivava por uma dificuldade normal para a faixa etária de controlar a bola a partir desses fundamentos técnicos. Ainda mais pelo fato de estarem sentados e não conseguirem utilizar a maior amplitude possível para o movimento, além de o equilíbrio e a força ficarem prejudicados.

Dessa forma, essas dificuldades foram problematizadas como elementos a serem solucionados pelos próprios alunos. Para resolver essa situação, chegamos à conclusão (professores e alunos, em conjunto) que a bola fosse segurada ao recebê-la e depois passada para o colega. Além disso, a bola tinha que passar por cinco dos integrantes da equipe antes de ser jogada para o campo oposto.

Nesse momento, percebemos que os alunos tinham a preocupação de enviar a bola para os colegas que não haviam tocado na bola ainda, principalmente o aluno Ricardo que, por várias vezes, experimentou a possibilidade de receber e repassar a bola para os colegas.

Esse sentimento de pertença ao grupo talvez tenha sido um dos pontos que mais chamaram a atenção sobre a participação do aluno Ricardo durante todo o processo. As possibilidades de atuação desse estudante foram alcançadas por uma maior interação do restante da turma com ele e surgiram espontaneamente, a partir de sua simples inserção nas atividades propostas.

Segundo Lima (2010, p. 147), “O sentimento de pertença indica para o significado de que fazemos parte e o fazer parte direciona a uma imersão de mundo no qual se está interagindo”. Assim, as atividades que sejam pensadas a partir dos preceitos da inclusão favorecem esse sentimento, corroborando, consequentemente, em uma maior interação e participação dos alunos.

Uma importante característica notada foi que, ao dividir a meia quadra, conseguimos fazer com que todos os alunos jogassem simultaneamente. Esse fato fez com que nenhum dos estudantes ficasse de fora da atividade, esperando os outros para jogar. Portanto, um dos pontos positivos atribuídos ao vôlei sentado foi que, dentre todas as modalidades trabalhadas, apenas nessa conseguimos a participação de todos ao mesmo tempo.

Nessa lógica da participação coletiva, é importante que o professor tenha como princípio de sua ação docente:

[...] resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defender o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz a dois, e de que é diferente jogar ‘com’ o companheiro e jogar ‘contra’ o adversário (SOARES *et al.*, 1992, p. 71).

Assim, essa proposta de trabalharmos, no primeiro momento, com tal jogo foi avaliada como a mais acertada para a turma, já que as mudanças no tamanho da quadra, altura da rede e o fato de os alunos jogarem sentados já possibilitaram alterações suficientes nas regras.

As mudanças nas regras das atividades desenvolvidas, na maioria das vezes, eram sugeridas a partir das necessidades observadas e apontadas pelos próprios alunos em situação de diálogo e problematização com o professor pesquisador. Dessa forma, no decorrer da aula, as regras foram sofrendo variações conforme a necessidade, com o objetivo de conseguir jogar o vôlei, utilizando os fundamentos mais próximos do jogo formal. Assim, os alunos continuaram segurando a bola, porém, ao jogar para o colega, eles tinham que mover a bola para cima e passá-la para o outro lado, utilizando o fundamento toque.

Observa-se, no desenvolvimento dessa atividade, uma progressão que caminha do fácil para o difícil, em função do desempenho dos alunos. Esse tipo de progressão é importante porque, segundo Libâneo (2017), os educandos vão superando suas limitações gradativamente, passo a passo, chegando aos movimentos mais complexos de forma espontânea, tornando a atividade mais prazerosa em função do sucesso da ação.

Em um determinado momento da aula, um dos alunos, que inclusive sempre se mostrava entediado com qualquer proposta, disse que estava “chato” e gostaria de jogar o vôlei “de verdade”. Percebemos que ele não se referia ao fato de ter que jogar em pé ou sentado, disse isso em relação às regras de que os alunos tinham que segurar a bola antes de lançá-las. Perguntamos se o que estavam jogando não era vôlei. Ele disse que sim, mas que as regras estavam erradas. Interessante notar que o fato de jogarem sentados não era uma modificação que o desagradava.

Possivelmente, a alteração das regras a partir das necessidades dos alunos não é algo comum de ser trabalhado nas aulas dessa turma, o que, inicialmente, gerou nesse estudante um estranhamento acerca da alteração das regras do vôlei convencional. Após essa discussão, concluímos que, quem quisesse, poderia lançar a bola de toque sem ter que segurá-la primeiramente.

Notamos, então, que o fato de os alunos já saberem a maioria das regras do vôlei convencional ao mesmo tempo que facilitou o início dos trabalhos com o esporte adaptado, também provocou muitos questionamentos quando tentávamos adequar novas regras. Isso aconteceu não só em função das adaptações necessárias à prática para pessoas com deficiência, mas também quando tentávamos adequar as regras em função de uma melhor dinâmica, para que o jogo se tornasse interessante para todos daquela turma.

Segundo Lovisolo (1995), as regras do esporte são elaboradas em contexto de conflito e incerteza e, dessa forma, são historicamente apresentadas numa tentativa de se estabelecer novamente uma ordem, ou numa minimização das situações de conflito e violência. Nesse sentido, quando o professor consegue contextualizar essas intenções, possivelmente constrói um entendimento de que as regras podem ser alteradas, desde que atenda às necessidades do grupo em questão.

Talvez, então, uma desconstrução das regras sistematizadas do esporte de rendimento seja uma tarefa interessante de ser trabalhada com os alunos, antes de os esportes adaptados serem propostos como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física. Um dos caminhos possíveis para esse feito seria tratar o conteúdo, inicialmente, a partir da sua construção histórica e debater sobre e para que interesses as regras dos esportes foram criadas e modificadas.

Acerca do assunto, Bracht (2007, p. 21) considera que a própria Educação Física, na década de 70, se coloca “[...] explicitamente e planejadamente a serviço do sistema esportivo, desempenhando o papel de base da pirâmide, sistema esse que possuía como culminância a alta performance esportiva”. Dessa forma, as regras institucionalizadas deveriam ser reproduzidas, inclusive e principalmente, no espaço escolar, para que, assim, o objetivo de que a escola se torne o principal espaço de formação de atletas se efetivasse. Fato que a própria Educação Física desconsidera atualmente.

De outro modo, aqueles professores que já utilizam abordagens progressistas da Educação Física em seus métodos de trabalho, possivelmente, conseguem que seus alunos sintam menos os impactos que as mudanças das regras dos esportes convencionais podem trazer em um primeiro momento. Essa diferença é marcante quando comparamos com aqueles professores que trabalham com uma proposta mais tradicional, tecnicista.

Durante essa atividade, o aluno Ricardo ficou sentado no chão da quadra como os demais e, por não ter estabilidade de tronco, manteve-se todo o tempo apoiado pela estagiária, que se sentou com ele no chão, dando o apoio necessário. Nas ocasiões em que ele recebia a bola, segurava-a e, por vezes, jogava para o colega que estava ao lado ou tentava arremessar para o outro lado da rede. Essas situações foram marcantes não só para o aluno, mas também para todos os outros colegas de turma, momentos e aprendizados esses que foram relatados ao final da aula.

Utilizando então os dez minutos finais como um importante momento de reflexão, conversamos com os alunos sobre as impressões deles sobre a aula. Perguntamos, inicialmente, se o vôlei sentado era mais fácil do que o vôlei em pé. Disseram que este último era mais fácil e que o primeiro era mais legal. Desde o primeiro momento, foi possível perceber que o fato de nunca terem praticado as modalidades da forma como estavam sendo apresentadas fazia com que houvesse uma participação e um envolvimento prazeroso dos estudantes, pelo menos nos primeiros momentos de aula.

Portanto, o que foi apontado anteriormente sobre a resistência de alguns alunos em aceitar mudanças nas regras não passa a ser um fator que impeça a construção do trabalho. Principalmente se o professor tiver a capacidade de construir, juntamente com eles, as possibilidades de mudança, não as impondo. Não é por se tratar de uma modalidade adaptada e de um conteúdo inovador que o professor atuará de maneira progressista e menos tecnicista, se ele simplesmente impuser as alterações das regras, sem as construir com seus educandos.

Possivelmente, outro motivo atrelado ao interesse dos alunos nas aulas realizadas está justamente no fato de ser um novo conteúdo e as aulas estarem sendo conduzidas por outro professor. Em pesquisa realizada na Universidade Federal de São Carlos, Teixeira (2011) concluiu que as aulas de Educação Física ministradas por estagiários que cumpriam disciplina

obrigatória do curso de licenciatura obtiveram maior participação e motivação dos estudantes em suas aulas, quando comparadas com as aulas ministradas pelo docente da escola.

Esse fato ocorria, segundo a pesquisadora, porque os estagiários, normalmente, trabalhavam com metodologias novas e conteúdos diferentes dos tradicionais empregados pelos professores das turmas em questão. Em seu trabalho, Teixeira (2011) afirma que a aprendizagem depende, acima de tudo, do interesse de aprender do aluno e, para que isso ocorra, cabe ao professor motivá-lo, fazendo-o se sentir capaz de realizar as atividades propostas.

Continuando o momento de reflexão no fim da aula, perguntamos aos alunos se no vôlei convencional (aquele que não é adaptado para pessoas com deficiência) a altura dos alunos faz diferença. Disseram prontamente que sim. Indagamos sobre essa diferença no vôlei sentado, e falaram que não. Um dos alunos apontou para o mais alto da turma e disse: “Em pé, ele é gigante, mas, sentado, ficou todo mundo igual”.

Percebemos, então, que a atividade em grupo proporcionou aos alunos essa percepção, construindo uma noção de igualdade de condições a partir do que foi vivenciado.

Esse depoimento nos remete a Kunz (2006, p. 40), quando nos fala da competência social que o aluno precisa adquirir em situações de aula:

Especialmente, nos conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais.

Desse modo, o autor aponta para a ideia de que as competências não estão desassociadas e, como analisamos na situação de aula, a competência social só pode ser desenvolvida quando atrelada à competência comunicativa.

A competência social deverá contribuir para um agir solidário e cooperativo, deverá levar os alunos à compreensão dos diferentes papéis sociais existentes no esporte e fazê-los sentir-se preparados para assumir esses diferentes papéis e entender/compreender os outros

nos mesmos papéis ou assumindo papéis diferentes. Isso naturalmente não pode acontecer sem reflexão e sem muita comunicação em aula, ou seja, é pelo pensar e falar, enquanto competência comunicativa, que as estruturas para as interações humanas bem-sucedidas se estabelecem (KUNZ, 2006, p. 41).

Ainda durante o momento de reflexão, no intuito de identificar nos alunos uma possível impressão deles sobre a questão da inclusão, perguntamos se eles já haviam jogado vôlei com o aluno Ricardo, na cadeira de rodas ou de alguma outra forma; eles disseram que não. Dirigimo-nos ao Ricardo e perguntamos se ele já havia jogado vôlei, e ele nos disse que nunca havia jogado. Indagamos, então, se havia gostado; e ele, dando um grande sorriso e fazendo um sinal de *ok* com os dedos da mão, mostrou sua satisfação de experimentar pela primeira vez aquele esporte.

Ao perguntar aos alunos sobre o que tinham percebido de mais interessante na aula, uma das alunas respondeu: “Pelo menos a gente jogou com o Ricardo”.

Notoriamente, o fato de que o aluno com paralisia cerebral havia conseguido jogar e se colocar em igualdade de condições, por estar sentado no chão, assim como os outros alunos, despertou durante toda a aula uma surpresa e uma sensação de satisfação por parte do próprio estudante, dos demais colegas da turma e também do professor Rodrigo.

Identificamos, durante esse diálogo, que o fato de o aluno Ricardo normalmente ficar de fora das atividades planejadas nas aulas de Educação Física gerava um desconforto nos colegas e que, por isso, sua participação nas aulas, nesse momento, foi reconhecida por todos. É o que se evidencia no depoimento de um dos alunos: “Nas suas aulas [...] o Ricardo jogou vôlei sentado, teve oportunidade de jogar”.

As vivências e as situações ocorridas em aula apresentam ricos momentos a serem explorados pelo professor. Normalmente, essas experiências aparecem e são mais bem exploradas nos momentos de reflexão, quando os alunos podem expor seus sentimentos e suas impressões.

No intuito de saber como o conteúdo estava sendo apreendido, perguntamos sobre o que eles viram de diferente do vôlei convencional em relação ao vôlei sentado. Disseram que o que mais chamou a atenção foi o fato de que, nas regras do vôlei sentado, era permitido bloquear o saque. Um dos alunos

se referiu à mudança que fizemos para que o jogo acontecesse para a turma deles, citando a possibilidade de poder segurar a bola para, depois, lançá-la de novo para o outro lado da rede ou para o colega. Informamos que se tratava de uma alteração na regra do vôlei convencional para que o jogo ficasse mais interessante para a turma deles em questão, mas que no vôlei sentado as regras de toque, manchete e cortada eram as mesmas do vôlei convencional.

Nessa situação, percebemos que alguns alunos estavam confundindo as regras e adaptações do vôlei sentado com aquelas modificações que fizemos em função da característica da turma. Nesse sentido, apontamos para uma ação pedagógica nas aulas de Educação Física que apresente as regras, mas que, ao mesmo tempo, reflita sobre suas intenções e indique uma possível modificação baseada nas necessidades da turma.

Os alunos ainda foram indagados sobre a possibilidade de praticar o vôlei sentado em outros espaços fora da escola. Responderam que sim. Uma das alunas argumentou que era só armar a rede na grade do condomínio e jogar.

Segundo Araújo (1998), o desporto adaptado, trabalhado nas escolas, possibilita muitas vezes uma prática posterior junto à comunidade local, principalmente como prática recreativa. A intenção de fazer com que os alunos conhecessem as modalidades paralímpicas e que pudessem praticá-las para além do espaço escolar, era, desde o início, um dos objetivos incutidos na proposta.

Portanto, sempre ouvíamos relatos de que tentariam refazer o que estavam aprendendo na escola com seus colegas de condomínio ou na rua em que moravam. Dessa forma, percebemos que o conteúdo já começava a fazer parte da cultura dos alunos e que esse conhecimento não iria se restringir às aulas de Educação Física na escola: Aluna A: “Eu já fiz até uma vez o vôlei sentado, fui no prédio do meu primo, a gente colocou uma rede, mas só tinham 5 pessoas [...]”.

Finalizamos o primeiro encontro do movimento de experimentação entendendo os momentos de reflexão como fundamentais para o alcance dos objetivos traçados para o estudo e servindo, principalmente, como parâmetro e eixo central para o planejamento das aulas seguintes.

Aula 5

No segundo dia da modalidade vôlei sentado, ocorrida em 20 de março de 2012, iniciamos a aula indagando os alunos sobre o ocorrido na aula anterior, com o objetivo de relembrar situações e acontecimentos passados, construindo a ideia de continuidade das aulas.

No momento de avaliação e planejamento, chegamos (professor Rodrigo e professor pesquisador) à conclusão de que o tempo gasto para organização da quadra na aula anterior foi longo. Em razão disso, decidimos que seria melhor jogar o vôlei sentado utilizando a quadra de vôlei inteira. Assim, posicionamos todos os alunos sentados na quadra, igualmente divididos, em duas fileiras, um de frente para o outro. O objetivo da atividade era o deslocamento para frente e para trás. Nesse esporte, o deslocamento em quadra passa a ser decisivo para um bom desenvolvimento do jogo.

Começamos a aula propondo aos alunos a regra de que só poderiam se deslocar usando as mãos, fato que dificultou a ação. Em seguida, sugerimos que poderiam se mover utilizando os pés e as mãos. Nessa situação, todos descobriram que o mais fácil seria o deslocamento tipo “caranguejo”, sem encostar as nádegas no chão. Sobre esse fato, um dos alunos disse que isso não seria válido, já que as pessoas com deficiência no vôlei sentado não tinham pernas para se apoiar e se deslocar.

O argumento desse aluno nos leva a inferir que, muito mais que uma simples mudança na regra, o objetivo principal de entender a prática dos esportes adaptados na escola, como uma possibilidade de que os alunos pudessem vivenciar as condições de prática esportiva das pessoas com deficiência, estava sendo alcançado. Eles não estavam simplesmente pensando em si, mas se colocando no lugar do outro e entendendo as dificuldades e possibilidades a partir das situações apresentadas e vivenciadas.

Nesse dia, os alunos estavam agitados e a atividade pensada para a turma, nesse primeiro momento da aula, não surtiu o efeito esperado e, por vezes, tivemos que intervir, chamando-lhes a atenção. Analisando os fatos posteriormente, concluímos que as atividades apresentadas que tinham tarefas isoladas e parciais de fundamentos, diferente do jogo em si, traziam uma insatisfação e monotonia, o que diretamente interferia no comportamento dos alunos.

Para complicar ainda mais a situação, nesse dia, a estagiária de pedagogia que acompanhava o aluno Ricardo na escola era outra, uma senhora de mais idade que não quis se sentar no chão da quadra. Para possibilitar que o Ricardo jogasse, o professor-pesquisador se sentou com ele no chão e o professor Rodrigo conduziu a aula. O fato de ter uma acompanhante do aluno na escola não garantia o seu apoio para todas as tarefas, como ficou evidenciado nesse episódio. Para tanto, percebemos que seria interessante que os próprios colegas participassem e se colocassem como apoio para ele.

Baseada nessa situação, Castro (2005) aponta algumas estratégias pedagógicas que o professor poderia utilizar a fim de facilitar o processo de inclusão. Dentre elas, destacamos o que a autora chama de *Integração Reversa*, em que os alunos sem deficiência da turma (tutores) são capacitados para apoiarem diretamente os colegas com deficiência. Nesse caso, a autora sugere uma relação de um aluno sem deficiência para cada três alunos com deficiência.

Dessa forma, Castro (2005, p. 430) revela-nos que, em situações reais, em que esse método foi utilizado, “[...] a diversidade de cada aluno com deficiência era vista como um potencial de aprendizagem [...]” para os demais envolvidos, ou seja, professores e alunos da turma. Com isso, a autora sugere que o papel do docente é o de planejar e seguir criteriosamente o planejamento, a fim de otimizar os esforços dos tutores (alunos sem deficiência da turma) com os alunos que possuem deficiência.

Em um primeiro momento do contexto inclusivo, o professor deve aproveitar o momento de socialização estabelecido naturalmente entre alunos com deficiência e tutores com um propósito construtivo. Sem diminuir o vínculo motivacional de ambas as partes, direcionar a percepção de ambos aprendizes para a meta da tarefa de momento. Por exemplo, ao mesmo tempo em que um tutor aproveita a ‘curtição’ de uma correria em um aquecimento junto com seu amigo ou o grupo, ele deve ser sensível para detectar elementos de segurança, de aproveitamento de todos na atividade, e proporcionar um contexto favorável de aprendizagem para ambas as partes. Ou seja, ele brinca, aprende e ensina (CASTRO, 2005, p. 429).

Da mesma forma, Mittler (2003) apresenta esse método pedagógico inclusivo, utilizando o termo “alunos apoiando alunos” para esclarecer que

essa metodologia pode funcionar como importante instrumento de inclusão nas aulas, já que as crianças, ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem com as demais.

Em seus estudos, Mittler (2003) aponta uma série de perguntas que ajudam a identificar se as crianças e os jovens aprendem colaborativamente, para os professores avaliarem se esse recurso está sendo utilizado de modo adequado em suas salas de aula.

- a. Os estudantes agrupam-se em atividades que lhes permitem dividir tarefas e compartilhar o que precisam aprender?
- b. Os estudantes reconhecem que cada aluno deve ter a sua parcela de contribuição dentro da sala de aula?
- c. Os estudantes compartilham a responsabilidade de ajudar a superar as dificuldades experimentadas por alguns alunos nas aulas?
- d. Os estudantes estão envolvidos na avaliação da aprendizagem dos outros colegas?
- e. Os estudantes estão envolvidos no apoio aos colegas para o estabelecimento de metas educacionais?

Por sua vez, Cidade e Freitas (2009, p. 49) sugerem que: “[...] o apoio ao colega com deficiência é uma atitude extremamente útil e humana que tem sido pouco desenvolvida nas escolas”. A autora aponta, ainda, que essa é uma das mais interessantes estratégias pedagógicas para trabalhar o conceito de inclusão nas aulas de Educação Física. Com essas atitudes, os alunos são ensinados a valorizar as diferenças pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula/quadra e pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar.

Logo após o educativo referente ao deslocamento em quadra, iniciamos a situação de jogo e os alunos se organizaram melhor. Como a aula já estava para acabar, deixamos que jogassem até o término do horário, não havendo, nesse dia, a conversa de avaliação da aula.

O professor Rodrigo, que desenvolvia esse conteúdo também com a turma do 5º ano B, estava entusiasmado com a proposta. Ele, depois de acompanhar a aula coordenada pelo professor pesquisador junto à turma do 5º ano C, realizava o planejamento com a outra turma do 5º ano, fazendo

modificações no plano com base em sua experiência com os alunos e com as observações de aula, alcançando resultados satisfatórios em suas ações didáticas. Nessa etapa do processo de intervenção, o professor Rodrigo já anunciava em suas falas a possibilidade de desenvolver esse conteúdo em suas aulas com as outras turmas.

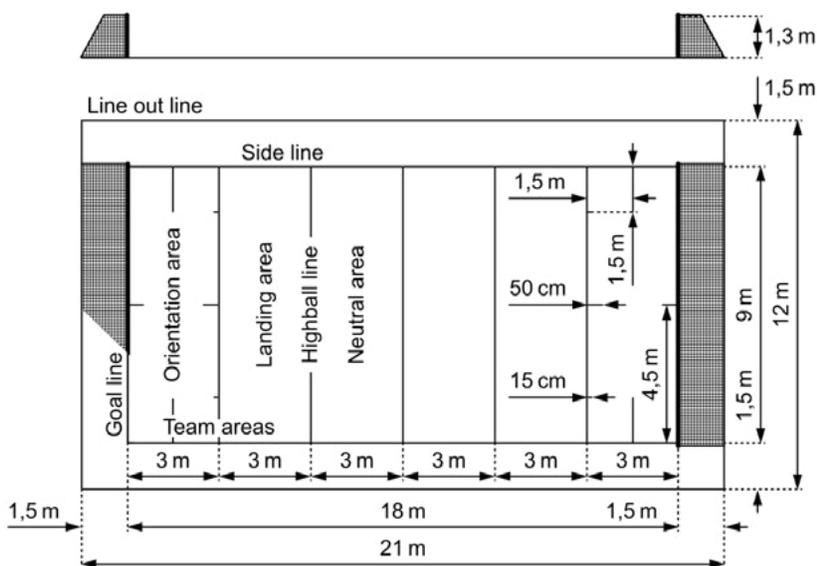
Vivência e experiência do goalball da escola

Sobre a modalidade

O *goalball* foi criado em 1946 pelo austríaco Hanz Lorezen e o alemão Sepp Reindle, que tinham como objetivo reabilitar veteranos da Segunda Guerra Mundial que perderam a visão. A modalidade foi apresentada pela primeira vez nas paraolimpíadas, em 1976, em Toronto, no Canadá, como esporte demonstração e, em 1992, oito países competiram pela primeira vez nos Jogos Paralímpicos de Barcelona.

De acordo com informações do Comitê Paralímpico Brasileiro (2021b), a quadra tem as mesmas dimensões da de vôlei (9m de largura por 18m de comprimento), conforme se observa na Ilustração 2. As partidas são realizadas em dois tempos de 12 minutos, com 3 minutos de intervalo. Cada equipe conta com três jogadores titulares e três reservas. De cada lado da quadra tem um gol com 9m de largura e 1,30m de altura. Os atletas são, ao mesmo tempo, arremessadores e defensores. O arremesso deve ser rasteiro e o objetivo é balançar a rede adversária. A bola possui um guizo em seu interior que emite sons — existem furos que permitem a passagem do som — para que os jogadores saibam sua direção.

Ilustração 2 — Quadra de jogo do goalball



Fonte: Menezes (2010).

O *goalball* é um esporte baseado nas percepções tátil e auditiva, por isso não pode haver barulho no ginásio durante a partida, exceto no momento entre o gol e o reinício do jogo. A bola tem 76cm de diâmetro e pesa 1,25kg. Sua cor é alaranjada e é mais ou menos do tamanho da de basquete. No Brasil, a modalidade é administrada pela Confederação Brasileira de Deporto para Deficientes Visuais (CBDV).

Por utilizar as mesmas dimensões da quadra de vôlei convencional, o *goalball* facilita a sua aplicabilidade no espaço escolar. Os atletas devem usar vendas, obrigatoriamente, e o jogo desenvolve em seus participantes uma melhora nos outros sentidos que não a visão. Isso porque a localização da bola se faz pelo som emitido pelo guizo, e as marcações das linhas da quadra são feitas com barbantes e fita adesiva (crepe), que deixam um alto relevo pelo qual o jogador deve se orientar, usando a sensação tátil.

É curioso notar que o *goalball*, dentre todas as modalidades paralímpicas, é a única que não é uma adaptação de uma modalidade olímpica, ou seja, trata-se de um esporte desenvolvido exclusivamente para pessoas com deficiência.

Aula 6

A aula, ocorrida no dia 2 de abril de 2012, teve como objetivos a apresentação e a experimentação da prática corporal *goalball* como modalidade esportiva paralímpica. Identificamos, ao realizar o planejamento, que o tempo de organização do espaço de jogo (quadra) comprometeria o tempo da aula. Por isso, organizamo-nos para chegar mais cedo à escola e preparar o espaço, demarcando as áreas de jogo, esticando o barbante sobre as linhas da quadra de vôlei e cobrindo-as com a fita adesiva, formando um alto relevo para orientação tátil dos alunos no espaço. As duas traves foram feitas com cones de marcação de espaço.

Com a quadra organizada, reunimos os alunos em seu centro e, como se tratava de um esporte que nenhum aluno ainda havia praticado, percebemos a necessidade de uma explicação mais detalhada.

Durante a conversa, fomos explicando o objetivo do jogo e estimulando questionamentos ao mesmo tempo. Por exemplo: qual a melhor maneira de se defender o gol, já que a bola seria lançada rolando? Dois alunos se deitaram lateralmente no chão, mostrando que a melhor defesa seria estendendo o corpo de lado para defender. Possivelmente, essa técnica deve ter sido incorporada por eles a partir do vídeo sobre os esportes adaptados apresentado nas aulas anteriores. O primeiro momento da aula visava apresentar a quadra aos alunos, no formato das regras do *goalball* oficial paralímpico, com três jogadores de cada lado. Na falta da bola oficial, utilizamos, nessa primeira experiência, uma bola de basquete vazia, enrolada com uma sacola de lixo, na intenção de que gerasse um som quando lançada.

Notamos (professor Rodrigo e professor-pesquisador), anteriormente, que se fazia necessário vendar os olhos dos alunos com um material que fosse mais funcional e confortável. Para tanto, combinamos que, em um dos momentos de planejamento, fariamos as vendas. Sobre esse momento, vale salientar a participação e entusiasmo do professor Rodrigo, já que, por iniciativa própria, conseguiu na escola todo o material necessário (rolos de TNT e tesoura). De posse do material, no momento do planejamento, confeccionamos 20 vendas. Para evitar que o aluno enxergasse, cortamos o tecido em faixas de 70cm de comprimento e 20cm de largura, dando 3 dobras de 5cm na largura, de forma a torná-la mais espessa.

Diferente de outros momentos de planejamento, esse marca a participação ativa e interessada do professor Rodrigo em relação ao desenvolvimento do conteúdo dos esportes adaptados nas aulas de Educação Física. Esse fato é revelador de que, em uma ação de formação continuada que implique o professor em sua ação docente, em seu próprio contexto de trabalho, com os desafios e possibilidades reais, as chances de mudança e transformação de seu saber-fazer também são reais (CHICON, 2005; CHICON *et al.*, 2021).

Após a explicação do jogo, os alunos fizeram muito tumulto na intenção de serem vendidos logo para serem os primeiros a jogar. O entusiasmo dos alunos perante o novo nos surpreendia e motivava. Mais motivado parecia o professor Rodrigo, que percebia, no desenvolvimento desses conteúdos, a possibilidade de sair de uma rotina de aula tradicional que, na maioria das vezes, segundo ele próprio, provocavam o desinteresse dos alunos.

Logo que o jogo se iniciou, percebemos que a bola utilizada não foi adequada, prejudicando a ação dos alunos. A bola murcha e a sacola muito grande impediam um melhor rolamento e os levava a segurar a sacola para jogar, não a bola. O jogo ficou monótono e desestimulante pela falta de gols, porém, a disputa entre eles, na intenção de serem os próximos a serem vendidos e jogar o *goalball*, permaneceu até o último minuto da aula.

Essa situação deve nos servir de alerta, pois, apesar de termos planejado, não nos atentamos para testar a bola, o que, na situação relatada, se tornou o agente desestimulador da ação dos alunos. O material, o espaço físico, o ambiente, a organização da turma, a forma de desenvolver o conteúdo (e sua a própria escolha), o tipo de atividade selecionada são um conjunto de fatores que precisam estar bem articulados para o sucesso da aula. Nesse caso, a bola, inadequadamente confeccionada, foi o elemento que quebrou a harmonia do que, provavelmente, seria uma aula interessante.

Nessa aula especificamente, após identificar alguns alunos que estavam mais agitados, discutindo entre si, provocando confusão e atrapalhando a aula, resolvemos, estrategicamente, selecionar dois deles para atuar em corresponsabilidade conosco na organização e efetivação da aula. Conversamos e atribuímos a eles as seguintes tarefas: um estudante iria observar e conversar com os colegas que estavam tumultuando a aula, para minimizar a desordem, e o outro iria colaborar com o aluno Ricardo, sentando-se

com ele no chão, de forma que também tivesse a chance de participar do jogo, vivenciando (sentindo) e experimentando (tomando consciência).

Fizemos uso, nessa situação da estratégia, citada anteriormente por Mittler (2003), de tutores ou alunos colaboradores, isto é, a ideia de aluno ajudando aluno. Foi uma experiência bastante profícua, facilitando a participação de Ricardo na atividade e ajudando a melhorar o comportamento de alguns colegas.

Ainda sobre essa situação, ao participar do jogo, notamos que o aluno Ricardo não conseguia aplicar força suficiente para lançar a bola para a quadra adversária. Então, com uma medida simples, sugerimos que ele passasse a bola para o colega ao lado e esse, ao recebê-la, lançasse na tentativa de marcar o gol. Com relação ao movimento de defesa, o colega deitava o corpo do aluno Ricardo junto com o seu, servindo de barreira, impedindo a passagem da bola.

Nessa situação específica, cabe salientar que, por menor que fosse a possibilidade de movimento do aluno Ricardo durante o jogo, era perceptível a sensação de satisfação dele e do colega que o auxiliava, demonstrada no sorriso de alegria estampado em seus rostos a cada jogada realizada. Ricardo estava descobrindo e aprendendo coisas novas a partir do seu movimento, e o seu colega sentia de perto toda a alegria e satisfação das descobertas do Ricardo, em cada instante em que ele se sentia incluído na atividade.

Na ação específica do colega auxiliando o Ricardo na aula, percebemos o quanto essa experiência possibilitou a aproximação entre os dois, criando um vínculo de cumplicidade, da necessidade um do outro. Do Ricardo, no sentido de sentir-se acolhido pelo colega; e deste, pela ação solidária para com o outro.

Como nos lembra Saint-Exupéry (2003, p. 68–72), “Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. [...]”; “Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”. Assim, dessa simples atitude, outros e novos vínculos foram sendo estabelecidos na relação entre os alunos.

Frente ao exposto, é importante frisar que, se tivéssemos excluído o aluno Ricardo de participar da atividade na condição possível a ele, teríamos, conforme afirma Chicon (2005, p. 95): “[...] perdido a oportunidade de aprender e conviver com o diferente”.

No momento de conversa e reflexão, ao final da aula (avaliação do realizado), observadas algumas falhas no andamento da atividade, a primeira pergunta realizada aos alunos foi sobre o que eles achavam que havia prejudicado o desenvolvimento do jogo. Primeiramente, comentaram acerca do barulho gerado pelos outros colegas durante a partida. De fato, o ruído foi um elemento que atrapalhou o desenrolar do jogo, pois dificultava a percepção do som produzido pela sacola que envolvia a bola, quando lançada em direção ao gol, dificultando o tempo de reação/deslocamento dos participantes.

É importante destacar que essa orientação de que era necessário silêncio dos colegas durante a realização do jogo foi transmitida, inicialmente, como um **conceito** importante sobre o jogo de *goalball* e, como os próprios alunos indicaram, não foi respeitada pelos colegas nessa aula. Mas, podemos adiantar que, após a experimentação e essa reflexão crítica, na aula seguinte a resposta atitudinal foi outra, como veremos na sequência.

Além desse fator, os alunos indicaram, ainda, a condição da bola, que rolava pouco, por estar murcha e envolta na sacola, dificultando o lançamento e a distância entre os gols (que poderia ser menor para que pudessem marcar gols com mais facilidade, já que a bola utilizada estava parando no meio do caminho). Dessa forma, no planejamento de aula para a próxima semana, tomaríamos em consideração essas ponderações interessantes dos alunos, com objetivo de reelaborar a aula.

Para finalizar, anunciamos que, para o próximo encontro, teríamos como convidados a professora técnica de equipe dessa modalidade e um atleta e, também, a bola oficial do jogo.

Aula 7

A aula ocorrida no dia 3 de abril de 2012 teve como objetivo vivenciar e experimentar a modalidade *goalball* a partir das suas regras e uso de equipamentos do jogo formal. Para isso, convidamos a professora Oldorcas Adriana, técnica da seleção capixaba de *goalball* e um de seus atletas. A professora convidada trouxe para o encontro todo o material oficial do esporte, com o objetivo de que os alunos conhecessem não só a bola, mas também todos os aparatos utilizados na modalidade.

A aula iniciou-se com os alunos sentados em círculo. Enquanto a professora convidada demarcava a quadra, conversávamos com os alunos sobre a modali-

dade. Nesse ínterim, percebemos que a preocupação deles era a de conhecer e pegar nos materiais oficiais que a professora havia trazido. Então, sem insistir no diálogo, passei para eles os materiais utilizados no jogo — as vendas oficiais, a bola oficial com guizo, joelheiras e cotoveleiras — para que sentissem os objetos. Chamavam mais a atenção dos alunos a bola e os óculos.

Mais uma vez, notamos o quanto o novo gera uma curiosidade inicial, quando, juntamente com a nova proposta de conteúdo, outras formas de agir sobre o meio, possibilidades, desafios, uso de materiais diferentes e, inclusive, convidamos aguçam o interesse dos alunos pelas aulas de Educação Física, tornando-as mais significativas para eles.

Especificamente sobre o material didático utilizado para o desenvolvimento de cada aula, Freitas (2007, p. 26) assegura que: “[...] uma das principais funções do material didático é, também, dinamizar a aula, aguçando a curiosidade do aluno, despertando sua atenção para o que vai ser tratado naquele momento”.

Como esse jogo é de muito contato com o chão, aproveitamos para explicar que os atletas utilizam sempre uma camisa de manga comprida de *nylon*, uma calça de *nylon* ou moletom, joelheiras e cotoveleiras para jogar e não se machucarem. Os óculos utilizados são os mesmos usados por motociclistas que praticam o *motocross*, porém, são adesivados com fitas isolantes na lente para que não seja possível passar nenhum tipo de luminosidade.

Antes de iniciar o jogo, colocamos os óculos no aluno Ricardo e ele começou a realizar movimentos com os braços, simulando o piloto de uma moto. Mais uma vez, notamos como o uso de diferentes materiais possibilita ao aluno explorar e criar novas relações com o mundo que o cerca.

De acordo com Freitas (2007, p. 24):

Só pela sua presença, os materiais didáticos já cumprem a função de estabelecer contato na comunicação entre professor e aluno [...]. Dessa forma, ampliam o campo de experiências do estudante, ao fazê-lo defrontar com elementos que, de outro modo, permaneceriam distantes no tempo e no espaço.

Uma das alunas perguntou se o rapaz que acompanhava a professora era cego. Informamos que ele tinha baixa visão, assim como o aluno Bruno, da turma deles, e que enxergava apenas 5%.

Segundo Cidade e Freitas (2009, p. 68), a deficiência visual “[...] se refere a uma limitação sensorial que anula ou reduz a capacidade de ver, abrangendo vários graus de acuidade visual, permitindo várias classificações na redução da visão”. As autoras utilizam uma classificação educacional e afirmam que um aluno com baixa visão:

[...] é um indivíduo com dificuldades para desempenhar tarefas visuais, necessitando de auxílios ópticos, como óculos, lupas e telescópios. Há ainda a possibilidade de se utilizarem de auxílios não ópticos como cadernos de pautas mais largas, ampliação das fontes/caracteres impressos, mapas, livros falados etc. (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 70).

É diferente do aluno cego, que as autoras apontam que, educacionalmente, é:

O indivíduo que mesmo tendo alguma percepção de luz, sua aprendizagem está baseada no sistema Braille, podendo ser auxiliado também por conjunto manual de reglete e punção, máquina de datilografia especial (sete teclas), tablado para cálculo e computadores providos de programas específicos (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 71).

Devemos entender que as dificuldades encontradas pelos alunos cegos ou com baixa visão deverão ser consideradas pelos professores no momento do planejamento da aula. Porém, percebemos que, durante as aulas, o aluno Bruno (baixa visão) participava muito pouco e de forma acanhada, possivelmente por não se sentir seguro na realização das atividades propostas. Aproveitei o tema da aula para explorar um pouco mais a sua participação, já que, para ele, o fato de não enxergar durante o jogo era mais próximo de sua realidade, diferente dos outros alunos da turma.

Cabe alertar que o professor deve procurar saber sobre a etiologia, tipologia e grau de deficiência do aluno a ser trabalhado em sua aula. Para tanto, faz-se necessário que o docente procure se informar na escola e com a família sobre o tipo e o nível de deficiência e suas potencialidades. Assim, segundo Chicon (2020), o professor poderá atuar com mais segurança, respeitando suas singularidades.

Após a explicação do jogo, informamos que as pessoas que jogariam inicialmente seriam aquelas que não jogaram na aula anterior. Os alunos, então,

experimentaram tocar na bola e começaram a tecer comentários do tipo: “Ela tem sininho dentro...”, “Ela não quica...”, “Ela é pesada...” etc. Foi importante deixar que todos os alunos tocassem e percebessem uma bola totalmente diferente das que já tinham visto até então.

Apesar de termos identificado na aula anterior a necessidade de diminuirmos o tamanho da quadra para que o jogo acontecesse, notamos que, com a bola oficial, não era preciso ter essa redução. A única alteração que fizemos foi utilizar quatro jogadores em cada time, em vez de três. Desse modo, fizemos quatro marcações na quadra, sendo: dois jogadores laterais; um central, mais à frente; um central, mais atrás. Essa alteração na regra do *goalball* oficial permitiu que mais alunos pudessem jogar e, como eram de menor estatura e com poucas técnicas desenvolvidas de defesa, o jogo passou a ficar mais dinâmico e cativante.

Com esse dinamismo das partidas, diferente da aula anterior, os alunos que estavam de fora queriam rapidamente jogar, o que gerou certo tumulto, mas que foi rapidamente resolvido e, a cada três minutos, em média, trocávamos os participantes.

Enquanto o jogo acontecia, os outros estudantes que não estavam jogando faziam a torcida para um dos dois times. Havíamos dito que o barulho só poderia acontecer no momento do gol, para que os colegas que estavam jogando pudessem saber se havia sido gol ou não. Por esse motivo, os alunos que não estavam jogando prestavam muita atenção na partida e ficavam ansiosos para gritar quando os gols aconteciam. Havendo, nesse caso, como apontado anteriormente sobre as dimensões do conteúdo, uma atitude dos alunos perante a uma das regras fundamentais do *goalball*, que é o silêncio durante a partida.

Diferente do jogo formal, em que os jogadores permanecem em pé para só no momento da defesa deitar no chão, a fim de interceptar a bola, no jogo realizado pelos alunos, todos permaneciam sentados. Não era determinação, mas arranjo deles mesmos. Talvez em função da facilidade de se deitarem, partindo da posição sentada, ou por insegurança, já que estavam todos sem enxergar. Só se levantavam para lançar a bola de ataque e, rapidamente, voltavam para a posição inicial sentada. Os alunos que não estavam jogando ajudavam a recolocar a bola nas mãos dos colegas que estavam na partida.

Por vezes, durante o jogo, a professora Adriana informava que o lançamento da bola deveria ser realizado rolando, parecido com o lançamento de

uma bola de boliche. O aluno de baixa visão, ao pegar na bola pela primeira vez para lançá-la, perguntou se havia buracos na bola para segurar e a professora disse que não se tratava de uma bola de boliche, era só para lançar como uma, no sentido de jogar rolando no chão.

Durante o jogo, a professora utilizava os termos técnicos do esporte, que são todos em inglês, e os alunos assimilavam essas palavras (*play* — iniciar o jogo; *out* — bola fora) e as repetiam durante o jogo. Foi interessante observar que, ao perceberem que essas palavras garantiam ao jogo um caráter mais “oficial” e competitivo, os próprios alunos começaram a perguntar e querer utilizar os termos, mesmo sem lhes ensinarmos. Possivelmente, esse aprendizado e a discussão do porquê de serem usados em inglês seja uma tarefa interessante de ser pontuada dentro da dimensão conceitual do conteúdo proposto, o que não foi possível, em função do tempo reduzido da aula.

Para que o aluno Ricardo pudesse jogar, o professor pesquisador sentou-se com ele no chão, conforme imagem da Foto 4.

Foto 4 — Professor pesquisador com o aluno Ricardo experimentando o goalball



Fonte: arquivo próprio.

Faz-se necessário frisar também que a participação do professor nas atividades que os alunos realizam serve de importante estímulo para despertar o

interesse deles pela aula, principalmente para os alunos com deficiência. Pois, como nos revelam Chicon e Sá (2013), parece existir uma relação desta "não-participação" do estudante com a ação pedagógica do docente, ou seja, quanto menor a ação do professor, menor o envolvimento e a participação do aluno.

Nesse momento, passamos a câmera, com a qual eventualmente registrávamos as aulas, para a professora Adriana, que filmou o restante do jogo. Pensamos que o Ricardo poderia realizar todas as ações propostas, inclusive estando nas mesmas condições dos outros alunos, ou seja, vendado. O professor pesquisador sentou-se com o aluno Ricardo no chão da quadra e, como estava enxergando, apenas o apoiava, respeitando a sua intenção de inclinar o corpo para um lado ou para o outro de acordo com sua iniciativa, motivado pelo barulho da bola ao se aproximar.

Percebemos que o Ricardo não possuía força e nem controle motor para lançar a bola em direção ao gol oposto, na intenção de marcar o gol. Por esse motivo, sugerimos que a sua ação seria a de realizar o passe para o colega ao lado, para que este pudesse lançar a bola em direção ao gol adversário. Assim, o aluno Ricardo participou ativamente do jogo e vibrava a cada gol marcado por sua equipe, como se ele próprio o tivesse convertido, levantando os braços para cima, de punho serrado, e expressando uma enorme alegria.

A mesma vibração e alegria demonstrada por ele era compartilhada e percebida pelos colegas de turma que, em momento algum, reclamaram de alguma jogada equivocada que ele tenha feito. Pelo contrário, quando uma bola era defendida por um dos colegas, ele passava para Ricardo, de forma que ele pudesse devolver a bola para o primeiro, o qual, só em seguida, realizava o lançamento. Era uma atitude de cooperação e solidariedade, que tocava a todos que assistiam à cena. É importante notar que esses episódios destacados da aula surgiram por iniciativa dos próprios alunos, sem que os professores tivessem orientado tais atitudes.

Nesse bojo, cabe ainda salientar a presença e a participação do atleta com baixa visão no jogo. Sua participação chamou a atenção daqueles alunos que estavam assistindo do lado de fora da quadra (Foto 5), por sua performance na execução da atividade, habilidade para defender e lançar a bola.

Foto 5 — Alunos acompanhando o atleta de goalball convidado, realizando uma demonstração



Fonte: arquivo próprio.

Nessa situação, os alunos tiveram uma importante noção de que a deficiência não fazia com que o rapaz fosse incapaz à prática da modalidade. Pelo contrário, o atleta conseguiu gerar nos alunos um sentimento de admiração; alguns até pediram seu autógrafo ao final da aula.

É importante explorarmos, aqui, dois dos sentimentos que mais atrapalham o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola – o preconceito e a discriminação. Segundo Castro (2005, p. 53):

Preconceito significa pré-julgamento, herdado de concepções sociais que influenciam as atitudes das pessoas refletindo-se em atos discriminatórios. A discriminação pode ser expressa de diferentes maneiras (verbal, física, expressão corporal) e reflete a forma como as pessoas percebem e se comunicam entre si.

Talvez o sentimento de admiração relatado pelos alunos, ao observarem uma pessoa com deficiência realizando uma prática corporal com tanta destreza, esteja atrelado a uma expectativa de que essas pessoas apresentem uma incapacidade ao efetuar determinadas tarefas. Carvalho (2008, p. 17) reforça esse entendimento ao afirmar:

Como num eco, reverberam sob a forma de preconceito que banalizam suas potencialidades. Tais pessoas costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para a manifestação e desenvolvimento.

No caso da prática corporal, esse imaginário de incapacidades se fortalece, pois é justamente no corpo e pelo corpo que as possíveis limitações são *pré-concebidas*. Dessa forma, consideramos que esse preconceito seja moldado pela sociedade, por uma impressão errônea de incapacidade física e motora. Talvez por isso a prática esportiva e/ou corporal, de uma forma geral, tenha tanta importância para as pessoas com deficiência, pois percebem que, ao realizar tais tarefas, conseguem mostrar que são capazes sobre aquilo que normalmente são discriminados.

Portanto, uma das possibilidades de se trabalhar com os alunos a superação dos preconceitos, atrelados à falta de capacidade, é convidar uma pessoa com deficiência, que pratique o esporte com certo nível de eficácia sobre aquela prática corporal (um atleta possivelmente), para que realize uma demonstração na escola. Assim, os alunos podem perceber as competências que as pessoas com deficiência possuem e, assim, terem a chance de rever e ressignificar seus valores, crenças e conceitos em relação a elas. Nesse caso específico, percebemos a importância da presença e participação do atleta de *goalball* na tomada de consciência dos alunos.

Diferente da aula anterior, com essa nova organização e recursos, podemos inferir que a aula foi um sucesso. A atividade despertou o interesse e participação de todos os alunos.

Vivência e experiência do futebol de cinco da escola

Sobre a modalidade

O futebol de cinco trata-se de um esporte coletivo, semelhante ao *futsal*, praticado por pessoas cegas que se orientam na quadra de jogo pelo som emitido por gizos colocados no interior de uma bola de *futsal*.

Mesmo não possuindo visão, os atletas, obrigatoriamente, precisam jogar utilizando uma venda nos olhos, pois algumas pessoas possuem percepção

de luminosidade, o que, nesse caso, poderia trazer algum benefício para o atleta e para a equipe. A participação do futebol de 5 nos Jogos Paralímpicos aconteceu, pela primeira vez, em Atenas, em 2004.

A modalidade recebe esse nome, pois, para se jogar nas regras oficiais, cada equipe precisa ser composta por cinco jogadores, sendo quatro na linha e mais o goleiro que, nesse caso, enxerga. Possui ainda a presença do “chamador”, que é uma pessoa que se posiciona na linha de fundo do gol em que seu time ataca, direcionando os jogadores, chamando-os ou utilizando objetos que são tocados na trave, com a intenção de emitir sons que sirvam para guiar os jogadores em direção ao gol.

As partidas normalmente ocorrem em uma quadra de futsal adaptada, mas, desde os Jogos Paralímpicos de Atenas, também têm sido praticadas em campos de grama sintética. O goleiro tem visão total e não pode ter participado de competições oficiais da Federação Internacional de Futebol (FIFA) nos últimos cinco anos. Junto às linhas laterais, são colocadas bandas que impedem que a bola saia do campo. Cada time é formado por cinco jogadores – um goleiro e quatro na linha. Diferente dos estádios com a torcida gritando, as partidas de futebol de cinco são silenciosas, em locais sem eco (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, 2021c).

Aula 8

A aula do dia 9 de abril de 2012 teve como objetivos a apresentação e a experimentação da prática corporal futebol de cinco, como modalidade esportiva paralímpica. Ao apresentar esse tema como conteúdo de ensino, percebemos, de um lado, o interesse visível dos meninos e, do outro, o distanciamento e desinteresse manifestado pelas meninas.

Analisamos esse fato a partir de um dos estigmas que mais acompanham as aulas de futebol nas escolas: “Futebol é coisa de menino”. Para Kunz (2005), as transformações sociais dos últimos vinte anos foram importantes, porém, ainda não foram suficientes para uma participação mais efetiva das meninas, por se tratar de uma modalidade esportiva histórica e culturalmente praticada por pessoas do sexo masculino. Por outro lado, Kunz (2005) aponta para um aumento significativo de mulheres, principalmente de adolescentes do sexo feminino, praticando o futebol hoje em dia.

Podemos, desse modo, considerar que o futebol, adaptado para ser aplicado enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física escolar, se apresenta como uma proposta interessante para se discutir alguns princípios sobre a diversidade. Ao se propor algumas alterações para que o futebol possa ser inserido e praticado nas escolas, o professor, por meio das discussões sobre diversidade, pode problematizar a questão de gênero, que quase sempre aparece como um fator limitante nas aulas de Educação Física.

Para esse encontro, conseguimos uma bola de *futsal* com guizo (que não era da escola) e destinamos os primeiros momentos da aula para que os alunos tocassem e conhecessem mais um dos materiais usados para o esporte adaptado, e que ainda não haviam tido a oportunidade de conhecer.

Após todos terem visto e tocado na bola, perguntamos se era possível jogar o *goalball* utilizando-a. Os alunos responderam que sim, pois ela emitia o mesmo som que a bola do *goalball*, apesar de ser de tamanho menor. Vale ressaltar que a bola do esporte oficial é um material de difícil acesso, produzida somente na Alemanha, enquanto a bola de futebol de cinco pode ser encontrada com mais facilidade no Brasil. Assim, é possível que as escolas ou professores adquiram a bola de *futsal* com guizo, podendo utilizá-la, também, na prática do *goalball*.

Problematizar com os alunos a possibilidade de utilização da bola de futebol de cinco em outra modalidade visava estabelecer com eles os nexos entre os diferentes conteúdos ensinados e a percepção deles sobre a continuidade das aulas. Queríamos que evitassem entender as aulas apenas como uma sequência de atividades isoladas.

Ainda lembrando com os alunos acontecimentos das aulas anteriores, perguntamos como Ricardo havia conseguido jogar o *goalball*. Um deles respondeu que o professor pesquisador havia sentado com ele no chão, servindo de apoio e que, no momento que a bola era lançada contra seu gol, deitavam-se para defendê-la.

Aproveitando a situação, uma das alunas problematizou, perguntando: “E como o aluno Ricardo irá jogar o futebol?”. Já esperando essa pergunta por parte deles, pedimos para que eles próprios sugerissem meios de adaptar o jogo para que Ricardo pudesse jogar. Pensamos que o melhor seria que ele pudesse jogar sentado na própria cadeira, utilizando-se dos movimentos de

braços para passar a bola para os colegas e lançá-la em direção ao gol e que apenas ele não estivesse vendado.

Acreditamos que estimular nos alunos a iniciativa de uma preocupação em como organizar a atividade, de forma que os colegas que apresentam dificuldades psicomotoras ou deficiência possam participar das aulas, faz parte do processo de assimilação dos princípios de inclusão. Portanto, essa deve ser uma tarefa de todos aqueles envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem – professor-alunos não deficientes-alunos com deficiência.

Essa situação, ao mesmo tempo em que sustenta a importância de fazer com que os alunos se relacionem e participem das atividades, apoiando uns aos outros (MITTLER, 2003), traz a tarefa de incentivá-los no processo de construção das aulas, a partir das necessidades relativas à turma em questão. Revela-se, então, uma importante característica de um processo de ensino crítico, que estimula no aluno uma participação mais efetiva, sendo o próprio aluno um agente importante da construção do seu saber.

Nessas condições, os conteúdos deixam de ser apenas matérias a serem repassadas da cabeça do professor para a cabeça dos alunos; antes são meios de formar a independência de pensamento e de crítica, meios culturais para se buscar respostas criativas a problemas postos pela sociedade (LIBÂNEO, 2017, p. 100).

Portanto, é imprescindível que as questões apontadas pelo professor nas aulas tenham sentido/significado para os alunos, pois, como aponta Hildebrandt e Laging (1986, p. 7):

Seria absurdo aceitar – do ponto de vista psicossocial e de aprendizagem – que, ao final de uma longa sequência, sem perder de vista objetivos e conteúdos, se pudesse implantar nos alunos autonomia e capacidade de decisão, determinados por processos de aprendizagem escolar estranho a eles.

Durante as primeiras aulas, quando fizemos a apresentação sobre os esportes paralímpicos (movimento de aproximação), percebemos que a modalidade de futebol de cinco foi a que mais atraiu o interesse naquele momento, principalmente dos meninos que, por várias vezes, perguntavam e tiravam dúvidas de como pessoas cegas conseguiam jogar futebol. Por esse motivo,

percebemos, desde o início da aula, que os alunos já sabiam basicamente as regras iniciais para que o jogo acontecesse. Quando dissemos que o jogo se iniciaria, alguns meninos já foram dizendo: “Cinco pra cada lado, todo mudo vendado, menos o goleiro [...]”.

Sem ainda conhecerem outras regras importantes para que o jogo acontecesse, afoitos, os alunos se organizaram e começaram a jogar. Porém, logo se manifestaram, indagando algumas situações e regras de que ainda não tinham se dado conta. Propositamente, não informamos algumas características do jogo para eles, pois gostaríamos que, na medida em que a dificuldade surgisse, fizessem o esforço relacional e intelectual de encontrar respostas para os seus próprios questionamentos, não reproduzindo o futebol de cinco sistematizado, mas, sim, construindo o futebol de cinco da escola.

A primeira questão que apareceu foi: como saberiam que a bola iria sair do espaço de jogo se não enxergavam? Informamos que a bola não sairia nem nas laterais e nem na linha de fundo (no jogo oficial a bola não sai apenas nas laterais). Desse modo, os próprios alunos sugeriram que, em um dos lados da quadra, a bola iria bater na parede lateral e, do outro lado, os colegas que ficassem de fora do jogo seriam de um dos dois times e participariam chutando a bola para os colegas da mesma equipe. Solução essa que entendemos ser muito interessante, já que os estudantes que estavam fora do jogo, enquanto aguardavam sua vez, passariam a ser jogadores ativos, auxiliando o seu time quando a bola fosse para aquela lateral do campo.

Orientamos que seriam criadas algumas regras para que o jogo pudesse acontecer e que a condição de não enxergar seria a regra principal. Explicamos que teriam quatro jogadores de cada lado e um colega estaria de mãos dadas, formando uma dupla; e só os alunos vendados é que poderiam chutar a bola. Indicamos que as regras poderiam ser alteradas, de acordo com a necessidade do jogo, como soltar as mãos, colocar cinco de cada lado vendados etc.

Um dos alunos disse, em tom irônico, que poderíamos jogar como regra nova a retirada das vendas. Dissemos que sem as vendas eles jogam todos os dias e que a intenção era justamente apurar outros sentidos que não a visão. E a intenção principal era que se colocassem no lugar do outro, no caso, das pessoas que não enxergam e que podem jogar o futebol por meio de alternativas.

Diferente do que esperávamos a partir do planejamento, assim que o jogo começou, logo notamos que a atividade havia se transformado em

uma grande desordem. Os alunos iam todos ao mesmo tempo ao encontro da bola (Foto 6), e vários estavam enxergando pelas frestas das vendas. A regra de que só os alunos vendados poderiam tocar na bola não foi cumprida, ou seja, ela era chutada por todos. Além disso, muitos tentavam, intencionalmente, machucar os colegas, justificando essa ação por não estarem conseguindo enxergar.

Foto 6 — Alunos de mãos dadas jogando o futebol de cinco vendados



Fonte: arquivo próprio.

Nesse momento, de forma enérgica, reunimos todos os alunos e, num tom mais exaltado, problematizamos: se houvesse um colega na turma que não enxergasse de fato, como ele iria conseguir jogar com tanto barulho? Eles iriam chutar a “canela” desse aluno cego somente porque ele não enxergava? Alguns ficaram apreensivos e disseram que não, outros riram. Dissemos que se víssemos alguém chutando a “perna” do colega, tiraríamos do jogo. A atividade prosseguiu e os alunos continuaram com as mesmas atitudes, os que não enxergavam estavam chutando a bola com muita violência. Até que uma das meninas caiu no chão da quadra e paramos o jogo definitivamente.

Uma aula em que a atividade duraria em média 30 minutos, nesse dia durou menos de 10 minutos de atividades práticas, devido ao tumulto em que se transformou. Por esse motivo, reunimos os alunos para uma conversa e percebemos que um deles estava desrespeitando tudo o que era falado. Com tanta confusão, não hesitamos em retirar da aula o estudante que estava gerando tumulto e só com essa atitude conseguimos o silêncio de todos.

Dissemos que a falta de respeito pelos colegas era algo que estava muito aparente naquela turma e que precisávamos mudar aquilo.

O aluno que havíamos retirado da aula ficou na arquibancada fazendo poses debochadas e estimulando os outros colegas a rirem. Chamamos a atenção da turma e orientamos que, enquanto ficassem rindo de suas travessuras, ele continuaria a atrapalhá-los nas aulas. Uma das estudantes disse que ele era sempre assim, inclusive em sala de aula, fato que os atrapalhava bastante. Aproveitei para reiterar o que havia dito sobre, de certa forma, ignorá-lo em seu comportamento negativo. Encerramos a aula alguns minutos antes, deixando-os meio assustados com a atitude e o jeito que havíamos conversado com eles.

Com a aula terminada, reunimo-nos (professor Rodrigo e professor pesquisador) para avaliar o episódio ocorrido. Em sua avaliação, o docente disse que a atividade demorou muito a começar e que o fato de colocar as vendas no início atrasou muito a aula, motivo que fez os alunos se dispersarem. Assim, concluímos que a causa da desconcentração e do tumulto gerado tinha mais origem na forma com que ela foi proposta e conduzida e menos no comportamento da turma. Era preciso, para o próximo encontro, reorganizar a sua dinâmica. Por isso, o momento de planejamento é vital para melhorar a qualidade da aula.

Logo, é necessário que o professor tenha consciência crítica e, principalmente, avalie a forma como planeja e executa as suas aulas, pois só dessa maneira conseguirá evoluir e alcançar os objetivos traçados. Essa posição é reforçada por Libâneo (2017, p. 201) ao afirmar:

A avaliação ajuda a tornar mais claros os objetivos que se quer atingir. No início de uma unidade didática, o professor ainda não está muito seguro de como atingir os objetivos no decorrer do processo de transmissão e assimilação. À medida que vai conduzindo o trabalho e observando a reação dos alunos, os objetivos se vão clarificando, o que possibilita tomar novas decisões para as atividades subsequentes.

Considerando as orientações anunciadas pelo autor e analisando os fatos ocorridos na aula anterior, reorganizamos o planejamento para a aula subsequente, procurando aprimorar a ação docente.

O professor Rodrigo, na intenção de evitar os fatos ocorridos na aula anterior, sugeriu barrar no portão de entrada da quadra todos os alunos que ele julgava poder atrapalhar a prática. Dissemos que não, pois era importante a participação de todos, porque só assim teríamos condições de avaliar o resultado do planejamento com suas reformulações e, no processo da prática reflexiva, melhorar a qualidade das aulas, conforme salientou Libâneo (2017).

Aula 9

Inicialmente (aula do dia 9 de abril de 2012), conversamos rapidamente com os alunos e perguntamos se haviam refletido sobre o ocorrido. Disseram que sim e que aqueles fatos não voltariam a acontecer. Explicamos que as atividades se dariam de forma que todos, em quadra, estariam sem ver a bola. Inicialmente, fariam uma atividade em que seriam formadas duas fileiras e que os alunos realizariam passes (um de cada fila), tocando a bola, sem poder olhar para ela. Ao se aproximarem da trave, chutariam na intenção de marcar o gol. Essa tarefa, os alunos não a fizeram vendados, apenas tocaram na bola olhando para frente e não para o chão. Rapidamente, fizeram as duas filas e realizaram a atividade de forma bem-organizada. O aluno Ricardo fez a atividade sentado na cadeira (levado por um dos colegas), enquanto trocava o passe com outro colega da turma, utilizando as mãos.

Nesse momento, ocorreu um dos fatos mais marcantes do aluno Ricardo nas aulas. Ao marcar o gol (Foto 7), segurou na camisa de seu time de futebol que vestia e beijou o escudo do time, comemorando o gol que acabara de fazer. Percebemos que a sua satisfação (mesmo limitado a fazer o gol com as mãos e sentado na cadeira de rodas) permitiu a ele a possibilidade de simbolizar sua paixão pelo futebol por meio de uma prática comum por jogadores profissionais dessa modalidade. Essa manifestação, que ele nunca havia experimentado, foi possível por meio de boas estratégias de aula, acolhimento e colaboração dos colegas.

Foto 7 — Aluno Ricardo comemorando o gol que marcou



Fonte: arquivo próprio.

Nessa direção, Martins *et al.* (2006) chamam nossa atenção para o fato de que, na educação inclusiva, o professor deve atuar com flexibilidade, entendendo que os alunos são diferentes uns dos outros em suas características, em suas histórias de vida, nos seus interesses, na maneira de aprender e de participar e nas suas potencialidades. Enfim, possuem ritmos próprios, que são únicos, e, conseqüentemente, nem todos atingem os objetivos curriculares ao mesmo tempo, devendo, assim, na escola, se considerar uma variedade curricular que se adeque às características individuais de cada aluno.

Do mesmo modo, é importante que o professor esteja ciente de que todos são capazes de avançar na aprendizagem, tendo, porém, sua forma específica de aprender, seus limites e seus interesses, que devem ser respeitados.

Importante notar como a prática corporal, por menor que ela pareça para a maioria das pessoas, proporciona a possibilidade de experimentar sensações e descobertas que geram, conseqüentemente, novos aprendizados. Tais aprendizados são conseguidos quase que exclusivamente com e pelo corpo, como nos faz ver Daolio (1995, p. 39-40) em sua reflexão:

O homem, por meio de seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação. Diz-se correntemente

que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo.

Nesse dia, um dos alunos disse que gostaria de realizar uma atividade de bater pênaltis vendado. Pensamos na possibilidade, apesar de não fazer parte do planejamento, e decidimos aceitar a proposta como a próxima atividade, depois da que estava planejada. Essa seria, mais uma vez, o jogo de futebol com os jogadores vendados, porém, eles praticariam individualmente, respeitando mais as regras construídas.

Faltando 15 minutos para o término da aula, realizamos, então, a atividade dos pênaltis. Com os alunos vendados, à exceção do goleiro, foi feita uma fila atrás da marca de cobrança do pênalti. Um dos estudantes se posicionou atrás do gol e, com uma moeda, batia nas laterais da trave, orientando o colega que deveria chutar a bola. Importante dizer que toda essa organização foi proposta e realizada por eles, inclusive o posicionamento do colega atrás da trave, produzindo o som para orientar o chute dos demais.

Percebemos que, sem dúvida, essa foi a atividade da qual os alunos mais participaram, em todos os sentidos, pois propuseram, estabeleceram as regras e realizaram a ação. Kunz (2005) aponta para a importância de criarmos mecanismos que incentivem nos estudantes uma participação no planejamento das aulas, pautados nos princípios da ludicidade, da dialogicidade, da cogestão e da cooperação, de forma que a aula não seja uma reprodução e execução dos gestos motores impostos pelo professor. Ao contrário, que em cada momento a construção coletiva e as ações sejam pensadas, ressignificadas e colocadas em prática.

Essa atividade durou até o momento do sinal, pois notávamos uma grande motivação dos alunos e consideramos importante, nesse caso, termos valorizado a criatividade na elaboração da atividade, da construção das regras e da organização dentro de uma prática esportiva adaptada. Consultamos o professor Rodrigo sobre a aula e ele respondeu que havia ficado bem mais organizada.

Apesar de termos conseguido contornar os problemas ocorridos, o futebol de cinco se mostrou como a atividade que mais causou conflitos e, conseqüentemente, foi a de maior rejeição. O fato de termos planejado uma seqüência grande de atividades para pessoas com deficiência visual, vendando os alunos, possivelmente tenha sido mais uma das causas do desinteresse deles. Por isso, pensamos que o futebol de cinco poderia ter sido aplicado num outro momento, como, por exemplo, entre as práticas de vôlei sentado e bocha, e não na seqüência do *goalball*, como foi realizado.

Concluimos também que, para essa turma, as atividades do futebol de cinco realizadas por partes, trabalhando inicialmente os fundamentos e, posteriormente, o todo (jogo), funcionaram melhor do que desenvolver, já no primeiro momento, o jogo em si. Fato que fez com que reduzíssemos substancialmente os conflitos.

Vivência e experiência da bocha paralímpica da escola

Sobre a modalidade

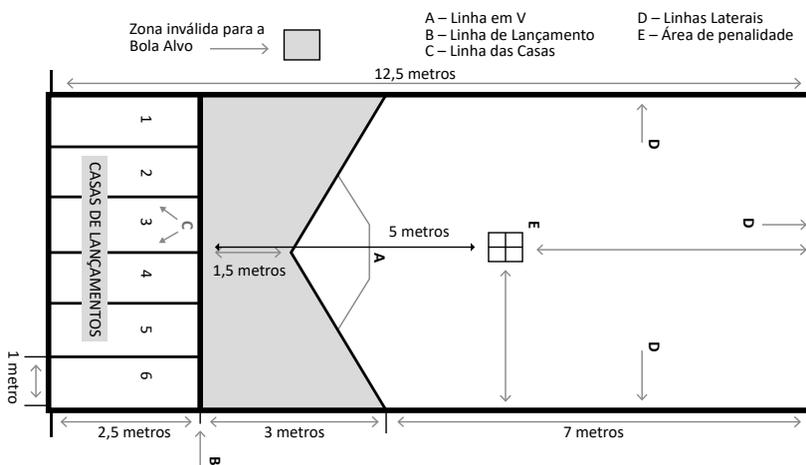
A bocha adaptada é uma modalidade que passou a fazer parte dos jogos Paralímpicos em 1984, em Nova Iorque. Uma das suas características é o fato de seus praticantes possuírem, dentre todas as modalidades paralímpicas, os níveis de maior comprometimento motor. Assim, a maioria dos jogadores tem paralisia cerebral, com comprometimentos mais severos de mobilidade ou deficiências comparáveis à tetraplegia.

O objetivo do jogo é lançar bolas coloridas o mais perto possível de uma bola branca chamada de *Jack* (conhecida no Brasil como *bolim*). É permitido o uso das mãos, dos pés ou de instrumentos de auxílio para atletas com grande comprometimento nos membros superiores e inferiores. Há três maneiras de se praticar o esporte: individual, duplas ou equipes. As partidas ocorrem em quadras cobertas, planas e com demarcações no piso. Para ganhar um ponto, o atleta tem de jogar a bola o mais próximo do *jack*. Caso este mesmo jogador tenha colocado outras esferas mais próximas do alvo, cada uma delas também vale um ponto. Se duas bolas de cores diferentes ficam à mesma distância da esfera branca, os dois lados recebem um ponto. Vence quem acumula a maior pontuação (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, 2021d).

A quadra de bocha paralímpica possui 6m de largura por 12,5m de comprimento. Os jogadores posicionam-se nos boxes demarcados em uma das extremidades da quadra e que medem 1m de largura por 2,5m de comprimento. As bolas devem ser lançadas, tanto a branca quanto as azuis e vermelhas, para além da marcação em V, que corresponde a uma distância de 3m nas extremidades e de 1,5m ao centro, conforme observado na Ilustração 3.

Ilustração 3 — A quadra de bocha paralímpica

Dimensões da quadra de bocha paralímpica.



Fonte: Dantas *et al.* (2019)

Fonte: Wikipedia (2013).

Aula 10

Os objetivos da aula do dia 10 de abril de 2013 foram apresentar e vivenciar a modalidade bocha paralímpica com os alunos. Para essa aula, conseguimos, com a única equipe em Vitória/ES que desenvolve esse esporte, o material oficial emprestado, um *kit* com seis bolas azuis, seis bolas vermelhas e uma bola branca. Porém, vale a pena ressaltar que, apesar de termos realizado a bocha com o material oficial, é possível praticá-la com materiais alternativos, como bexigas coloridas encheidas com areia ou bolinhas de plástico coloridas (comumente usadas para encher “piscina de bolas” para as crianças brincarem), nas quais fazemos um pequeno corte, enchemos seu interior com

areia e, depois, fechamos com uma fita adesiva. Essa segunda opção é mais eficiente, de baixíssimo custo e de maior durabilidade.

Iniciamos a aula perguntando aos alunos se eles conheciam a bocha paralímpica. Apenas três alunos disseram saber o que era a bocha e relataram ser um jogo com bolas que se parecia com o boliche. A pergunta aguçou a curiosidade deles para o tema. Então, começamos a explicar como era o jogo e suas principais regras.

Um dos aspectos relacionados à regra do jogo, que foi apresentado à turma, é o fato de a bocha poder ser jogada individualmente, ou por equipe de dois e até três jogadores. Mas, já direcionando os alunos para a vivência da situação de jogo, orientamos que jogariam em duas equipes de seis jogadores, pois só tínhamos esse número de bolas. Assim, possibilitaríamos que um maior número de estudantes pudesse jogar ao mesmo tempo, afastando-nos da regra convencional. Os colegas que não fossem jogar de imediato deveriam organizar suas equipes e torcer por aqueles que estavam em campo. A cada término de partida, as equipes que estavam de fora substituíam as equipes que haviam acabado de jogar.

Ao iniciar o jogo, cada membro de uma equipe lançaria uma bola com a intenção de aproximá-la da bola branca (bolim, bola-alvo ou *jack*) e, assim, marcar pontos para sua equipe. Ao final de cada partida, são contadas as bolas da mesma cor que estiverem mais próximas da bola-alvo. Por exemplo: se duas bolas azuis estiverem mais próximas da bola-alvo, em relação às bolas de cor vermelha, a equipe azul marca dois pontos, um ponto para cada bola. Dessa forma, a cada partida, as equipes iam somando os pontos marcados e, ao final de cinco minutos, aquela com mais pontos era a vencedora.

Nessa aula, decidimos utilizar a marcação da quadra de vôlei para realizar o jogo de bocha. Posicionamos os alunos atrás da linha de fundo, sentados em cadeiras retiradas das salas de aula, de forma que se colocassem na condição de jogo comum àquela dos atletas dessa modalidade. A área, portanto, era a meia quadra de vôlei. Mas, depois, avaliamos que teria sido mais interessante, nesse primeiro contato dos alunos com o espaço de jogo, se tivéssemos demarcado a quadra, pois a marcação é bem simples, como se observa na Ilustração 3, anteriormente apresentada. Essa marcação pode ser feita com giz ou com fita crepe, o que seria bem melhor. Para evitar a dispersão dos alunos, o professor deve delimitar a quadra antes do momento

da aula, ou fazer isso, na primeira vez, junto com os alunos, de forma que tenham a chance de aprender e fazer a demarcação em outro espaço que queiram, para realizar o jogo fora do espaço escolar.

Após a organização dos alunos em equipes para iniciar o jogo, esclarecemos que a bocha paralímpica é, normalmente, praticada por pessoas com o mesmo perfil de deficiência do aluno Ricardo (paralisia cerebral). Explicamos que esse aluno apresentou dificuldades para jogar as outras modalidades (vôlei sentado e *goalball*), já que não possuía controle autônomo de tronco e, por isso, não conseguia manter-se sentado sem algum tipo de apoio. No entanto, na bocha, ele poderia jogar na própria cadeira, o que facilitaria a sua participação.

Logo na primeira partida, dentre os doze primeiros a jogar, Ricardo foi aquele que conseguiu realizar a melhor jogada, colocando a sua bola azul mais próxima da bola branca (bola-alvo), como revela a Foto 8. Essa situação se repetiu nas outras jogadas subsequentes, destacando o aluno como o jogador mais habilidoso do grupo nessa modalidade.

Foto 8 — Ricardo (aluno com paralisia cerebral) lançando a bola de bocha no campo de jogo



Fonte: arquivo próprio.

Esse fato marcou consideravelmente o grupo, já que todos os colegas ficaram surpresos e, ao mesmo tempo, eufóricos em perceber que Ricardo, apesar de suas restrições motoras, naquele momento foi o melhor da turma em uma atividade corporal. E não houve necessidade de criar uma situação que lhe facilitasse, em detrimento dos outros, algo inimaginável para todos até aquele momento.

A surpresa dos alunos perante a capacidade de Ricardo em desempenhar a jogada na bocha com precisão com certeza contribuiu para mudar o olhar deles da deficiência para as potencialidades do indivíduo. É um fato que representa um avanço importante para a mudança atitudinal que tanto esperamos de nossos jovens e da sociedade frente à diversidade (CHICON; SÁ, 2013).

Nessa situação, é importante escutar Libâneo (2017, p. 41), ao nos alertar: “Muitas vezes, inadvertidamente, os professores estabelecem padrões, níveis de desempenho escolar, tendo como referência o aluno considerado ‘normal’”. Nessa relação, aqueles que escapam a esses modelos são considerados fracassados. A nosso modo de ver, esse tipo de olhar para a educação precisa, urgentemente, ser transformado, superado por um olhar para a diversidade, para os diferentes modos de existir e de aprender.

Nesse sentido, é importante que o professor crie condições em suas aulas para que todos os alunos, sem exceção, tenham a possibilidade de vivenciar/ experimentar o maior número de atividades. É preciso que sejam estimulados e exigidos dentro de suas capacidades, pois, conforme Martins *et al.* (2006), acreditamos que todos os alunos que formam a escola requerem uma pedagogia diferenciada, que lhes possibilite condições para avançar em sua aprendizagem e socialização. Caso isso não ocorra, as diferenças — especialmente aquelas decorrentes da presença de deficiências — continuarão a ser transformadas em fracassos escolares e em motivos para impulsionar o abandono ou a exclusão do educando no ambiente escolar.

Desde o planejamento dessa modalidade, acreditávamos que a bocha seria o melhor exemplo de esporte paralímpico para os alunos da turma perceberem como Ricardo poderia se sair bem na prática. Afinal, é um esporte pensado justamente para pessoas com o tipo de deficiência dele.

Assim como o *goalball* despertou a percepção da turma sobre as capacidades do colega com baixa visão (quando ele teve a oportunidade de desempenhar uma prática corporal coletiva que, em função da sua deficiência, não

trazia “prejuízos” para a sua prática), a bocha paralímpica obteve o mesmo sucesso em relação ao Ricardo. Ela serviu como um exemplo prático das possibilidades dos alunos com deficiência, quando eles são colocados em igualdade de condição com os outros colegas da turma.

Podemos, então, apontar para uma estratégia que o professor de Educação Física pode utilizar, que é a de tentar trabalhar a modalidade paralímpica que melhor se aplique à sua turma, a partir das características da deficiência do educando. Por exemplo: se tivéssemos um aluno com os membros inferiores amputados, a modalidade mais apropriada seria o vôlei sentado. Caso fosse um estudante cego, ou com baixa visão, as modalidades mais indicadas seriam o *goalball* ou o futebol de cinco.

Dessa forma, é possível que os demais alunos percebam a capacidade do colega dentro de uma modalidade pensada para atender suas singularidades. Esse tipo de situação possibilita ao professor contextualizar com os estudantes e levá-los a perceber que um colega pode ter, por exemplo, melhor aptidão para o futebol e não para o vôlei e vice-versa. Mesmo assim, todos, sem exceção, podem jogar e se beneficiar com aquela prática corporal.

Ainda sobre a atuação do aluno Ricardo nessa aula, cabe destacar que, ao término da partida, explicamos aos alunos que o time azul havia ganhado em função da eficiência das bolas lançadas por ele. Nesse momento, houve o reconhecimento por parte dos colegas da habilidade do aluno Ricardo no jogo e todos foram cumprimentá-lo. A essa atitude dos colegas, Ricardo respondeu com um sorriso, demonstrando alegria e satisfação. Tal satisfação aponta para uma das características mais importantes da educação inclusiva, conforme já percebido e apontado nas análises do vôlei sentado, que é o sentimento de pertencimento a um grupo, a um lugar, a um contexto.

Constatamos, ao analisar esse episódio, uma mudança na concepção da turma sobre Ricardo, passando de uma relação em que havia um cuidado excessivo, até mesmo sentimento de pena, para uma relação de admiração e respeito. Isso ficou mais evidente quando, na aula seguinte, os alunos o solicitavam para compor suas equipes.

Nessa modalidade, Ricardo ganhou uma posição de destaque no grupo, bem diferente do papel passivo que lhe era reservado na Educação Física antes da realização deste estudo. É fundamental recordar que ele nem participava das aulas.

Mas é importante destacar que nem tudo foi avaliado positivamente nessa aula. Sobre a dinâmica pensada para o jogo, analisamos, posteriormente, que, mesmo propondo uma atividade em grupos que atingissem 12 alunos por vez, mais da metade dos alunos ficava alternadamente de fora do jogo. Eles acabavam desestimulados e dispersos enquanto aguardavam.

Sobre esse fato, notamos mais uma vez a participação ativa e interessada do professor Rodrigo. Em outro dia, antes do início da segunda aula de bocha para a turma do 5º ano C, acompanhamos o referido professor na execução daquele mesmo plano de aula sobre o jogo de bocha com os alunos da sua turma do 5º ano B.

Observamos que o professor Rodrigo, visando não incorrer no mesmo problema que geramos (qual seja, de mais da metade da turma ficar aguardando para jogar), fez a seguinte reformulação no plano de aula: dividiu a turma em apenas duas grandes equipes e, a cada partida, três alunos de cada time jogavam, na forma de revezamento, tendo duas bolas cada jogador. Ao final de cada partida, os pontos obtidos pelos integrantes eram registrados e somados de modo acumulativo. Por exemplo: equipe azul fez dois pontos na primeira partida e mais um ponto na segunda, acumulando três pontos. Na terceira partida, a vermelha marcou três pontos, e assim sucessivamente. Os vencedores eram reconhecidos ao final do jogo, quando todos os estudantes teriam jogado e o total de pontos de cada equipe anunciado, vencendo aquela com maior número de pontos acumulados.

Com essa dinâmica/estratégia, o professor Rodrigo conseguiu a participação ativa de todos os alunos na aula. Mesmo os que não estavam jogando naquele momento se envolviam nas jogadas dos colegas: ajudando na jogada, dizendo onde e como deveriam lançar as bolas ou apenas torcendo para que a jogada fosse realizada com sucesso. Afinal, faziam parte da mesma equipe, em um grande esquema de cooperação.

Essa alternativa sugerida pelo professor Rodrigo para os alunos do 5º ano B aparece como uma solução criativa e funcional para um dos problemas específicos da Educação Física apontado por Kunz (2005): o excessivo número de alunos que, invariavelmente, atrapalha o desenvolvimento de algumas atividades. O autor aponta como consequência desse “problema” as situações de seleção/exclusão de alunos e o tempo de espera “[...] que provoca ansiedade, dispersão, quando não, indisciplina” (p. 92).

É interessante notar, também, nesse relato, a atitude criativa e criadora do professor Rodrigo, ao propor essa nova organização da aula, não se limitando à mera reprodução das aulas realizadas pelo pesquisador com a turma do 5º ano C. Rodrigo sempre acompanhava, observava e auxiliava na execução, antes de levar o conteúdo para ser transmitido à turma do 5º ano B.

Aula 11

Depois de nos apropriarmos da interessante aula realizada pelo professor Rodrigo, iniciamos a segunda com a turma do 5º ano C (aula do dia 24 de abril de 2012), propondo o mesmo esquema didático utilizado por ele. Dividimos a turma em duas grandes equipes, de modo a possibilitar a participação ativa de todos. Nesse momento, uma das meninas sugeriu que fizéssemos um jogo de meninos contra meninas. A ideia foi aceita e as equipes foram divididas dessa forma.

Importante notar que a solicitação de dividirmos as equipes entre meninos e meninas se originou de uma menina. Possivelmente, elas perceberam que a bocha é um tipo de jogo em que a diferença de força entre meninos e meninas não é algo que interfere no seu resultado.

Sobre essa questão, Kunz (2005) ajuda-nos a melhor compreendê-la ao expressar que, embora seja um problema cultural muito mais amplo e difícil de ser equacionado, a questão de gênero está bastante presente na Educação Física e interfere na gestão pedagógica do ensino dos esportes na escola, na medida em que se opõem aos meninos, mais fortes, mais rápidos, mais habilidosos, as meninas, tidas como mais frágeis e dóceis. Isso exige que, às vezes, os professores adotem estratégias que recomponham, ainda que de modo insuficiente, o equilíbrio de ações.

Essa tentativa dos professores de criar situações de aulas compensatórias, que equilibrem as ações motoras entre meninos e meninas, criticadas por Kunz (2005), não se revela necessária para a prática da bocha paralímpica. A modalidade aparece como uma das poucas práticas esportivas, não só como atividade adaptada, a ser praticada por qualquer pessoa. É possível, então, criar o mesmo nível de desafio e de competitividade para ambos os sexos, sem que haja necessidade de algum tipo de compensação que mascare a total possibilidade de eficiência do praticante.

Durante a realização da atividade, as duas equipes, feminina e masculina, alternavam-se nas vitórias, fato que evidenciou, na prática, a não diferença de gêneros. Assim, trouxemos para o final da aula essa discussão e perguntamos aos alunos se nessa modalidade haviam percebido algum tipo de vantagem dos meninos em relação às meninas.

Em resposta unânime, disseram que na bocha não foi possível perceber essa diferença. Portanto, essa modalidade se revelou como uma prática muito interessante para problematizar, com os alunos, tanto as questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência quanto as relacionadas ao gênero no esporte e na sociedade.

Indo para além das expectativas iniciais, essa modalidade alcançou possibilidades pedagógicas muito ricas dentro dos objetivos iniciais. As dimensões do conteúdo foram alcançadas, principalmente em relação aos aprendizados sobre a inclusão.

As diferentes possibilidades de descoberta e de entendimento da individualidade de cada um são grandes ensinamentos que a escola pode proporcionar aos seus alunos, haja vista que descobrir, respeitar e aceitar as diferenças consistem no cerne de nossa questão.

Por esse motivo, a escola se revela como o local da diversidade e das riquezas de aprendizado por meio dos diálogos estabelecidos nesse convívio com as diferenças. Isso corrobora a ideia de que os alunos com deficiência devem ser cada vez mais inseridos nas aulas e trabalhados, para que possam aprender e também reestabelecer novas formas de aprendizado. O “desforme” e o diferente não devem mais ser sinônimos de ineficiência, modificando, assim, as relações sociais.

Teorizando a prática: a dimensão conceitual do conteúdo esporte adaptado

Aula 12 (aula teórica)

A aula do dia 7 de maio de 2012 teve como objetivo trabalhar, com os alunos, os conceitos teóricos sobre o tema “esportes adaptados”, por meio de leituras e interpretação de textos e figuras. Para tanto, redigimos uma síntese, com linguagem acessível, a partir do que havíamos abordado até aquele momento com a turma. Nesse texto constam informações sobre a história

do esporte paralímpico, a citação das vinte modalidades paralímpicas, quais os tipos de deficiência dos praticantes de cada modalidade e referências às discussões sobre o tema da inclusão. No verso da folha, foram colocadas fotos e charges com os temas que envolviam o esporte e a inclusão, para que interpretassem a partir dos conhecimentos já adquiridos.

Apesar de se tratar de uma aula teórica, planejamos para que ela acontecesse na quadra da escola, pois, na aula seguinte, os alunos já iriam para a sala realizar a prova teórica. Pensamos que, assim, minimizaríamos o possível estranhamento dos alunos perante o fato de terem que fazer uma aula de Educação Física na sala de aula. O professor Rodrigo disse a nós que nunca havia feito isso com tal turma.

Introduzimos a parte histórica dos esportes paralímpicos a partir da leitura de um pequeno parágrafo que informava como eles surgiram e indicava as vinte modalidades paralímpicas:

O esporte paralímpico surgiu a partir da necessidade de reabilitar (melhorar a capacidade) dos combatentes da II Guerra Mundial. Um médico alemão decidiu então reabilitar os feridos que ficavam na cadeira de rodas por meio de atividades esportivas. Então, em 1960, realizou-se a primeira paralímpiada em Roma. Hoje existem 20 modalidades paralímpicas (ocasião do estudo) que são disputadas de quatro em quatro anos na mesma cidade e instalações da Olimpíada (Professor pesquisador).

Quadro 2 — As modalidades paralímpicas

1. Basquetebol em Cadeira de Rodas (deficiência física — cadeirantes);	11. Futebol de Sete (paralisados cerebrais);
2. Bocha (paralisados cerebrais);	12. Goalball (cegos);
3. Ciclismo (deficiência física e visual);	13. Halterofilismo (deficiência física);
4. Esgrima (deficiência física — cadeirantes);	14. Tênis em Cadeira de Rodas (deficiência física — cadeirantes);
5. Hipismo (deficiência física);	15. Tênis de Mesa (deficiência física);
6. Judô (visual);	16. Tiro (deficiência física);
7. Natação (deficiência física, visual);	17. Tiro com Arco (deficiência física);
8. Remo (visual e intelectual);	18. Vela (deficiência física e visual);
9. Rúgbi em Cadeira de Rodas (deficiência física — cadeirantes);	19. Voleibol Sentado (deficiência física);
10. Futebol de Cinco (cegos);	20. Atletismo (deficiência física, visual e intelectual).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Realizamos a leitura do texto histórico e falamos sobre cada modalidade. A cada esporte novo, os alunos indagavam sobre suas características. Perguntaram sobre as modalidades de tiro com arco, tiro esportivo, esgrima e vela. É possível que, por serem modalidades pouco conhecidas também no âmbito olímpico, conseqüentemente, não conseguissem fazer uma relação direta com a sua prática adaptada.

O texto objetivou informar, também, quais tipos de deficiência os praticantes de cada modalidade esportiva possuem: física, visual e intelectual. Aproveitamos e explicamos as diferenças e as causas dessas deficiências, com exemplos baseados em alunos presentes na própria escola.

Assim, consideramos fundamental que o professor apresente aos alunos outras modalidades do esporte paralímpico, para que não se limitem àquelas

que vivenciaram durante as aulas. Inclusive, é bom ressaltar que, atualmente, já encontramos pessoas com paraplegia saltando de paraquedas, realizando mergulhos orientados no oceano, pessoas amputadas andando de *skate*; pessoas cegas praticando o surf etc.

Essa gama de possibilidades de práticas corporais realizadas por pessoas com deficiência deve ser apresentada aos estudantes, não só por comunicação oral, mas, principalmente, por meio de vídeos, fotos, textos e demonstrações de praticantes. Os alunos devem ser sensibilizados, tomando consciência das potencialidades das pessoas com deficiência. Retornando ao texto, no último parágrafo, tratamos dos aspectos referentes à inclusão, principalmente sobre os princípios de respeito e cidadania diante das pessoas com deficiência:

É fundamental que se tenha respeito pelas outras pessoas e que se entenda que todos podem conseguir realizar muitas coisas desde que se ofereçam condições para isso. Respeitar, oportunizar e ajudar no que for preciso são fatores que todos nós temos que exercer para melhorarmos a qualidade de vida das pessoas com deficiência por meio da inclusão (Professor pesquisador).

Discutimos com a turma e focamos no princípio de que a inclusão, na verdade, era um processo que começava por uma conscientização e capacitação, principalmente das pessoas sem deficiência. Deve haver aceitação e quebra de preconceitos em relação à pessoa com deficiência na sociedade. Todos os alunos ouviam calados e não quiseram fazer apontamentos sobre esse trecho da leitura. Notamos que as ilustrações que estavam atrás da folha criaram uma ansiedade maior nos alunos. Queriam que logo virássemos a página para debatermos sobre os desenhos impressos.

Com a análise interpretativa das fotos e das charges, percebemos, de imediato, uma participação mais interessada dos alunos. Na Ilustração 4, apresentada na seqüência, podemos observar a falta de sensibilidade e respeito das pessoas diante da situação de um cadeirante que necessitava de apoio para subir no ônibus.

Ilustração 4 — Charge de reflexão sobre inclusão



Fonte: Ariheck (2021).

Na interpretação da maioria dos alunos, a charge revelava a falta de respeito das pessoas sem deficiência para com o sujeito com deficiência. Continuamos problematizando, perguntando se alguém já estivera em transporte público com algum cadeirante. Um aluno respondeu que veio em um ônibus naquele dia e que o motorista tinha saído do seu lugar para ajudar o cadeirante a subir. Aproveitamos para dizer que esse era o papel de cidadania baseada nos princípios da inclusão os quais gostaríamos que eles assimilassem.

Concluimos que a situação apresentada na charge, infelizmente, ainda ocorre. Aproveitando o depoimento do aluno para debatermos o fato de que ainda desperta nossa atenção a iniciativa de alguém se disponibilizar para ajudar uma pessoa com deficiência em uma situação de necessidade. Fato que teríamos que considerar como algo normal, segundo os princípios da inclusão, baseados no respeito ao próximo e às diferenças.

Nesse sentido, cabe salientarmos a importância de o professor iniciar uma conversa com os alunos, para que eles exponham suas experiências, no dia

a dia, com pessoas com deficiência. Possivelmente, a maioria deles terá presenciado, em algum momento de suas vidas, algo marcante, como a atitude acolhedora do motorista do ônibus ou situações envolvendo as práticas corporais, preconceito etc.

Assim, tematizar o esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física tem se configurado como uma interessante via para que os alunos se apropriem de conceitos que não necessariamente estão ligados de modo direto às práticas corporais. Estão, na verdade, relacionados aos princípios de cidadania e de inclusão, que fazem parte da formação humana.

Na sequência, discutimos uma foto tirada por uma pessoa cega e, mais uma vez, percebemos um aumento da admiração dos alunos em relação às pessoas com deficiência. Eles ficavam cada vez mais sensibilizados com as capacidades e possibilidades de pessoas que, antes, eram vistas por eles como incapazes de realizar tais tarefas.

Embora imaginássemos que uma aula teórica seria um momento monótono e de dispersão dos alunos, a turma participou de forma atenta, e quase todos manifestaram apontamentos significativos.

Para Kunz (2006), o diálogo nas aulas de Educação Física é reconhecido como elemento fundamental no processo de aquisição do conhecimento. Assim, utiliza-se do que é chamado de “competência comunicativa” para apontar a linguagem verbal como algo tão importante quanto a linguagem corporal para a formação do aluno.

Esse autor denuncia que, durante as aulas de Educação Física, os diálogos são pouco utilizados e acrescenta que, na maioria das vezes, os próprios professores acabam negligenciando o aprendizado por outras vias que não a do puro movimentar-se. Segundo ele: “A linguagem no esporte não é apenas a linguagem que se expressa pelo se-movimentar dos participantes, mas o próprio falar sobre as experiências e os entendimentos do mundo dos esportes” (KUNZ, 2006, p. 42).

Portanto, essa única aula teórica nas aulas de Educação Física, na gestão do professor Rodrigo, foi muito bem avaliada por ele, que ficou impressionado com a participação dos alunos.

Aula 13 (avaliação teórica)

A aula do dia 8 de maio de 2012 teve como objetivo avaliar os alunos por meio de uma prova escrita, que foi aplicada na própria sala de aula da turma. Ela era composta por cinco questões objetivas, duas subjetivas e uma questão de ligar os pontos (relacionando a modalidade com a descrição que a identificava). As questões tencionaram identificar conhecimentos adquiridos sobre os conceitos específicos das modalidades trabalhadas, além de princípios de inclusão, os quais sempre sustentaram as dinâmicas das aulas.

No trajeto até a sala de aula, fomos acompanhados por um dos alunos da turma, que questionou o fato de realizar uma prova escrita de Educação Física na sala de aula. Em conversa prévia com o professor Rodrigo, já sabíamos que os alunos nunca haviam feito prova escrita de Educação Física na sala e que, talvez, essa situação pudesse criar certo estranhamento, como de fato aconteceu.

Importante ressaltar que a intenção de realizar a prova escrita, nesse caso, baseou-se em orientação didático-metodológica que sugere a avaliação do processo de ensino-aprendizagem como algo que “[...] sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola” (SOARES *et al.*, 1992, p. 103).

Portanto, no primeiro momento, explicamos que o objetivo da avaliação era perceber o quanto o conteúdo trabalhado havia sido assimilado pelos alunos, e os pontos conquistados na prova serviriam de nota para a disciplina de Educação Física ministrada pelo professor Rodrigo.

Enquanto distribuía as provas, um dos alunos perguntou se, quando acabassem, poderiam descer para a quadra. Perguntamos ao professor Rodrigo e ele disse que sim, mas que não liberaria a bola. Mesmo assim, notamos que os alunos começaram a fazer a prova e rapidamente iam entregando para ir brincar na quadra, principalmente os meninos. Em 15 minutos de prova, quase todos já haviam terminado.

Era nítido que a aula de Educação Física se traduzia em um momento esperado como uma possível libertação do espaço de sala de aula, e que os alunos não gostariam de perder aquele momento, nem para realizar uma boa prova teórica da matéria em questão. Dessa forma, todos que iam concluindo a prova desciam para a quadra e, como não havia bola, logo notamos um tumulto. Percebendo a necessidade de organizar o grupo, o professor Rodrigo

foi para a quadra e orientou uma atividade com bola, enquanto terminávamos de aplicar a prova.

A comprovação de que a prática da Educação Física para aqueles alunos se manifestava como prioridade veio quando, ao retornarem para a sala, pediram a prova de volta para escreverem um pouco mais ou verem se o que haviam escrito estava correto. Ou seja, a nota da prova importava menos para aqueles alunos do que o fato de “perderem” uma aula de Educação Física na sala de aula.

As dimensões do conteúdo apontadas por Coll *et al.* (2000), discutidas anteriormente na revisão bibliográfica, trazem elementos que indicam o aspecto procedimental do conteúdo sendo estigmatizado como único para as aulas de Educação Física escolar. Nesse sentido, entendemos que os professores devem estabelecer critérios que identifiquem a Educação Física como disciplina curricular, preocupando-se com aulas em que as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais estejam articuladas. Também é importante que os conceitos trabalhados sejam avaliados por diferentes ferramentas, inclusive, por meio de provas escritas.

O aluno com baixa visão, Bruno, estava fazendo a prova de Geografia na sala de educação especial e chegou para fazer a prova no meio da aula, quando poucos alunos ainda se faziam presentes. Percebemos sua dificuldade para ler a folha da prova, que se encontrava bem próxima de sua face. Deixamos que tentasse resolver as questões sem que, inicialmente, houvesse intervenção. Porém, ao percebermos sua demora nas respostas, consultamo-lo e passamos a ler a prova para ele. Assim, ele rapidamente foi respondendo às questões. Importante dizer que, apenas nesse momento, percebemos as reais dificuldades do aluno, cuja deficiência visual era mais acentuada do que havia sido relatada pelo professor Rodrigo.

Ricardo, apesar de fazer a prova ao lado da estagiária de pedagogia, que normalmente o acompanhava nas aulas, não conseguia avançar no entendimento das questões da prova e, por isso, fomos solicitados algumas vezes para explicá-las a ele. Conversando com o aluno, lendo e fazendo com que interpretasse melhor a prova, identificamos uma facilidade dele para responder às questões. Perguntamos ao Ricardo se havia achado a prova fácil e ele respondeu, sorrindo, que sim.

Analisando os resultados da prova, a nota dos alunos nos revelou um bom entendimento sobre o tema. A média das notas alcançadas foi de 8,5 em um total de 10 pontos possíveis.

Conhecendo o esporte paralímpico no seu local de prática: a natação paralímpica

Aula 14

Na aula do dia 14 de maio de 2012, organizamos uma atividade extra-classe, envolvendo a participação conjunta dos alunos das turmas do 5º ano B e C (55 alunos no total). A aula teve como objetivo propiciar aos alunos um contato direto com atletas paralímpicos em seus locais de treinamento. Assim, agendamos uma visita ao Clube Álvares Cabral, em Vitória/ES, sede e local de treino da equipe capixaba de natação paralímpica. Para tanto, entregamos aos alunos um termo para que os pais assinassem, autorizando os filhos a irem ao passeio.

O Clube Álvares Cabral era o maior clube social do Espírito Santo e há 13 anos disponibilizava seu espaço para o desenvolvimento do projeto da Associação Capixaba Paraolímpica de Desporto (ACPD Esportes). O projeto atendia, na sua grande maioria, a alunos e atletas de natação que possuíam alguma deficiência físico-motora. Trabalhava servindo a cerca de 150 beneficiários, sendo 75 crianças e jovens de até 18 anos. Dentre os participantes, a equipe da ACPD possuía 15 atletas que figuravam entre os melhores do Brasil e do mundo nessa modalidade.

Ao chegar à escola, de onde o ônibus sairia para transportar os alunos ao Clube, o professor Rodrigo disse que alguns pais vieram conversar com ele sobre a atividade programada e, inclusive, uma mãe queria falar conosco. Fomos apresentados e a mãe explicou que o seu filho (um dos alunos da turma) era diabético e, portanto, era necessário ficar atento sobre uma possível alteração em seu comportamento. Ela nos explicou quais atitudes deveriam ser tomadas em caso de crise hipoglicêmica.

A mãe aproveitou para dizer que gostaria muito de nos conhecer para parabenizar “pelo lindo trabalho que estava sendo realizado na escola”. Segundo ela, seu filho chegava a casa, todos os dias em que a aula acontecia, comentando empolgado sobre as coisas que havia aprendido sobre o esporte

paralímpico. Disse, ainda, que era uma iniciativa muito importante para que as crianças pudessem, desde cedo, respeitar as pessoas com deficiência.

Como sabemos, a família é peça fundamental na educação de qualquer criança. Sua participação na escola e no acompanhamento do processo de aprendizagem dos filhos é fundamental.

Para Martins *et al.* (2006), os pais podem desempenhar papel de extrema importância no processo de ensino e de aprendizagem, devendo ser encorajadas a sua participação e a sua cooperação pela escola, pois são eles quem, comumente, mais conhecem os filhos, seus interesses, seus avanços, suas necessidades, precisando também de orientações.

Já no Clube Álvares Cabral, os alunos foram posicionados próximos da borda da piscina para observarem um dos atletas que estava nadando naquele momento (Foto 9).

Foto 9 — Alunos assistindo ao treino da equipe capixaba de natação paralímpica



Fonte: arquivo próprio.

Escolhemos a natação por ser, talvez, a única modalidade em que as pessoas com deficiência física estejam desprovidas de cadeiras de rodas, muletas

ou equipamentos que as ajudem em seu “se-movimentar” e por ser o espaço de trabalho do professor pesquisador.

Para Castro (2005, p. 328), as pessoas com deficiência encantam-se com o mundo aquático, antes considerado por eles inatingível, “[...] porque a realidade de um ambiente aquático é antes de tudo a de liberdade e de possibilidades”. Segundo esse autor, o meio líquido pode ser considerado um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que pode inibir e amedrontar muitas pessoas, pode também proporcionar prazeres e conquistas que nenhuma outra atividade poderia.

Enquanto os alunos observavam o atleta nadando, chegaram alguns atletas da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae-Vitória) que também treinam no clube. Aproveitamos a situação para apresentá-los aos alunos, em especial a uma aluna e a um aluno com síndrome de Down da turma do 5º ano B.

Assim, depois que foram apresentados, notamos, no desenrolar da visita, uma atenção especial desses dois alunos para com os atletas com a mesma deficiência. A aluna com síndrome de Down ficou tão impressionada que não quis deixar a borda da piscina para lanchar.

Esse contato com o esporte adaptado na Educação Física escolar e com os atletas paralímpicos tem revelado, tanto para os alunos que apresentam deficiência quanto para os que não apresentam, que eles são capazes de realizar muitas coisas e essa possibilidade e impossibilidade não está diretamente ligada à deficiência. Essa sensibilidade pode ser percebida no depoimento de um dos alunos: “Nós temos, às vezes, preguiça de fazer tantas coisas e outras pessoas que ficam na cadeira de rodas querendo andar e não podem”.

Além disso, cada vez mais, temos percebido que, ao desenvolver o esporte adaptado na escola, contribuimos para que os alunos com deficiência descubram/mostrem suas potencialidades. Normalmente, elas são ocultadas pela falta de estímulos e pelo próprio preconceito, os quais acabam fazendo com que eles se limitem e, conseqüentemente, se conformem com a aparente incapacidade que possuem perante a sua deficiência.

Nessa visita à equipe paralímpica de natação, procuramos identificar quais eram as impressões dos alunos sobre como as pessoas com deficiência conseguiam nadar e de que forma aquele momento estava sendo importante para os conhecimentos adquiridos.

Nessa perspectiva, organizamos os alunos na borda da piscina e problematizamos algumas situações. Perguntamos como eles achavam que as pessoas com deficiência nadavam. Um aluno respondeu que achava que alguém tinha que entrar com ele na água para segurar as suas pernas. Continuando, indagamos se era possível perceber a deficiência dos atletas quando eles estavam nadando. Responderam que não, mas ponderaram que só uma delas parecia possuir deficiência, já que o seu quadril ficava visível na superfície. Explicamos, então, que aqueles que estavam nadando de costas eram os tetraplégicos e que eles não nadavam de barriga para baixo pela dificuldade de girar a cabeça para respirar. Portanto, a partir de tantas observações, conseguimos criar ensinamentos que foram além das possibilidades alcançadas até então no espaço escolar.

Na raia, próximas da borda da piscina onde estávamos conversando, duas crianças da equipe infantil paralímpica estavam treinando. Uma possui mielomeningocele¹⁴ e a outra artrogripose múltipla¹⁵. Os alunos da escola ficaram perplexos ao observar como o menino com artrogripose conseguia se locomover na piscina, tendo em vista que, fora do meio líquido, apenas movimentava a cabeça.

Outro momento importante a ser citado aconteceu quando um dos alunos disse conhecer um dos atletas da Apae, que estava nadando. Relatou para a turma que se tratava do primo de um amigo seu do condomínio e que sempre brincavam juntos, mas que não imaginava que ele poderia nadar tão bem assim. O aluno demonstrou ficar impressionado com a habilidade do colega. Essa admiração da turma perante os atletas com deficiência continuou durante toda a visita, e mais fortemente no momento final, quando realizaram uma entrevista com eles.

14 Um dos tipos mais comuns de Espinha Bífida. Trata-se de uma anomalia congênita, caracterizada por um defeito no desenvolvimento de um ou mais arcos vertebrais, por meio dos quais o conteúdo no canal pode projetar-se (ADAMS, 1985). No caso da mielomeningocele, normalmente o indivíduo perde os movimentos de membros inferiores e, em alguns casos, apresenta alguma seqüela neurológica.

15 Trata-se de uma deficiência de origem osteoarticular. Artrogripose Múltipla Congênita (AMC). É uma síndrome caracterizada por contraturas de várias articulações e rigidez de tecidos moles presentes desde o nascimento e de caráter estacionário. Pode ser caracterizada por alterações de pele, tecido subcutâneo inelástico e aderido, ausência de pregas cutâneas, hipotrofia muscular, sendo substituído por tecido fibrogorduroso, deformidades articulares, espessamento e rigidez de estruturas periarticulares, com preservação da sensibilidade (HEBERT; XAVIER, 2003).

Após o treino, três dos principais atletas da equipe, Waldir Junior, Marcos Vinicius e Marco Aurélio, foram convidados a conversar com os alunos e responder a algumas perguntas formuladas por eles, como se observa na Foto 10.

Foto 10 — Alunos com os atletas da equipe capixaba de natação paralímpica



Fonte: arquivo próprio.

A primeira pergunta de um dos estudantes foi sobre a principal dificuldade que eles encontravam para treinar. Waldir Junior (campeão brasileiro dos 50m borboleta classe S3) respondeu que era a falta de acessibilidade em alguns pontos de chegada ao clube. Outro aluno perguntou qual era a principal limitação que eles sentiam na cadeira de rodas. O atleta respondeu que já está adaptado a ela, não sentindo tantas limitações, e que já consegue fazer coisas que antes tinha medo de tentar fazer. Marcos Vinicius completou dizendo que existem limitações em relação a alguns lugares, como o prédio do Procon, ao qual sempre vai, e que lá não possui rampa.

Nota-se, nesse bloco de perguntas e respostas, que a preocupação dos alunos era em função das dificuldades encontradas pelos atletas nas suas necessidades diárias. As respostas reforçavam o que havíamos discutido na aula teórica sobre as dificuldades de acessibilidade dos cadeirantes.

Perguntaram ao Junior como ele havia ficado na cadeira de rodas e ele respondeu que havia sofrido um acidente de carro em Guarapari, quando o automóvel capotou e o acidente o deixou tetraplégico. Marcos Vinicius respondeu que tinha sido alvejado por arma de fogo, nas costas, e o atleta Marco Aurélio respondeu que sofreu um acidente de moto, chocando-se com um carro; ao cair da moto, foi atropelado por outro carro que vinha na direção contrária.

A curiosidade relacionada à forma como os atletas ficaram na cadeira de rodas apareceu como principal questionamento e, nesse caso, os três atletas disseram ser por traumas na coluna. As expressões e os comentários dos alunos perante o que ouviam revelavam angústias e, às vezes, uma sensação de pena.

Novamente, a pergunta voltou a ser sobre a natação, e um dos alunos perguntou se eles nadavam somente ali ou também em outros lugares. O Júnior respondeu que ali era o seu lugar de trabalho e que os técnicos, às vezes, levavam os atletas para nadarem e fazerem apresentações em outros lugares. O atleta respondeu, ainda, que recebia auxílio do estado e da prefeitura para treinar, por meio do Bolsa Atleta,¹⁶ e que é um dinheiro para ajudar nos treinos e nas viagens.

Nesse momento, os alunos formaram uma grande fila atrás dos atletas para pegar os seus autógrafos. Assim, encerramos a atividade, retornando para a escola.

A possibilidade de proporcionar essa interação entre alunos da escola e atletas que praticam o esporte paralímpico de alto rendimento mostrou-se uma excelente estratégia para estimular o interesse dos alunos pelo conteúdo e para enriquecer sua formação humana.

Nas aulas anteriores, havíamos solicitado que os alunos produzissem uma redação sobre essa visita ao clube. Assim, a partir da reflexão deles sobre a visita aos atletas, destacamos algumas considerações, a saber:

Nós vimos deficientes físicos e mentais dar um show de natação (Alunos do 5º ano C, 2012).

Isso mostra pras pessoas que ficam zombando dos outros só porque ele é cadeirante, mas elas viram que eles

¹⁶ Bolsa de auxílio financeira, de ordem pública (municipal, estadual ou federal), destinada a atletas de alto rendimento.

podem vencer e conseguir ganhar as olimpíadas (Alunos do 5º ano C, 2012).

Vimos muita gente deficiente nadando muito bem, mostrando que são muito capazes e isso me impressionou muito (alunos do 5º ano C, 2012).

Algumas redações traziam impressões gerais, por exemplo, a respeito da estrutura do clube e outras mais específicas. Um dos alunos escreveu basicamente a história de vida contada por um dos atletas. Porém, de forma geral, o que notamos foi uma admiração pelo fato de pessoas com um nível de mobilidade tão reduzida conseguirem realizar uma prática corporal tão complexa como é a natação. Entendemos, então, que esse contato com atletas paralímpicos possui uma riqueza de possibilidades que deve ser potencializada e explorada pelos professores que, porventura, queiram trabalhar os esportes adaptados como conteúdo de ensino na escola ou mesmo tratar desse tema transversalmente.

O basquete em cadeira de rodas na Escola Florescer

Sobre a modalidade

O basquete em cadeira de rodas é uma das modalidades mais antigas do programa paralímpico, fazendo parte da primeira edição, em Roma, no ano de 1960. No Brasil, a modalidade tem forte presença na história do movimento paralímpico, sendo a primeira a ser praticada no país, a partir de 1958, no Clube do Otimismo, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Robson Sampaio de Almeida. Os espaços e uso de materiais são os mesmos do basquete convencional, além de se manter também o mesmo número de jogadores em quadra.

Conforme o Comitê Paralímpico Brasileiro (2021e), a modalidade é praticada por atletas de ambos os sexos que tenham alguma deficiência físico-motora. As cadeiras de rodas utilizadas por homens e mulheres são adaptadas e padronizadas pelas regras da Federação Internacional de Basquete em Cadeira de Rodas (IWBF). O jogador deve quicar, arremessar ou passar a bola a cada dois toques dados na cadeira. As dimensões da quadra e a altura da cesta seguem o padrão do basquete olímpico. São disputados quatro quartos de 10 minutos cada. No Brasil, a modalidade é administrada pela Confederação Brasileira de Basquete em Cadeira de Rodas (CBBC).

Aula 15 (jogo-exibição e vivência)

A aula do dia 21 de maio de 2012 teve por objetivos: a) realizar, na escola, um jogo-exibição da equipe de basquetebol em cadeira de rodas do Centro de Reabilitação Física do Espírito Santo (Crefes); b) vivenciar o jogo de basquete em cadeira de rodas; c) dialogar com os atletas do basquetebol em cadeira de rodas.

Para cumprir esses objetivos, convidamos a equipe de basquetebol em cadeira de rodas do Crefes, sob supervisão do professor e técnico Martoni Moreira Sampaio para esse encontro. Os atletas foram transportados para a escola pelo serviço de transporte público estadual denominado “Mão na Roda”. Trata-se de carros do tipo Van, adaptados com elevadores próprios para o transporte de pessoas com deficiência física que fazem uso de cadeira de rodas. O transporte era realizado por meio de um cadastro e agendamento prévio do indivíduo, no endereço, dia, horário de saída e de retorno estabelecidos. Já o transporte de 10 cadeiras de rodas do Crefes para a escola foi realizado com a ajuda de um amigo, usando, também uma Van.

Para esse encontro tão importante, a escola liberou todos os alunos e professores para acompanharem a apresentação dos atletas. Assim, com a chegada da equipe e com a escola reunida, demos início aos trabalhos, declarando aberto o jogo-exibição e passando a palavra para o professor Martoni.

Antes de iniciar o jogo, o professor Martoni apresentou os atletas e fez um discurso curto, mas importante, sobre o tipo e causa das deficiências dos atletas, visando orientar os participantes a respeito de modos de prevenção das deficiências. Ele registrou a situação de um integrante que ficou paraplégico em decorrência de acidente com carro por dirigir embriagado; outros, em decorrência de tiro com arma de fogo, traumatismo craniano por envolvimento em briga, entre outras ocorrências.

Importante notar que todos ouviram atentamente o discurso do professor Martoni, pois eram casos verídicos em que os sujeitos que sofreram as experiências traumáticas estavam ali presentes e também se pronunciaram.

Em seguida, o professor Martoni organizou as equipes e iniciou o jogo-exibição, como se observa na Foto 11. Esse foi o momento esperado por todos. Alunos e professores da escola se dividiram na torcida. Era comum ouvir comentários do tipo: “Como conseguem controlar a cadeira e conduzir

a bola?"; "Que incrível a habilidade deles para jogar!"; "Será que consigo jogar sentado na cadeira?"; "Nunca vi nada assim!"; "Os caras caem e levantam com a cadeira como se fosse o corpo deles"; "Eles jogam igual às pessoas que andam" etc.

Foto 11 — Alunos da Escola Florescer assistindo à equipe capixaba de basquete em cadeira de rodas



Fonte: arquivo próprio.

Esse conjunto de falas espontâneas expressa um misto de surpresa, admiração e encantamento por parte dos professores e alunos que assistiam atentamente ao jogo. Além do mais, servem como indicadores de que ações como essa podem sensibilizar e mobilizar as pessoas para acreditar e investir esforços no desenvolvimento do potencial humano (CHICON, 2005; CHICON *et al.*, 2021).

O jogo foi encerrado após o final de 30 minutos, com os atletas sendo muito aplaudidos e ovacionados pelos estudantes. Na sequência, iniciamos a etapa em que os alunos teriam a chance de vivenciar o jogo, tomando o lugar dos atletas nas cadeiras de rodas. A ansiedade deles em participar era enorme, e tivemos que organizar os grupos para iniciar o jogo.

Com as primeiras equipes organizadas em quadra (12 alunos), solicitamos que apenas se deslocassem com as cadeiras, depois, que movessem e tocassem a bola um para o outro, fazendo arremesso no final, para, só então,

iniciarmos o jogo propriamente dito, com duração de dez minutos. Após esse tempo, duas novas equipes participaram e finalizamos, tendo em vista que tínhamos o lanche e a conversa dos alunos com os atletas.

Os alunos demonstraram muita alegria e disseram ter gostado muito da experiência. Os que estavam do lado de fora ficavam pedindo para que acabasse logo para que eles pudessem também sentar na cadeira e jogar, mas não houve tempo e condições de todos participarem. Importante frisar que o aluno Ricardo jogou o basquete em cadeira de rodas empurrado pelos próprios colegas, que se revezavam nessa tarefa, conforme se observa nas Fotos 12 e 13. Analisamos como positivo o fato de que, nessa aula, em nenhum momento tivemos que solicitar ou direcionar essa ação deles para com o Ricardo, ou seja, notamos que a ideia de cooperação e de solidariedade havia sido incorporada pela turma.

Foto 12 — O aluno Ricardo (com paralisia cerebral) sendo conduzido pelo Bruno (com baixa visão)



Fonte: arquivo próprio.

Foto 13 — Alunos jogando o basquete em cadeira de rodas na quadra da escola



Fonte: arquivo próprio.

Cabe ainda destacar que, após o jogo-exibição da equipe de basquete, os alunos das outras turmas questionaram por que só os alunos das turmas do 5º ano é que estavam aprendendo aquelas modalidades e as turmas deles não. De fato, naquele momento, percebemos que o conteúdo estava, de alguma forma, atingindo não só os alunos das turmas do 5ºano, mas todos os alunos da escola.

No fim da atividade, houve uma integração entre os atletas e os alunos da escola. Todos foram ao refeitório lanchar e aproveitaram para conversar e pedir autógrafos, assim como fizeram com os atletas da natação, na visita ao Clube Álvares Cabral.

Apesar de toda a dificuldade em levar as cadeiras de rodas, conseguir autorizações e agendamento dos atletas, consideramos esse momento como uma estratégia importante de mobilização de toda a escola para o tema. Dessa forma, a intervenção e o reflexo da pesquisa na Escola Florescer não se limitaram às duas turmas do 5º ano B e C. Conseguimos impactar toda a escola e gerar nos demais alunos uma curiosidade inicial e uma anunciada vontade de vivenciar e aprender sobre o tema.

Aula 16 (aula final)

A aula do dia 28 de maio de 2012 teve por objetivo apresentar um vídeo de dez minutos com trechos editados dos diferentes momentos de aula vivenciados pelos alunos sobre o conteúdo esporte adaptado.

Durante todo o processo de intervenção pedagógica, foram realizados registros por meio de filmagens e fotos e achamos válido que, no encerramento e último contato com os alunos, eles pudessem se ver durante as aulas. Para tanto, editamos um vídeo de dez minutos contendo todos os momentos das aulas. Nesse dia, estavam presentes, além do professor Rodrigo, uma das professoras da educação especial e a coordenadora da escola.

Foi interessante perceber as reações dos alunos quando se viam no vídeo e comentavam sobre as modalidades que haviam aprendido. Por fim, a coordenadora fez vários elogios ao trabalho, dizendo que espera que o conteúdo trabalhado nas duas turmas do 5º ano possa se repetir nas outras turmas da escola, por meio das aulas do professor Rodrigo.

Acreditamos que essa fala da coordenadora revela a intenção da escola de continuar a promover o debate sobre o esporte adaptado e a inclusão. A intervenção realizada com as turmas do 5º ano, por meio do trabalho, fez com que outros profissionais da escola visualizassem as aulas de Educação Física como uma disciplina importante nesse processo de conscientização dos alunos.

Reflexões críticas sobre o processo de ensino e de aprendizagem realizado

Na busca por construir uma Educação Física mais inclusiva, atenta e acolhedora aos diferentes sujeitos que frequentam o espaço escolar e que têm direito a um ensino público, gratuito e de qualidade, este estudo tem como propósito: a) descrever e analisar o processo de sistematização e transmissão do esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física na escola; e b) identificar e analisar em que medida a prática dos esportes adaptados nas aulas de Educação Física escolar pode favorecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência.

O estudo aponta o esporte adaptado como importante conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física na escola e relevante ferramenta na ação mediadora do professor para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

A proposta de dar tratamento didático-pedagógico ao esporte adaptado, por meio de sua transposição do ambiente não escolar para o escolar, utilizou concepções de ensino que se afastam das perspectivas tecnicistas e se aproximam de abordagens progressistas, como os trabalhos desenvolvidos por Kunz (1991, 2006) e Soares *et al.* (1992). Tal proposta, que envolveu o diálogo e a problematização, mostrou ser profícua ao processo de ensino e de aprendizagem realizado, conforme indicam os resultados do estudo.

Da análise das informações produzidas durante o estudo, destacamos a identificação de dois movimentos importantes na ação do professor pesquisador em relação ao professor de Educação Física da escola e os alunos da

turma do 5º ano C, a saber: a) movimento de aproximação; e b) movimento de vivência e experimentação.

No *movimento de aproximação*, evidenciamos, por um lado, o trato cuidadoso do professor pesquisador na entrada no campo de estudo, a escuta sensível com o docente Rodrigo, planejamentos e proposições, valorizando o trabalho colaborativo. Por outro lado, o cuidado no trato com os alunos, realizando uma aproximação com a turma por meio de uma avaliação diagnóstica inicial e diálogo, para só então caminhar com o desenvolvimento do conteúdo propriamente dito.

No *movimento de vivência e experimentação*, salientamos o trato didático-pedagógico dado ao conteúdo/tema do esporte adaptado, a reação dos alunos, a mediação e estratégias de ensino adotadas para inclusão de Ricardo (aluno com paralisia cerebral) e Bruno (aluno com baixa visão) na aula, o diálogo e problematização do conteúdo com os alunos, a empatia e, fundamentalmente, a mudança do olhar da turma para com as pessoas com deficiência.

Com base nos depoimentos e atitudes do professor Rodrigo durante o processo de intervenção pedagógica, evidenciados no *movimento de aproximação*, percebemos que a insegurança e o desconhecimento do conteúdo parece ser um dos principais motivos que limitam a atuação dos professores de Educação Física na tematização do esporte adaptado como conteúdo de ensino no ambiente escolar. O que também parece ocorrer em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Essa constatação nos leva a afirmar, com certeza, que para a relação professor-aluno ocorrer de forma positiva e significativa para ambos, os profissionais da educação precisam ser inseridos no movimento de inclusão, com tratamento respeitoso, valorização, formação continuada, investimento, apoio e melhoria das condições de trabalho.

Sem dúvida alguma, a possibilidade de o professor de Educação Física diversificar os conteúdos de ensino em sua prática pedagógica passa fortemente pela formação continuada. Como exemplo, a motivação do professor Rodrigo para transmitir o conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física ganhou força quando começou a perceber as possibilidades e os ganhos que a proposta ofertava aos alunos nas aulas. Entre esses ganhos, podemos destacar:

- os alunos estavam demonstrando maior motivação para aprender um conteúdo antes pensado apenas para pessoas com deficiência, e não no espaço escolar;
- desde os primeiros momentos, os alunos estavam não apenas reproduzindo movimentos, mas construindo um conhecimento e se apropriando de conceitos, o que, do ponto de vista educacional, chamou a atenção do professor;
- as atividades estavam acontecendo com a participação de todos os alunos, independente de gênero e/ou situação de deficiência. Algo até então não conseguido pelo professor.

O anúncio do professor Rodrigo, ao final do processo de intervenção, sinalizando que iria desenvolver essa proposta com as outras turmas na escola, pode ser destacado como um dos resultados relevantes deste estudo. O indicativo de que o processo de intervenção realizado potencializou o professor, munindo-o com as ferramentas e a segurança necessárias para replicar a proposta de forma autônoma.

A elaboração do plano de ensino e os planejamentos de aula constituíram-se como ações fundamentais para o bom desenvolvimento da proposta. As modalidades paralímpicas trabalhadas durante o estudo (vôlei sentado, *goalball*, futebol de cinco e a bocha paralímpica) apareceram como práticas esportivas facilmente contextualizadas para o espaço escolar. Destacamos algumas considerações:

- despertaram o interesse nos alunos desde o início e a consequente participação de todos e todas;
- facilidade na confecção de materiais alternativos para suprir a falta dos materiais oficiais utilizados nas modalidades;
- diversificação quanto aos tipos de deficiência que trabalharam (visual e físico/motora);
- possibilidade de serem incorporadas pelos alunos como práticas esportivas para além do espaço escolar;
- proporcionar aos alunos sem deficiência da turma uma oportunidade de perceber como os colegas com deficiência podem ser “eficientes”, a partir das adaptações necessárias para esses esportes.

O basquete em cadeira de rodas possui um fator limitador que não podemos desconsiderar: a complexidade em desenvolver esse esporte na escola. Isso se dá pela difícil possibilidade de conseguir as cadeiras de rodas, necessárias para que o jogo aconteça.

O conteúdo esporte adaptado trabalhado na escola possibilitou novos conhecimentos aos alunos, aguçando a curiosidade deles pelos esportes paralímpicos praticados em nível competitivo. Notamos esse interesse analisando as respostas à nossa seguinte pergunta: agora que obtiveram aulas sobre o esporte adaptado, aumentou o interesse em assistir os jogos paralímpicos?

- Grupo 1: Aumentou, porque eu não conhecia e agora vou querer assistir.
- Grupo 2: Sim. Não sabia que tinha antes.
- Grupo 3: Agora a gente já sabe o nome das modalidades, vou procurar saber das paralimpíadas.
- Grupo 4: Antes de você vir aqui eu nem sabia que existia paralimpíada.

Sobre as relações sociais entre os alunos da turma, os resultados do estudo sugerem que o conteúdo esporte adaptado desenvolvido na escola:

- aproxima os alunos com e sem deficiência, melhorando as relações dentro e fora das aulas de Educação Física;
- desperta uma admiração dos colegas sem deficiência pelos colegas com deficiência, ao perceberem suas potencialidades e não mais somente suas dificuldades, diminuindo, substancialmente, um possível sentimento de pena e de incapacidade perante estes;
- amplia os sentimentos de solidariedade, respeito e colaboração dos alunos entre si, já que visualizam, na prática, quais são as necessidades de auxílio que os colegas com deficiência necessitam para participar das atividades.

Para efeito de orientações futuras, apontamos, a seguir, algumas sugestões para a inserção do esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar:

- o professor, ao tematizar o esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física, deve ter em consideração as dimensões dos conteúdos apontados por Coll *et al.* (2000). Segundo os autores, as

dimensões conceitual, procedimental e atitudinal devem ser pensadas no momento de planejamento das aulas, de forma que as atividades e estratégias de aula (procedimental) sejam elaboradas a partir de um conhecimento histórico e cultural (conceitual) e colocadas em prática, principalmente, com o objetivo de conscientização e o respeito perante as diferenças (atitudinal);

- o professor de Educação Física deve se aproximar de projetos esportivos em clubes e associações que trabalham com o esporte adaptado, para que haja uma troca de experiências e, assim, possa desenvolver parcerias que façam com que os alunos das escolas possam ir até os espaços de treino de atletas paralímpicos. Também para que os atletas possam ir até a escola para realizar demonstrações e conversas, no intuito de desmistificar algumas impressões errôneas e até preconceituosas, que ainda constituem o imaginário da maioria das pessoas sobre uma aparente incapacidade das pessoas com deficiência;
- os professores devem contextualizar o esporte adaptado a partir da apresentação inicial de alguns fatos históricos importantes, que explicam o surgimento dessas práticas esportivas, e do processo de conquistas e mudanças de pensamento da sociedade perante as pessoas com deficiência;
- o conteúdo esporte adaptado pode ser trabalhado como atividade interdisciplinar, já que a escola deve trabalhar a inclusão como tema transversal;
- os professores devem conhecer, informar e orientar os alunos não deficientes sobre o tipo e as características das deficiências dos colegas, de modo a torná-los parceiros e agentes facilitadores do processo de inclusão.

Indicamos, ainda, a necessidade de o esporte adaptado ser apresentado e discutido com os alunos nos cursos de formação de professores, na perspectiva de serem tematizados na Educação Física escolar como conteúdo de ensino.

Para finalizar, desejamos que este estudo inspire os professores de Educação Física escolar a tematizar o esporte adaptado como um dos conteúdos de ensino em suas aulas e a trabalhar na direção de constituir práticas cada vez mais inclusivas, preocupados em buscar os meios de assegurar

que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e às habilidades referentes às práticas corporais, presentes em nosso meio sociocultural.

Referências

- ADAMS, Ronald C. *et al.* **Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico**. 3. ed. São Paulo: Manole, 1985.
- ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Desporto adaptado no Brasil**: origem, institucionalização e atualidade. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Indesp, 1998.
- ARIHECK. **Charge 22**. [2021]. 1 ilustração, p&b. Disponível em: <http://www.ariheck.com.br/charge/charge22.jpg>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- BAPTISTA, Claudio Roberto *et al.* (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa da pessoa com e sem deficiência. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos**. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 169-196.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência**: Cenas de um casamento infeliz. 3. ed. Unijuí: Ijuí, 2007.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 48, p. 69-88, ago.1999.
- BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Emancipação e diferença na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2000.
- BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 abr. 2021.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física** — terceiro e quarto ciclo. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001.
- CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Vitória, ES: Ufes, 1997.
- CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes?. **Integração**, Brasília, ano 14, p. 6-13, mar. 2002. Edição especial: Educação Física Adaptada.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CASTRO, Eliane Mauerberg de. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto, SP: Temedd, 2005.
- CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2005.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2020. [Livro eletrônico].
- CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2013.
- CHICON, José Francisco; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada, Educação Física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. 815-829, abr./jun. 2014.
- CHICON, José Francisco *et al.* **Formação continuada, educação física e inclusão: a gestão em foco**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas).
- CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à educação física adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: UFPR, 2009.
- COLL, César *et al.* **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. Modalidades: Vôlei sentado. **CPB**, São Paulo, 2021a. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/modalidades/60/volei-sentado>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. Modalidades: goalball. **CPB**, São Paulo, 2021b. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/modalidades/56/goalball>. Acesso em: 2 abr. 2021.

- COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. Modalidades: futebol de cinco. **CPB**, São Paulo, 2021c. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/modalidades/50/futebol-de-5>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. Modalidades: bocha. **CPB**, São Paulo, 2021d. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/modalidades/51/bocha>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. Modalidades: basquete em cadeira de rodas. **CPB**, São Paulo, 2021e. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/modalidades/61/basquete-em-cr>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- COSTA, Alberto Martins da; SOUZA, Sonia Bertoli. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, 2004.
- COSTA, Alberto Martins da; FREITAS, Patrícia Silvestre de; SANTOS, Sílvio Soares dos. **Introdução aos estudos dos esportes paralímpicos**. Brasília, DF: Brasília Trade Center, 2012.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar educação física**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- EHRENBERG, Mônica Caldas. **A dança como conhecimento a ser tratado pela educação física escolar**: aproximação entre formação e atuação profissional. 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Ensino fundamental**: anos finais. Área de Linguagens e Códigos. Vitória, ES: Sedu, 2009.
- FARIA, Bruno Almeida; BRACHT, Valter; MACHADO, Thiago da Silva. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2010.
- FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. **Prática de ensino em educação física**: a criança em movimento. São Paulo: FTD, 2009.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- GLOBO ESPORTE. Entenda como é a disputa do vôlei sentado nas Paralimpíadas. **Globo esporte**, [S. l.], 01 set. 2021. Disponível em: <https://interativos.globoesporte.globo.com/paralimpiadas/materia/entenda-como-a-disputa-do-vlei-sentado-nas-paralimpadas>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

- HEBERT, Sízínio; XAVIER, Renato. **Ortopedia e traumatologia**: princípios e práticas. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.
- HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Tradução de Sonnhilde Von Der Heide. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.
- KUNZ, Elenor. **Educação física**: ensino & mudanças. Ijuí, SC: Unijuí, 1991.
- KUNZ, Elenor. **Didática de educação física 2**. 3. ed. Ijuí, SC: Unijuí, 2005.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí, SC: Unijuí, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017. [Livro eletrônico].
- LIMA, Sonia Maria Toyoshima. Práticas pedagógicas na educação física para pessoas com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades. *In*: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: Edufes, 2010. p. 140-156.
- LOVISOLO, Hugo. **Educação física, a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **O esporte na cidade**: aspectos do esforço civilizador brasileiro. 1999. Tese (Doutorado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física de Campinas (Unicamp), Campinas, 1999.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* (org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- MATTOS, Elisabeth. Atividade física nos distúrbios neurológicos e musculares. *In*: GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes. **Atividade Física Adaptada**. Barueri, SP: Manole, 2005. p. 218-247.
- MENEZES, Diego Bertolli de. Goalball. **Blog Diego Bertolli – Esportes Alternativos**, [S. l.], mar. 2011. Disponível em: <http://diegobertolli.blogspot.com/2011/03/goalball.html>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.
- NETO, Amarílio Ferreira (org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Aracruz, ES: Facha, 1998.
- QUADRA de bocha adaptada – dimensões oficiais. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2013]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bocha_nos_Jogos_Paral%C3%ADmpicos#/media/Ficheiro:Quadra_de_Bocha_Adaptada_diagrama.jpg. Acesso em: 25 jun. 2021.
- SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignácio. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- SAINT-EXUPÉRY, Antonie. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2003.

- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo (org.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- TEIXEIRA, Fabiano Augusto. **Motivação nas aulas de educação física**. Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.
- TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

Índice remissivo

A

Aprendizagem 15, 16, 18, 20, 28, 29, 40, 46, 54, 63, 69, 70, 81, 85, 86, 94, 102, 107, 113, 123, 126, 137

C

Conteúdo 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 67, 68, 70, 71, 79, 80, 82, 83, 86, 87, 90, 93, 95, 96, 100, 101, 108, 116, 117, 122, 123, 124, 130, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

D

Deficiência 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 46, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 79, 81, 84, 85, 86, 88, 94, 97, 98, 99, 102, 109, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 137, 138, 139, 140, 141

E

Educação Física 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 69, 70, 71, 73, 79, 80, 82, 83, 86, 90, 93, 101, 114, 115,

- 116, 118, 122, 123, 124, 136,
137, 138, 140, 141
- Educação Física escolar 9, 10, 12,
15, 26, 27, 32, 35, 38, 47, 101,
124, 127, 137, 140, 141
- Ensino 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,
17, 18, 20, 25, 27, 28, 29, 32,
35, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45,
46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55,
60, 61, 62, 70, 79, 86, 100, 102,
116, 122, 123, 126, 131, 137,
138, 139, 140, 141
- Escola 11, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 25,
26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 38,
39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48,
49, 50, 52, 53, 54, 56, 58, 59,
61, 62, 70, 71, 76, 79, 81, 83,
84, 85, 89, 94, 98, 99, 101, 103,
107, 113, 116, 117, 118, 119,
123, 125, 126, 127, 128, 130,
131, 132, 135, 136, 137, 139,
140, 141
- Esporte 10, 15, 20, 25, 26, 27, 30, 31,
32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39,
49, 50, 51, 54, 57, 62, 65, 66,
67, 75, 79, 81, 82, 84, 87, 88,
89, 92, 96, 99, 101, 109, 110,
113, 117, 118, 119, 122, 140
- Esporte Adaptado 9, 10, 12, 13, 14,
15, 16, 17, 35, 36, 38, 40, 41,
42, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53,
54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 79,
101, 122, 127, 136, 137, 138,
140, 141
- Esporte Paralímpico 9, 12, 13, 37,
51, 56, 57, 68, 113, 118, 119,
125, 130
- Estratégia 45, 91, 114, 115, 130, 135
- I**
- Inclusão 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17,
22, 31, 38, 39, 40, 42, 45, 46,
53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61,
63, 64, 66, 69, 71, 77, 82, 85,
86, 98, 102, 117, 118, 120, 121,
122, 123, 136, 137, 138, 141
- P**
- Planejamento 34, 43, 44, 45, 46, 49,
51, 52, 60, 61, 71, 75, 83, 84,
85, 86, 89, 90, 92, 94, 103, 105,
106, 108, 113, 141
- Práticas corporais 14, 23, 25, 28, 30,
55, 61, 71, 120, 122, 142
- Professor 9, 10, 13, 15, 20, 22, 24, 27,
28, 29, 30, 34, 38, 40, 42, 43,
44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51,
52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71,
75, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85,

86, 87, 89, 90, 93, 94, 96, 97,
101, 102, 105, 106, 107, 108,
111, 113, 114, 115, 116, 118,
119, 120, 121, 122, 123, 124,
125, 127, 132, 136, 137, 138,
139, 140, 141

Sobre os autores

Leonardo Miglinas Cunha

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2013). Especializado em Bases Metabólicas e Nutricionais do Exercício Físico e da Saúde pela Ufes (2004). Professor de Educação Física do Centro Universitário Salesiano (Unisales). Coordenador técnico da Associação Capixaba Paralímpica de Desporto (ACPD). Técnico da seleção brasileira de natação paralímpica no Parapan de Lima no Peru. Técnico medalha de prata nos jogos paralímpicos Rio 2016. Técnico medalha de bronze nos jogos paralímpicos de Tóquio 2020. Pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa/Ufes).

José Francisco Chicon

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (UEPG, 2013). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2005). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 1995). Professor associado do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefed/Ufes). Coordenador do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa/Cefd/Ufes).

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

O esporte e o esporte adaptado, como práticas sociais que institucionalizam temas lúdicos da cultura corporal, projetam-se em uma dimensão complexa de fenômenos que envolvem códigos, sentidos e significados da sociedade que os pratica. Por isso devem ser analisados nos seus variados aspectos para determinar a forma em que devem ser abordados pedagogicamente, no sentido de esporte da escola e não como o esporte **na** escola.

Assim, desejamos que este estudo inspire os(as) professores(as) de Educação Física escolar, preocupados(as) em buscar os meios de assegurar que todos(as) os(as) alunos(as) tenham acesso ao conhecimento e às habilidades referentes às práticas corporais, a tematizar o esporte adaptado como um dos conteúdos de ensino em suas aulas e a trabalhar na direção de constituir práticas cada vez mais inclusivas.

Os autores



encontrografia 

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia

