



José Francisco Chicon
Graciele Massoli Rodrigues

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, FORMAÇÃO E INCLUSÃO

**(RES)SIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas

encontrografia

José Francisco Chicon
Graciele Massoli Rodrigues

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, FORMAÇÃO E INCLUSÃO

(RES)SIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas

encontrografia

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO ABNT

Paula Vigneron

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

Chicon, José Francisco

Educação física escolar, formação e inclusão :
(res) significando a prática docente no ensino
fundamental I / José Francisco Chicon, Graciele
Massoli Rodrigues. -- 1. ed. -- Campos dos
Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2025.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5456-139-6

1. Educação física 2. Educação física - Formação
profissional 3. Formação docente - Metodologias
ativas 4. Subjetivação I. Rodrigues, Graciele
Massoli. II. Título.

25-299634.0

CDD-613.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação física 613.7

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

DOI: 10.52695/978-65-5456-139-6

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, 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.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (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	8
1. Formação humana e prática docente: apontamentos com ênfase na inclusão	13
2. Educação Física escolar: construindo caminhos para inclusão	23
2.1 A prática pedagógica inclusiva desenvolvida com os alunos da turma do 4º ano A	33
 Movimento de adaptação	41
 Movimento de acomodação	70
 Movimento de cooperação	95
2.2 Construções colaborativas: apontamentos e conquistas . . .	113
Considerações finais	121
Referências	129
Índice remissivo	136
Sobre os autores.	139

Apresentação¹

O debate em torno da educação inclusiva se baseia no direito de todas as pessoas, crianças, jovens e adultos, receberem uma educação de qualidade que considere suas características e que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem. A inclusão, no âmbito da educação, pressupõe a eliminação das barreiras físicas, atitudinais e procedimentais que impedem o acesso ao direito à educação a muitos indivíduos.

É fato que a inclusão educacional cresceu, mas os aspectos quantitativos parecem se sobressair sobre os qualitativos, pois a escola segue organizada como sempre foi, sem alterações essenciais. É evidente ainda os mecanismos favorecedores da exclusão, da discriminação, da estigmatização, seja nos corredores ou nas salas, e ainda nas políticas de gestão das avaliações, os conteúdos, seriação, evolução e acessibilidade. Prevalece a desvalorização das diferenças e das potencialidades inerentes a cada um. Sob esse contexto, os professores sobrevivem com ajustes às demandas do percurso.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e

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 nosso entendimento, nesse caso, estende-se aos dois gêneros.

das diferenças que apresentarem. O respeito à diversidade nos conclama a perceber que todos somos diferentes e, portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança. A inclusão escolar compreende-se como a garantia de escolarização para todo e qualquer estudante, independentemente de suas particularidades de aprendizagem. Ela não se limita à presença em sala de aula ou algum ambiente que seja na escola, quadra, biblioteca, ou outros, mas envolve o atendimento às necessidades específicas de cada aluno, respeitando suas individualidades e diferenças.

A política de uma educação para todos vem situar um novo momento histórico social e essa nova tendência inclusiva tem gerado divergências, limitações, possibilidades e novas formas de analisar e intervir no meio socioeducacional. A proposta em questão nos propicia mergulhar nas concepções, na ordem e desordem social e, principalmente, na organização e reorganização política dos direitos humanos.

Como professores, precisamos reconhecer que a terminologia escola inclusiva envolve questões referentes às relações estruturais e organizacionais das diversas esferas da sociedade, tanto macro como micro contextuais, como políticas educacionais, interações entre os indivíduos e, ainda, o enfrentamento das dimensões históricas subjacentes ao momento vivido.

Para entender e usufruir o significado de uma escola para todos é preciso ter em consideração as condições construídas sócio historicamente de uma sociedade que possui característica excludente e separatista, marcada pela busca da eficiência e pela competição que estigmatiza e segrega, portanto, que necessita ser transformada. Considerar as diferenças é imergir nos aspectos inerentes às relações humanas, é respeitar, aceitar e valorizar as limitações de cada um, tendo como indicativo a alteridade (o exercício de colocar-se no lugar do outro), pressuposto tanto teórico quanto metodológico da ação docente.

Com isso, reconhecer e valorizar as diferenças nos processos educacionais ainda necessitam transpor as “[...] experiências por inércias adjacentes que foram criadas nas insistências de tutoriar o Outro em detrimento ao seu empoderamento” (Rodrigues, 2021, p. 114).

É necessário, portanto, reconhecer as diferenças, identificar que o movimento no espaço-tempo não é igual para todos e que todos têm direitos iguais e, ainda, compreender que devemos abandonar rótulos, classificações, conceitos e preconceitos que acabam sendo instalados e/ou formulados no coletivo

social. O compromisso dos professores de Educação Física esbarra em obstáculos como salas superlotadas, falta de acessibilidade (especialmente às quadras), infraestrutura inadequada, estratégias pedagógicas desconectadas da realidade dos alunos e isolamento profissional. Essas dificuldades revelam que a simples matrícula de estudantes com deficiência não garante sua efetiva participação, expondo o despreparo da escola e sua indiferença frente às diferenças. Isso nos leva a refletir sobre o alicerce desse novo movimento socioeducacional que se institui, a inclusão, no qual o professor de Educação Física está inserido.

Nos estudos de Cruz (2015), Siqueira e Chicon (2020), Rodrigues e Chicon (2021), Chicon e Oliveira (2021a, 2021b), Garozzi e Chicon (2021), Cunha e Chicon (2022), Oliveira *et al.* (2023), Chicon, Sá e Muraca (2023) e Chicon, Sá e Silva (2025), com relação a dificuldades apontadas pelos professores, são colocados aspectos que interferem na condução do processo ensino-aprendizagem em ambiente inclusivo: a necessidade de conhecer mais sobre os alunos com deficiência e transtorno do espectro autista,² as dúvidas de como atuar com determinadas síndromes, o entendimento de como lidar com alunos com e sem deficiência no mesmo ambiente de interação e como trabalhar com segurança de fazer o certo. Além dessas considerações, acreditamos que outras dificuldades ainda persistem no imaginário dos professores quando se trata da intervenção pedagógica com alunos com deficiência.

As pesquisas na área da Educação Física (Chicon, 2005; Nascimento, 2012; Cruz, 2015; Chicon; Rodrigues, 2012; Boato, 2013; Oliveira; Silveira; Dias, 2021; Martelletti, 2023; Cosmo; Pinel; Chicon, 2025), revelam que os professores de Educação Física, dizem “não estar preparados” para atuar com alunos que apresentam deficiência no mesmo espaço-tempo de interação, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão. Também apontam a dificuldade na materialização das políticas públicas na realidade socioeducacional e a desinformação como um empecilho para que haja ações pedagógicas mais condizentes com os fundamentos de uma educação inclusiva.

2 Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos do espectro autista são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (Brasil, 2008).

Se pensarmos na expressão “falta de preparo”, percebemos que o uso do termo vem acompanhado de certo exagero. Operar com o desconhecido provoca uma condição de desconforto e, às vezes, resistência em encarar e resolver o “problema”. Em se tratando de alunos com deficiência, o profissional pode se considerar despreparado por não saber como agir com suas práticas de ensino, porém isso não se refere a uma falta de preparo e sim a uma dificuldade em lidar com uma situação que lhe é apresentada, envolvendo um desafio de dimensões profissionais e pessoais. Entendemos, assim, que essa expressão citada pode ser substituída pela palavra dificuldade, a qual o professor encontra ao lidar com algumas situações de inclusão.

Nesse sentido, evidencia-se, no sistema educacional como um todo, a necessidade de investimento em ações de formação continuada de professores, possibilitando o aprimoramento de sua prática pedagógica. Cabe salientar que não estamos falando de cursos que se distanciam da realidade dos profissionais da escola, mas sim daqueles que procuram se aproximar dessa realidade, trabalhando em parceria com os professores, isto é, de mergulhar no cotidiano deles e juntos ir buscando os meios de resolver os problemas que emergem no processo de ensino e de aprendizagem.

A nosso ver, são as escolas e os professores organizados nas suas respectivas instituições que podem decidir quais são os melhores meios, métodos e formas de assegurar um processo de formação continuada para os seus profissionais e, a partir disso, pensar, dentro dos princípios da educação inclusiva, o que pode ser interessante para que a escola, juntamente com o professor, promova um ensino de qualidade que garanta ao aluno a acessibilidade ao conjunto de conhecimentos oferecido.

Nessa linha, a proposta desta obra envolvendo a formação continuada e a prática pedagógica de professores de Educação Física, na perspectiva da inclusão, motivou-nos a empreender uma ação de formação que tivesse como cerne o diálogo, a reflexão crítico-colaborativa, a troca de experiência que desse sentido e significado à prática docente, valorizando o saber/fazer do professor sem desconsiderar os aspectos sociopolíticos que permeiam o processo educativo.

Os saberes docentes constroem-se na formação contínua onde experiências cotidianas integram-se aos conhecimentos teóricos, moldando a identidade profissional. Essa trajetória fundamenta-se na leitura de mundo proposta por Paulo Freire: ao apropriar-se do contexto concreto, o futuro professor desenvolve uma

práxis reflexiva. Nesse processo, a realidade torna-se espaço de aprendizagem, e o conhecer consolida-se na indissociabilidade entre prática, tempo e espaço.

Nesse sentido, consideramos que uma proposta para a Educação Física deve respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biotipo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade, aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural. Desse modo, será possibilitado a todos os alunos da escola maior oportunidade de aprendizagem, interação com seu meio sociocultural e uma convivência positiva e rica entre eles.

Assim, ser professor implica escolha da melhor maneira de agir, ter adesão a princípios e valores que gerenciam a ação pedagógica e também se munir de reflexão para que haja mudança e inovação pedagógica. Entendemos que incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar esse componente curricular escolar para que um aluno com deficiência possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e estejam comprometidos com a construção de uma sociedade inclusiva.

Com isso, nos fortalecemos nas considerações de Rodrigues (2023):

Para um território diferente temos que iniciar a construção no hoje. Se o tempo histórico nos cala, esse mesmo tempo não silencia nosso FAZER e nossos registros cotidianos, sejam nas linhas que desenhamos, sejam nas mentes que nutrimos. Nossas escolhas nos fazeres pedagógicos em muitos momentos se expressam em conteúdo que calçam nossas relações educacionais, ditam nossas trajetórias, historizam nossos caminhos e traçam as projeções de percursos para os envolvidos nas experiências temáticas vividas (Rodrigues, 2023, p. 3).

O capítulo 1, intitulado *Formação humana e prática docente: apontamentos com ênfase na inclusão*, tem por objetivo realizar uma reflexão crítica sobre as possíveis relações entre a discussão da formação humana e a prática docente, na perspectiva da inclusão.

O capítulo 2, *Educação física escolar: construindo caminhos para a inclusão*, objetiva apresentar o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva com alunos com e sem deficiência, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Vitória/ES.

1

Formação humana e prática docente: apontamentos com ênfase na inclusão

A escrita deste capítulo, tem por objetivo realizar uma reflexão crítica sobre as possíveis relações entre a discussão da formação humana e a prática docente, na perspectiva da inclusão.

Freire e Shor (1986) enfatizam que a educação é simultaneamente uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético.

Sob essa premissa, entende-se que a prática pedagógica exige a superação de algumas ingenuidades que habitam, muitas vezes, a docência. Ressaltando Freire (2011), trazemos que toda educação é um ato político e coloca as questões dos estudantes, e os próprios estudantes como cerne do debate, instigando a participação de todos envolvidos no ato de educar, significa um ato político que caminha na direção da justiça social (Freire; Faundez, 2013). Nesse olhar, o docente tem papel fundamental de mediar e sustentar as mudanças necessárias para alcançar os propósitos inclusivos, uma educação para todos.

De acordo com Freire e Faundez (2013), essas três dimensões estão sempre juntas como momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo.

Nessa lógica, cabe reconhecer que a tarefa humana, com relação às gerações futuras, é a de humanizar o ser humano, partindo do pressuposto de que o homem se faz humano na relação social, apropriando-se do patrimônio cultural historicamente produzido. E como a educação tem um papel preponderante nesse processo, faz-se mister a inclusão social de todas as pessoas, inclusive aquelas que apresentam algum tipo de deficiência.

Nesse bojo, cabe salientar o pensamento de Freire e Shor (1986), trazendo para a discussão a concepção de “empoderamento”. Embora a palavra *Empowerment* já existisse na língua inglesa, significando “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas, o conceito de Empoderamento em Freire segue uma lógica diferente. Para ele, a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, **por si mesma**, as mudanças que a levam a evoluir e se fortalecer.

Empoderamento implica, segundo Schiavo e Moreira (2005), conquista, avanço e superação por parte daquele que se empodera (sujeito ativo do processo), e não uma simples doação ou transferência por benevolência, como denota o termo inglês *Empowerment*, que transforma o sujeito em objeto passivo. Dessa forma, pode-se dizer, então, que Freire criou um significado especial para a palavra empoderamento no contexto da filosofia e da educação, não sendo um movimento que ocorre de fora para dentro, mas sim internamente, pela conquista.

Essa posição de Freire se torna mais clara ao compreendermos que o termo empoderamento implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto à sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. Além disso, acrescenta-se que a essas variáveis deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçados, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva (Schiavo; Moreira, 2005).

Do ponto de vista de uma educação crítica, Baquero (2012) afirma que “[...] os educadores não podem ‘dar poder às pessoas’, mas podem torná-las capazes de aumentar suas habilidades e recursos para ganhar poder sobre suas vidas [autonomia]” (Baquero, 2012, p. 179).

Ressaltamos, a respeito dessa afirmação de Baquero (2012), que, na perspectiva de educação inclusiva que estamos vivendo, os professores têm o papel fundamental de mediar o processo de emancipação dos alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação inseridas nas escolas regulares, de forma a torná-las capazes de aumentar suas habilidades e recursos para ganhar poder sobre suas vidas.

Com base nessa concepção de empoderamento, o processo de conscientização assume, ao lado do diálogo (educação dialógica como uma postura epistemológica) e da Pedagogia situada (prática pedagógica nas condições reais de cada grupo), grande relevância. Na acepção de Freire e Shor (1986), a conscientização é um processo de conhecimento que se dá na relação dialética ser humano-mundo, num ato de prática reflexiva.

Assim, o diálogo, como instrumento do processo de conscientização, constitui-se em um encontro dos humanos para refletirem sobre sua realidade tal como a fazem e (re)fazem. O diálogo é uma das ferramentas fortes utilizadas por Freire no projeto educativo, portanto não se constitui em mera verbalização de palavras e não tem como objetivo a transferência de conhecimento especializado, mas tem como cerne problematizar a forma oficial do conhecimento, questionando as relações dominantes que o produziram. Envolve um processo de contestação e redescoberta do conhecimento.

O trabalho educativo do professor demanda essa dimensão ampliada de formação devido à função que a escola possui no processo de constituição do ser humano. A escola cumpre o papel mediador entre os conhecimentos historicamente construídos e o processo de constituição do sujeito.

Desse modo, para entender melhor o papel mediador da instituição escolar, tomaremos como referência os estudos de Della Fonte (2010,³ 2011⁴) sobre a relação entre escola e conhecimento.

De acordo com a autora, a primeira questão que se estabelece é: por que o ser humano carece do saber? Porque o saber é objeto do desejo humano. Em sua

3 Inspirada na noção de *Eros* platônico e de paixão em Marx, Della Fonte (2010) elabora uma relação entre a instituição escolar e a apropriação do saber.

4 DELLA FONTE, Sandra Soares. **Os desafios da diferença e da diversidade na educação escolar**. Vitória: Ufes, 2011. p. 1-13 (mimeografado). Texto elaborado para o momento inicial do Curso de Formação Continuada para Gestores Públicos de Educação Especial do Estado do Espírito Santo. Esse evento foi promovido pelo grupo de pesquisa "Educação Especial e formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar" (Ufes), no período de 27 e 28 de maio de 2011, no auditório do Centro de Educação da Ufes.

acepção, ontologicamente, o saber sempre foi considerado como um elemento essencial à *práxis*⁵ humana, desde a esfera cotidiana da vida até as produções mais elaboradas e sistematizadas, como a filosofia, a ciência, a política e as artes.

Em seu processo de formação, o ser humano, ao buscar meios para a realização de fins postos no processo de trabalho,

[...] necessita conhecer o sistema causal dos objetos, suas qualidades e propriedades; precisa desvelar as determinações do objeto a fim de guiar sua ação e o modo específico de transformá-lo. Dessa maneira, [...] o ser humano produz um universo de objetivações (conhecimentos, hábitos, valores, conceitos, ideias, formas de sentir etc.), um mundo de genericidade sem o qual não pode se formar como indivíduo. Para se constituir, ele precisa tornar essa produção [cultural parte de si mesmo] (Della Fonte, 2010, p. 136).

Assim sendo, o ser humano aprende a se tornar humano. Ele aprende na medida em que vai se apropriando dos bens materiais e simbólicos (patrimônio cultural) produzidos historicamente e socialmente pela humanidade. Ao se encaminhar nesse processo, “[...] o ser humano reproduz em si mesmo as funções e aptidões criadas historicamente pela humanidade, convertendo-as em capacidades próprias e instaurando a possibilidade de produzir novas [experiências materiais e simbólicas]” (Della Fonte, 2010, p. 136).

Portanto, se o ser humano carece do saber para se constituir como tal, então a educação, segundo essa autora “[...] porta uma dimensão amorosa, desejante, na qual o saber é, para o ser humano, uma ausência, uma necessidade que toca diretamente a sua condição de humano” (Della Fonte, 2010, p. 136). Como a transmissão do conhecimento é uma dimensão do trabalho pedagógico, a prática amorosa educativa efetiva-se quando ela estabelece a mediação entre o ser humano e o saber produzido por outras gerações e acumulado historicamente.

Para Della Fonte (2010), o trabalho educativo escolar manifesta a sua faceta amorosa quando é mediador entre o saber espontâneo, popular, cotidiano e o

5 Em filosofia, *práxis* (do grego “*práxis*”, ação ou prática) refere-se à ação humana transformadora, que envolve a interação entre teoria e prática, sujeito e objeto, e visa a transformação da realidade. É a atividade consciente e intencional do ser humano, que age sobre o mundo para satisfazer suas necessidades e construir sua história.

saber sistematizado, erudito. Assim, o acesso às formas elaboradas de conhecimento envolve o distanciamento do viver cotidiano e, ao mesmo tempo, uma nova aproximação na qual esse cotidiano pode ser redimensionado, reavaliado e enriquecido. Por isso, “[...] o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular” (Saviani, 1991, p. 29).

Nesse sentido, o exercício amoroso da prática educativa escolar é, assim, de mão dupla: move-se do viver espontâneo (saber popular) para o universo das formas culturais elaboradas (ciência, arte, filosofia, moral e política) e vice-versa. Portanto, é importante entender que levar o sujeito ao forjar dessa relação enriquecida e consciente com o âmbito genérico do fazer-se humano requer uma intervenção intencional e organizada, logo, pedagógica. Nesse ponto, Della Fonte (2010) afirma que “[...] a prática pedagógica escolar revela sua face amorosa ao assumir a mediação entre a vivência espontânea e a condução consciente da vida” (Della Fonte, 2010, p. 138-139).

Por isso, Duarte (1993) esclarece que a prática pedagógica escolar não apenas permite o acesso a produções culturais elaboradas, mas torna-as, para o educando, uma necessidade para seu pleno desenvolvimento.

Por essa razão, Saviani (1991) explica que a educação é exigência do e para o processo de trabalho, bem como ela própria é um processo de trabalho. Para ele, o trabalho educativo,

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1991, p. 21).

Essa definição de Saviani nos remete a inferir conjuntamente com Barroco (2007) que “[...] a educação só pode ser tida como inclusiva quando garante essa transposição, ou seja, quando é diminuída a distância entre o que o gênero humano produz e aquilo que é apropriado pelo sujeito particular” (Barroco, 2007, p. 262).

Nessa direção, também é importante destacar que o trabalho escolar permite que a universalidade do gênero se encontre com a diversidade dos modos de se fazer humano. Conforme Della Fonte (2011), esses modos diversos de se fazer humano,

[...] não dizem respeito apenas às diferenças individuais, que marcam a irrepetibilidade de cada ser singular e sua excepcionalidade diante do conjunto dos outros seres humanos. Também remete às heterogeneidades culturais de valores, crenças, comportamentos, linguagens, vestuário, formas de viver a sexualidade etc (Della Fonte, 2011, p. 11).

Para Mazzarino (2008), “As matrizes culturais como marcas incrustadas na experiência social dos sujeitos, que são ativadas nas interações sociais, embaralham-se com as novas experiências e os novos movimentos” (Mazzarino, 2008, p. 49).

Muitas vezes, como Rodrigues (2021) mostra, observa-se, entretanto, que as diferenças não são reconhecidas, permanecendo como presenças ignoradas que se convertem em ausências constantes. Essas condições delineiam identidades já estabelecidas, que não são plenamente valorizadas nas vivências compartilhadas nas escolas. É inquietante constatar que muitos estudantes se revelam apenas por meio dos “discursos” de laudos restringindo suas experiências.

Trazendo essa discussão para o campo da educação inclusiva, podemos afirmar que a escola pode ser cúmplice das lutas contra o preconceito e discriminação de indígenas, quilombolas, homossexuais, mulheres, pessoas com deficiência etc. A emancipação humana envolve a consideração das peculiaridades de alguns grupos sociais em suas lutas legítimas, mas sem transformá-las em localismos distantes e autorreferentes (Della Fonte, 2011).

Quando assume tal compromisso, a instituição escolar problematiza nosso reconhecimento do outro, em direção oposta às tendências reificantes, que tratam o outro como coisa. “O outro imediato não é coisa, mas sujeito do qual necessito e com o qual aprendo” (Della Fonte, 2011, p. 11).

Em frente a essas considerações, Della Fonte (2011) nos convida a uma autorreflexão crítica sobre nossas ações e atitudes no processo educativo em relação à diferença/diversidade.

Toda e qualquer expulsão do ambiente escolar da diversidade (por mecanismos evidentes e diretos ou sutis e quase invisíveis) não repercute, de modo negativo, apenas para o 'expulsado'. Também compromete a própria formação de quem lá ficou e não tem a chance de compreender que o desenvolvimento da humanidade no seu conjunto, isto é, a universalidade humana, só ocorre por meio da diversidade do tornar-se humano. Quem lá ficou supostamente sem prejuízos perde a oportunidade de conhecer formas criativas e igualmente complexas de se fazer humano. Por isso, o fracasso da escola com as crianças com alguma deficiência é seu fracasso como um todo, diante de e com todas as crianças (Della Fonte, 2011, p. 11-12).

Sendo assim, o professor precisa, para efetivar sua tarefa educativa, manter uma relação consciente com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo concreto que tem diante de si e com as implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social. Diante dessa constatação, percebemos o agravante que pode ter uma formação cultural empobrecida para o professor cuja função principal é de ordem formativa.

Thurler (2007) propõe uma ruptura epistemológica com os paradigmas tradicionais ao estabelecer um modelo colaborativo de formação continuada centrado na tríade formadores-pesquisadores-professores. Esse olhar desfortalece as hierarquias verticalizadas sugerindo a integração de saberes teóricos da academia e conhecimentos práticos docentes movendo um fluxo bidirecional de retroalimentação e potencializando docências interativas contínuas, baseada na autonomia reflexiva e corresponsabilidade profissional.

No âmbito específico da Educação Física, Moraes, Campos e Rodrigues (2019) destacam sua posição estratégica na promoção da inclusão. A atuação nesse campo demanda não apenas competências técnicas, mas sensibilidade pedagógica, escuta ativa e compromisso com o direito à diferença.

A partir dessa compreensão, teríamos elementos para conceber a formação continuada de professores como um processo permanente que, baseado no projeto de emancipação do aluno, envolveria um contínuo movimento de apropriação do acervo cultural produzido pela história. Do mesmo modo, se a função mediadora do professor é contribuir para essa apropriação por parte do aluno,

então, subentende-se que esse docente precisa também se colocar nesse processo que contribuirá para a sua própria formação humana.

Como sabemos, a formação continuada envolve uma adesão pessoal do professor a investir em sua profissão. No entanto, em muitas situações, principalmente, no que se refere ao trabalho educativo, a formação continuada pode ser inviabilizada devido às próprias condições de trabalho da instituição escolar. Em outros casos, como aponta Cruz Junior (2010), o não engajamento do professor com relação às propostas de formação ofertadas na escola e para além dela se justifica devido à difícil rotina composta, em muitos casos, de jornada dupla e até tripla de trabalho. Contudo, apesar de limitada, a ação do indivíduo não deve ser vista como impossível. Muitas vezes, também é preciso, além de possuir condições concretas, ter coragem e, sobretudo, abertura para se colocar como ser ativo no processo de sua formação continuada, principalmente, em se tratando do desafio atual que permeia o ambiente escolar — a educação inclusiva.

Para Nunes (2000), a formação continuada caracteriza-se como aquela realizada ao longo da carreira profissional “[...] após a aquisição da certificação profissional inicial privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial” (Nunes, 2000, p. 6), logo podemos pressupor que essa formação é um elemento imprescindível do trabalho docente.

Por isso, as lutas do magistério para incluir, nas políticas públicas educacionais, a formação continuada como constitutiva de seu trabalho e de sua jornada laboral (inclusão de momentos ditos de formação oficialmente adotados pelas escolas e redes de ensino; direito de participar de eventos acadêmicos diversos, muitas vezes, com ajuda financeira por parte do Poder Público; licenças remuneradas de afastamento para a realização de cursos de pós-graduação, entre outras situações). A partir dessas ações, os professores revelam que a formação continuada deve ser reconhecida, em termos sociais, como pertencente ao exercício de seu trabalho. Essa legitimação precisa, então, ganhar materialidade nas condições do exercício da profissão e ser assegurada pelo Estado (Cruz Junior, 2010).

No processo de formação continuada de professores, é importante destacar o entrelaçamento da relação teoria e prática, entendendo que ambas, de fato, são aspectos distintos da vida humana. Como a prática é a fonte da teoria, uma é potencialmente capaz de nutrir e enriquecer a outra. O ponto de equilíbrio seria estabelecer justamente uma ponte de diálogo entre esses dois âmbitos da vida.

Porém, é necessário questionar se o papel mediador da teoria, aquele capaz de enriquecer a prática, dar-se-ia por qualquer teorização.

Nesse sentido, o que se espera de todo processo de formação profissional, seja inicial, seja continuado,

[...] é o desenvolvimento, o suscitar e o amadurecer dessa capacidade de reflexão integradora dos sentidos, de modo que toda pessoa se torne um 'pensador', não no sentido de uma especialização separada, mas de alguém que tenha desenvolvido sua sensibilidade intelectual à condição de sua existência histórica, como pessoa inserida num tempo histórico e num espaço social, tornando-se o mais capaz possível de inserir o micro-sentido de seu existir pessoal no macro-sentido de seu existir social [...] (Severino, 2010, p. 37).

A proposição que Severino (2010) explicita é o que nós defendemos neste texto: a finalidade de qualquer curso de formação profissional não pode exaurir-se nesse perfil de profissionalização técnica. E que, além desse obviamente necessário preparo técnico dos profissionais e da fundamentação científica que deve servir-lhe de lastro, é preciso investir profundamente na formação humana, pois essa formação humana, para além de qualquer retórica idealista, tem tudo a ver com uma forma aprimorada do existir das pessoas, historicamente situadas.

Thurler (2007) propõe superar essa lacuna mediante formação continuada baseada em cooperação triádica (pesquisadores, formadores e professores), privilegiando uma atuação reflexiva. Moraes (2021) corrobora essa visão, defendendo redes formativas entre escolas e universidades, embora ressalte que a educação inclusiva ainda não é tratada como política pública, sustentando-se no esforço individual de docentes. É sob esse pressuposto que aspiramos essa proposta de formação continuada.

Desse ponto de vista, um dos desdobramentos possíveis vislumbrados por Cruz Junior (2010) assenta-se em afirmar:

Tal como na atitude filosófica, a formação continuada também deve ser regida pelo amor, isto é, pela força de construir sua identidade na relação com o outro e de assumir a busca do conhecimento como processo incessante de diálogo entre sujeitos de tempos diversos. O conhecimento também, portanto, pode propiciar um

momento de encontro e reconhecimento com o outro. Contudo, tal conhecimento não deve ser restrito apenas aos conteúdos específicos ou aos conhecimentos técnico-instrumentais da formação [...] [mas, mirar] o horizonte de uma formação cultural ampla (Cruz Junior, 2010, p. 177).

Nesse bojo, cabe trazer ainda uma citação de Della Fonte (2011), que consideramos inspiradora para compreendermos a importância da permanente formação cultural, da função mediadora da escola e da crença no potencial humano.

Nesse caso, devemos também ser generosos com essa instituição [escola] e com todos nós, profissionais que nela trabalhamos. Vygotsky dizia que a primeira questão a ser colocada diante de uma criança com alguma deficiência biológica não deve ser o que ela não pode fazer, mas o que ela pode. Sabendo o que ela pode, temos um ponto de partida que pode nos levar a uma forma melhor de lidar com a limitação. Talvez tenhamos que fazer o mesmo com a escola. Já que ela é tão contraditória e complexa, também devemos (sem amenizar ou abreviar nossas críticas) também perguntar o que ela pode e tem feito de interessante em relação a um projeto democrático e contra as desigualdades sociais. Esse também pode ser nosso ponto de partida para tensionar e reconstruir a escola que habitamos, a escola na qual trabalhamos, a escola que também somos (Della Fonte, 2011, p. 12).

Por fim, a autora nos conclama a refletir, afirmando: “O ser humano *rico* é educado para usufruir a arte, apreciar a beleza, agir de modo estimulante e encorajador sobre os outros, trocar amor por amor” (Della Fonte, 2010, p. 135).

A seguir, apresentaremos os caminhos percorridos para a produção das informações do estudo e a prática pedagógica inclusiva desenvolvida com os alunos da turma do 4º ano A.

2

Educação Física escolar: construindo caminhos para inclusão

Este estudo foi pensado para servir de subsídio para o processo de implantação de escolas inclusivas, focando, predominantemente, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, buscamos aprofundar questões sobre o processo de formação continuada dos profissionais da educação responsabilizados por tal tarefa e sobre os processos pedagógicos que norteiam a prática inclusiva na escola, visando a contribuir com elementos que pudessem nortear-lhes as ações, constituindo-se em novas perspectivas de trabalho, novas ideias, novas formas de abordar e conceber o ensino.

Januário (2024) apresenta várias questões que emergiram a partir de reflexões realizadas com professores de educação física numa rede colaborativa de discussões acerca da educação inclusiva, das quais destacamos: a) as estratégias educativas partem do contexto, da situação em que o professor está inserido e envolvido; e b) necessidade de partir da perspectiva do profissional reflexivo para lidar com as questões do cotidiano escolar.

Com isso, em um primeiro momento, buscamos evidenciar a situação em que se encontrava o espaço-tempo do fazer pedagógico dos profissionais de Educação Física na escola inclusiva investigada. Em um segundo momento,

dedicamo-nos a relatar, analisar e discutir a prática pedagógica inclusiva desenvolvida pela professora de Educação Física com os alunos, em um semestre letivo, sob orientação deste professor pesquisador.⁶

Assim, nos meses de novembro a dezembro de 2002, período em que realizamos os primeiros contatos com os profissionais da escola em foco, visando a conhecer o espaço-tempo do fazer pedagógico dos professores de Educação Física, na perspectiva da inclusão, predominou a observação por parte deste professor pesquisador, embora também tenha ocorrido intervenção quando demandada pelos profissionais ou quando a situação o “exigia”.

Nesse período, procuramos conhecer e entender melhor a cultura da escola; compreender o seu projeto político-pedagógico explícito ou não; observar as inter-relações; entender por que a maioria dos alunos com deficiência não participavam das aulas de Educação Física; a metodologia de ensino adotada pelos professores de Educação Física; além de sua própria demanda.

A tarefa foi se mostrando desafiadora! De modo especial, interessava-nos propor aos professores de Educação Física uma forma nova de conceber, sentir, pensar, falar e fazer inclusão, partindo de uma parceria em que o processo seria construído por eles conjuntamente com os alunos.

Percebemos que tensionamentos político-pedagógicos poderiam dificultar o nosso trabalho conjunto, pois a notável organização/desorganização inclusiva coabitava um espaço hierárquico de fazer pedagógico que nos conduzia a repensar a escola. Mesmo diante de dificuldades, pactuamos com a nossas convicções para uma Educação Inclusiva que respeitasse o direito à educação de todos, pensando num arranjo coletivo.

Interessava-nos, também, a explicitação da proposta inclusiva da escola, visto que, por definição, como escola com laboratório pedagógico (designação na ocasião da atual sala de recurso), ela era reconhecida como uma “escola inclusiva”, sobretudo no que tange aos alunos com deficiência inseridos nas classes regulares.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Vitória/ES investigada, oferecia atendimento de 1º a 9º ano nos três turnos de funcionamento. O turno noturno funcionava como supletivo.

6 Nomenclatura utilizada para designar o professor coautor desta obra.

A escola se localizava num bairro eminentemente comercial, com ruas asfaltadas e excelente localização, no entanto a maioria de sua população era pobre, com poucos recursos materiais, renda familiar baixa e alto índice de desemprego e subempregos, oriunda de bairros adjacentes, localizados nos morros próximos à escola. Eram bairros formados por antigas ocupações, invasões, com moradias de madeira e alvenaria, muitas delas com um e dois cômodos e de difícil acesso, com infraestrutura e saneamento básico precário.

No início do ano letivo de 2003, a escola contava com um contingente de 1.173 alunos matriculados do 1º ao 9º ano, nos turnos matutino (421), vespertino (421) e noturno (331). Desses, 72 eram alunos que apresentavam algum tipo de deficiência.

A partir das observações e registros no acompanhamento dos professores de Educação Física na escola, no final do ano de 2002, optamos por desenvolver o processo de intervenção com a turma do 4º ano A, do turno matutino, com a professora de Educação Física Diana,⁷ no ano de 2003. O professor Pedro que ministrava aula para as turmas do 6º ao 9º ano no turno matutino e 1º ao 5º ano no turno vespertino, participou apenas nos momentos de avaliação, planejamento e estudos. A escolha dessa turma foi motivada também pela presença de um aluno com deficiência intelectual (síndrome de Down). Uma das deficiências que os professores de Educação Física manifestavam maior dificuldade em atender na Educação Física inclusiva.

Dessa forma, o horário estabelecido para o atendimento da turma e planejamento das aulas ficaram assim organizados:

- a. turma do 4º ano A — quarta e sexta-feira, das 9h50min às 10h40min;
- b. planejamento/estudo — sexta-feira — das 13 às 17h, na sala de Educação Física da escola.

A equipe de estudo e pesquisa foi formada pelos seguintes componentes: o professor pesquisador, os dois professores de Educação Física (Diana e Pedro) e dois estagiários de Educação Física (com a função de realizar a videogravação das aulas). Cabe apresentar, a seguir, os participantes do estudo:

7 O nome dos professores de Educação Física (Diana e Pedro) e do aluno com síndrome de Down (Gilmar) acompanhados no estudo são fictícios. Já os alunos da turma do 4º ano A serão identificados pelas iniciais de seus nomes.

a) Sobre a professora Diana

A professora Diana graduou-se em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) por duas vezes. A primeira em 1966, quando o curso era de licenciatura curta e, em 1978, quando o curso era de licenciatura plena. Atuou como professora de Educação Física em escolas de ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Vitória, desde 1978, aposentando-se em agosto de 2003, com 57 anos de idade, concomitantemente ao término do processo de produção das informações deste estudo. Também era professora aposentada pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo (Sedu). **Não possuía nenhum curso de capacitação e experiência profissional em Educação Especial.** Era assídua, pontual e responsável com seus compromissos. Participou efetivamente de todo o processo de intervenção pedagógica na fase de produção das informações da pesquisa, apesar de passar por sérios problemas relacionados com a saúde. Sofria de epilepsia com crises convulsivas, já controladas com uso de medicamentos anticonvulsivos, mas que a deixavam apática e sonolenta. Sua experiência foi valiosa para o enriquecimento da equipe de pesquisa. Atuou ministrando aulas para as turmas do 1º a 5º ano no turno matutino, tendo trinta horas/semanais de carga horária, divididas em vinte horas/aula e dez horas para planejamento, sendo cinco horas presenciais e cinco horas não presenciais.

Só o fato de ela ter aceitado o desafio de participar deste estudo, nesse estágio de sua carreira, já revela o compromisso e responsabilidade que tinha essa professora com seu trabalho educacional.

b) Sobre o professor Pedro

O professor Pedro graduou-se em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em 1985.⁸ Especializou-se em Treinamento Desportivo pela Universidade Gama Filho. Atuou como professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Vitória desde 1991, inicialmente ministrando aulas nos Centros de Educação Infantil até 1997. Dessa data em diante, passou a ministrar aulas na Escola de Ensino Fundamental investigada. Além da escola

8 No currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Ufes, anterior a 1991, não havia disciplina que abordava a questão da Educação Física Adaptada. As disciplinas Educação Física Adaptada I e Educação Física Adaptada II foram incorporadas ao currículo que passou a vigorar a partir de 1991.

da Prefeitura, atuou como professor no ensino fundamental em escolas da rede privada de ensino, no período de 1985 a 2003, e na rede estadual de ensino, no período de 1985 a 1990.

O professor mostrou ter uma larga experiência no ensino fundamental em escolas públicas e privadas. No entanto, como a professora Diana, relatou—**não possuir nenhum curso ou experiência profissional com a Educação Especial**. Ele tinha 39 anos e demonstrava grande comprometimento com o ensino e com a causa da educação. Sua experiência foi valiosa para o enriquecimento da equipe de pesquisa. Apresentava grande liderança na comunidade escolar, participando ativamente de todos os movimentos reivindicatórios para a melhoria da qualidade de ensino. Na ocasião, ocupava o cargo de presidente do Conselho de Escola na instituição investigada e atuava ministrando aulas para as turmas do 6º ao 9º ano no turno matutino e 1º ao 5º ano no turno vespertino, tendo trinta horas/semanais de carga horária, divididas em vinte horas/aula e dez horas de planejamento, sendo cinco horas presenciais e cinco horas não presenciais. Além dessas trinta horas, possuía uma extensão de carga horária de mais vinte horas/semanais para atuar como professor treinador, realizando treinos em horários alternados ao horário de aula dos alunos, com o objetivo de participação nos Jogos Escolares Municipais de Vitória (JEMVI). São treze horas para treinamento, duas horas de planejamento e cinco horas de participação em jogos aos finais de semana ou à noite.

c) Sobre a turma de alunos do 4º ano A

A turma de alunos do 4º ano A era formada por trinta alunos, sendo dezesseis do sexo feminino e quatorze do masculino, com idades variando entre nove e treze anos. Desses, quatro alunos apresentavam defasagem idade/série, dois não se encontravam alfabetizados e um aluno apresentava a síndrome de Down. Todos de nível socioeconômico baixo. Alguns sem condição sequer de comprar o próprio material escolar. Era uma turma bastante heterogênea, que demonstrava uma defasagem no processo da leitura, da escrita e dos conceitos matemáticos em relação à série, identificada por nós durante o processo de intervenção, pela professora regente e pelo pedagogo da escola, requerendo um esforço conjunto dos profissionais ligados à turma para melhorar a situação dos alunos.

A maioria dos alunos eram agitados, individualistas, tinham dificuldade em manter-se sentados prestando atenção, brigavam constantemente entre si, não

respeitavam e ignoravam em muitos momentos da aula a professora de Educação Física e o pesquisador, desafiando constantemente nossa autoridade. Essa situação ocupava boa parte da aula e tornou a relação professor-aluno desgastante durante as dez primeiras sessões, melhorando gradualmente na sequência. Por outro lado, eram carentes de cuidados e afeto, exigindo dos profissionais paciência, compreensão e ação educativa. Todos demonstravam um carinho especial com Gilmar e respeitavam as diferenças na sala de aula.

d) Sobre o aluno Gilmar (síndrome de Down)

De acordo com as informações obtidas no formulário de anamnese realizada com sua mãe, em 13-3-2003, Gilmar nasceu em 8-10-1992, portanto, tinha dez anos no período do estudo. A mãe teve duas filhas do primeiro casamento e no segundo, com 39 anos, engravidou de gêmeos, que, segundo informações médicas estavam em placentas diferentes, o que explicou ter nascido um filho que apresenta a síndrome de Down e outro não, com o desenvolvimento dentro dos padrões de normalidade. A médica ginecologista que acompanhava o caso detectou, no período pré-natal, a presença de anormalidade em uma das crianças e foi preparando a mãe, fornecendo informações e as orientações necessárias. Ela dizia, conforme depoimento da mãe: “Vai ser uma criança especial sua para toda vida”.

Apresentou atrasos em seu desenvolvimento psicomotor, foi uma criança hipotônica (flacidez muscular), engatinhando somente aos dois anos de idade, andou com cinco anos, começou a apresentar rudimentos de linguagem oral por volta de nove anos, com pronúncia compreensiva de palavras como: mãe, água, sim, não, pão, papa, banana. Comunicava-se predominantemente por gestos. Segundo a mãe, a fonoaudióloga informou que Gilmar possui as cordas vocais preservadas, portanto, com estímulo, ele poderia ter comunicação oral.

Aos dez anos apresentava obesidade e flacidez muscular, implicando dificuldade em executar movimentos amplos como: corria com dificuldade e cansava-se rápido, não conseguia sequer tirar os dois pés do solo em tentativa de salto. Manifestava boa compreensão do meio. Era uma criança ativa, afetuosa e atenta a tudo que se passava em sua volta. Demonstrava gostar de seus colegas de turma, que às vezes o usavam como pretexto para sair da sala ou para se levantar da carteira.

Mantinha uma boa relação com seus colegas de turma, que o aceitavam como era. Frequentou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae – Vitória)

desde os cinco meses de idade, a pré-escola do ensino regular com cinco e seis anos, matriculando-se na escola pesquisada com sete anos de idade. No período do estudo, encontrava-se no 4º ano, frequentando a escola nos dias de quarta, quinta e sexta-feira no turno matutino, recebendo um único atendimento de apoio à escolarização no laboratório pedagógico (sala de recurso), com duração de 50min, no mesmo turno, ou seja, o aluno era retirado da sala regular nesse momento.

Nos dias de segunda e terça-feira, frequentava a Apae, recebendo atendimento fonoaudiológico e escolarização. Mesmo assim, no processo de aquisição da leitura e da escrita, encontrava-se na fase de garatujas. Na classe regular, além da professora regente, Gilmar era acompanhado por uma estagiária de pedagogia.⁹

Com os participantes devidamente apresentados, sentimos necessidade de caracterizar as aulas desenvolvidas pela professora Diana, no final do ano de 2002.

Caracterização das aulas desenvolvidas pela professora Diana no ano de 2002

Da conversa com a professora Diana e da observação de suas aulas com as turmas do 1º ao 5º ano, extraímos as seguintes considerações:

- a. A maioria dos alunos com deficiência não participavam das aulas de Educação Física, ficando ociosos no pátio ou em atendimento no laboratório pedagógico. Os alunos com deficiência que participavam das aulas eram aqueles que, por iniciativa própria, se inseriam no processo, sem que, para isso, precisasse da mediação pedagógica da professora. Esse era o caso de L., aluna com deficiência física (malformação do membro inferior esquerdo — nasceu sem a perna e o pé) e auditiva, mas, apesar dessas limitações, com uso de muleta, participava de todas as atividades com seus colegas de turma, até mesmo futebol, mostrando-se um exemplo das possibilidades do potencial humano.

Não existia trabalho de apoio a professora em sua prática cotidiana, para que ela adquirisse as competências necessárias ao desenvolvimento de

9 O(a) estagiário(a) de Pedagogia era contratado(a) pela Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (Seme), por meio de convênio com as instituições particulares de ensino superior, para auxiliar os professores regentes no processo de inclusão de alunos que apresentam deficiência no ensino regular.

sua prática pedagógica, atendendo à diversidade humana, presente em cada turma.

- b. A professora atuava de forma tradicional, apresentando aos alunos as atividades recreativas programadas por ela, no momento da aula, para que eles as executassem. A comunicação se restringia às orientações sobre como realizar as atividades propostas. A professora relatou que havia algumas turmas em que mal conseguia orientar as atividades, devido ao tumulto gerado pelos alunos. Com certeza, a não sistematização das aulas contribuía sobremaneira para que isso acontecesse.
- c. As aulas caracterizavam-se por seguir um modelo baseado na recreação. A professora indicava a cada aula atividades do seu repertório, da experiência adquirida, aleatoriamente, sem seguir uma programação, uma sistematização. Não havia sequência, continuidade de uma aula para a outra. Cada aula era estanque, sem ligação com a anterior, deixando claro que a preocupação da professora na aula era ocupar o tempo dos alunos. Geralmente, predominava futebol para os meninos e a atividade de pular corda e queimada para as meninas, principalmente nas turmas do 4º e 5º ano.
- d. A professora não apresentava proposta pedagógica sistematizada, ou seja, não havia proposta de plano de ensino, formal, com registro. O diário de classe era a única forma de registro de aula encontrado, apesar da professora não fazer uso dele durante as aulas. Na conversa, ela nos dizia: “Às vezes penso em realizar uma atividade, não consigo e mudo tudo. Às vezes trabalho de acordo com o interesse deles, futebol, queimada, pular corda etc. Tem turmas que dá certo outras não”. Essa fala parece deixar claro que a professora trabalhava de forma assistemática.
- e. A professora demonstrava não ter clareza dos conteúdos de ensino, dizendo trabalhar com conteúdos da psicomotricidade, como esquema corporal, coordenação motora, e da abordagem desenvolvimentista, ao citar as habilidades motoras básicas. Mostrava confundir atividades com conteúdos ao citar queimada, pular corda, estátua, destrezas com bola etc., como conteúdo de ensino.
- f. A avaliação do aprendizado era realizada de forma subjetiva e unilateral pela professora, por meio de observação da participação e comportamento dos alunos na aula, sem que para isso adotasse qualquer critério,

fizesse qualquer tipo de registro, nem sequer o diário de classe era utilizado durante as aulas.

Para os alunos das turmas do 2º e 3º ano, não era necessário registro de nota no diário de classe, já para os alunos do 4º ao 9º ano esse registro era obrigatório.

- g. O modelo de aula assim se constituía: primeiro momento — a professora se deslocava da sala para o pátio com os alunos; segundo momento — orientação e execução das atividades; terceiro momento — deslocamento do pátio para a sala. Não identificamos, nas aulas observadas, a previsão de espaço-tempo para diálogo ou qualquer tipo de problematização.
- h. As aulas realizadas na sala de aula eram sempre desenvolvidas do mesmo modo: a professora distribuía entre os alunos alguns jogos de salão, como jogo de futebol de prego, pega-varetas, dominó, damas, xadrez, arco, baralho e um aparelho de som. Em seguida, os alunos, de acordo com o interesse, passavam o tempo brincando. Alguns se ocupavam fazendo o dever da outra disciplina, outros preferiam ficar conversando no corredor. Algumas meninas colocavam um CD no aparelho de som e ficavam dançando. A professora participava de alguma brincadeira ou ficava cuidando da disciplina. Os alunos com deficiência ficavam ociosos, sentados em suas carteiras.
- i. A professora demonstrava dificuldade de manejo com as turmas do 4º e 5º ano principalmente. Alguns alunos não a respeitavam, tornando a aula impraticável, na maioria das vezes. Nessas situações, ela nos dizia:

Procuro trabalhar a favor do interesse dos alunos para não ter que me envolver em convencê-los a participar. Alunos que considero bagunceiro dou a bola para eles jogarem e assim posso continuar a aula com os outros. Foi a maneira que encontrei para dar aula (professora Diana).

A professora também nos falou sobre outras limitações que encontrava para realizar seu papel de educadora. Revelou ser complicado trabalhar uma mesma atividade com todos os alunos de uma turma. Procurava explicar essa situação dizendo que era porque eles vinham de diferentes regiões e apresentavam variados interesses e ela não conseguia atender na aula a esses interesses. Assim, ao encontrar a resistência deles em aceitar as atividades que ela propunha para a aula, passou a deixar que eles fizessem o que quisessem, predominando futebol

para os meninos, pular corda e bambolê para as meninas, para poder dar aula e não ter conflito com eles.

O que diferencia as brincadeiras que as crianças realizam na rua das brincadeiras que elas desenvolvem na escola é sua sistematização, o caráter pedagógico que lhe é conferido. O reconhecimento do direito de brincar, de ter as crianças como produtoras de saberes e autoras de suas experimentações, nos responsabilizando como professores nas intencionalidades da educação. Isso se dá considerando a autorreflexão sobre o processo de ensinar e aprender.

Ehrenberg (2014) nos traz que, “ao jogar, ao dançar, ao lutar, ao brincar, as crianças se comunicam e transformam em linguagem o movimento humano, ou seja, a cultura corporal que a criança expressa é intencional, representativa, traz sentidos e significados” (Ehrenberg, 2014, p. 186).

Contudo, no caso citado, entendemos que, muitas vezes, os alunos repetiam na escola, com uma certa constância, o que era comum a eles em seu cotidiano, sem que a professora lhes possibilitasse realizar novas descobertas, refletir sobre as relações, as atitudes, os diferentes valores e que fossem inseridos novos conhecimentos a essa prática da cultura corporal, tornando menos rica suas experiências corporais e parcas as possibilidades de aprendizagem.

Martins e Cruz (2014), ancoradas em autores que consideram a relevância das relações sociais para a constituição humana e a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança pequena, destacam em seu estudo que a brincadeira, mesmo nos dias de hoje, ainda é referenciada como uma atividade de ocupação do tempo da criança ou é utilizada para o ensino de conteúdos. Reforçam que, mesmo na escola, é necessário que o brincar seja estimulado, para que desde a infância as crianças compreendam a brincadeira como um direito social fundamental à vivência crítica e criativa de todo ser humano.

O processo de intervenção pedagógica com os alunos ocorreu no período de fevereiro a julho de 2003, totalizando 25 aulas, na turma do 4º ano A. No entanto, numa atitude de síntese, destacamos e apresentaremos, a seguir, os principais movimentos que revelam os resultados do processo educativo desenvolvido pela equipe de estudo com os alunos.

2.1 A prática pedagógica inclusiva desenvolvida com os alunos da turma do 4º ano A

A seguir, apresentaremos o programa de ensino elaborado pela equipe de estudo para atender às turmas do 1º ao 5º ano da escola investigada e o processo de intervenção pedagógica realizado com a turma do 4º ano A do turno matutino, viabilizando a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas.

Programa de ensino anual

Proposta pedagógica: tema da cultura corporal — jogos, brincadeiras e brinquedos populares.

Justificativa

Os autores que escrevem sobre os jogos tradicionais infantis são unânimes em afirmar o desconhecimento da origem desses jogos (Kishimoto, 1998; Friedmann, 1996). Seus criadores são anônimos. Sabe-se apenas que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos, como os da Grécia e do Oriente, brincaram de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças fazem quase da mesma forma.

Tais jogos os foram transmitidos de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. Muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros se modificam, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Como manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social (Kishimoto, 1998).

As crianças também elaboram parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Suas criações são basicamente os jogos de ficção (faz de conta) como: brincar de casinha, representar o papel social da mãe, brincar de carrinho, de polícia e ladrão, de vendinha, de salão de beleza, médico, dentre outras.

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada; está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo.

Por ser elemento folclórico, o jogo tradicional infantil assume as características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca por prazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas das crianças, o jogo tradicional infantil tem um fim em si mesmo e preenche a necessidade de jogar da criança. Tais brincadeiras acompanham a dinâmica da vida social, permitindo alterações e criações de novos jogos (Kishimoto, 1998).

Para Friedmann (1996), o jogo tradicional infantil:

[...] é aquele transmitido de forma expressiva de uma geração a outra, fora das instituições oficiais, na rua, nos parques, nas praças etc., e é incorporado pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra (ou de um grupo a outro): muda a **forma** mas não o **conteúdo** do **jogo tradicional**. O **conteúdo** é constituído pelos interesses lúdicos particulares ligados a tal ou qual objeto (bonecas, animais, construções, máquinas etc.), que é o objetivo básico do jogo; a **forma** é a organização do jogo do ponto de vista dos materiais utilizados, do espaço, do número de jogadores etc. Esses jogos são imitados ou reinterpretados, perpetuando-se sua tradição (Friedmann, 1996, p. 43, grifos da autora).

O jogo tradicional faz parte do patrimônio lúdico-cultural infantil e traduz valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos. Seu valor é inestimável e constitui, para cada indivíduo, cada grupo, cada geração, parte fundamental da sua história de vida.

Mas, com o crescente processo de urbanização e industrialização, os espaços físicos livres nas grandes cidades tornaram-se cada vez mais reduzidos. Somando-se a esse fato, encontramos a crescente violência urbana e a verticalização das casas (edifícios) o que contribui para aumentar o isolamento das pessoas. Não obstante a necessidade da criança de praticar atividade física, a televisão, o videogame e os jogos eletrônicos reduzem a expressão motora das crianças, limitando suas ações ao uso das mãos, mais precisamente ao uso dos dedos.

Essa situação tem afastado as crianças da rua, nos grandes centros urbanos, reduzindo ou impedindo a formação de grupos infantis e, conseqüentemente, fechan-

do o espaço-tempo de manifestação das brincadeiras tradicionais infantis oriundas da rua, como: pipas, bolinhas de gude, pular corda, queimada, piques, jogos de roda, pião, amarelinha, pelada, coelho sai da toca, a galinha do vizinho, dentre outras.

Nesse sentido, parece que os jogos tradicionais infantis estão ficando restritos às praças públicas e a ambientes educacionais, que nem sempre possibilitam o brincar, ocorrendo, dessa forma, o risco de serem esquecidos e desaparecerem, caso não sejam criados, no espaço escolar, momentos sistematizados para que sejam devidamente apresentados e vivenciados pelas crianças.

Diante desse quadro, acreditamos que, na Educação Física escolar, esse espaço pode ser garantido, incorporando, nos programas de ensino, a temática “jogos tradicionais infantis ou jogos populares” para ser explorada no processo ensino-aprendizagem.

Na Educação Física os estudantes são colocados junto as manifestações da cultura corporal produzidas pela humanidade, que são fruto de transformações sociais e históricas que, conseqüentemente, são construções acumuladas ao longo do tempo culturalmente, que corresponde a temas ou atividades como os jogos e brincadeiras, os esportes, as lutas, as danças e as ginásticas.

E essa orientação metodológica já se encontra presente e fundamentada no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” (Soares *et al.*, 1992) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Surge a seguinte questão: a Educação Física escolar normalmente já não utiliza diferentes tipos de jogos na execução das aulas? Sim, mas, muitas vezes, o jogo é apresentado à criança apenas com um caráter recreativo; outras vezes, há uma valorização do movimento correto, da competição e, ainda, o enfoque em utilizá-lo como meio para ensinar à criança diferentes noções, como conceitos matemáticos, classificação.

O que estamos propondo aqui é que o jogo tradicional seja apresentado às crianças nas aulas de Educação Física, com seu caráter histórico-cultural, valorizando a liberdade, a autonomia e a participação efetiva dos alunos, possibilitando que possam elaborar e reelaborar a forma de brincar, de acordo com seus desejos e interesses, mediados pela ação dialógica do professor.

Por meio dos jogos tradicionais ou populares, as crianças adquirem um saber popular, transmissor de cultura, que lhes possibilita descobrir os códigos básicos da sociedade em que vivem. No jogo, a criança se relaciona com conteúdos

culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma nova significação. Enfim, é no jogo que a criança tem acesso à cultura tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico.

No entender de Brougère (1995), cultura infantil é

[...] uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída [...] de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais [...] e geracionais (próprias a uma geração específica). Essa cultura inclui, ainda, um ambiente composto de objetos e, particularmente, de brinquedos.

Essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma; ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social (Brougère, 1995, p. 50-51).

Entender o jogo tradicional como constitutivo da cultura é muito importante para romper o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Para Brougère (1995),

Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. **Aprende-se a brincar.** A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem (Brougère, 1995, p. 97-98, grifos nossos).

Isso nos remete ao valor educativo dos jogos. Dessa forma, os jogos precisam ser aprendidos e se, inicialmente, a criança aprende a brincar com os adultos do seu laço de relação, posteriormente, terá somada a esse contexto a relação com outras crianças e outros adultos, em diferentes ambientes de interação: no lar, nas ruas, nas praças públicas, na instituição educacional, na brinquedoteca e outros.

Os jogos tradicionais infantis têm qualidades que podem satisfazer de bom grado necessidades de desenvolvimento das crianças contemporâneas. Seu grande valor está em apresentar ricas possibilidades para o estímulo de várias atividades nas crianças: físicas, motoras, sensoriais, sociais, afetivas, intelectuais, linguísticas etc.

Dessa forma, para referendar o exposto, traçamos como objetivo para as aulas: inserir o jogo tradicional infantil como temática de ensino nas aulas de Educação Física do 1º ao 5º ano, tendo como pano de fundo a abordagem pedagógica crítico-superadora proposta por Soares *et al.* (1992).

Objetivo geral

Resgatar a cultura infantil presente nos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais da infância.

Objetivos específicos

- a. ampliar a participação dos alunos na decisão sobre as atividades a serem desenvolvidas em aula;
- b. promover a participação e cooperação de todos os alunos nas aulas, inclusive os alunos com deficiência;
- c. recriar situações de aprendizagem diante das necessidades dos alunos;
- d. elaborar, construir, criar, modificar e explorar com os alunos os jogos, brinquedos e brincadeiras populares (oficinas de brinquedos);
- e. desenvolver as habilidades motoras dos alunos na construção e execução dos jogos, brinquedos e brincadeiras populares;
- f. orientar os alunos quanto à necessidade da preservação dos materiais didáticos;
- g. contar a história de jogos e brinquedos;¹⁰
- h. problematizar com os alunos assuntos como: questão de gênero — brincadeira de menino x brincadeira de menina, perder x ganhar; respeito às diferenças/diversidade presentes na escola etc.

10 Ver ATZINGEN, Maria Cristina Von. **História do brinquedo**: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. São Paulo: Alegro, 2001.

Estratégias de ensino

Aulas expositivas, aulas práticas, oficina de brinquedos, dinâmica de grupo, pesquisa, dramatização, vídeos educativos, diálogo e problematização dos conteúdos, estudo dirigido, e também convidar pessoas da comunidade para participar da aula (para orientar a construção de algum tipo de brinquedo ou a execução de alguma brincadeira), cantinhos de interesse etc.

Recursos materiais — materiais diversificados existentes na escola, como: materiais sucata, bolas, cordas, arcos, redes, brinquedos etc.

Avaliação

Os instrumentos utilizados no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos foram:

- a. **oficinas de brinquedo** — consiste na confecção de brinquedos a partir de material sucata, por exemplo: bolas de jornal, pés de lata, dobraduras, carrinhos, bonecos, boliche etc. e na sua exploração, pelos alunos, durante a aula;
- b. **autoavaliação** — consiste na atitude de o aluno se autoavaliar, levando em consideração sua **cooperação** para que a aula se realizasse a contento e com a sua **participação**;
- c. **desenho e texto** — nesse instrumento, os alunos devem expressar, em uma folha de papel ofício, por meio de desenho, as atividades realizadas na aula e, por meio do texto (frase), qualquer fato que queira comunicar sobre a aula, por exemplo: Não gostei das atividades; a aula foi boa; Fulano foi muito chato e estragou a brincadeira etc., procurando registrar a história da aula;
- d. **pesquisa/estudo dirigido** — nesse instrumento, os alunos devem realizar uma atividade solicitada pelo professor de forma objetiva, de acordo com o solicitado.

Para o primeiro bimestre — pesquisa sobre jogos e brinquedos da infância dos adultos da família e da comunidade (quais as brincadeiras que existem na comunidade onde moram e quais os jogos e brincadeiras de que os adultos brincavam na infância).

A avaliação dos alunos tem caráter formativo, mas, para efeito de notas, obrigatórias, às turmas do 4º e 5º ano será atribuída uma única nota, dividida da seguinte forma:

- a. autoavaliação — 5,0 pontos (cooperação — 2,5 pontos e participação — 2,5 pontos);
- b. cumprimento das tarefas solicitadas pelo professor — 5,0 pontos (oficina de brinquedos — 1,5 ponto; desenho e texto — 1,5 ponto e pesquisa/estudo dirigido — 2,0 pontos).

Na sequência, apresentaremos o quadro de registro dos dados da avaliação para as turmas do 1º ao 5º ano.

Quadro 1 — Registro dos Dados da Avaliação (1º ao 5º ano)

Professor (a):

Turma:

Turno:

Bimestre:

Nº	Instrumentos Alunos	Pesquisa/ Estudo Dirigido	Oficina de Brinquedo	Desenho e Texto	Autoavaliação	Resultado

Fonte: Elaborado pela equipe de estudo.

Cronograma (a título de exemplo)

Fevereiro

26 (quarta-feira) — 1ª aula: Apresentação do programa de ensino para a turma.

28 (sexta-feira) — 2ª aula: Apresentação do sistema de avaliação para os alunos.

Referências (a título de exemplo)

ATZINGEN, Maria Cristina Von. **História do brinquedo**: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. São Paulo: Alegro, 2001.

Para o desenvolvimento das aulas, Soares *et al.* (1992, p. 87) defendem um processo que acentue, na dinâmica da aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso, entendem a aula

[...] como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social.

A aula, nesse sentido, aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que **lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)** (Soares *et al.*, 1992, p. 87, grifos nossos).

O modelo de aula proposto na abordagem metodológica adotada sugere dividir a aula em três fases, a saber:

- Fase 1 – com duração de 10 a 15 minutos. Conversa com os alunos sobre os acontecimentos da aula anterior e, em seguida, os conteúdos e objetivos da aula são apresentados e discutidos, buscando as melhores formas de se organizarem para a execução das atividades que eles mesmos e/ou o professor propuseram.
- Fase 2 – com duração de 25 a 30 minutos. Realização das atividades propriamente ditas (apreensão do conhecimento).
- Fase 3 – com duração de 10 a 15 minutos. Avaliar o realizado e perspectivas para a aula seguinte.

A professora se preocupava, no primeiro momento das aulas, em garantir, com os alunos, a ideia de continuidade, lembrando os principais acontecimentos da aula anterior e a organização das atividades que seriam realizadas na sequência. No segundo momento, preocupava-se com a realização das atividades propriamente ditas. Na terceira fase, procurava dialogar com os alunos, para avaliar a aula e colher sugestões de atividades para a aula seguinte, quando era possível.

As atividades sugeridas pelos alunos eram analisadas pela equipe de estudo no momento do planejamento e organizadas para serem desenvolvidas. Às vezes, o professor fazia a sugestão e, dependendo do interesse manifestado pelo grupo, a atividade era planejada ou não. Quando não havia sugestão de atividades, o/a

professor/a trazia a sua proposta. Todas as atividades propostas podiam sofrer modificações antes de iniciar ou durante a execução, inclusive serem trocadas por outras, de acordo com o interesse do grupo. As atividades desse momento solicitavam, normalmente, a participação coletiva dos alunos.

A ação da equipe de estudo durante essa rotina ficou assim dividida: a professora coordenava as atividades; o professor pesquisador observava a aula fazendo registros no diário de campo e, quando julgava necessário, realizava as intervenções na aula, procurando orientar ou demonstrar para a professora uma forma de agir para solucionar um conflito estabelecido, por exemplo: uma adaptação em uma atividade de forma a possibilitar a participação de todos, para problematizar sobre um dado acontecimento ou mesmo para colocar ordem no grupo, de maneira que a aula prosseguisse. Os dois estagiários de Educação Física participavam realizando o registro das aulas em vídeo. Um atuava na quarta e o outro na sexta-feira.

Ao analisarmos o conjunto do processo de intervenção, identificamos que a turma do 4º ano A passou por diferentes momentos ao longo do percurso. Não se tratou de momentos lineares, aconteceram idas e vindas, avanços e retrocessos. No entanto, para fins de exposição, identificamos três movimentos:

- a. movimento de adaptação;
- b. movimento de acomodação;
- c. movimento de cooperação.

Os objetivos comuns desses três movimentos são: a) sensibilizar a professora e os alunos para perceber, respeitar e acolher às diferenças/diversidade presentes na escola; b) orientar a professora na apropriação e execução da abordagem pedagógica crítico-superadora, no sentido de sua transposição didática.

Movimento de adaptação

O movimento de adaptação ocorreu no primeiro mês de intervenção, contemplando as oito primeiras aulas. Configurou-se conturbado tanto para os alunos quanto para a professora. Conturbado para os alunos, porque vinham de uma “prática licenciada”, isto é, “[...] uma prática em que os educandos, entregues a si mesmos, fazem e desfazem ao seu gosto” (Freire, 2003b, p. 113) e essa prática começava a sofrer um processo de mudança; para a professora, porque estava

assumindo e se apropriando de uma nova forma de ensino, tendo que ressignificar seus conceitos e rever atitudes.

Os alunos, em sua maioria, apresentavam dificuldade em se aquietar e escutar. Eram agitados, dispersivos e mostravam indiferença à presença da professora e do pesquisador em muitos momentos da aula. Entre si, geravam muitos conflitos, brigas, sendo comum a falta de respeito e cooperação.

Os alunos demonstravam não ter conhecimento/informações sobre as características do aluno com síndrome de Down, apresentando dificuldade em reconhecer e lidar com as diferenças que Gilmar apresentava, exigindo, no movimento de acomodação, a ação educativa da equipe de estudo, predominantemente na pessoa do professor pesquisador, que realizou palestras nas turmas em que se encontravam alunos com deficiência, sobre a “etiologia das deficiências”, caracterizando aquelas comum ao grupo e fazendo orientações.

Nesse primeiro movimento, Gilmar contribuiu de forma enfática para tumultuar a aula, entrando e saindo da sala de acordo com sua vontade, mexendo e batendo em seus colegas, dispersando a atenção deles, manifestando o hábito de solicitar à professora para ir ao banheiro ou beber água sempre no momento em que ela estava começando a aula, interrompendo-a. Fazia isso não por necessidade, mas como desculpa para deixar a sala de aula. Às vezes retornava para a sala, outras vezes entrava em outras salas ou permanecia no pátio. A professora não tinha voz ativa com ele e nem com os outros alunos.

O planejado acontecia sempre com muito esforço da professora e do pesquisador e, às vezes, nem ocorria.

O programa foi organizado e elaborado pela equipe de estudo, com o propósito de ser um documento orientador da interrelação entre professor-aluno-conhecimento, no desenvolvimento das aulas de Educação Física com todas as turmas do 1º ao 5º ano, durante um ano letivo.

Por isso, as ideias contidas nesse documento precisavam ser compartilhadas e esclarecidas aos alunos, de maneira que pudessem assimilar, compreender e aprovar, passando a fazer parte ativa do processo.

No entanto, a professora encontrou dificuldades em fazer a transposição didática dos conteúdos de ensino sistematizados para a prática, devido, principalmente, à falta de domínio sobre a turma. Essa situação exigiu, em muitos momentos

do processo ensino-aprendizagem, a intervenção do pesquisador, que, além de orientar a professora, fez uso da demonstração para ensinar **COMO FAZER**.

Os episódios a seguir revelam como a professora, o pesquisador e os alunos interagem para desenvolver o processo ensino-aprendizagem e a inclusão dos alunos com deficiência.

Episódio 1

Na sala, a professora dá início à aula, solicitando aos alunos que tenham um caderno de Educação Física para registro da matéria, mas não esclarece sua importância para as aulas de Educação Física. Pede que façam as anotações da aula, enquanto não adquirirem o caderno, em uma folha de rascunho. A maioria dos alunos realiza o solicitado, outros não. A professora permanece uns cinco minutos nesse tema sem desenvolvê-lo, chama a atenção da turma e desloca-se pela sala. Os alunos começam a se dispersar, conversar, levantar da cadeira. Ela retoma a aula, falando sobre o processo de avaliação.

Nesse momento, Gilmar levanta e se aproxima da professora que lhe dá atenção. Em seguida, ele senta-se à mesa da professora. Ela continua a aula perguntando para os alunos: "O que é pesquisa?". Nisso, Gilmar pega o giz e começa a escrever no quadro. Um colega se levanta da cadeira e tenta impedi-lo, mas não consegue. Ele então deixa a sala de aula e sai pelo corredor da escola. A professora observa e não se manifesta; permite que Gilmar faça o que bem entende, não impõe limite, não toma nenhuma atitude a respeito.

Enquanto Gilmar estava fora da sala, a professora continuou a aula falando sobre o sistema de avaliação, explicando aos alunos, de forma superficial, sem exemplos e interrompendo constantemente, tornando a apresentação monótona e enfadonha para os estudantes, que se mantinham nas carteiras, demonstrando desinteresse pelo assunto.

Gilmar retorna à sala e, apesar de não apresentar linguagem oral, ele parece compreender perfeitamente normas de conduta, mas precisa que alguém lhe ensine limites.

A professora demonstrou não ter voz ativa com os alunos na sala e muito menos com Gilmar que faz o que quer. Gilmar novamente deixou a sala de aula e entrou na sala ao lado, atrapalhando a aula da outra turma, sem que houvesse qualquer tipo de atitude da professora para impedi-lo ou inibir esse comportamento

e, em seguida, desceu novamente para o primeiro pavimento. Esse parece ser um comportamento comum de Gilmar, aceito por todos na escola.

A professora continua o assunto, referindo-se à autoavaliação, mas novamente não consegue deixar claro para os alunos o que é essa forma de avaliação, porque, novamente foi interrompida. Gilmar retornou à sala, a professora dispensou-lhe atenção e, logo em seguida, saiu novamente. Desta vez, a professora tentou impedi-lo, chamando-o, mas não adiantou. Ela afirmava que ele não voltaria. O professor pesquisador saiu para tentar convencê-lo a voltar para a sala de aula e percebeu que ele sai e volta sem nenhum propósito aparente, a não ser para chamar a atenção ou para se livrar da aula que parece não ter significado para ele.

Sabendo da importância do conteúdo de ensino dessa aula para o desenrolar da proposta pedagógica, o pesquisador solicitou à professora um espaço para perguntar aos alunos se haviam entendido o assunto. Enquanto isso, Gilmar empurrava um colega e começava a apagar o quadro, sem que a professora tomasse qualquer atitude. Os colegas reagem, mas não encontravam eco na professora, que achava graça no comportamento de Gilmar. A professora havia perdido o controle sobre a turma.

O pesquisador espera a professora passar a coordenação da aula para ele e, em seguida, solicita que todos voltem aos seus lugares, inclusive Gilmar. Como ele não se manifestou, o pesquisador tomou-o pelo braço e o conduziu até o seu lugar. No caminho, ele empurrou uma colega e foi advertido pelo docente.

A aula é retomada pelo pesquisador com as seguintes perguntas: “O que será ensinado nas aulas de Educação Física este ano? Qual o conteúdo de ensino?”. Os alunos responderam: “Brincadeiras, futebol, xadrez, vôlei”. Os alunos começaram a se expressar na sala e passaram a participar ativamente da aula.

Gilmar saiu do seu lugar e apoiou as mãos nos ombros da colega que estava sentada ao seu lado e começou a sacudi-la, deslocando a atenção da turma para ele. A professora foi para perto dele para impedi-lo. Ele deixou a colega. O pesquisador continuou dialogando com a turma sem dar atenção ao caso. Gilmar voltou em direção às colegas e empurrou a cabeça de uma. A professora encontrava-se atrás dele, sem conseguir fazê-lo parar.

O pesquisador novamente fez a mediação na situação, porque Gilmar estava atrapalhando os colegas a prestarem atenção à aula. Solicitou que Gilmar voltasse ao seu lugar. Como ele se recusava, teve que segurá-lo no braço e conduzi-lo

de volta ao seu lugar. O pesquisador então anuncia que todos estavam em seus lugares e que ele também deveria permanecer no seu lugar.

Os alunos ficaram observando atentos qual seria a atitude do professor pesquisador com o comportamento de Gilmar. Caso não deixasse clara sua intenção e não agisse com a firmeza necessária, poderia abrir um precedente para que os outros alunos julgassem negativamente sua autoridade.

Retomando a aula com a turma imediatamente do ponto interrompido, o pesquisador mal começou a falar e novamente teve que intervir com Gilmar que havia se levantado para empurrar a colega que estava sentada na cadeira. Desta vez, o pesquisador usou de firmeza com Gilmar, segurando seu braço, verbalizou e mostrou para ele que todos os seus colegas estavam sentados e que ele também assim deveria permanecer. Ele fez um gesto com a mão sinalizando dar umas palmadas nele, mas, não percebendo alteração na postura firme e decidida dele, retornou a seu lugar sem que ele precisasse segurar sua mão. Quando estava sentando na cadeira, ainda de maneira firme e segura, o professor solicitou aos alunos que respondessem se gostavam quando Gilmar empurrava e batia neles. Como resposta, todos disseram “Não”. Então o docente procurou fazer Gilmar entender que ninguém na sala gostava do que ele estava fazendo, nem mesmo ele próprio. E perguntou se ele gostava que as pessoas batessem nele. Ele respondeu que não. Então, o docente orientou a turma para que reagissem aos empurrões do Gilmar segurando sua mão e dizendo para ele que não estavam gostando da atitude dele, porque Gilmar precisava saber que as pessoas não gostavam de ser maltratadas. Esclareceu que não precisavam bater nele, só segurar sua mão e dizer para ele que não gostava. Falou para a turma que mudar comportamento também é aprendido, e se ele não sabe manifestar um comportamento adequado, ele precisa aprender.

Após essa conversa séria e firme, todos os alunos se acalmaram na sala, inclusive Gilmar, que não mais se levantou da carteira até o professor pesquisador concluir o assunto com a turma. Isso mostra o nível de compreensão de Gilmar e o quanto ele precisa de alguém que o ajude na construção de noções de limite, para comportar-se de forma adequada nas diferentes situações do cotidiano.

Na aula expositiva, o professor solicitava o tempo todo a participação dos alunos, de forma que eles puderam atuar ativamente na aula.

Ao final da aula, o professor pesquisador invocou a turma a reconhecer o comportamento adequado manifestado por Gilmar, solicitando que respondessem à

pergunta em coro: “O comportamento de Gilmar de permanecer e prestar atenção na aula, de não empurrar ninguém foi legal ou não?” Turma: “Foi”. Poucas pessoas responderam, então ele chamou a atenção do grupo para a importância de reforçar comportamentos adequados realizados por Gilmar, para que ele compreenda o que é certo e o que é errado. A resposta na segunda tentativa foi maior por parte dos alunos. Esse é um processo que precisa ser construído com a turma e o educador precisa ser enfático para ajudar os alunos a compreenderem a importância de tratar um ao outro com respeito.

Após essa atitude do professor, era patente a expressão de alegria estampada na face de Gilmar. Ele parecia, naquele momento, reconhecer-se como sendo parte integrante do grupo.

O comportamento manifestado por Gilmar na aula, na presença do pesquisador, revelava que um dos problemas que os professores apresentavam com ele ocorria pelo não estabelecimento de limites. Deixavam que ele fizesse o que queria, a hora em que bem entendesse.

O caso do Gilmar assemelha-se ao de “PETER” — criança com síndrome de Down, com nove anos, inserida em uma classe regular. Esse documentário foi exibido no programa “Sem Fronteiras”, da TV Bandeirantes em 1992.

No documentário, nos primeiros quatro meses, Peter manifestava comportamentos agressivos, egocêntricos, inadequados às situações no processo ensino-aprendizagem. Ele agia assim porque ninguém reagia ao seu comportamento inadequado. Então ele o entendia como correto. A partir do momento em que os alunos e a professora foram orientados a evitar suas agressões e mostrar-lhe que não gostavam de suas atitudes, passando a reforçar positivamente seus comportamentos adequados às diferentes situações, com elogios, a dar-lhe limites, Peter mudou e passou a ser reconhecido e aceito pelo grupo. Os alunos, por sua vez, passaram a ajudá-lo em suas dificuldades, mudando toda a história. Inclusive a professora, que não acreditava em seu potencial acadêmico, passou a acreditar e investir em sua capacidade, colhendo bons frutos no final. Peter aprendeu a ler e escrever.

O depoimento de uma das colegas de Peter e de sua professora, ao final do processo de um ano letivo, leva-nos a incitar a reflexão sobre o processo de inclusão:

Ele mudou porque nós mudamos. Nós mudamos porque pensamos diferente a respeito dele. Ele mudou porque

nós o ajudamos. [...] ele nos ensinou a pensar e reagir a outros problemas (Estudante).

As crianças [...] aprenderam este ano a aceitar uma criança que não é como eles, que têm uma deficiência e que não terá um futuro como eles terão (Professora).

Episódio 2

Nesse episódio, destaca-se a influência que alguns colegas podem exercer sobre o aluno com deficiência, levando-o a desenvolver comportamentos que contribuem para tumultuar a aula e a importância da mediação pedagógica do(a) professor(a) para o processo de inclusão.

A professora iniciou a aula na sala relembrando com os alunos a aula anterior, conforme a rotina estabelecida. Os alunos estavam sentados, quietos, atentos à aula e participando emitindo opiniões. Gilmar estava sentado na mesma cadeira que um dos colegas no fundo da sala, abraçados.

Porém, após uns sete minutos de aula, Gilmar, por influência de seu colega, deslocou-se até a carteira de sua colega A.P. e começou a abraçá-la e beijá-la de forma carinhosa na face, mobilizando a atenção dos outros alunos para si. A aluna A.P., apesar de pedir para Gilmar parar, mostrava alegria, dando a entender que estava gostando da brincadeira. A professora não deu atenção ao fato e continuou explicando a matéria.

Em seguida, Gilmar retornou ao seu lugar ao lado do colega, enquanto A.P., sorrindo, passou a ficar atenta à sua próxima atitude, dispersando sua atenção da aula. O colega novamente solicitou a Gilmar que abraçasse A.P. Ela, alerta para o que estava acontecendo, se antecipou e afastou-se para a outra cadeira, encolhendo os pés sobre a cadeira e se colocando numa postura defensiva e assustada, dizendo: “Para, para”, enquanto Gilmar se deslocava lentamente em sua direção. Próximo de A.P., encontrando a resistência dela, Gilmar começou a mover o braço, como se fosse bater nela. Ela, então, se afastou do local, fugindo dele, enquanto os colegas achavam engraçado e divertiam-se com a cena, principalmente o colega que o incitou a fazer isso. Após, Gilmar colocou as pernas sobre a carteira e fez o mesmo gesto em direção à outra colega que não lhe deu atenção. Isso fez com que ele recuasse, pois não encontrou eco em sua atitude com essa outra colega.

Como A.P. reagiu rindo e levando a coisa na brincadeira, Gilmar devia interpretar sua reação como aprovação, por isso, normalmente, é com ela que ele tem essa atitude. A professora, não sabendo como reagir a essa situação, solicitou apenas que Gilmar se sentasse no seu lugar. O professor pesquisador, por sua vez, chamou A.P. e relembrou com ela a orientação dada na aula anterior: de dizer para Gilmar que não estava gostando dessa atitude, de forma séria, sem demonstrar, com sorrisos, que aprovava tal comportamento.

Os alunos permaneceram sentados, mas a atenção sobre o que a professora estava explicando havia diminuído. A atenção dos alunos passou a ser predominantemente sobre o que o Gilmar iria fazer. O controle da professora sobre a turma começava a se perder.

Gilmar novamente se aproximou de A.P. sem que ela percebesse e, dessa vez, colocou a mão em seu ombro, abraçando-a. Ela reagiu enfrentando o problema. Segurou seus braços e, olhando séria para ele, disse que não estava gostando. Gilmar, não encontrando eco na sua ação, retornou ao seu lugar. Nesse momento, L. se levantou de sua cadeira, dirigiu-se até Gilmar e disse para ele, de forma séria e decisiva: “Gilmar, ela não gosta, ela não gosta”.

A professora aproveitou a situação e reforçou para a turma que é isto que eles deveriam fazer: dizer para Gilmar que não gostaram da atitude dele. Todos começavam a entender que deveriam inibir os comportamentos inadequados de Gilmar, que prejudicava o processo ensino-aprendizagem.

Em seguida, novamente, Gilmar tentou se aproximar de A.P., mas não teve êxito, pois ela segurou os seus braços e não deixou que ele a tocasse. O aluno, novamente, correu até ele para dizer que ela não estava gostando. Gilmar reagiu dando um tapa nele com um pouco mais de força. E, nesse momento, ficou claro que R. estava estimulando Gilmar a mexer com A. P.

A professora ia separar R. de Gilmar, mas o pesquisador interveio solicitando que ela aproveitasse a situação para esclarecer para a turma que a atitude de R. prejudicava o desenvolvimento de Gilmar e atrapalhava a aula. Que era legal eles ficarem ali juntos, abraçados assistindo à aula, mas que ele não mais incitasse Gilmar a mexer com a colega.

Na verdade, Gilmar tem um comportamento carinhoso com seus colegas. Ele demonstrava gostar deles e vice-versa. Nessa situação, não fosse a influência do colega, que queria tumultuar a aula, usando Gilmar para isso, provavelmente ele

teria se mantido tranquilo assistindo à aula. Os alunos pareciam gostar quando isso acontecia, porque eles achavam divertido. É preciso esclarecer para eles que assim não ajudam Gilmar, pelo contrário, criam problemas para ele e para a professora e, assim, todos saem perdendo, inclusive eles próprios.

Cabe salientar a atitude de L. ao tomar a iniciativa de defender a colega na relação com Gilmar, tomando como referência a orientação fornecida pelo professor pesquisador. Isso vem evidenciar a importância de informar e orientar a conduta de professores(as) e alunos(as) que não apresentam deficiência, sobre o caso de alunos que apresentam deficiência inseridos em suas turmas, para que não sejam um obstáculo ao processo de inclusão e possam contribuir para a efetiva participação, aprendizado e desenvolvimento desse aluno no processo de escolarização.

Essa situação foi interessante, porque foi aproveitada para que os alunos e a professora Diana tomassem consciência da importância de procurar inibir os comportamentos considerados inadequados para o processo ensino-aprendizagem, apresentados por Gilmar e seu colega e reforçar os comportamentos considerados adequados, sempre por meio do diálogo e da problematização.

Episódio 3

Em outra situação, a estagiária de Pedagogia que foi orientada pelo professor pesquisador a somente acompanhar as aulas de Educação Física com a turma do 4º ano, não conseguiu se conter em observar a dificuldade que a professora Diana estava tendo para colocar limite ao comportamento inadequado de Gilmar e procurou ajudá-la, sentando-o em sua cadeira e se posicionando ao seu lado, acalmando-o.

Isso ajudou bastante, mas não foi o suficiente, pois os outros alunos em sua maioria, estavam dispersos e desinteressados da aula e a professora não conseguia efetivar o planejado. O pesquisador estava ocupado com a filmagem da aula e optou em observar e analisar a situação.

Nesse contexto, a professora usou os cinquenta minutos de aula, para transmitir a tarefa de pesquisa sobre jogos e brincadeiras, uma informação que poderia ser passada em quinze minutos no máximo, se houvesse cooperação da turma. A professora deixou a sala demonstrando cansaço e com sua autoestima abalada e ainda tinha que dar aula para mais uma turma. Na situação relatada, Gilmar contribuiu para a desorganização da turma, mas o que ficou evidente foi o descaso da

maioria do grupo com a autoridade da professora. Isso costuma ocorrer por falta de manejo de turma ou pela atitude do/a professor/a em deixar que os alunos ajam na aula sem estabelecer limites na relação, o que pode ter ocorrido.

Segundo Jeber (1997), no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem é importante que o professor tenha o entendimento de que

Buscando a coerência no processo, **a autoridade (e não o autoritarismo) deve ser o ponto de partida da educação das crianças para que**, à medida que descobrem e conquistam a sua liberdade como parte do processo autônomo de subjetivação, e à medida que constroem a liberdade como patrimônio coletivo do grupo, aprendendo a vivê-la sempre em comunidade, o que significa o assumir das responsabilidades plenas e o respeito pela liberdade do outro como expressão da minha própria liberdade, **essa autoridade seja progressivamente diminuída até desaparecer completamente, no momento em que as crianças já forem plenamente capazes de gerir, junto aos professores, a sua própria educação** (Jeber, 1997, p. 117, grifos nossos).

Nesse momento, cabe dar destaque a trechos das conversas realizadas pelos membros da equipe de estudo durante a reunião de avaliação e planejamento das aulas, para mostrar como se desenvolviam, a cada semana, as orientações didático-metodológicas para a efetivação do processo de intervenção pedagógica e de formação continuada dos professores.

A divisão da aula em três fases

Professor pesquisador — A equipe de estudo iniciou avaliando e discutindo a divisão do tempo da aula em três fases, conforme sugerido na proposta pedagógica, mais precisamente, como reagiram os alunos, nessa primeira semana, à apresentação da nova sistemática de aula.

O pesquisador explicou que, para os alunos apreenderem a nova sistemática de aula, os professores deveriam lembrá-la a todo início de aula, durante pelo menos as cinco primeiras sessões e demonstrar, na prática, a funcionalidade dos tempos estabelecidos:

Primeira fase: resgate do que foi desenvolvido na aula anterior e organização das atividades. Na prática, houve dificuldade dos alunos em assimilarem os pontos-chave da apresentação do plano de ensino, ocorrendo dificuldade para que respondessem, por exemplo, quais seriam os instrumentos de avaliação adotados, levando os professores a revisá-los.

Os alunos devem ter clareza do que vão fazer em cada fase da aula. Quando se resgata o que foi feito na aula anterior, cria-se a ação de articular os tempos, evidencia-se que há uma relação de continuidade da aula anterior com a aula atual, que há uma proposta de ensino, que há presença de planejamento, gerando a noção concreta nos alunos de que desse modo “[...] se aprende mais”.

Para a professora Diana apresentar o plano de ensino aos alunos na primeira sessão foi muito difícil, faltava-lhe domínio de turma, sendo necessário a mediação do pesquisador para efetivar o objetivo, havendo um desgaste enorme na relação da professora com os alunos, que não lhe dispensavam atenção, ficavam dispersos, deslocando-se pela sala e mostrando-se desinteressados.

Os alunos demonstravam entender essa prática pedagógica como não sendo aula de Educação Física, pois diziam: “Essa aula não é de Educação Física”, “A aula deve ser realizada no pátio e não na sala, temos que ir para o pátio”.

O conteúdo dessas falas revelava que os alunos concebiam a Educação Física como uma disciplina eminentemente prática, portanto, o uso do diálogo, a apresentação de conteúdos de ensino, o sistema de avaliação, o uso de caderno, a pesquisa, no entendimento deles, descaracterizava a aula de Educação Física, por representar atividades de fundo teórico.

Sendo assim, precisamos compreender que essa proposta de ensino é uma situação nova para todos nós, portanto deverá ser implementada e assimilada gradualmente, durante o processo de intervenção pedagógica, tanto pelos professores quanto pelos alunos, pois trata-se de uma abordagem de ensino que tem por princípio a cumplicidade entre ambos.

Uma **dificuldade** que vamos encontrar no uso da metodologia de ensino adotada é o estabelecimento do diálogo, porque os alunos não estão habituados a ouvir e ser ouvidos, principalmente nas turmas do 1º ao 5º ano, nas quais o predomínio nas aulas era a licenciosidade.

Por isso, um dos objetivos a ser trabalhado com os alunos dessas turmas, durante o processo de intervenção pedagógica, é a educação da capacidade de escuta, da atenção e do diálogo.

Enquanto essa condição não estiver efetivamente assimilada pelos alunos, o estabelecimento de uma relação dialógica entre professor e aluno se dará de forma truncada, havendo, muitas vezes, nessa relação, o predomínio de um monólogo, no qual o professor terá papel fundamental.

Por outro lado, os professores terão que realizar uma comunicação docente clara e objetiva e aprender a organizar o conteúdo de ensino de forma a ser transmitido aos alunos com fundamentação teórica e vivência corporal, de modo que haja um equilíbrio entre a reflexão crítica e a prática corporal.

Um dos caminhos que temos que adotar é educar os alunos para que aprendam a escutar quando o professor estiver transmitindo a informação, a interferir quando achar necessário, solicitando por gesto a sua vez de falar, a respeitar a fala dos colegas, evitando que falem todos ao mesmo tempo.

O professor deve estar atento a esses detalhes, para que a comunicação com os alunos se estabeleça e eles possam, em parceria, traçar o rumo das aulas.

Ainda no primeiro momento da aula, ao organizar as atividades a serem desenvolvidas, o professor deve criar uma situação motivadora para introduzir o tema principal, de acordo com os objetivos pretendidos, a fim de aguçar a curiosidade dos alunos mediante uma explicação clara e objetiva ou pela apresentação de arranjos diferenciados de aula, desafios ou variação de materiais de trabalho. Por exemplo, realizar o “Dia do Brinquedo” na escola. Um dia em que os alunos poderiam trazer um de seus brinquedos para a escola e compartilhá-los com seus colegas.

Nesse momento de organização da tarefa, o professor deve explicar a brincadeira e expor a dificuldade que alguns alunos com deficiência poderiam encontrar para executá-la, solicitando do grupo ideias que facilitem a participação deles na aula, por exemplo: Gilda é cega, como ela irá participar da brincadeira de pique? A situação deve ser apresentada para o grupo, para que eles possam refletir e propor ideias que solucionem o problema, de forma que a aula possa ser compartilhada por TODOS.

Quando submeter à situação-problema ao grupo, é recomendável que o professor já tenha pensado algumas possíveis soluções para usar, caso seja necessário e, também, para ser mais objetivo nessa consulta, devido ao tempo da aula.

A parte intermediária da aula é o momento em que professor e alunos executam as atividades propostas para interiorizar os conhecimentos da cultura corporal contidos nos objetivos determinados.

Na terceira fase, os alunos fazem uma leitura crítica daquilo que foi realizado na aula, assim como sugerem atividades para os próximos encontros. A resistência dos alunos para participar desse momento da aula também vai ser grande. Então, para não forçar uma situação de confronto com os alunos, vamos executar essa parte da aula na medida do possível e gradativamente, mantendo maior compromisso em cumprir o estabelecido para a primeira e a segunda fase.

Diana — A primeira fase é fundamental, mas o comportamento dos alunos torna-a difícil pela resistência em nos escutar e pela agitação que provocam por muitos não apresentarem noção de limites.

Professor pesquisador — A resistência deles em participar da primeira fase da aula era previsível, mas começará a diminuir quando eles perceberem que esse tempo fará parte da rotina deles. É importante que o professor tenha compromisso com o tempo previsto para cada momento, com o objetivo de garantir os espaços de discussão e de vivência corporal, cumprindo os acordos preestabelecidos, gerando segurança e confiança dos alunos nas combinações formalizadas entre eles. Também é importante que os alunos saibam o que irá acontecer em cada fase da aula.

A dificuldade da professora Diana em executar o planejamento com a turma do 4º ano A nessa fase inicial, também foi evidenciada em outras turmas, como podemos observar no episódio com a turma do 4º ano B.

Episódio 4

A professora encontrou dificuldade em realizar o planejamento com a turma do 4º ano B — uma turma complexa, composta por trinta alunos de ambos os sexos, com idade variando entre dez e quinze anos, tendo no grupo uma aluna surda, uma com deficiência múltipla (surda e com deficiência física), independente e participativa, uma com deficiência intelectual e dois com dificuldades de aprendizagem —, em decorrência da falta de autoridade que exercia sobre os alunos, principalmente com os meninos, que queriam constantemente futebol.

Dessa forma, ao tentar expor o conteúdo, apresentar a tarefa da pesquisa sobre jogos e brincadeiras, não teve êxito. Os alunos chegaram a brigar na sala e a

professora não sabia o que fazer, ficou totalmente desorientada na situação, pois a maioria dos alunos não a estava respeitando. Usou os cinquenta minutos da aula tentando realizar o planejamento e não conseguiu transmitir sequer um recado. Além disso, tinha a agravante de estar sendo observada pelo professor pesquisador e um estagiário de Educação Física, que estavam ali para conhecer a turma, perceber a real situação, para, no momento de avaliação e planejamento, poder ajudar a professora a encontrar os meios de também, dar aula para essa turma.

Rodrigues (2003), em contribuição com essa situação, enfatiza a articulação indissociável entre a função de gestão e a função de ensino. Em seu estudo fala de duas tarefas fundamentais do professor:

- a. ensinar — explicar a matéria, selecionar as atividades de ensino-aprendizagem etc.;
- b. estabelecer regras e procedimentos, reagir aos comportamentos inaceitáveis, organizar e orientar os grupos ou o trabalho individual etc.

Por organização e gestão da classe, Rodrigues (2003) entende “[...] o conjunto dos actos reflectidos, sequenciais e simultâneos que os professores realizam para estabelecer e manter um bom clima de trabalho e um ambiente favorável à aprendizagem” (Rodrigues, 2003, p. 19).

A maior dificuldade da professora, no uso da nova metodologia de ensino, estava em estabelecer o diálogo com a turma e problematizar as situações de aprendizagem, prática pouco comum em suas aulas de Educação Física. Foi uma mudança drástica na relação professor-aluno, faz parte do processo, leva tempo essa nova construção, tanto para o professor quanto para o aluno. Entretanto, **mudanças na prática pedagógica** só ocorrem mediante o enfrentamento das situações-problema que surgirão no decorrer do processo.

Sobre essa questão, Ainscow (1997) aponta, como resultado de uma série de estudos sobre o aperfeiçoamento das escolas, que realizou com colegas em Cambridge, duas dificuldades que, para fazer avançar a prática, precisam ser superadas:

- a. as escolas consideram **difícil encarar a mudança**;
- b. a escola precisa **enfrentar as turbulências** que surgem à medida que se introduzem alterações no *status quo*.

No primeiro aspecto, as escolas deparam-se com um duplo problema: se pretendem enfrentar novos desafios, não podem permanecer tal como estão,

mas, ao mesmo tempo, precisam manter alguma continuidade entre as suas práticas passadas e presentes. Existe, assim, uma tensão entre o progresso e a permanência. **Fazer avançar a prática, implica, assim, um equilíbrio cuidadoso entre a salvaguarda do que existe e a mudança.**

Em contribuição a essa discussão, Baumel (comunicação verbal)¹¹ sugere a **mudança incremental**, que consiste em, gradativamente, incrementar novos elementos aos já existentes.

No segundo aspecto, trata-se de formas de turbulência que surgem à medida que se introduzem alterações no *status quo*. A turbulência pode tomar diversas formas, envolvendo dimensões organizacionais, psicológicas, técnicas e micropolíticas. É interessante notar que há provas de que, sem um período de turbulência, não é provável que tenham lugar mudanças eficazes e duradouras. Desse modo, a turbulência pode ser vista como uma indicação útil de que as escolas estão a mudar.

No momento do recreio, o pesquisador chamou a professora para conversar sobre a aula. Isso só fez piorar o estado emocional dela, que chegou a chorar, mostrando o quanto ficou abalada com o que aconteceu, somado ao constrangimento pela presença dele na sala, que foi levado a reconhecer que aquele não era o momento de fazer a avaliação. Sensibilizado pelo estado da professora, o pesquisador percebeu que ela não tinha condições de realizar a aula com a turma do 4º ano A e se ofereceu para coordenar a aula. A professora hesitou na hora, mas, depois, diante da turma, convidou-o a coordenar a aula.

A partir desse momento, o professor pesquisador tomou consciência de que o processo de formação continuada dos profissionais da educação deve ser equilibrado, pausado e progressivo, considerando o ritmo e a experiência de cada um. Portanto, não podia ir atropelando as pessoas, impondo o seu ritmo. Trabalhava com o princípio de inclusão, fazia o discurso de que as crianças precisavam ser respeitadas em sua individualidade, em seu ritmo, em sua diversidade, em suas diferenças, portanto, não poderia ser diferente com relação ao acompanhamento/orientação da professora.

11 BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. Formação do profissional para a educação inclusiva e um novo modelo de escola. Palestra realizada no VIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, no cine Teatro Metrôpoles, na Universidade Federal de Espírito Santo, em 22-9-2004, das 10h30min às 12 horas.

Cabe lembrar aqui que, em todo processo de ensino, faz-se necessário exercitar a paciência pedagógica tão necessária ao ato educativo.

Já com o professor Pedro, o processo estava sendo diferente. Ele já mantinha com suas turmas, no ano de 2002, uma relação dialógica, apesar de trabalhar com uma abordagem pedagógica voltada para o ensino dos fundamentos técnicos do esporte e aptidão física, exercia sua autoridade sobre os alunos, tinha o reconhecimento deles por ser professor das turmas de treinamento para os jogos escolares da Prefeitura, era presidente do Conselho de Escola, exercia relativa liderança na escola, tinha uma especialização concluída e uma em curso, portanto se manteve estudando. Como ele não apresentou dificuldade em assimilar a nova metodologia de ensino e colocá-la em prática com suas turmas, o pesquisador se preocupava apenas em orientá-lo no sentido da promoção da inclusão. Já a professora precisava, nesse primeiro momento, de ações que viessem a ajudá-la a recuperar o respeito da turma, para que a aula ocorresse a contento.

Na sala do 4º ano, a professora anunciou aos alunos que não estava passando bem e que o professor pesquisador iria coordenar a aula. *A professora disse, no momento de avaliação e planejamento, que observar o autor executar o plano de aula com os alunos, ensinando como fazer, facilitava sua transposição didática do plano nas outras turmas, indicando ser esta, nessa primeira fase, uma estratégia importante no seu caso.*

O professor pesquisador esperou os alunos se acomodarem nas cadeiras para dar início à aula. Gilmar não estava na sala, ainda não havia retornado do recreio. Esse é um problema que a escola precisava atacar conjuntamente, porque acontecia com outros alunos que não apresentavam deficiência também.

A descrição da ação pedagógica do pesquisador com a turma é reveladora do modo com que ele procurava orientar a professora na apropriação e execução da abordagem pedagógica na perspectiva da inclusão.

O docente relembrou com os alunos os acontecimentos da aula anterior. O objetivo era problematizar o conteúdo de forma a levá-los a tomar consciência dos dados da realidade, por meio do seguinte diálogo:

Professor pesquisador — Por que na aula anterior nós não conseguimos realizar a brincadeira de futebol misto que estava prevista?

B. — Porque ninguém ficou quieto e, quando foram beber água, ninguém voltou para a sala.

Professor pesquisador — B. colocou duas observações:

- a. Nós não conseguimos porque a turma fez bagunça — a turma não, vamos ser justos, alguns colegas não ajudaram para que a aula pudesse ser mais rápida, ficavam conversando, levantando da cadeira, mexendo com o colega e a professora toda hora tinha que parar para chamar a atenção.
- b. Sair todos juntos de uma vez para beber água — a professora foi boa demais com vocês, porque o tempo da aula já estava acabando, mas ela ficou com pena de vocês e deixou vocês descenderem para beber água. Eu não deixaria. Ela acreditou que vocês eram responsáveis, que vocês eram capazes de ir lá, beber água, voltar para a sala, sentar nos lugares, sem atrapalhar a professora de Artes, sem atrapalhar a ela própria, porque ela tinha aula com a outra turma e teve que ficar pegando vocês pelo braço no corredor para trazer de volta à sala. O que precisa ficar claro é que existem maneiras e maneiras de fazer as coisas. Com boas maneiras todo mundo pode fazer tudo. Coisas que machucam os outros, coisas que destroem, coisas que não constroem nada para mim não servem e eu acho que, para vocês também não. Então, se nós nos ajudarmos, professor e alunos, as aulas podem ser mais gostosas, dá tempo para fazermos as coisas e nós vamos experimentar isso hoje.

Em seguida, solicitou que os alunos colocassem o caderno de Educação Física sobre a mesa, para observar quem havia realizado a pesquisa e quem não realizou.

A metodologia de ensino proposta tem como princípio fundamental o diálogo, ou seja, a comunicação docente. Mas não um diálogo vazio, usado apenas para preencher o tempo, ao contrário, um diálogo aberto, esclarecedor, transformador, provocador, problematizador, libertador, que contribui para que os alunos aprendam a ter autonomia, a dizer o que pensam, a tomar decisões, a cooperar uns com os outros (Freire, 2003a).

Com a proposição da dialogação, entende-se que o processo de humanização pode-se aflorar pois se potencializa a comunhão, coletividade e solidariedade com e entre as pessoas envolvidas, descartando-se o aprisionamento das mentes que geram a autodesvalia do ser humano, coisificando-os (Freire, 2011; Freire; Faundez, 2013).

De nosso ponto de vista, esse princípio é o ponto-chave almejado pelas propostas pedagógicas progressistas para o ensino da Educação Física, defendidas

por autores como: Kunz (1998), Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE-UFSM (1991) e Hildebrandt e Laging (1986).

Os alunos do 1º ao 5º ano devem ser previamente orientados pelo educador sobre a conduta na aula. **Há necessidade do estabelecimento de uma rotina**, por exemplo: agora coloquem o caderno sobre a mesa que vou observar quem fez e quem não fez a tarefa. Em seguida, vou listar no quadro a relação de brincadeiras que pesquisaram. Depois nos deslocaremos para o pátio, andando e conversando baixo. Esse procedimento ajuda a organizar o comportamento da turma no espaço-tempo da aula.

Na sequência, listou no quadro o nome das brincadeiras pesquisadas pelos alunos, que foram: queimada, bicicleta, mamãe na rua, mamãe polenta, skate, pião, pipa, passar anel, bilboquê, chicotim queimado, perna de pau, dentre outras. Dessa lista, que foi ampliada por nós e com sugestões de atividades de alunos das outras turmas, organizamos as atividades que seriam desenvolvidas nas aulas de Educação Física no ano de 2003.

Após ter concluído a lista, trinta minutos depois de a aula ter iniciado, Gilmar apareceu na sala de mochila nas costas. Assim mesmo, para entrar na sala, o pesquisador teve que ir buscá-lo no corredor.

Gilmar não estava na sala quando a aula começou. Essa era a rotina de Gilmar na escola e seria difícil exigir mudanças no comportamento dele de imediato. Isso provocaria antipatia e resistência em nos aceitar e também à nossa proposta. Então, fomos dando tempo ao tempo, entendendo que a educação se faz em processo, progressivamente, mas com mediação pedagógica do professor e proposta pedagógica, do contrário, não há transformação, não há aprendizado.

Os alunos já estavam impacientes esperando o momento para se deslocar até a quadra. O professor, percebendo a necessidade do grupo e por terem se comportado tão bem, apesar de faltar apenas dez minutos para o término da aula, pediu que se deslocassem devagar para a quadra.

Na quadra, organizamos rapidamente as duas equipes e realizamos a brincadeira de futebol misto, envolvendo meninas e meninos. O professor orientou logo que, quando terminasse o jogo, eles deveriam tomar água e voltar imediatamente para a sala de aula.

Nas atividades práticas, os colegas davam pouco espaço para Gilmar, sendo, nessa primeira fase, necessária a intervenção da professora ou do pesquisador jun-

to aos alunos para que ele obtivesse a oportunidade de participar de forma efetiva, por exemplo: no futebol misto, os alunos não deixavam, sequer, ele tocar na bola.

Gilmar era um aluno carinhoso e amigo. Os alunos, na entrevista, foram unânimes em afirmar que também gostavam dele e que o queriam fazendo parte da turma. Esse fato pode ser evidenciado em falas como:

- “É legal estudar com Gilmar. A gente ajuda ele a fazer o dever, ajuda nas brincadeiras”.
- “Gosto quando ele chega na escola e abraça a gente, é carinhoso”.

Nas reuniões de avaliação e planejamento semanal das aulas, o grupo procurava ajudar a professora a refletir sobre sua prática, mostrando que precisava mudar sua atitude em relação ao comportamento dos alunos.

Vale ressaltar que, mesmo encontrando dificuldades para atuar com a nova metodologia de ensino, a professora manifestava o desejo de mudança e a vontade de superar suas limitações. Toda essa coragem e vitalidade vinda de uma professora do serviço público, com 57 anos, em vias de se aposentar, é um exemplo fundamental para todos nós e um sinal de que a pedagogia da esperança anunciada por Freire (2003b) está viva em todos nós.

Em nossa avaliação, o que caracterizou uma ação, uma **estratégia** que provocou o início da mudança dessa situação, ocorreu a partir da sexta aula, no seguinte episódio:

Episódio 5

O professor pesquisador, conforme combinado no planejamento, coordenou um diálogo com a turma, discutindo com eles: o que estavam achando das aulas de Educação Física até o momento? No planejamento, havíamos concordado que as aulas de Educação Física não estavam boas, não conseguíamos realizar o planejado. Então, decidimos abrir o jogo com os alunos e ouvir a opinião deles. Os alunos L. e R. já haviam anunciado, em conversa informal com o pesquisador, que não estavam gostando das aulas de Educação Física. Nossa **estratégia** foi a seguinte: compartilhando da mesma opinião anunciada pelos dois alunos, de que as aulas de Educação Física não estavam acontecendo a contento para ambas as partes, iríamos problematizar com o grupo a situação e propor que ambos,

professora e alunos, trabalhassem colaborativamente para, juntos, construir uma aula de Educação Física melhor.

O que caracteriza essa abordagem de ensino e a faz diferente de outras abordagens não progressista é o desenvolvimento da reflexão do aluno sobre o conhecimento da cultura corporal selecionado e sistematizado pelo professor, para ser apropriado por ele no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, para essa abordagem de ensino, professor e alunos devem ser corresponsáveis no desenvolvimento das aulas e, para manter uma relação colaborativa e reflexiva, o diálogo e a problematização dos conteúdos são ferramentas fundamentais.

Sendo assim, o pesquisador procurou mostrar aos alunos, por meio da problematização e reflexão, que a professora não fazia a aula de Educação Física sozinha, que ela era realizada com a participação de todos — professora e alunos — e perguntou se eles estavam dispostos a ajudar a construir uma aula melhor dali por diante. Todos foram unânimes em afirmar que sim.

A resposta positiva dos alunos à orientação do professor pesquisador marca o início do processo de mudanças na relação professor-aluno-conhecimento.

Quando, na aula de Educação Física, os alunos são chamados a refletir sobre a própria ação, sobre suas atitudes, valores, a emitirem opinião e essa ser respeitada, a tomar decisões, as mais simples, como escolher a brincadeira, na verdade, a eles está sendo dada a oportunidade de desenvolverem sua autonomia.

Na sequência, acompanhando os alunos na atividade de futebol misto (meninas e meninos jogando juntos), o pesquisador despertou para a seguinte situação:

Episódio 6

Na quadra, Gilmar foi logo tirando a camisa como os colegas, demonstrando entusiasmo em participar da brincadeira de futebol misto.

No grupo dos meninos, sem chance de tocar na bola, Gilmar deixou a brincadeira. O professor interveio, solicitando que Gilmar entrasse novamente na brincadeira junto com ele, para jogar no mesmo time. Ele aceitou, mostrando entusiasmo. O professor, então, passava a bola para ele e solicitava aos colegas para deixar Gilmar chutar. Só assim, com a mediação pedagógica dele, os colegas permitiram que Gilmar tocasse a bola durante o jogo.

Essa situação vem evidenciar a necessidade de problematização da atitude dos alunos em frente ao desempenho de Gilmar na brincadeira, para que eles percebam a importância de permitir sua participação mais efetiva no jogo, sem que seja necessária, em uma próxima vez, a mediação do professor. Atividades competitivas também não favorecem a participação de alunos que apresentam baixo desempenho atlético na aula.

Na atividade, não ficou claro para o pesquisador se Gilmar sabia para que equipe estava jogando, o que devia fazer com a bola, em que direção deveria chutar ou fazer gol. Esse foi um aspecto que chamou sua atenção e fez com que se preocupasse com as aulas seguintes, procurando uma forma de fazer com que Gilmar demonstrasse seu entendimento sobre a execução das atividades, de forma que deixasse claro o quanto conseguia compreender dos conteúdos ensinados nas aulas de Educação Física.

Na reunião de avaliação e planejamento semanal, o grupo entendeu que a aula estava sendo travada no momento da reflexão inicial, devido à falta de domínio da turma pela professora. Como **estratégia**, a equipe considerou que seria interessante o professor pesquisador coordenar o primeiro momento da aula, com o objetivo de mostrar, na prática, como fazer para problematizar o conteúdo e manter o diálogo com a turma. No momento de desenvolver a atividade, a professora assumiria a coordenação.

A partir do relato do episódio a seguir, as estratégias de ensino foram ao encontro das necessidades educacionais dos alunos e as aulas começaram a fluir, já aparecendo, na segunda fase da aula, os primeiros resultados dessas ações.

Episódio 7

Antes de iniciar a aula, a professora ainda solicitou ao pesquisador para tentar se comunicar com os alunos nos dez primeiros minutos, mas não teve sucesso. A turma se encontrava bastante agitada, não lhe dispensavam a mínima atenção, conversavam em demasia. Gilmar estava na carteira, em seu lugar, com uma colega sentada ao lado dele.

A professora Diana ficou assistindo, observando a conduta do pesquisador nesse primeiro momento.

O professor pesquisador iniciou a conversa num tom firme e sério, procurando retomar com os alunos a discussão realizada na aula anterior, sobre como a

aula de Educação Física ainda precisava melhorar, porque não estávamos conseguindo realizar a aula a contento. Relembrou que havia dito que a aula só iria melhorar se houvesse um esforço coletivo, no qual alunos e professor, juntos, refletissem e organizassem as aulas, com eles ajudando, emitindo opinião, sugerindo atividades, mas, para fazer dessa forma, era preciso conversar.

Estabeleceu, então, a comunicação com os alunos e, reportando-se à atividade realizada na aula anterior (futebol misto), problematizou, abrindo o seguinte diálogo:

Professor pesquisador — Lembram, na atividade, vocês disseram “futebol misto”, era para ser menino e menina jogando juntos. Mas nós não fizemos assim, porque eu acabei não deixando. Vocês sabem por que eu não deixei meninas e meninos jogarem juntos na aula anterior?

J. — Porque os meninos iam chutar uma bicuda e as meninas iam começar a chorar.

B. — Meninos eram mais fortes que as meninas.

L. — Qualquer chutinho forte, as meninas começam a chorar.

Professor pesquisador — Na aula anterior, não houve futebol misto, porque as meninas estavam descalças e os meninos estavam calçados, podendo machucar as meninas na brincadeira. Além disso, várias meninas não queriam participar do futebol misto. Então, nós resolvemos dividir em dois grupos, meninas em meia quadra, meninos em outra meia quadra. Quando nós fizemos isso foi legal para as meninas?

Meninas — Foi.

Professor pesquisador — E para os meninos?

Meninos — Foi.

Professor pesquisador — Quem decidiu que seria essa brincadeira?

Alunos — Nós.

Professor pesquisador — Isso mesmo, vocês decidiram. Agora, há outra coisa importante que eu preciso falar: Vocês perceberam, na aula, que existem pessoas que são mais habilidosas para jogar futebol. Têm meninas também mais habilidosas, outras menos habilidosas. Isso é de cada

um, são as diferenças individuais que existem e precisamos compreender. Por exemplo: o Gilmar, no futebol, ele joga muito bem?

Alunos — Não.

Professor pesquisador — Chicon no futebol joga muito bem?

Alunos — Joga.

Professor pesquisador — Não joga, porque eu queria jogar no futebol profissional, mas não pude, porque não sou tão bom jogador; têm outros que são melhores. Então, temos que compreender que tem gente com mais e menos habilidade para jogar futebol. Quando isso acontece, tem alguma forma que a gente pode ajudar para que esse menino ou menina possa fazer a brincadeira também? No futebol, por exemplo, eu tive que pedir para vocês afastarem e deixar o Gilmar tocar na bola, porque, caso contrário, ele não conseguiria nem sequer tocá-la no jogo. Ele é o que tem menos habilidade para jogar futebol, então nós precisamos facilitar um pouquinho para ele se sentir fazendo parte da brincadeira, porque, se ele não se sentir fazendo parte da brincadeira, pra que ele vai ficar em uma aula na qual ele não encosta o pé na bola? Você L., se tivesse jogando futebol e ninguém tocasse a bola pra você, se a bola nunca chegasse no seu pé, você não ia reclamar ou até sair da brincadeira? E iria se perguntar: “Para que eu vou brincar de futebol, se não consigo encostar o pé na bola?”. Então, vocês também precisam me ajudar a colocar as pessoas que têm dificuldade para brincar.

Para concluir a ideia, o professor reforçou os momentos da aula, lembrando que a segunda fase da aula era a brincadeira e a terceira, após a brincadeira, era para eles se aproximarem da professora para avaliar o realizado.

Acredito que, nessa fase inicial, poderíamos ter dosado mais o tempo de sala de aula com o tempo de aula no pátio, sendo mais objetivo, colocando em discussão menos informação ou, talvez, ter iniciado o processo de intervenção com atividades práticas, buscando o diálogo nessa interação inicial, para depois torná-la viável na sala de aula.

Gilmar ficou o tempo todo sentado na cadeira com as pernas cruzadas, com a corda no colo, tranquilo, prestando atenção ao que se passava à sua volta.

Ao falar das pessoas com mais e menos habilidades, o docente se aproximou de Gilmar, para dar a entender que era sobre ele predominantemente que estávamos falando, procurando levar os alunos a refletir e tomar consciência da importância de **firmar uma parceria** e contribuir para a participação efetiva e ativa de Gilmar na aula. Para conseguir essa parceria, o grupo na situação de planejamento se baseou na seguinte **estratégia**: utilizar todas as situações de aula que favorecessem a problematização em torno da **compreensão dos alunos sobre as diferenças**.

A realização dos diálogos requer tempo para compatibilizar as ideias e possibilitar que todos possam se expressar, caso contrário, perde o sentido. Isso exige que o professor tenha uma preocupação constante com o planejamento e durante a execução da aula com esse fator. Por isso, não é fácil de ser realizado, principalmente com alunos da Educação Infantil ao 5º ano, que são mais dispersivos e mais lentos para se organizarem.

Nesse grupo, os aspectos socioafetivos (relacionais) exigiam um olhar atento da equipe de professores para, no planejamento, estar constantemente buscando estratégias de ensino que pudessem ajudar a turma a construir novas atitudes.

A comunicação em um espaço coletivo é outro aspecto que precisa ser aprendido, respeitado e valorizado pelos alunos da turma.

Em seguida, a professora Diana organizou com os alunos, rapidamente, como seriam as regras do pique-bandeira.

No pátio, alguns alunos se dispersaram, enquanto outros cuidavam de demarcar a área de jogo, sob orientação da professora.

Gilmar mostrava um interesse explícito de brincar com a corda. O pesquisador procurou convencê-lo a participar do pique-bandeira, sem sucesso. Para mediar a situação e atender aos diferentes interesses manifestados, ele organizou uma interessante estratégia de ensino: de um lado, o grupo maior brincou de pique-bandeira, do outro, um grupo menor brincou de pular corda. Gilmar, como não conseguia pular, participou movimentando a corda.

Cabe destacar a importância da mediação pedagógica do professor para garantir a participação de TODOS os alunos na aula.

Com os outros alunos, a professora solicitava que se reunissem a cada jogada e pensassem em estratégias de defesa e ataque. Essa proposta era interessante,

porque possibilitava que eles refletissem sobre o que estavam fazendo, observassem pontos fracos e fortes, buscando, eles mesmos, respostas para melhorar o desempenho individual e coletivo na atividade, favorecendo a autonomia, a tomada de decisão e a cooperação.

Nesse momento, cabe destacar trecho das conversas realizadas pelos membros da equipe de professores, durante o momento de avaliação e planejamento, com o objetivo de evidenciar as discussões que embasavam nossas decisões, sobre a prática pedagógica. Em um dos trechos, evidenciam-se as limitações que a professora estava encontrando para se apropriar e pôr em prática a abordagem pedagógica na perspectiva da inclusão.

Sobre a metodologia de ensino e o processo de inclusão

Professor pesquisador — Diana, dá para falar um pouquinho sobre suas sensações a respeito desse processo inicial, suas dificuldades, suas angústias, enfim, o que poderia nos revelar sobre esse momento?

Diana — A metodologia de ensino está sendo maravilhosa, agora eu estou ainda em aprendizado e estou apanhando bastante, mas achei que é o caminho, porque eu talvez fizesse essas coisas acontecerem de forma desorganizada, e hoje eu percebo uma forma mais organizada de estar acontecendo a aprendizagem, a inclusão.

Professor pesquisador — Diana, e em relação às outras turmas que têm alunos com deficiência, como está o trabalho?

Diana — As turmas, em geral, devemos chamar a participação deles porque gostam de se acomodar, isso é uma característica natural.

Professor pesquisador — Mas você está conseguindo inseri-los na aula, eles estão participando das aulas ou você está com dificuldades com eles?

Diana — As dificuldades existem, a gente tenta arranjar estratégias para colocá-los na aula. Às vezes, colocamos um pouquinho e eles saem, depois a gente retorna, mas eu insisto, eu fico no pé. Então, eu coloco lá, nem que seja uma participação não tão primorosa, mas fica lá no meio da turma, como foi o caso daquela menina com dificuldade de aprendizagem do 5º ano, que eu coloquei, depois eu disse que ela vigiou muito bem a bandeirinha, ela ficou lá plantada que a gente via que ela não estava nem participando, mas eu falei

com ela após a atividade: ‘Você vigiou muito bem sua bandeirinha’ [essa *fala da professora* revelava sua pouca compreensão sobre os conceitos e princípios de inclusão e, também, sua limitação para realizar o processo de inclusão nessa fase inicial da intervenção, *indicando maior necessidade de apoio da equipe de professores e, principalmente, da mediação do pesquisador, por meio da demonstração*].

Pedro — Você deu uma função para ela né, Diana, para ela ficar lá próximo ao local onde estava a bandeirinha.

Diana — Ela ficou lá porque eu levei, mas depois que acabou a brincadeira, eu falei: ‘Muito bem, você vigiou a bandeirinha, foi legal, viu como foi, vocês ganharam’. Daí **faz de conta que ela participou efetivamente**. Então, por aí eu faço com todos. [a professora estava enganando a si mesma quando dizia que a aluna estava participando da atividade e falava-nos da sua dificuldade em se apropriar dos princípios e modos de fazer inclusão, solicitando nossa participação de forma mais efetiva].

Professor pesquisador — Diana, quais as limitações que você está encontrando para trabalhar com a turma?

Diana — Transmitir as informações no primeiro momento da aula, porque os alunos não se aquietam para ouvir. Eles querem somente se movimentar e parar para ouvir é complicado. Em relação à metodologia, tenho dificuldade em relação ao tempo, pois está demorando mais que devia o primeiro momento, devido à agitação provocada por alguns alunos da turma. Assim, o tempo previsto ultrapassa o planejado e isso complica, porque eu não consigo levar a turma para a quadra e acabo ficando a maior parte do tempo na sala. Em minha prática anterior, eu era insegura, me perguntava: Será que escolhi bem a brincadeira? Será que os alunos vão ter interesse? Eu, na minha insegurança, deixava eles fazerem o que queriam: futebol ou vôlei, um pique. E minha insegurança, em talvez dizer ‘Não, hoje faremos diferente, um pique’. Agora, com essa metodologia, são eles quem irão direcionar as brincadeiras, já fico mais segura.

Professor pesquisador — Pedro já tem mais autonomia com relação à metodologia de ensino. Está mais sistemático, porque entende como funciona. Tentaremos fazer um planejamento, deixar as coisas mais evidentes para você, Diana, e toda vez que eu achar necessário, se você me permitir,

eu vou intervir. Quando você perceber que adquiriu mais autonomia, você caminha independente.

O professor provoca aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento, quando cria situações novas que desafiam os alunos a avançar para além do estágio de aprendizado em que se encontram, estimulando novas experiências psicomotoras, socioafetivas e cognitivas.

Se o professor não fizer **a mediação pedagógica** na relação dos alunos com deficiência com os colegas e com os objetos, a metodologia de ensino será pouco útil para o processo de inclusão. Se nós não acreditarmos que eles são capazes de fazer e aprender, independente das limitações, e que precisamos encontrar a melhor maneira de educar a todos, não fazemos inclusão.

O professor deve apresentar traquejo com a turma e uma atitude inclusivista, procurando oportunizar as chances de todos participarem da aula.

A corrente liberal tradicional orienta o ensino de forma unilateral: o professor traz as atividades prontas para a aula e determina como serão realizadas e os alunos obedecem. Na corrente progressista, professores e alunos são responsáveis pelas atividades a serem desenvolvidas nas aulas, isto é, por meio do diálogo, eles, conjuntamente, decidem o rumo das aulas.

Alencar *et al.* (2019) advogam por sistemas educacionais flexíveis, capazes de responder às demandas heterogêneas das escolas. Essa premissa é urgente ante as barreiras multifacetadas — físicas, comunicacionais e atitudinais — que obstaculizam a participação plena de estudantes, exigindo estratégias pedagógicas personalizadas.

Assim, o professor deve mostrar aos alunos que é possível refletir, construir um pensamento crítico nas aulas de Educação Física e que a aula não se faz apenas com atividades práticas, de forma mecânica, repetitiva, ela tem matéria, tem conhecimento a ser apreendido, que dá sentido/significado às manifestações corporais.

Cada detalhe que acontece na organização e execução de uma aula é aprendizado: esperar pelo material para iniciar a atividade, sair da sala andando e não correndo, ouvir a informação transmitida pelo professor, respeitar um ao outro, cooperar, respeitar as regras combinadas etc.

Se o recreio é tumultuado e agitado é porque ninguém ensina. Se todos correm e se agrirem é fruto da desorganização e falta de limites. Ensinar os alunos a terem uma conduta comportamental adequada às circunstâncias é pedagogicamente importante. Será bom para todos. Não intervir em uma situação assim é nos omitir da responsabilidade que temos com a escola, com o ensino e com os alunos.

Precisamos somar nossas ideias, nos complementar em nossas limitações, para construir boas aulas com os alunos.

Sobre a conduta com os alunos

Professor pesquisador — Se não tomarmos uma atitude com relação aos alunos mais inquietos, indiretamente os demais sofrem as consequências porque a aula não se efetiva. Por isso, o diálogo será nosso principal instrumento.

Outro aspecto importante nesse processo é realizarmos sempre uma autoavaliação: estamos trazendo coisas interessantes para a turma? Produzindo uma aula que tenha sentido/significado para eles? A metodologia de ensino atende ao interesse da turma? Pois, à medida que ajustamos a aula às características individuais dos alunos, o interesse deles aumenta e isso contribui para reduzir a inquietação. Soma-se a isso uma boa organização da aula.

Criar no espaço da aula um ambiente saudável de convivência entre os alunos é fundamental. Na verdade, o que chamo a atenção é para a importância de se trabalhar os aspectos relacionais, resgatando valores como: cooperação, amizade, acolhimento, solidariedade e companheirismo. Por exemplo, na aula da Diana, teve brincadeira de cabra-cega e a atitude de alguns alunos era de chutar o colega cabra-cega. Diana, então, reuniu o grupo e problematizou: “Será que essa é uma atitude correta de vocês para com o colega? Será que, dessa forma, alguém vai aceitar ser a cabra-cega?”.

Gilmar só conseguirá participar das atividades com os colegas, se estes o aceitarem como ele é e nas condições que ele tem para brincar. Mas, para que essa relação positiva seja construída, é necessária a mediação pedagógica do professor, porque, do contrário, dificilmente acontecerá.

Todos sabemos que, na prática pedagógica, existem maneiras e maneiras de se ensinar, cabendo ao professor encontrar a maneira mais ajustada ao aprendizado de seus alunos. Nesse sentido, o espaço-tempo de avaliação e planejamen-

to das sextas-feiras tem sido de fundamental importância para a equipe de pesquisa encontrar os meios mais adequados de levar o ensino a todos os alunos.

O que é preciso avaliar é como o processo ensino-aprendizagem está se desenvolvendo e o que devemos melhorar para que o grupo cresça. Cresça o professor por ensinar aprendendo, cresçam os alunos por aprender ensinando.

Refletindo sobre essa primeira fase do processo de intervenção pedagógica, chegamos as seguintes considerações:

- a. a fase de adaptação foi desgastante para a professora e, também, para o pesquisador. O confronto com os alunos, a firmeza para comunicar as ideias, a resistência deles ao modelo de aula, principalmente a esse primeiro momento da aula, o não hábito da escuta e do diálogo, o individualismo que imperava na sala, a falta de respeito de alguns alunos com os professores e com os colegas eram aspectos do grupo que precisavam ser superados de forma gradual e coletiva, por meio das propostas pedagógicas e das ações educativas;
- b. no decorrer das atividades, a professora e o pesquisador demonstravam uma preocupação constante em atender os alunos respeitando suas diferenças, seu próprio ritmo de execução, em incentivar a turma, em valorizar seus erros e acertos, em desafiá-los a se superarem, em equacionar os problemas junto com eles, em buscar estabelecer um clima de respeito e cooperação;
- c. a professora em seu processo de formação continuada, com o apoio do grupo, encontrava forças para enfrentar os obstáculos e superar as limitações.

De modo geral, nessa fase de adaptação, o tumulto, as incertezas, a sensação de fracasso, os confrontos, os enfrentamentos, a ansiedade, a persistência e, ao mesmo tempo, a busca incessante de alternativas de atendimento e de solução para os problemas foi à tônica do trabalho.

Trabalhávamos com a compreensão e convicção de que as mudanças no comportamento de Gilmar e de seus colegas, em relação às aulas de Educação Física, ocorreriam gradualmente, com planejamento e ação mediadora dos professores. Sabíamos que não mudaríamos em tão pouco tempo comportamentos já cristalizados.

Movimento de acomodação

O movimento de acomodação foi identificado entre a 9ª e a 13ª aula. Nesse movimento, as aulas começaram a fluir, o planejado começou a se materializar na prática de forma efetiva, a professora começava a se ajustar à nova prática, a equipe de estudo parecia ter encontrado os meios de tornar a aula interessante para todos os alunos, apesar dos conflitos na relação professor-aluno persistirem, cada vez de forma mais branda, até o final do semestre.

Já era possível perceber mudanças positivas no comportamento dos alunos — estavam menos agitados, mais concentrados e o diálogo, no primeiro momento da aula, começava a acontecer de forma mais efetiva. Demonstravam compreender, aceitar e gostar da nova metodologia de ensino. Disseram na entrevista semiestruturada que desse modo “[...] se aprende mais”.

Gilmar passou a encontrar sentido/significado na aula, manifestando comportamentos mais adequados às situações, permanecendo com mais frequência na sala no primeiro momento da aula. O relacionamento dele com os colegas e com a professora melhorou significativamente. Participava efetivamente das atividades, por meio da mediação pedagógica da professora ou do pesquisador e, também, dos colegas. A parceria professor-aluno a favor da inclusão dava seus primeiros passos.

Mas isso não era suficiente, faltava, em nosso entendimento, que Gilmar mostrasse, durante a atividade prática, melhor compreensão sobre as regras das brincadeiras, ou seja, a explicação sobre a brincadeira dada pela professora deveria atingir a compreensão dele, para que ele agisse com maior autonomia durante a atividade. O que queríamos provocar, observar e desenvolver era sua capacidade de abstração, de compreensão das regras e, em consequência, sua movimentação tática durante a brincadeira. Os aspectos psicomotores e socioafetivos eram mais fáceis de serem observados.

A preocupação da equipe de estudo era pensar a ideia de inclusão do aluno com síndrome de Down na Educação Física, pelo viés da apropriação do conteúdo. Nesse caso, do conhecimento sobre o tema da cultura corporal: jogos, brinquedos e brincadeiras populares, incluindo, além das vivências corporais e aspectos relacionais, a compreensão sobre as regras dessas brincadeiras/atividades, pois a maior dificuldade da inclusão da criança com deficiência intelectual no ensino regular reside em sua baixa capacidade de abstração.

Diante desse problema, resolvemos adotar a seguinte **estratégia** de ensino: sempre, durante a explicação da atividade prática para a turma, convidaríamos Gilmar para servir de referência, na encenação de como a brincadeira ocorreria na prática. Assim, poderíamos focar nossa atenção e a dos alunos no processo de aprendizagem de Gilmar, além de sensibilizar o grupo para atuar com ele de forma cooperativa durante a realização das atividades. Isso pode ser evidenciado, no seguinte episódio:

Episódio 1

Professor pesquisador — Agora ouçam! Para aprender o pique-nunca-três, que é o que vamos fazer agora, vocês precisam prestar atenção, porque, caso contrário, vocês não irão conseguir aprender.

Para desafiar ainda mais os alunos e valorizar a brincadeira, o docente desenvolveu a seguinte estratégia:

Professor pesquisador — Tem uma turma aqui na escola que não conseguiu aprender. Eu acho que vocês irão conseguir aprender e brincar. Agora a professora Diana irá explicar a brincadeira, vocês irão entender aqui na sala e, em seguida, irão descer para executar. Eu queria que todos vocês participassem, ouvissem, prestassem atenção, para verificar se vocês conseguem fazer, porque a outra turma ficou a aula toda e não conseguiu. Quero ver se vocês serão mais espertos que a outra turma para conseguir entender e brincar direito.

No momento em que a professora iria explicar a brincadeira, nova dispersão dos alunos, exigindo que o pesquisador chamasse a atenção da turma, dessa vez de forma mais enérgica.

Era clara a resistência dos alunos em experimentar uma brincadeira nova, a qual eles não conheciam. Os meninos solicitavam o futebol e as meninas queimada e pular corda.

No pátio, novo problema para organizar a brincadeira. Os alunos se dispersaram, como se não soubessem o que era para ser feito. Um grupo estava pegando corda para pular, outros pegavam os cones para fazer os gols pensando em jogar futebol, outros corriam, poucos se aproximaram da professora para organizar a brincadeira.

Os alunos da escola foram habituados a entrar livremente na sala de Educação Física e pegar o material sem autorização. A eles foi dado, durante os anos anteriores, excesso de liberdade, sem supervisão alguma. A equipe de estudo mal conseguia se reunir na sala, pois era constantemente interrompida por alunos que invadiam a sala para pegar material.

Reeducar os alunos a aguardar na porta da sala de Educação Física e esperar que a professora lhes entregasse o material necessário para a aula, a pedir quando quisessem algum outro tipo de material e a bater antes de entrar foi bastante trabalhoso. Mudar um hábito já instalado ao longo dos anos não foi tarefa fácil, mas, depois de feito, melhoraram bastante as condições de trabalho do professor Pedro e da professora Diana. Eles passaram a ter mais controle sobre a situação, angustiaram-se menos, organizaram-se melhor e conservaram mais os materiais. Também os alunos necessitavam de pessoas que os ajudassem a organizar o comportamento, que trabalhasse com eles noção de limite.

A professora exercia pouca autoridade sobre a maioria dos alunos, que faziam o que bem entendiam, mesmo em sua presença.

Percebendo a dificuldade da professora em agrupar os alunos, o pesquisador resolveu auxiliá-la na aula, chamando os alunos para se reunir, sem êxito. A maioria deles estava indiferente ao chamado.

Tal era o abuso, que a professora chegou a correr atrás de um aluno para tomar o material de suas mãos, porque ele não queria entregá-lo para ela.

Em frente à tamanha desordem e observando o esforço desesperado da professora para agrupar os alunos, sem êxito, o pesquisador decidiu retornar com eles para a sala de aula. Somente diante desse apelo, a professora conseguiu reuni-los sentados no degrau do corredor, que ficava ao lado do pátio.

Com todos os alunos reunidos e quietos, o pesquisador, procurando ser objetivo para valorizar o espaço-tempo da atividade, se agachou para ficar na altura deles e, irritado com o comportamento da maioria deles, falou decidido e com firmeza:

Professor pesquisador — Olha aqui, o que a professora explicou para vocês lá na sala de aula? O que vocês vieram fazer aqui embaixo? Vieram aqui pra quê?

Alunos — Para brincar.

Professor pesquisador — Por que não vêm para brincar, então? Por que ficam espalhados pelo pátio? Vocês não são uma turma. Vocês entenderam o que era para ser feito ou não entenderam? Se não entenderam, tem boca pra quê? Por que não falam? Vocês entenderam como é a brincadeira?

Para explicar novamente a brincadeira, o pesquisador usou a seguinte estratégia:

Na medida em que B. explicava a brincadeira, ele reforçava o que ela falava e organizava a encenação. Por exemplo: Ela iniciou falando que os alunos deveriam ficar de dois em dois. Nesse momento, o pesquisador chamou logo Gilmar, que já não estava mais sentado com os outros, para participar da encenação. Segurou sua mão e reforçou: tem que ter duas pessoas de mãos dadas. Em seguida, deixou B. contar a brincadeira toda e resumiu para o grupo, organizando ao mesmo tempo a encenação:

Professor pesquisador — Tem os pares de mãos dadas, tem um lobo e uma ovelha. Gilmar vai ser o lobo e J. vai ser a ovelha. Gilmar tem que fazer o quê?

Os alunos diziam o papel de cada um:

Alunos — Gilmar, que é o lobo, tem que pegar e J., que é a ovelha, tem que fugir.

Professor pesquisador — A ovelha, para se salvar do lobo, o que vai fazer?

Alunos — Pegar a mão de uma das pessoas que formam a dupla e segurar.

A ovelha segurou na mão de B., o pesquisador, que era a outra pessoa da dupla, passou a ser a ovelha. Agora o lobo tinha que pegar ele e não mais J. Ele solicitou que Gilmar tentasse pegá-lo. Gilmar começou a persegui-lo, mostrando que estava entendendo a brincadeira.

Com essa estratégia, os alunos permaneceram sentados e atentos, nem parecia aquele grupo disperso de antes.

No momento de organizar as duplas, outra barreira: alguns alunos apresentavam resistência em dar as mãos a outros colegas. O pesquisador teve que chamá-los a experimentarem e praticamente ajudar a formar as duplas.

A brincadeira teve início, tendo Gilmar como pegador (lobo) e J. como corredor (ovelha). O professor pesquisador ficou orientando a conduta dos alunos até que assimilassem o funcionamento da brincadeira e acompanhando Gilmar

individualmente, para que ele também compreendesse as regras. Por exemplo: quando J. segurou a mão de um colega da dupla, ele orientou o menino a correr e Gilmar a persegui-lo. Foi uma diversão, até que Gilmar conseguiu pegar K.

O pesquisador aproveitou o momento para explicar essa parte da brincadeira. Agora Gilmar passou a ser ovelha e K. passou a ser o lobo. Então Gilmar vai fugir e K. vai persegui-lo. Ele ficava o tempo todo mediando a situação nesse início, até os alunos se tornarem autônomos. Dessa vez, orientou K. conversando baixinho no ouvido dela, para que perseguisse Gilmar correndo devagar, sem pegá-lo, para ver se ele iria por si só procurar uma dupla para se salvar. Ela fez perfeitamente. O grupo de alunos tomou partido de Gilmar e torcia em coro, vibrando: “Corre, Gilmar, corre!”. O pesquisador acabou orientando Gilmar a pegar a mão de uma colega e assim a brincadeira foi prosseguindo com os alunos demonstrando uma alegria contagiante. Gritos, torcida e alegria virou a tônica da brincadeira. Ele acrescentou a cantiga: “O lobo não é de nada, só é de marmelada”, para motivar a perseguição do lobo.

Diante de tantos problemas na aula, o pesquisador acabou assumindo a coordenação e a professora atuou como parceira, participando das atividades junto com os alunos. Para um dia tão tumultuado, o resultado final da aula parecia ter sido bastante satisfatório. Por último, ele conversou com Gilmar individualmente e elogiou sua conduta na brincadeira, reforçando sua participação na aula.

Na reunião de avaliação e planejamento, posterior ao desenvolvimento do episódio citado, a professora solicitou que o pesquisador coordenasse a aula com a turma do 4º ano A, como o fez nesse relato, para que ela pudesse ter mais oportunidade de observar o “**como fazer**” na condução da aula, tanto na realização da atividade reflexiva quanto na realização da atividade prática.

Segundo a professora, a experiência foi muito produtiva, em termos de sua percepção de como agir para favorecer o processo de inclusão dos alunos com deficiência na aula e em relação ao manejo com a turma. Ela ponderou, “Tendo as aulas com o 4º ano A como referência, eu posso aplicar os mesmos procedimentos didático-metodológicos nas outras turmas, considerando as diferenças e interesses dos alunos”.

A equipe de estudo avaliou positivamente essa proposta, porque a professora teria a oportunidade de observar e participar da execução do planejamento com a turma do 4º ano A e, com base nessa experiência, teria subsídios

didático-metodológicos concretos para desenvolver o planejamento com as outras turmas.

Na metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 1992), não encontramos problemas para esse procedimento, pelo contrário, o estudioso afirma que, na pesquisa-ação, a solução para os problemas do cotidiano deve emergir do próprio grupo, em processo. Como, nesse caso, a equipe de estudo considerou a alternativa proposta pela professora interessante para contribuir com sua formação continuada, uma vez que ela estava apresentando dificuldades em se apropriar e executar a metodologia de ensino e mediar as situações para a participação dos alunos com deficiência na aula, o pesquisador concordou.

No decorrer do processo, preocupado em buscar uma estratégia de ensino que ajudasse a organizar o comportamento dos alunos no primeiro momento da aula, o pesquisador sugeriu trabalhar com “jogos de atenção”. Como o próprio nome sugere, “jogos de atenção” são os que têm como predomínio a concentração dos alunos na tarefa para conseguir realizá-la a contento, por exemplo: vivo ou morto, o maestro.

Além disso, o professor pesquisador conversou com a professora regente (sala de aula) para que ela organizasse os alunos sentados nas carteiras, antes de transferir a turma para a professora de Educação Física.

Com essas **estratégias** de ensino, a participação dos alunos nas aulas foi melhorando gradativamente e a professora e o pesquisador encontrando a fórmula para se complementarem na realização do trabalho, deixando ambos mais tranquilos e entusiasmados com o processo.

A ação foi desenvolvida, conforme se observa no episódio a seguir:

Episódio 2

Assim que entramos na sala, já encontramos os alunos sentados em suas carteiras. Sem o tumulto inicial, o professor pesquisador esclareceu aos alunos que iria coordenar a aula e, sem realizar a conversa inicial, propôs imediatamente a organização da brincadeira.

Solicitou que os alunos se organizassem em duplas, posicionando-se um de frente para o outro, sentados nas carteiras e colocassem entre si um objeto pequeno que fosse possível pegar. Enquanto os alunos se organizavam nas car-

teiras, ele adotou a seguinte **estratégia** para facilitar a participação de Gilmar: chamou um dos alunos que estava constantemente abraçado com ele e, falando próximo ao seu ouvido, perguntou se poderia fazer par com Gilmar na brincadeira, orientá-lo e, durante a execução, facilitar para que ele pegasse o objeto algumas vezes, para que ele se sentisse capaz. A intenção era evitar que ele falhasse em todas as tentativas de pegar o objeto, porque o colega, com certeza, reagiria mais rápido que ele. O objetivo era valorizar a participação ativa de Gilmar na atividade, elevar a sua autoestima e também observar se ele compreendeu a regra da brincadeira.

A professora desenvolvia a atividade junto com os alunos, realizando uma observação participante, dando total liberdade ao pesquisador para coordenar a aula.

No momento em que os alunos estavam posicionados, ele acrescentou outra informação: “Coloquem entre vocês um objeto pequeno que possa ser apanhado” e pegou um objeto e colocou entre Gilmar e L. para servir de exemplo. Depois passou de carteira em carteira ajudando a organizar as duplas.

Durante esse processo, foi uma falação constante dos alunos. Alguns não tomavam a iniciativa de procurar um par e nem de pegar um objeto, tendo o pesquisador que mediar essa situação. Outros diziam que não iriam participar. Nesses casos, ele era duro e firme. Dizia que todos iriam participar e que ninguém iria ficar de fora, forçando a situação para que o aluno experimentasse o brincar. Era preciso insistir para superar “o não querer fazer” que impregnava alguns alunos.

O professor pesquisador insistia em dizer que, em suas aulas, de uma forma ou de outra, todos participavam de algum modo. Se não queria pular corda, batia a corda, por exemplo. Ele precisava reacender nesses alunos o gosto pelo “fazer a aula de Educação Física”, que foi se apagando ao longo do tempo, em aulas sem planejamento, repetitivas e sem muito sentido/significado para eles, em que a atividade prática prevalecia sobre a atividade teórica (crítico-reflexiva).

Gilmar ficou tranquilo, sentado ao lado do seu colega. Desse dia em diante, ele foi o aluno que nos deu menos trabalho com relação à disciplina nas aulas. Deixou o hábito de ficar pedindo para ir ao banheiro ou beber água durante a aula e de ficar batendo nos colegas, o que já representou para nós um resultado significativo em seu processo de aprendizagem.

Esse resultado positivo se deve, a nosso ver, à vivência de situações como a experimentada por ele no episódio citado anteriormente, na brincadeira do

pique-nunca-três, pela satisfação que mostrou em ser reconhecido e valorizado por todos os colegas, por sua participação na atividade, elevando seu sentimento de autoestima, pela imposição de limites ao seu comportamento inadequado e ao dos colegas, pelo maior esclarecimento dos colegas sobre as diferenças, pela nova abordagem do ensino e, fundamentalmente, pela **mediação pedagógica do educador/a**.

Com os alunos organizados, o pesquisador, didaticamente, solicitou que Gilmar e L. mostrassem como funcionaria a brincadeira, a partir da explicação dele, e orientou:

Professor pesquisador — Eu vou contar uma história e toda vez que vocês ouvirem a palavra “vermelho”, reajam pegando o objeto, pra gente verificar quem é mais esperto.

Em seguida, dirigiu-se a Gilmar especificamente e orientou:

Professor pesquisador — Gilmar, quando você ouvir a palavra “vermelho”, o que você deve fazer? Pegar o objeto [esperou a reação de Gilmar, como ele não o fez, mostrou como era].

Com a turma organizada e entendendo claramente as regras da brincadeira, ele começou a contar a história, usando expressão corporal e diferentes timbres e tom de voz para imitar as personagens, tornando a brincadeira mais divertida e alegre. Então ele iniciou:

Professor pesquisador — Era uma vez, numa floresta, existia lá uma casinha, que tinha uma senhora muito bonita e uma menininha. Mais, dentro da floresta, havia outra casa, onde morava a avó dessa menina. Aí a mãe disse para a menina que a avó, que morava na floresta, estava muito doente e que ela precisava levar uma cestinha de doce, com balas e bolos para a vovó se alimentar. Aí a mãe chamou: “Vem cá, Chapeuzinho **Vermelho**”.

Nesse momento, o silêncio deu lugar a uma fanfarra. Festa, vibração, entusiasmo, a alegria tomou conta da turma. Gilmar vibrava e sorria, apesar de L. ter apanhado o objeto. A aluna A., que era passiva, calada e distante dos colegas e que havia dito que não queria participar, estava contagiada, apesar de se manter quieta, sem vibrar, mostrava um sorriso.

Nesse caso, cabe destacar a importância da insistência do(a) professor(a), no sentido de buscar os meios para que todos participem da aula e se apropriem da experiência do agir corporal e, posteriormente, da reflexão sobre ela.

O pesquisador esperou a euforia diminuir e voltou a contar a história.

Professor pesquisador — Chapeuzinho, então, pegou sua cestinha e se pôs a caminhar pela floresta cantando: “Pela estrada afora, eu vou bem sozinha...”, quando, de repente, o lobo surgiu! Chapeuzinho estremeceu de medo, o lobo abriu um bocão, a língua **vermelha** apareceu.

Nova fanfarra da turma. Dessa vez, Gilmar também conseguiu pegar o objeto. Ele pulou de alegria, suspendeu as mãos para cima e vibrava com sentimento vitorioso, com um sorriso largo no rosto, como quem diz: “Consegui. Eu sou capaz, eu posso fazer, eu consigo”. E tocou o colega, estendendo a mão para cumprimentá-lo com as batidas de mãos comuns às pessoas quando conseguem realizar algo.

O pesquisador, por sua vez, vibrava junto com os alunos, abraçava A. quando ela conseguia pegar o objeto, incentivava quem ainda não havia conseguido, mostrando que, apesar de usar de firmeza para organizar a turma, o que ele desejava era o aprendizado, com ludicidade e alegria.

A professora e a estagiária de Pedagogia que participavam da brincadeira se diziam encantadas com a reação dos alunos.

Assim, a brincadeira prosseguiu até a conclusão da história, com períodos de silêncio e euforia. A brincadeira durou exatamente 18min.

No pátio, dessa vez, a maioria se sentou no degrau e só uns poucos dispersaram. Foi bem tranquilo para o pesquisador e a professora reuni-los. Essa turma era ótima para realizar as atividades, mas muito dispersa e pouco habituada a parar para ouvir, para conversar. Alguns queriam impor sua vontade, não aceitavam dialogar coletivamente e, juntos, com a orientação do/a professor/a, construir o processo de aprendizado da turma. Esse fato correspondeu ao aspecto de maior resistência encontrada no trabalho com essa turma.

Com os alunos organizados, o pesquisador chamou Gilmar e mais três alunas para mostrar novamente como funcionava a brincadeira do pique-nunca-três, que seria repetida. O objetivo era tornar as regras da brincadeira mais claras para Gilmar e observar sua compreensão. Assim, a atividade foi realizada de

modo semelhante à forma desenvolvida no episódio anterior, cabendo dar destaque, as seguintes situações:

- a. Gilmar, em perseguição a um colega, não conseguindo pegá-lo, logo se cansou. Percebendo o cansaço de Gilmar, o pesquisador segurou sua mão formando uma nova dupla e pediu que outro aluno fosse o pegador. Agindo assim, ele atingiu dois objetivos ao mesmo tempo: a) manteve a dinâmica da brincadeira, motivando a turma, que foi bastante compreensiva e paciente, colaborando para que Gilmar também fosse orientado a aprender; b) impediu que Gilmar causasse a desmotivação da brincadeira, devido ao tempo de espera dos colegas, até que ele pegasse alguém.
- b. No decorrer da brincadeira, um dos alunos segurou a mão do pesquisador, liberando Gilmar para atuar como ovelha e ele imediatamente correu para não ser pego. O colega o perseguia lentamente, mas, mesmo com todos nós gritando para que ele segurasse em alguém das duplas para se salvar, ele não o fez, mostrando que não havia entendido essa parte da brincadeira. Ao perceber seu cansaço, novamente ele mediu a situação, segurando sua mão, para que descansasse e pediu a outro colega para ser a ovelha.
- c. O pesquisador observou que A. estava afastada do círculo, sem par e receosa de pedir para brincar. Ele a chamou para participar da brincadeira, mas ela, timidamente e cabisbaixa, balançou a cabeça negativamente. Imediatamente, ele se deslocou com Gilmar em sua direção. Ela procurou andar em direção contrária, ele a alcançou, segurou sua mão e os três juntos passaram a participar da brincadeira. Logo em seguida, uma colega tocou a mão de Gilmar e ela saiu como corredora, foi pega e inverteu os papéis na hora, mostrando que, mesmo distante, havia aprendido as regras da atividade. Na brincadeira, era notória sua alegria pelo sorriso que apresentava.

Nesse episódio, por um lado, Gilmar mostrou dificuldade em executar essa brincadeira com total autonomia, por outro, com pouca ajuda e cooperação dos colegas, ele pôde participar ativamente da brincadeira, demonstrando o sentimento de pertencer, de ser parte, de ser aceito e respeitado com suas diferenças em seu grupo, sentimento fundamental para elevar a autoestima, para evitar a sensação de ser um “estranho”, tão comum a essas crianças na escola regular.

Destacamos, também, a importância do papel mediador do educador na mobilização da turma, nos procedimentos didáticos, na ação planejada e organizada, como elemento motivador, na atenção aos alunos mais introvertidos, como no

caso de A., menos habilidosos, procurando criar e recriar as condições e circunstâncias para que todos se beneficiassem da aula, porque, ao contrário, se não o fizer, dificilmente esses alunos por si sós, conseguirão participar das aulas. E é justamente nesse papel mediador, segundo Vigotski (1997, 2007), que se encontra a relevância do papel social do/a professor/a.

Minutos mais tarde, com a queda da motivação, o pesquisador encerrou a brincadeira e solicitou que os alunos se sentassem para conversar. Alguns se mostraram irritados e arredios com o término da brincadeira, gerando dificuldade para ele e a professora organizá-los sentados para o diálogo: sentavam dois, levantavam três, era uma situação desgastante.

Com os alunos organizados, o pesquisador perguntou o que acharam da aula. Os alunos responderam que estava boa, mas, irritado e contrariado, J. respondeu que eles queriam jogar futebol. O professor, sensibilizado com a fala de J. e percebendo a expressão de insatisfação nos colegas, entendeu que esse sentimento era comum a todos e perguntou para eles, nos dez minutos que ainda restavam para terminar a aula, o que propunham para fazer. Em resposta, os meninos pediram futebol e as meninas pular corda e foram prontamente atendidos.

Com essa decisão, ele teve a sensação de ter conquistado um pouco mais a confiança e o respeito dos alunos. Eles rapidamente se organizaram e começaram a brincar. A professora ajudou a organizar as meninas e os meninos.

Gostaríamos de chamar a atenção para a preocupação constante do educador em estar mediando as situações para favorecer a participação não só de Gilmar nas atividades, mas de todos os alunos da turma e destacar os procedimentos didático-metodológicos organizados pela equipe de pesquisa, para conseguir esse feito:

- a. procurar, no momento da explicação e demonstração da atividade a ser realizada, solicitar ao aluno com deficiência para ser um desses integrantes, porque, assim, o educador poderá facilitar o seu entendimento sobre a atividade, com uma explicação mais pausada e concreta, além de estar sensibilizando os colegas para, juntos, encontrarem a melhor forma de todos participarem da atividade;
- b. considerar que o planejamento deve ser pensado, em um primeiro momento, para a turma como um todo, para, em seguida, pensar nas peculiaridades de cada aluno, ao idealizar a transposição da atividade do

papel para a prática. Por exemplo: pensamos na situação de pular corda coletiva. Agora devemos nos preocupar com o seguinte: quantos da turma sabem pular corda? O que vamos fazer com quem não sabe? Talvez, dividir em dois grupos — um autônomo, para saltos tradicionais, e outro que ainda precisa aprender — portanto, requer, para essa atividade, a presença do educador. E, ainda, havia na turma um aluno com paralisia dos membros inferiores, que usa cadeira de rodas, portanto não poderia pular. Nesse caso, o que ele poderia fazer para participar da aula? Talvez a solução estivesse em ele ser uma das crianças a bater corda ou ser a criança incumbida de lançar desafios, de criar formas diferentes de pular, para verificar se os colegas conseguem realizar a tarefa;

- c. procurar organizar a atividade com a turma em um primeiro momento e, assim que estiverem realizando a tarefa com autonomia, dar atenção mais individualizada ao aluno com deficiência, quando se fizer necessário, ou a outro aluno que se encontre precisando de atenção no momento.

Os instrumentos de avaliação adotados, em seu modo funcional, foram peças importantes no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos alunos. Foram considerados por nós, como **elementos disparadores de mudanças no comportamento da turma e da professora**. Da turma, resultando na sensibilização do grupo para a participação e cooperação, aspectos que serão a tônica da fase seguinte. Da professora, que passou a demonstrar, após o processo de avaliação, mais segurança na apropriação e execução da metodologia de ensino adotada.

Os episódios 3, 4 e 5 revelam bem essas considerações sobre os instrumentos de avaliação utilizados:

Episódio 3

A professora de Artes cedeu o horário de sua aula para que a professora e o pesquisador aplicassem o instrumento de avaliação “**desenho e texto**” aos alunos. Ele, com ajuda da professora de Artes, explicou: “Vocês receberão uma folha de papel ofício, devendo dobrá-la ao meio [mostrou como fazer]. Na mesma face, de um lado, vocês devem fazer um desenho sobre as brincadeiras realizadas na aula de Educação Física; do outro lado, devem escrever uma frase ou um pequeno texto sobre o que vocês presenciaram, viveram na aula de Educação Física

que aconteceu hoje”. Ilustrou no quadro como era para ser feito e pediu para J. entregar as folhas para os colegas.

Esse instrumento de avaliação foi idealizado pela equipe de estudo, com o objetivo de avaliar a resposta cognitiva dos alunos sobre as atividades desenvolvidas na aula de Educação Física, fundamentalmente identificar o que conseguiram assimilar/abstrair. Deveria ser realizado uma ou duas vezes por bimestre.

Teoricamente, de início, pensamos que o instrumento poderia ser usado em parceria com as professoras regentes de sala, especificamente na disciplina de Português, como trabalhos direcionados à produção de texto. Chegamos a ter uma conversa com as professoras, apresentando a ideia e elas se colocaram de acordo.

A ideia era que as professoras regentes aplicassem o instrumento, solicitando aos alunos que fizessem o desenho e texto sobre as atividades desenvolvidas na aula de Educação Física. Assim, estariam incentivando os alunos a escreverem um texto sobre algo concreto que haviam vivenciado e que era uma experiência comum a todos da turma. O sentir, pensar e fazer da aula de Educação Física estaria sendo, nessa atividade, representado por meio do desenho e do texto.

Em síntese, as professoras trabalhariam a produção do texto, fazendo as orientações correspondentes à disciplina de Português, e a professora de Educação Física, ao recolher o material produzido pelos alunos, teria seu instrumento de avaliação efetivado. A nota era dada pelo cumprimento da tarefa.

No entanto, na prática, para que o instrumento funcionasse de forma adequada, era necessário algum planejamento prévio e, na dinâmica da escola, os momentos de encontro entre os professores se limitavam ao horário de recreio, tornando a proposta pouco funcional.

Em frente à dificuldade encontrada para aplicar o instrumento de avaliação por esse caminho metodológico citado, o pesquisador e a professora resolveram aplicá-lo no horário da disciplina de Artes, com o objetivo de testá-lo e verificar que resultados práticos apresentariam, para, novamente, em reunião com a equipe de estudo, de posse de argumentos concretos, avaliar e buscar uma alternativa viável para sua realização.

Alguns alunos mostraram resistência em realizar a tarefa. O pesquisador lembrou que esse instrumento era parte da avaliação e valia 1,5 pontos, mas esses alunos eram indiferentes à nota. Só se propuseram a realizar a tarefa ao ser sugerido, que ao término poderiam ir saindo, porque era a última aula. Assim, todos os

presentes participaram da avaliação, inclusive Gilmar. Ele ainda não sabia ler nem escrever, mas esboçou no papel riscos que, para ele, deveriam ter algum significado, porém, nós não conseguimos identificar, porque não tinha forma e, como ele não falava, ficou difícil.

A maioria dos alunos fez somente o desenho, poucos fizeram o desenho e o texto. Muitos não escreveram porque ainda apresentavam grande dificuldade com a escrita. No texto dos alunos que escreveram, apareceram muitos erros ortográficos, em alguns casos, exigindo interpretação da escrita ou mesmo consulta ao autor.

Ao terminarem de assistir ao filme da Disney “Toy Story”, dirigimo-nos à sala de aula e solicitamos aos alunos que fizessem o “desenho e texto” sobre o filme.

O resultado desse trabalho pode ser observado em algumas frases produzidas pelos alunos, que são apresentadas na sequência:

- “O fiume estava bom, mas, eu gostei da parte que o menino se asustou com o brinquedo e nunca mais ele fez maudade com os seus brinquedos” (M. 10 anos).
- “O filme foi legal. Foi muito divertido. Eu gostei da parte que o carinho [carrinho], coreu com o foguete. O fiume foi muito legal. Os bunecos são maneros e divertidos e também engrasados. O filme foi legal e divertido” (L. 9 anos).
- “Eu costei [gostei] da parte que eles afuou [voou], mas, eu gostei de todos, mais eu estava apertada é tinha que ir po banero [banheiro] é perdi a parte toda, mas, eu astitisir [assisti] umas parte é foi legal, mais eu fiquei muito esperta que o Chicon depois esprigol [explicou] para mim” (Ga. 9 anos).

Analisando outras formas de aplicação desse instrumento de avaliação, a equipe de estudo considerou duas alternativas funcionais: a) entregar uma folha de papel ofício a cada aluno da turma e solicitar que fizessem a tarefa como dever de casa; b) aplicar na própria aula de Educação Física (consideramos melhor proposta).

Episódio 4

Professor pesquisador — Hoje é o dia em que nós vamos realizar a “oficina de brinquedo”. Então nós vamos construir um brinquedo e vamos usar esse

brinquedo, mas a aula vai ser boa ou não, dependendo da forma que nós usarmos esse brinquedo. Se vocês forem inteligentes e criarem brincadeiras com esse brinquedo, vai ser muito legal; se não criarem nada, não vai ser legal, vai ser chata. O material que vocês confeccionarem será de vocês, então podem levar para casa. O brinquedo que vamos aprender a fazer hoje é uma bola — “bola de jornal”.

J. — A gente vai poder jogar futebol?

Professor pesquisador — Vocês poderão fazer o que quiserem com a bola de jornal.

Esclarecido o que seria realizado na aula, o pesquisador lembrou com os alunos as atividades realizadas na aula anterior (o jogo de atenção, pique-nunca-três, futebol e pular corda) e eles disseram que gostaram muito, que foi muito legal. Ele aproveitou para refletir com eles sobre quantas brincadeiras conseguiram desenvolver nos cinquenta minutos de aula, porque haviam se organizado, para conversar, escutar e brincar juntos. E reforçou: “Se isso continuar acontecendo, nós teremos aulas de Educação Física melhores”.

O professor pesquisador apontou aos alunos quatro momentos da aula que precisavam ser mais bem organizados para que a aula de Educação Física funcionasse melhor. São eles:

- a. O momento em que a professora chegava à sala — a turma ficava muito agitada, fazendo muito barulho, se dispersava e com isso nós gastávamos muito tempo.

O que fazer? Procurar melhorar esse momento, organizando-se sentados, tranquilos, como hoje, para conversar.

- b. O momento de chegada ao pátio — a atividade estava sendo combinada na sala de aula e, ao chegar ao pátio, o grupo se dispersava, dificultando a organização da brincadeira, gerando nova perda de tempo e desgaste na relação professor-aluno.

O que fazer? Ao combinarmos a atividade na sala, assim que chegarmos no pátio, vamos nos sentar no degrau do corredor ou formar um círculo, para organizar e executar a atividade coletivamente.

- c. O momento de avaliar o realizado — esse momento não estava acontecendo por falta de tempo.

O que fazer? É preciso que vocês se reúnam com o/a professor/a para realizar a avaliação.

- d. O momento de retornar à sala de aula — a maioria dos alunos retornavam fazendo muito barulho. Alguns não estavam entrando na sala, ficavam no corredor, precisando que o/a professor/a ficasse chamando para entrar na sala. Isso estava gerando problema com a professora regente, que estava reclamado do tumulto.

O que fazer? Procurar deslocar-se para a sala após a aula, sentar-se no lugar e aguardar a professora regente.

O pesquisador concluiu perguntando aos alunos se era possível tentar fazer um esforço para organizar esses quatro momentos na aula, tal como eles estavam se comportando, naquele momento. Todos foram unânimes afirmando que sim.

Então ele apresentou, elogiou e avaliou com os alunos o “desenho e texto” sobre a aula de Educação Física, produzido por eles no episódio anterior, mostrando que cinco alunos fizeram o trabalho da forma como foi solicitado, com desenho de um lado e texto ou frase do outro, citando o exemplo do material de B., mas observou que a maioria havia feito somente o desenho, que também ficaram ótimos, no entanto, para cumprir os objetivos da proposta de avaliação, era necessário que também fizessem o texto ou frase e mostrou alguns trabalhos.

Orientou os alunos para que, em outro momento, quando esse instrumento de avaliação fosse novamente realizado, eles procurassem fazer da forma solicitada. Em seguida, tomou outro trabalho para exemplificar.

Ao mostrar o desenho de Gilmar para a turma, alguns alunos reagiram rindo de seus rabiscos sem forma e o professor pesquisador aproveitou a oportunidade para trabalhar a sensibilização deles, levando-os a refletir que esse desenho era o que Gilmar melhor conseguia produzir no momento, como também era o desenho que eles fizeram, porque, na medida em que fossem aprendendo, desenhariam cada vez melhor. Falou das diferenças novamente, mostrando que cada desenho era diferente do outro.

Em seguida, solicitou à estagiária de Pedagogia que fixasse os trabalhos no mural, para que os alunos pudessem observar a própria produção e a produção do outro, valorizando assim o empenho deles.

Por último, pediu aos alunos que fixassem o cartaz com a lista de brincadeiras resultante da pesquisa sobre “brincadeiras da infância dos adultos” que realizaram no início do semestre e que serviria para nortear as atividades que seriam desenvolvidas nas aulas de Educação Física durante o ano de 2003. Essa lista ficou fixada na sala, a pedido de L.

Acreditamos que devolver aos alunos o *feedback* do que produzem na aula é fundamental para que tenham seu esforço reconhecido e a produção valorizada pelo/a professor/a, para que se sintam incentivados a continuar crescendo, a fazer cada vez melhor.

A professora Diana lembrou aos alunos que a “oficina de brinquedo” fazia parte do sistema de avaliação adotado, valendo, para efeito de nota, 1,5 pontos pelo cumprimento da tarefa, ou seja, confeccionar o objeto e brincar com ele. Ela orientou-os na confecção da bola de jornal, ensinando passo a passo, demonstrando o movimento:

Os alunos se mobilizaram em peso para confeccionar as bolas. Todos queriam construir a sua bola. Uns fizeram bolas pequenas, outros bolas maiores. Foi uma movimentação e falação constante na sala. Houve muito entusiasmo, liberdade e cooperação por parte deles na produção do brinquedo.

Cabe salientar o processo vivenciado pela equipe de estudo para se chegar a executar a “oficina de brinquedos” — confecção de bola de jornal, com todas as treze turmas do 1º ao 5º ano da escola:

- a. solicitamos com antecedência aos alunos de todas as turmas que trouxessem cada um pelo menos um jornal usado para a escola. Resultado, poucos alunos em cada turma cumpriram a tarefa. O professor Pedro e a professora Diana justificaram que, na escola, pelos problemas socioculturais da clientela, dificilmente os deveres de casa e trabalhos eram cumpridos pela maioria dos alunos, gerando problemas na relação professor-aluno-conhecimento. Sabendo disso, os professores em sua maioria vinham evitando fazer esse tipo de solicitação, porque o resultado sempre era desastroso. O não cumprimento da tarefa de trazer o jornal revela um pouco essa realidade;
- b. em frente a essa não resposta dos alunos, fizemos uma campanha com os professores regentes, mas a quantidade trazida era insuficiente;

- c. por sorte, o professor Pedro conseguiu com um colega na comunidade uma quantidade de jornais suficiente para desenvolver a atividade em todas as turmas;
- d. o professor pesquisador orientou a equipe na confecção das bolas de jornal e aproveitaram para calcular um tamanho-padrão para a bola. A bola, um pouco maior que uma bola de tênis, foi o padrão escolhido e gastava três folhas de jornais. Calculamos, também, uma média de quatro rolos de fita crepe por turma com trinta alunos em cada uma, precisando de um total de vinte rolos de fita, que a escola adquiriu. Esse cálculo serviu para orientar a equipe na distribuição das folhas de jornal por aluno e no controle do uso da fita crepe, para que fosse possível concluir o trabalho em todas as turmas sem que faltasse material.

Como se pode perceber, promover esse tipo de atividade em escola pública, em que os alunos apresentam essas características não constitui uma tarefa fácil para o professor de Educação Física. Faz-se necessário todo um planejamento prévio e muito trabalho e, às vezes, nem todo profissional se dispõe a fazê-lo, mas podemos garantir que vale a pena o esforço, pelos resultados positivos que são gerados.

Gilmar apresentou dificuldade de coordenação no uso da fita crepe, mas chegou a fazer várias bolas amassando o jornal, mostrando ter aprendido a confeccionar o brinquedo. No meio dos outros colegas, manifestava entusiasmo em estar construindo os objetos autonomamente, requerendo ajuda somente para trançar a fita na bola. Vibrou de alegria ao pegar as duas bolas de jornais que havia terminado, para brincar no pátio. Ele tem-se mantido tranquilo na aula durante as explicações e participado efetivamente das vivências corporais. O grande problema da aula constituía-se na organização da conduta de alguns alunos, para a escuta e para a cooperação.

Gilmar estava com um ferimento na lateral da perna direita cicatrizando e, na euforia de brincar com as bolas de jornal no pátio, acabou caindo e machucando novamente a perna. Por esse motivo ficou sentado no degrau de acesso ao pátio, assistindo à aula.

Os alunos ficaram brincando com autonomia e liberdade espalhados pelo pátio. As principais brincadeiras criadas por eles foram: jogar futebol; jogar a bola para cima e pegar sem deixar cair; usar a bola como peteca e acertá-la na cesta de lixo; derrubar frascos de refrigerante. Ao perceber a redução do interesse

do grupo pela atividade, o pesquisador apareceu com uma novidade, um túnel (centopeia) feito com espirais de aço envolto em um pano estampado de mais ou menos três metros de comprimento. O objeto despertou a curiosidade e o interesse de todos os alunos.

O pesquisador segurou o túnel na vertical e desafiou os alunos a verificar quem era capaz de acertar a bola de jornal mais vezes na abertura superior do túnel. Esse desafio mobilizou o grupo. Imediatamente, estavam todos tentando acertar a bola na abertura superior do túnel, treinando com autonomia e liberdade a coordenação viso-motora.

Ao perceber a queda de interesse dos alunos, ele propôs novo desafio, delimitou uma distância de onde deveriam lançar a bola de jornal para acertar na abertura superior do túnel. Dessa forma, gerando novos desafios, mantinha o grupo motivado e interessado na atividade.

A professora trouxe, para enriquecer ainda mais as brincadeiras, um rolo de barbante, ou seja, explorava a possibilidade de combinar um objeto com outro e ampliar as maneiras de brincar. Os alunos deixaram a brincadeira do túnel e foram pegar um pedaço de barbante para combinar os objetos. Amarraram o barbante na bola e novas brincadeiras foram surgindo: segurar o barbante na mão e chutar a bola sucessivamente, porque, desse modo, a bola não se afastava do executante; fazer a bola girar acima da cabeça, do lado do corpo; girar a bola e arremessar etc.

Ressalta-se, na condução dessa atividade, a **estratégia** didática utilizada: inserir, na medida em que o interesse dos alunos sinalizava declinar, novos desafios ao agir corporal e a apresentação de novos objetos para combinar com a bola de jornal, inflamando novamente o interesse deles, provocando a capacidade de realização individual de cada um, sem que houvesse comparação do fazer de um em relação ao fazer do outro.

Dessa forma, as diferenças eram respeitadas e cada um em seu próprio ritmo, com liberdade, criatividade e autonomia desenvolvia suas experiências motoras, afetivas e cognitivas.

O professor, nesse tipo de atividade, exercia o papel de incentivador, de mediador na interrelação dos alunos entre si e com os objetos.

Cabe salientar que o tratamento dispensado a Gilmar, respeitando suas peculiaridades, era semelhante ao tratamento dispensado a qualquer outro aluno. Ele, como os outros, precisava adquirir noções de limite, aprender o conteúdo

ensinado, aprender a escutar e a respeitar pessoas e regras, como também precisava ser respeitado pela escola, em sua diversidade e diferenças.

As aulas são planejadas para a turma como um todo, considerando as peculiaridades de cada aluno, independente de apresentarem deficiência ou não.

O desenvolvimento nos alunos de valores, como a cooperação, o respeito mútuo e a compreensão sobre as diferenças, favorece a ação pedagógica do(a) professor(a) na perspectiva da inclusão.

Ressaltamos, nesse momento, a importância de manter conversas individuais com alguns alunos que frequentemente criam problemas de indisciplina na aula, para aos poucos, fornecer-lhe instrumentos para que tomem consciência de que, agindo dessa forma, prejudicam a si mesmos e aos colegas no processo de escolarização.

Não houve espaço-tempo para organizar a turma e fazer a avaliação do realizado e essa situação se repetiu até o final do processo de intervenção pedagógica.

Episódio 5

Para ganhar tempo, o professor pesquisador solicitou, com antecedência, que a professora regente organizasse os alunos na sala, antes da aula de Educação Física.

Chegando à sala de aula, a professora e o pesquisador encontraram os alunos organizados, com as carteiras dispostas em duas fileiras na forma de um “U” maior e de um “U” menor, interno. Essa disposição dos alunos na sala possibilitava que um maior número deles pudessem se ver mutuamente, facilitando o diálogo. O/a professor/a, por sua vez, posicionava-se na frente e na abertura do “U”, tendo uma visão maior do grupo, um corredor para se deslocar até os alunos, com maior controle sobre a turma.

Para que os alunos obtivessem uma visão mais concreta do sistema de avaliação e das notas que alcançaram em cada instrumento utilizado, o pesquisador desenhou a tabela de avaliação no quadro com o nome de cada um deles.

Utilizando a lista de brincadeiras que estava fixada na parede da sala em um cartaz, ele lembrou com os alunos e marcou com giz as brincadeiras que já haviam sido realizadas nas aulas de Educação Física até o momento. Assim, os alunos diziam o nome das brincadeiras e ele marcava: queimada, futebol,

pique-nunca-três, pular corda, bola ao cesto, pique-bandeira, boliche, acertar alvo, oficina de brinquedos, túnel. Fez isso com o objetivo de dar transparência ao processo, para que os alunos percebessem que as brincadeiras surgiam da lista sugerida por eles, que eles eram **corresponsáveis** pelas aulas e que estas faziam parte de um *continuum*, não apareciam aleatoriamente.

Antes de iniciar a autoavaliação, o pesquisador identificou os alunos que haviam cumprido as tarefas referentes aos instrumentos de avaliação — pesquisa (2,0 pontos), desenho e texto (1,5 pontos) e oficina de brinquedo — bola de jornal (1,5 pontos) e registrou os pontos correspondentes a cada tarefa cumprida na tabela de avaliação que estava desenhada no quadro. Os alunos que, por motivos de ausência, apresentavam pendência com relação aos dois últimos instrumentos de avaliação citados, poderiam fazê-lo naquele momento sob orientação da professora Diana. Gilmar chegou na sala 25min após a aula ter iniciado. Ele estava no laboratório pedagógico (sala de recurso). Na sala, começou a implicar com os colegas, mexendo, empurrando, provocando uma ligeira agitação. O pesquisador pediu aos alunos para não darem atenção a ele. Depois dessa solicitação, a turma sossegou e Gilmar não encontrou público para o que estava fazendo e se acomodou.

Depois de resolver todas as pendências, o pesquisador começou a preparar os alunos para realizarem a autoavaliação. Enquanto explicava a tabela de avaliação, Gilmar se deslocou em sua direção e o abraçou, sem que ele lhe dispensasse atenção. Gilmar, então, puxou sua camisa por trás e enfiou a cabeça embaixo dela. Sem se abalar, o pesquisador continuou explicando a matéria. Quando precisava se deslocar, pedia a Gilmar para acompanhá-lo e ele o fazia sem tirar a cabeça da camisa. Foi uma cena atípica, mas que deixou Gilmar e os alunos sossegados.

A explicação dele sobre a tabela de avaliação reforçava sempre a compreensão e a participação dos alunos na aula, para que eles tomassem consciência do processo e de fato se tornassem corresponsáveis pelo desenvolvimento das aulas. A explicação assim se sucedeu:

Professor pesquisador — Quem realizou a pesquisa, o desenho com texto e a oficina de brinquedo já tem cinco pontos na nota. Agora prestem atenção, quem foi que tirou essas notas aqui (apontou para a tabela no quadro)? Quem fez a pesquisa sobre as brincadeiras ganhou 2,0 pontos; quem fez a bola de jornal ganhou 1,5 ponto; quem fez o desenho e o texto ganhou mais 1,5 ponto. Essa é a forma pela qual vocês vão ser avaliados

na Educação Física durante este ano. Vai ser sempre assim. Então, quem já cumpriu essas tarefas já tem 5,0 pontos. Agora, é uma coisa que vocês ainda não fizeram, é diferente, precisa da responsabilidade de vocês. Observe, vocês ganharam nota porque fizeram as tarefas, agora vocês irão avaliar o quanto vocês colaboraram e participaram das aulas. Tem mais 5,0 pontos de nota para serem dados e vocês vão dar essa nota agora.

Quem coopera na aula faz o quê?

B. — Ajuda na organização da aula.

Professor pesquisador — Ela já falou tudo, quem coopera na aula ajuda para que a aula aconteça. Quando o professor vai falar, a turma tem que, pelo menos, sentar para ouvir, para a gente conversar, isso é cooperação. Quando Gilmar, por exemplo, quer participar de uma brincadeira, aí vocês dizem: “Ele não!”. Isso é cooperar para ele poder brincar? Não. A gente não está cooperando. Então, quem coopera, quem ajuda para a aula acontecer, quem ajuda o colega a brincar — vale 2,5 pontos (registrou no quadro para os alunos lembrarem durante a autoavaliação).

Quem participa da aula faz o quê?

B. — Brinca, faz atividades.

Professor pesquisador — Só a B. que sabe? (outros alunos então começaram a participar).

L. — Faz as atividades.

Professor pesquisador — Quem participa das aulas faz as brincadeiras que são solicitadas. Se for para brincar de queimada, todos brincam de queimada. Se for para brincar de futebol e queimada, todos brincam de futebol e queimada. Então, a participação na aula vale 2,5 pontos (registrou no quadro). Vocês agora vão se dar uma nota que vale de 0 a 5, pela cooperação nas aulas, ou seja, quem ajuda a gente a fazer as aulas, e pela participação nas aulas, ou seja, quem realiza as atividades.

Passaram-se 34min de aula. Os alunos se mantiveram atentos à explicação. O desenho da tabela de avaliação no quadro foi um recurso didático importante para que os alunos visualizassem a situação de cada um no mapa de avaliação, o que tornou o sistema de avaliação mais concreto, mais próximo da capacidade de compreensão deles.

Gilmar continuava com a cabeça sob a camisa do pesquisador e este continuava ministrando a aula naturalmente.

Antes de iniciar o processo, o pesquisador explicou aos alunos que autoavaliação era a própria pessoa se avaliar, nas palavras dele: “É vocês dizerem a nota de vocês mesmos, com relação à cooperação e a participação nas aulas”.

Para executar o instrumento, procedeu da seguinte forma:

Professor pesquisador — Am., que nota você acha que merece pela participação e cooperação nas aulas de Educação Física.

A.— Nota 4,0.

Professor pesquisador — Nota 4,0, por quê? Você participa e coopera nas aulas?

A. — Sim.

O autor perguntou para a turma se Am. tinha participado e cooperado nas aulas e eles afirmaram que sim. Então, a nota da aluna foi elevada para 5,0 pontos. Somados com os outros 5,0 pontos que tinha, Am. ficou com nota 10,0 em Educação Física.

Repetiu a pergunta para A.P., a segunda aluna da lista.

A. P. — Nota 3,0.

Professor pesquisador — Nota 3,0, por que A.P.? Tem que explicar. Você participa das aulas?

A. P. — Às vezes, só.

Professor pesquisador — É verdade que A.P. não participa das aulas?

Alunos — É verdade.

Professor pesquisador — E cooperação?

A. P. — Eu coopero.

Professor pesquisador — A aluna A.P. acha que ela participa pouco das aulas, por isso ela está se dando nota 3,0. Professora Diana, você acha que A.P. participa pouco das aulas de Educação Física?

Profa. — Eu acho que ela participa bem, merecendo mais que 3,0.

Professor pesquisador — A.P., vamos mudar a nota para 4,0 (A.P. concordou).

Então, A.P. tinha 5,0 pontos, somados com mais 4,0 pontos da autoavaliação, ficou com nota 9,0 em Educação Física.

O pesquisador repetiu esse procedimento com todos os alunos, sendo um pouco mais dinâmico na medida em que eles foram entendendo a mecânica do processo.

Gilmar, após cinco minutos com a cabeça sob a camisa dele, resolveu sair, pegou uma sacola com alguns objetos dentro e ficou no meio da sala, girando o corpo e a sacola, mas os alunos e os adultos da sala se mostraram indiferentes à sua atitude, não lhe dispensando atenção, como o pesquisador havia pedido, e ele logo parou, indo sentar-se em sua carteira. Mesmo sem compreender bem o que estava acontecendo na sala, ele participava do processo, observando, escutando e emitindo sua opinião quando solicitado.

O pesquisador tinha uma atitude mais dura com aqueles alunos que cooperavam pouco para o desenvolvimento das aulas, agitando a sala, brigando com o colega, desrespeitando os professores, não querendo aceitar o colega na equipe, não querendo dividir o material na aula. Esse era o momento coletivo ideal para levar esses alunos e a turma a refletirem sobre nossas atitudes na aula, na relação com os colegas, com os/as professores/as e também com os objetos.

Cabe destacar alguns casos que consideramos interessantes para ilustrar como esse instrumento de avaliação e o procedimento adotado foram importantes para incentivar a tomada de consciência dos alunos sobre seus próprios comportamentos na aula e o de seus colegas, marcando atitudes mais adequadas ao bom andamento das atividades e as menos adequadas, deixando evidentes os aspectos que precisavam ser mudados.

No caso de Gilmar, o pesquisador explicou para ele como era o procedimento para realizar a autoavaliação, colocou os números de um a cinco no quadro e perguntou qual nota ele daria à sua participação e cooperação na aula. Apontou o número cinco e ele balançou a cabeça afirmativamente. Perguntou para a turma se Gilmar merecia os 5,0 pontos e eles afirmaram que sim. Realmente Gilmar tem participado efetivamente de todas as aulas de Educação Física e não tem mais tumultuado as aulas. Como havia cumprido todas as outras tarefas do sistema de avaliação, ficou com nota 10,0 em Educação Física.

Não temos certeza sobre o quanto Gilmar compreendia em determinadas situações de aula, mas uma coisa era evidente, ele era parte da turma, participando de tudo que os colegas faziam.

O caso da aluna A. — A. era uma aluna carente, fechada, quieta, falava somente o indispensável. Na sala ficava sentada no seu canto, sendo notada por sua falta de movimento. Nas aulas práticas, às vezes tinha que ser convidada a brincar, caso contrário, ficava fora da aula. Mas, com a atenção dada pelo pesquisador e o uso de atividades que solicitavam do aluno ação mais aberta, de mais liberdade, como a confecção e uso da bola de jornal, ela começou a tomar iniciativa para pegar e guardar o material de aula, a se relacionar com algumas colegas, a demonstrar alegria, a sorrir, uma atitude simples, mas que era difícil de observar no rosto dessa aluna.

A estudante A. se autoavaliou com 3,0 pontos, justificando que participava pouco das aulas. O pesquisador e a professora concordaram, mas revelaram para a turma que estavam notando melhoras no comportamento de A., que passou a se envolver com as aulas, estava ajudando a organizar os materiais, estava crescendo muito na aula. Os colegas também perceberam sua maior participação nas aulas, dizendo que antes ela não abria a boca e não conversava com ninguém e que agora ela vem falando. Assim, chegamos a um consenso de 4,0 pontos na nota, para marcar a melhora de sua atitude nas aulas, ficando com nota 9,0 em Educação Física. Isso parece ter deixado A. contente, pois deixou transparecer um leve sorriso em seu rosto.

O caso de R. — R. era um aluno carente, que apresentava problemas de ordem emocional, com sintomas manifestos em gagueira inconstante e hábito de chupar o dedo polegar, principalmente quando pressionado. Não respeitava os colegas nem os professores, tendo estes últimos que usar de firmeza para conseguir lhe impor limites. Agitava a sala, andava sobre as cadeiras, batia nos colegas, mas gostava de participar das aulas. Ele se autoavaliou com nota zero. Mas esse era outro aluno que vinha apresentando melhoras no comportamento e participava das aulas práticas. Reavaliamos sua nota, passando para 2,0 pontos. Ele concordou e sua nota em Educação Física foi 7,0.

O caso de L. — L. era um aluno bondoso, carinhoso, talvez, o melhor amigo de Gilmar. Estava constantemente abraçado com ele. Prestativo, estava sempre predisposto a ajudar, até se oferecendo, mas agitava a turma, batia nos colegas, às vezes ignorava os professores, deixando-os exaltados. Gostava de participar

das aulas práticas, porém andou evitando algumas aulas. Se autoavaliou com 2,0 pontos, sendo consenso, ficando com nota 7,0 em Educação Física.

O caso de G. — G. era o aluno mais difícil de lidar da turma. Era egocêntrico, não conseguia se manter sossegado, batia nos colegas, não respeitava os professores, impedia os colegas menos habilidosos de brincar, não tinha paciência de aguardar a sua vez, queria impor a sua vontade, destruía os materiais, agitava a turma. Gostava de participar das atividades práticas, mas, às vezes, batia nos colegas ou impedia alguns de brincar, exigindo intervenção do educador. Ele se autoavaliou com nota 5,0. Quando o pesquisador evidenciou seu comportamento nas aulas e consultou a turma, todos foram unânimes em concordar que G. não cooperava nas aulas e, em consenso, decidimos que o justo seria 1,0 ponto pela participação, ficando com nota 6,0 em Educação Física.

Em casos assim, o pesquisador sempre reforçava a possibilidade de mudança desse comportamento para, no segundo bimestre, a autoavaliação ser melhor. O marcante, nesse processo, foi o senso de lealdade dos alunos para afirmarem ou não a participação e cooperação dos colegas na aula. No caso de G., essa atitude ficou patente.

É fundamental o bom senso e seriedade do educador na coordenação dessa forma de avaliação, para que ela se torne realmente um momento ímpar, quando o grupo pode refletir sobre sua atuação nas aulas de Educação Física e, ao mesmo tempo, o educador possa falar com/sobre cada um individualmente.

A professora Diana emitia sua opinião sempre que se fazia necessário para sermos o mais justo possível com os alunos, tanto para elevar a nota, quanto para reduzi-la ou confirmá-la.

Os alunos se comportaram muito bem durante todo processo. Participaram, emitiram opinião, uns mais, outros menos, enfim, apesar do longo tempo na sala, o resultado foi muito positivo.

Movimento de cooperação

O movimento de cooperação foi identificado no período compreendido entre a 14ª a 25ª aula, podendo ser caracterizado, predominantemente, pelo envolvimento solidário dos alunos nas aulas. Isso não significa entender que não houve mais conflitos na relação professor-aluno e aluno-aluno, os conflitos continuaram existindo, mais de uma forma contornável, como em qualquer processo relacional.

Os alunos demonstravam, pelo entusiasmo com que passaram a participar das aulas, ter encontrado nas atividades desenvolvidas, sentido/significado para o seu agir corporal, desenvolvendo nos diversos momentos de reflexão na e sobre a ação proporcionados, o pensamento crítico-reflexivo.

Gilmar passou a ser parte integrante da turma, participando efetivamente de todas as atividades realizadas.

A mãe de Gilmar confirma o interesse dele pelas aulas de Educação Física, ao relatar na anamnese, realizada nessa fase, que “Gilmar está demonstrando mais interesse em ir para a escola, principalmente, devido à aula de Educação Física”.

A professora Diana reconquistava sua autoridade profissional com os alunos, passando a ser ouvida e respeitada por eles, demonstrando entusiasmo com os resultados que começavam a aparecer em todas as suas turmas. Dizia, nos momentos de avaliação e planejamento que “[...] essa metodologia tinha uma forma sistematizada de trabalho, não era o fazer por fazer. Orientava para elaboração de um plano de ensino, uma sistemática e era uma forma bem metódica que nos dava segurança em relação ao trabalho”.

A estratégia de organizar aulas abertas às experiências dos alunos — semelhantes a realizada no episódio relatado da oficina de bolas de jornal, na qual os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, a partir do estímulo dado pelo professor, tiveram a liberdade de criar, de acordo com o interesse, diferentes formas de movimentar-se —, foi a tônica das atividades desenvolvidas nessa fase.

Esse tipo de atividade, possibilitou que as diferenças fossem expressadas e valorizadas nas aulas, gerando um clima de liberdade, criatividade, respeito e cooperação, que contagiou a todos.

Os aspectos mencionados, podem ser observados nos diferentes episódios destacados, que ilustram esse movimento de cooperação:

Episódio 1

Para falarmos com os alunos sobre a preservação dos brinquedos, pensamos em utilizar, como estratégia de ensino, a exibição do filme “Toy Story” (desenho animado). Esse é um filme produzido pela Disney que mostra a relação de uso dos brinquedos pelas crianças e a reação deles ao tratamento recebido.

No planejamento, entendemos ser longa a duração do filme (1h15min) em relação ao tempo da aula (50min). Então, como solução, editamos o filme para ser exibido com o tempo de 40min, destacando as cenas que melhor mostravam a relação de uso adequado e inadequado dos brinquedos pelos meninos personagens do filme. Também conservamos as cenas que mostravam que os brinquedos não gostavam de ser maltratados e, depois de quebrados, não se podia brincar com eles da mesma maneira que antes. Na maioria das vezes, não se podia brincar mais.

A aula teve início na sala de vídeo improvisada no refeitório da escola. Com os alunos acomodados nas cadeiras, perguntamos se gostariam que fosse realizado, na escola, na aula de Educação Física, “O dia do brinquedo” e explicamos: “O dia do brinquedo” seria um dia em que os alunos poderiam trazer para a escola um brinquedo de sua escolha, para brincar no horário da aula de Educação Física. O objetivo era possibilitar, na aula de Educação Física, que os alunos apresentassem, socializassem e explorassem o uso de seus brinquedos prediletos.

Na verdade, como os alunos eram impedidos, pelas normas da instituição, de levar brinquedos para a escola, a ideia era criar um espaço-tempo comum na escola, para que eles pudessem socializar seus brinquedos entre seus colegas de classe. Os alunos que, porventura, não quisessem trazer nenhum brinquedo para a escola (ou talvez, não tivessem) poderiam escolher um material qualquer na sala de Educação Física para brincar.

Sendo assim, poderiam trazer uma bola e jogar futebol, bolinha de gude, bonecas, carrinhos, jogos de salão (dominó, dama, pega-varetas etc.), corda, etc.

Esclarecido o que seria “O dia do brinquedo”, o pesquisador perguntou aos alunos se eles gostariam que essa atividade fosse realizada na aula de Educação Física e colocou em votação, para saber a opinião do grupo. A maioria apoiou a ideia. Gilmar foi o primeiro a erguer o braço. Cinco alunos se posicionaram contrários. Como seria uma atividade nova, estranha para o grupo, gerou certo receio em alguns.

Concluído esse levantamento de opinião, explicamos que iriam assistir a um filme que contava a história dos brinquedos. Para que prestassem atenção à ideia da preservação dos brinquedos, o professor pesquisador introduziu o assunto, pedindo que imaginassem: “Se os brinquedos pudessem se mexer e falar, como seria? Isso porque, no filme, os brinquedos ganhavam vida. Já imaginaram se os brinquedos tivessem vida e viessem brincar com vocês e dissessem:

“Não me machuque! Brinca comigo com carinho!”. Já imaginaram se eles fizessem isso? E aqueles brinquedos que a gente quebra, hein? Será que eles iam gostar? Eu também acho que eles não iriam gostar que a gente batesse neles, jogasse no chão e no lixo. Agora, no filme, nós vamos verificar com qual das crianças os brinquedos vão preferir brincar. Com aquela criança que brinca maltratando e destruindo o brinquedo ou com aquela criança que brinca com cuidado para não quebrar? Vamos ver, então? No final, vocês irão me contar”.

Ao longo da exibição do filme, o professor ia chamando a atenção dos alunos para o tratamento dispensado ao brinquedo pela criança e, depois, como os brinquedos reagiam.

Os alunos ficaram sentados, concentrados, com olhar fixo na tela da televisão, chegando a ficar boquiabertos. Gilmar sentou-se na cadeira da frente, com as pernas cruzadas sobre a cadeira, ficando muito tranquilo, relaxado. O filme realmente interessou a eles, levando-os a vibrar de alegria ao seu término.

O filme põe em evidência que os brinquedos existem para as crianças brincarem, apontando que essa é a função do brinquedo. Nas palavras de Kishimoto (1996), brinquedo “É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil” e a brincadeira “[...] é o lúdico em ação” (Kishimoto, 1996, p. 21).

Na aula seguinte, o pesquisador iniciou a aula coordenando o diálogo com os alunos relembando o filme “Toy Story”, dando ênfase à questão da preservação de brinquedos e dos materiais da escola.

Professor pesquisador — Nesse filme, uma coisa importante para vocês saberem é que tinha um menino que fazia o que com os brinquedos?

Alunos — Quebrava.

Professor pesquisador — Que quebrava, destruía os brinquedos. E tinha outro menino que fazia o que com os brinquedos?

Alunos — Brincava.

O pesquisador escreveu as palavras “quebrava” e “brincava” no quadro, como recurso didático para a discussão.

Professor pesquisador — O menino que quebrava os brinquedos, ele estava brincando com eles?

Alunos — Não.

J. — Ele não gostava de brinquedo, ele só quebrava.

Professor pesquisador — Ele brincava com os brinquedos sim, mas a forma como ele brincava era fazendo o quê?

Alunos — Quebrando os brinquedos.

Professor pesquisador — Ele quebrava, destruía. E isso é brincar? Quando eu pego o brinquedo e quebro?

Alunos — Não.

Professor pesquisador — E se a gente está brincando e eu bato no colega, isso é brincadeira?

Alunos — Não.

Professor pesquisador — Então, o que é brincadeira?

B. — Brincadeira, porque nós temos que ter união para poder brincar.

K. — Se a gente souber brincar, a brincadeira fica muito legal.

R. — Brincadeira é quando a gente se diverte, quando a gente brinca.

Professor pesquisador — Então, brincadeira é quando vocês se divertem, sentem prazer. E quando eu brigo, acaba o prazer, a diversão, logo, acaba a brincadeira. Vamos falar agora, o que é o brinquedo? Para que serve o brinquedo?

B. — O brinquedo serve para brincar.

Professor pesquisador — Ótimo, o brinquedo serve para brincar, é para isso que ele existe. Se não fosse para brincar, precisava do brinquedo?

Alunos — Não.

O pesquisador escreve no quadro os dois conceitos e resgata com a turma o papel social do brinquedo e seu sentido/significado na sociedade.

Professor pesquisador — Ele existe para que nós possamos brincar com ele. O menino do filme que quebrava os brinquedos, brincava com eles?

Alunos — Não.

B. — Ele brincava de um jeito diferente do nosso.

Essa aluna conseguiu compreender que são duas **formas** diferentes de brincar: um personagem brinca de destruir os brinquedos, portanto, contra eles; o outro personagem brinca com os brinquedos, portanto são parceiros na brincadeira. **A diferença está em brincar contra e brincar com.**

Para que os alunos que não se manifestaram pudessem também se pronunciar sobre o assunto, o pesquisador direcionou a questão.

Professor pesquisador — Br., o que o filme queria mostrar para a gente?

B. — Que não podemos quebrar os brinquedos.

Professor pesquisador — O que o Br. disse agora pra gente é o seguinte: precisamos preservar, cuidar de nossos brinquedos e de nossos materiais. Preservar o material da gente, seja brinquedo, seja material escolar: caderno, lápis, borracha, carteiras, cadeiras, material de Educação Física etc.

Os conceitos de brinquedo, brincadeira e a ideia de preservação dos brinquedos e dos materiais escolares foram trabalhados com a turma de forma participativa, com os alunos emitindo opinião.

É justamente nesse momento de problematização do conteúdo, por meio do diálogo, que podemos desenvolver nos alunos o pensamento crítico-reflexivo sobre os dados da realidade. *E, ao elevar o nível de compreensão dos alunos sobre a realidade, encontramos neles a parceria que precisamos para desenvolver o processo ensino-aprendizagem de forma mais efetiva e acolhedora.*

Episódio 2

A equipe de estudo havia pensado durante o momento de avaliação e planejamento em organizar o “Dia do brinquedo” na escola. Como não era permitido aos alunos trazerem brinquedos para a escola, conversamos com os pedagogos e as coordenadoras sobre o assunto, esclarecendo o objetivo da atividade, mostrando que fazia parte da programação para o desenvolvimento do conteúdo: jogos, brinquedos e brincadeiras populares.

Contando com o apoio desses profissionais, solicitamos que enviassem um bilhete para os pais explicando os objetivos da atividade e comunicando que os filhos deveriam trazer para a escola um brinquedo qualquer, que seria usado na aula de Educação Física. O bilhete foi enviado na data anterior ao dia da realização da atividade, para facilitar a lembrança dos alunos e dos pais.

Somente sete alunos trouxeram brinquedo para a escola. Três meninos (bola de futebol, bolinha de gude e um pião industrializado de plástico) e quatro meninas (três bonecas e um *minigame* eletrônico). Alguns disseram não ter nenhum brinquedo para trazer, outros afirmaram que esqueceram.

De qualquer forma, cabe destacar que, até o momento, toda a atividade planejada que, para sua efetivação a contento, requisitou a participação e responsabilidade dos alunos fora do espaço escolar, só se efetivou porque os educadores tinham se organizado, prevendo essa não participação. Foi assim com a oficina de brinquedos (trazer jornal), com o pedido para fazer o desenho e texto em casa e com os brinquedos.

No pátio, os alunos ficaram espalhados. Não sabiam bem ao certo como proceder e, aos poucos, foram sendo organizados, por interesses, em pequenos grupos: duas alunas se sentaram em um canto do pátio, porque não haviam trazido brinquedo e foram convidadas a acompanhar o pesquisador até a sala de Educação Física, onde receberam o material que escolheram para brincar; três alunas ficaram sentadas no degrau do corredor jogando *minigame*; duas ficaram quicando a bola de basquete pelo pátio, uma tentando tomar a bola da outra, alguns meninos ficaram brincando de driblar com a bola de futebol; Gilmar se sentou no degrau e ficou olhando os colegas.

Lentamente, a professora e o pesquisador foram organizando os alunos em cantinhos:

- a. No cantinho para o jogo de bolinha de gude, um menino e uma menina ficaram brincando.
- b. Organizamos na metade do pátio, em sua extensão, o campinho de futebol, para os meninos jogarem. Eles mesmos dividiram as equipes, colocaram as traves com cones e ficaram brincando desse jogo autonomamente, com a bola que o colega trouxe.
- c. O cantinho de arremesso de bola de basquete à cesta tinha duas alunas brincando. Uma terceira preferiu ficar quicando a bola livremente pelo pátio.
- d. No cantinho de pular corda, onde cinco meninas escolheram brincar, havia muita movimentação, às vezes, entrava alguém, às vezes, saía.
- e. No cantinho do *minigame*, duas alunas ficaram se revezando no uso do brinquedo.

- f. No cantinho da casinha de bonecas tinha cinco alunas que juntaram suas bonecas, algumas caixas, telefone velho, ferro de passar roupa. Elas organizaram essa brincadeira de faz de conta, dramatizando os papéis de uma família. Posteriormente, a brincadeira foi enriquecida com a participação de mais alunas.

Gilmar ficou afastado do pátio. Estava em pé no corredor, próximo ao bebedouro, alheio a tudo que estava acontecendo ali.

É importante registrar que, somente depois de organizar os alunos nas atividades, dando-lhes autonomia, o pesquisador pegou uma bola de futebol e foi ao encontro de Gilmar para incentivá-lo a realizar alguma atividade de seu interesse, mostrando à professora como e em que momento agir, para que todos participassem da aula.

Ao abordar Gilmar no corredor, o pesquisador convenceu-o a acompanhá-lo até o pátio, já passando a bola para suas mãos. No pátio, começaram jogando a bola um para o outro, mas Gilmar não mostrou interesse e foi se sentar no degrau do corredor. A professora do laboratório pedagógico observou a cena e comunicou ao pesquisador que Gilmar havia se interessado por um boneco fantoche que tinha na sala do laboratório. Ele imediatamente pediu que ela trouxesse o boneco para Gilmar. Foi só ela colocar o boneco na mão de Gilmar e tudo mudou. Ele se levantou e passou a exibir o boneco para o pesquisador e depois para os colegas, movimentando a boca do boneco. A professora Diana sorria satisfeita ao observar a alegria dele ao receber o objeto em suas mãos e, ao mesmo tempo, perceber que ele acabava de entrar na dinâmica da aula.

Esse episódio revela mais uma vez a importância da mediação pedagógica do educador no processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular.

Com o boneco na mão, Gilmar começou a interagir com os colegas, a deslocar-se pelo pátio, a conversar com ele, a movimentá-lo.

Para enriquecer ainda mais a brincadeira, envolvendo outros colegas, o pesquisador começou a aproximar a mão da boca do boneco e, no momento em que Gilmar fechava a boca do boneco, simulando uma mordida, ele saltava assustado, mexendo a mão como se tivesse doído, transformando a situação em uma brincadeira de pique-pegar.

Para incluir mais pessoas na brincadeira, ele aproximou a mão do boneco novamente e, representando medo de levar a mordida, começou a correr, dizendo:

“Foge que o boneco quer morder a gente, ele quer nos pegar”, dando início, naquele momento, a um pique de perseguição.

Gilmar perseguiu o pesquisador pelo pátio. No caminho, ele ia envolvendo outras alunas na brincadeira, chegando a ter uma participação de sete pessoas. Todos ficaram empolgados com o pique. Gilmar vibrava de alegria. A brincadeira despertou o interesse de algumas alunas que já estavam se acomodando.

Quando a brincadeira estava configurada, o pesquisador se afastou e deixou os alunos brincando, procurando incentivar ou inovar com outros grupos. Foi o que fez, quando apareceu, logo em seguida, com o túnel. A novidade reacendeu a motivação em outros alunos que pareciam se acomodar, mantendo a dinâmica da aula e o interesse da turma pelas atividades constantemente em alta.

Cabe salientar a importância do papel ativo do professor em aulas abertas às experiências dos alunos, de forma a enriquecer as atividades, por meio do incentivo ao envolvimento de mais pessoas em uma brincadeira, pelo incremento de novos materiais ou combinação de um com outros, aumentando a complexidade, ao sugerir desafios, combinações no uso de materiais etc.

O grupo que se interessou em organizar a casinha de bonecas construiu um cantinho no pátio com carteiras e caixas de papelão, onde elas representavam os papéis sociais de costureira, dona de casa e mães, com as bonecas deitadas sobre a mesa como se estivessem dormindo. Ao concluírem a organização, elas nos chamaram para conhecermos a casa, como visitantes. Gilmar sentou-se logo na cadeira. Estava cansado de correr pelo pátio, pegou o telefone e simulou uma conversa com alguém. Como não sabia falar, movia a boca.

De acordo com Vigotski (2007), Leontiev (1994) e Elkonin (2009), o jogo de papéis sociais é fundamental para as crianças estabelecerem uma relação entre o mundo infantil e o mundo dos adultos, como uma forma de preparação e compreensão dos papéis sociais exercidos pelas pessoas em sua relação com o meio sociocultural. Também como uma forma de exercerem tarefas de adultos que gostariam de realizar, mas, por não apresentarem maturidade, ainda não era possível, como dirigir um carro, por exemplo. Então, fazem-nas por meio da criação de um mundo imaginário, de faz de conta, onde realizam todos os seus desejos.

Os educadores atuaram nessa aula como brinquedistas, aqueles que fornecem os materiais, são parceiros, brincam juntos, incentivam e enriquecem a brincadeira da criança.

Faltando dez minutos para encerrar a aula, os alunos foram reunidos e sentaram-se no degrau do corredor, para ouvirem a história “A Viagem de Tamar: a tartaruga-verde do mar”,¹² escrita por Angelo Machado. O livro ensina sobre o ciclo de reprodução das tartarugas marinhas e fala da importância de sua preservação. Conta a história de uma tartaruguinha que se salvou, após um pescador levar todos os ovos de uma ninhada, com exceção de um, o dela. Mostra sua trajetória no oceano até a fase adulta. Traz figuras ilustrativas da viagem da tartaruga marinha pelo oceano, onde ela encontra diversos animais e plantas marinhas, até retornar para o local de seu nascimento, para colocar novos ovos e garantir a reprodução da espécie.

Os alunos se interessaram pela história, principalmente pelas ilustrações dos animais marinhos e se concentraram para ouvir. Gilmar também se sentou, mas não se preocupou com a história, ficou observando e mexendo o fantoche, o centro de seu interesse nessa aula.

Episódio 3

A professora comunicou rapidamente aos alunos, sobre os “cantinhos de interesse” — ateliê e salão de beleza. Explicou que quem optasse pelo ateliê deveria confeccionar roupas com uso de jornal e quem quisesse jogar futebol tinha que confeccionar seu uniforme de jogo. No salão de beleza, tinham que se maquiar, preparar o cabelo para, no final, realizarem um desfile de beleza.

Como nos dias de quarta-feira, nos dois últimos horários, as turmas do 4º ano A e 4º ano B têm aulas de Educação Física e Artes, resolvemos procurar a professora de Artes para fazermos uma parceria nessa atividade.

Sendo essa uma situação nova para professores/as e alunos/as, preocupados com os problemas que poderiam ocorrer, tendo as duas turmas simultaneamente no pátio, combinamos que a atividade seria iniciada com a turma do 4º ano A, que estaria em Educação Física no primeiro momento, e com a situação controlada e organizada, no segundo momento, a professora de Artes se juntaria a nós com a turma do 4º ano B, formando um único grande grupo de trabalho. Essa **estratégia** foi excelente.

12 MACHADO, Angelo. **A viagem de Tamar**: a tartaruga-verde do mar. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1996.

No pátio, o cantinho do ateliê foi preparado juntando quatro mesas do refeitório e colocando sobre ela muitos jornais, tesoura, papel crepom de cores diferentes e fita adesiva. O cantinho do salão de beleza foi preparado com uma mesa de sala de aula e cinco carteiras com cadeiras. Sobre elas se encontravam materiais de maquiagem (batom, ruge, pó-de-arroz etc.), borrachinhas de prender o cabelo, frasco com *spray* de água, secador de cabelo, escovas, pentes, dois espelhos (imprescindíveis).

Todas as meninas e alguns meninos se dirigiram ao salão de beleza. Os outros meninos, ao ateliê. A professora Diana coordenou o cantinho do salão de beleza e o pesquisador o cantinho do ateliê. Depois de orientados, os alunos, autonomamente e com liberdade, se organizaram.

No salão de beleza, algumas meninas assumiram logo os papéis de maquiadoras e cabeleireiras, outras de clientes. Os meninos, a princípio, se deixaram embelezar, depois também exerceram a função de maquiadores.

O ateliê despertou grande interesse nos meninos, devido à proposta de confeccionarem os uniformes de futebol para, em seguida, jogarem. Além disso, havia a perspectiva de jogar com os alunos da outra turma. Motivados, um dos alunos criou o modelo do uniforme.

O ateliê foi uma atividade que envolveu habilidades manuais típicas de corte e costura, criatividade, um trabalho em equipe, diálogo e muita cooperação. Os alunos incrementaram o uniforme com números feitos com papel crepom. Lembraram-se também da faixa de capitão. Na medida em que terminavam seus uniformes, dirigiam-se ao salão de beleza para serem atendidos. Realizavam as atividades com seriedade e compromisso.

No salão de beleza, as meninas cuidavam da arte de embelezar. Usavam recursos da maquiagem e de cabeleireiros e criavam penteados. Algumas só cuidavam dos colegas, outras, de si próprias. As meninas cuidavam com atenção e carinho do cabelo dos meninos. Houve muito contato, sem constrangimento. Algumas meninas se deliciavam em frente ao espelho, observando sua imagem sendo transformada com os recursos de estéticas ali disponíveis. Os meninos se mostravam vaidosos, melhorando o visual, se ajeitando, se observando no espelho. Algumas meninas pareciam nunca terem tido a oportunidade de se maquiar, porque ficavam estáticas em frente do espelho se pintando.

Todos os alunos se mantiveram trabalhando e envolvidos nas atividades, com exceção de Gilmar. Ele chegou ao pátio com o livro de história e continuou

brincando sozinho, como se estivesse contando a história para os colegas. Não demonstrou interesse pelas atividades inicialmente. Depois, deixou o pátio e foi até a sala dos professores e ficou por lá.

Dez minutos depois, quando as atividades ficaram organizadas e os alunos com autonomia para realizá-las, o pesquisador foi procurar Gilmar para convidá-lo a se inserir nas atividades, mas não foi necessário, ele já estava chegando de volta, sentou-se no degrau do corredor, próximo ao ateliê e ficou observando passivamente os colegas brincando.

O empenho e envolvimento dos alunos nas atividades era admirável. Não havia nenhum conflito sequer. Eles dividiram os materiais, se revezavam nos papéis sociais, se respeitavam, conversavam, agiam com tranquilidade. Não havia tumulto nem agitação. Quem passava no corredor não deixava de observar e admirar. Os/as educadores/as atuavam basicamente como brinquedistas, fornecendo materiais, incentivando, colaborando, sem precisar se exaltar.

Gilmar passou a se envolver na brincadeira, no momento em que L., com o esguicho d'água, molhou o seu cabelo e o pesquisador, para incentivá-lo a brincar, convidou-o a visitar o salão de beleza.

A professora de Artes e a turma do 4º ano B chegaram ao pátio. Os alunos, de forma harmônica, foram interagindo com o grupo do 4º ano A e começaram a participar da atividade. Os meninos foram orientados a confeccionar seus uniformes de jogo e as meninas tiveram preferência pelo salão de beleza. A professora de Educação Física e a professora de Artes mediavam a situação estimulando, observando e incrementando a brincadeira.

O pesquisador organizou duas equipes do 4º ano A para iniciarem o jogo no espaço de meio pátio, dividindo-o por sua extensão. Antes de começar o jogo, eles rasgaram os uniformes de jornal, porque incomodavam, com o suor molharia e com o contato rasgaria mesmo. No planejamento, não pensamos nesse detalhe. Procuraremos usar em uma próxima situação algum material plástico ou tecido de TNT, o que evitaria esse problema. Paralelamente, os meninos do 4º ano B estavam confeccionando seus uniformes de jogo.

No aspecto espaço-tempo da aula, um dos pontos que marcaram a sua importância foi a parceria com a professora de Artes. Outros aspectos importantes a destacar nessa parceria foram:

- a. o enriquecimento da atividade com a possibilidade de maior interação entre os alunos de uma turma e outra. Dessa forma, foram ampliados os laços de relação entre os alunos; a cooperação, as possibilidades de diálogo, a capacidade de criação, a troca de experiências, os conflitos etc.;
- b. a promoção da interdisciplinaridade, da parceria que fazem dois ou mais professores para desenvolver uma proposta comum;
- c. a presença de mais uma professora na aula, ajudando a incentivar e ampliar as possibilidades de criação dos alunos na brincadeira, tornando-a mais rica e prazerosa para eles.

Gilmar não se interessou em jogar futebol e sim pelo salão de beleza. Então, enquanto os colegas se dirigiam para o espaço utilizado para o jogo de futebol, ele foi para o cantinho do salão de beleza, onde foi recebido carinhosamente pelas meninas que se interessaram imediatamente em cuidar de sua aparência. Ajeitaram seu cabelo novamente e o levaram para se observar no espelho. A primeira atitude que teve ao observar sua imagem no espelho foi escovar o seu cabelo.

Em seguida, Gilmar voltou para o cantinho de ateliê, que estava ocupado por algumas meninas que incrementavam a estética com pedaços de papel crepom presos ao cabelo, preparando-se para o desfile de beleza que seria realizado 20min antes do final da aula. Outras, que não estavam interessadas no desfile de beleza, mas em produzir enfeites e brinquedos com papel crepom colorido como: petecas, flores, laços, colares, pulseiras etc., davam novo sentido/significado ao espaço, idealizado, inicialmente, como local para confecção de vestuário, tornando ainda mais rica a atividade, atraindo e juntando novos adeptos.

No futebol, os meninos que ficavam de fora do jogo, esperando a vez de jogar, faziam aquecimento, alongando os músculos, como os jogadores profissionais fazem antes de entrar em campo. Estava por detrás desses gestos a representação social do esporte mais popular do Brasil, o futebol, com seus rituais. Para incrementar ainda mais a atividade, o pesquisador atuou em algumas partidas como árbitro, apitando o jogo. Depois, passou o apito e a função para um dos alunos, deixando que eles também vivenciassem a experiência de ser árbitro, marcando as infrações, as regras.

O que mais nos chamou a atenção nessa aula e que mexeu bastante com a professora Diana, já que ela dizia insistentemente que sua maior dificuldade era dar aula para todos os alunos ao mesmo tempo, foi o fato de que participavam ativamente da aula mais ou menos cinquenta alunos.

A professora de Artes se entregou à brincadeira e assumiu o papel de cliente no salão de beleza, deixando que uma das alunas atuasse como manicure pintando suas unhas com esmalte.

Logo em seguida, a professora regente visitou a atividade e Gilmar pegou a escova de cabelo para penteá-la. Como ela não quis, ele penteou o cabelo da coordenadora que já havia manifestado interesse em visitar o salão de beleza anteriormente e encontrou, na atitude de Gilmar, o momento ideal para participar da brincadeira. Ele a tocava de forma desajeitada. Usava a escova com cuidado, pedia para ela abaixar o tronco para pentear melhor, demonstrando muita alegria no gesto. Tentou novamente escovar o cabelo da professora regente, mas ela se mostrou irredutível. Então, escovou, dessa vez, o cabelo da professora Diana. Alisava o cabelo dela com uma das mãos e com a outra passava a escova. A atividade contagiava a todos que por ali passavam e foi finalizada com o desfile de beleza.

Essa situação de aula também foi representada pelos alunos no instrumento de avaliação do desenho e texto. Sendo assim, destacamos dois textos para ilustrar a produção das crianças.

O lindo dia para um desfile.

Eu fui maquiadora e manicure. Meu nome é B., tenho 9 anos e gosto de brincar. Minha aula preferida é matemática e física [Educação Física]. Eu adoro correr e pular. A Educação Física de ontem, eu gostei muito porque fiz tudo que gostava e que queria. Eu fiquei alegre e minha mãe triste porque teve que lava o meu uniforme, mas, ela ficou alegre por me ver alegre, eu adorei.

Depois, o tio gritou ora do desfile pessoal. Foi um arazo. Foi muito legal os meninos jogando futebol.

Beijos da gata Br. Foi legal demais (Br., 9 anos).

Podemos observar, nessa produção, a expressão do sentir, pensar, falar e fazer dos alunos na aula de Educação Física, marcando, dessa maneira, a importância desse instrumento de avaliação, para a organização do pensamento crítico-reflexivo dos educandos.

Episódio 4

A organização da “oficina de brinquedos — pés de lata” foi muito trabalhosa e dedicamos bom tempo do planejamento a ela. Seguimos os seguintes passos:

- a. Anunciamos aos alunos, com três semanas de antecedência, que a próxima oficina de brinquedo seria de construção de pés de lata. Solicitamos que comesçassem a guardar latas vazias de nescau, neston e leite em pó, juntando pelo menos duas de tamanhos iguais, porque essas latinhas seriam usadas no dia da oficina de brinquedos, para que confeccionassem seu próprio brinquedo. Quem conseguisse mais que duas latinhas vazias devia trazer para a escola e entregar aos professores de Educação Física, porque precisavam construir, no mínimo, trinta pares, para utilizar como material didático nas aulas. Conseguimos quatro pares que um único aluno trouxe.
- b. Fizemos uma campanha com os professores e professoras regentes do turno matutino e também com as cozinheiras para nos ajudarem a conseguir as latinhas. Conseguimos uns seis pares.
- c. A equipe de estudo conseguiu o restante das latas que faltaram juntando em casa, pedindo aos vizinhos e visitando postos de compra de materiais reciclados, onde, na verdade, obtiveram a maioria das latas. As auxiliares de limpeza ajudaram lavando as latas.
- d. De posse de pelo menos trinta pares de lata, os professores estavam prontos para realizar a oficina de brinquedos com todas as turmas do 1º ao 5º ano da escola. Passamos, então, a escolher o modelo de pés de latas que iríamos usar. Optamos em construir pés de latas que levavam dois furos paralelos no fundo da lata, um em cada extremidade, por onde passaria um barbante de comprimento até a altura da cintura da criança, sendo as duas pontas presas na lata por dois pedaços de papelão (ou outro objeto qualquer), que ficavam interno à lata. Nesse modelo, os alunos poderiam pisar totalmente a base da lata, porque os pés ficavam entre os barbantes, dando maior segurança. Assim, era desnecessário o uso do papelão, porque era só passar o próprio barbante nos dois orifícios amarrando as duas pontas na altura da cintura da criança, deixando a tarefa ainda mais fácil, mas como só pensamos nisso depois, deixamos a dica.
- e. Preocupação com a participação de Gilmar no uso dos pés de lata. Como sabemos, ele apresentava hipotonia (baixo tônus muscular, flacidez dos músculos) e obesidade, dois fatores que prejudicavam sua capacidade de equilíbrio, o que nos levaria a colocá-lo em situação de risco ou de

elevada dependência da mediação com ajuda física do pesquisador ou da professora, para que conseguisse usar com segurança os pés de lata. Preocupados em garantir sua segurança e autonomia na realização da atividade, ocorreu-nos a ideia de construir, especificamente para Gilmar, pés de madeira, semelhantes aos pés de latas, mas com a base plana, como uma sandália, que exigisse uso de pouco equilíbrio e predominantemente uso de coordenação motora, para sincronizar o movimento dos pés com os das mãos, puxando o barbante.

- f. O pesquisador ficou incumbido de confeccionar os referidos pés de madeira. Procurou um amigo marceneiro, que cortou a madeira de dois centímetros de altura no formato de uma sandália, deixando-a mais larga e, marcando a região central, fez os dois furos paralelos, por onde passamos, ao invés de barbante, fio de nylon usado para fazer varal de estender roupas. Esse material deveria ser mais resistente, porque a madeira era mais pesada que as latas e o fio estaria em contato com o solo.
- g. Para dar mais agilidade ao processo de construção dos pés de latas durante a aula, preparamos as latas com os furos e, dentro de cada uma, deixamos o pedaço de barbante cortado com os dois pedaços de papelão. No momento da explicação, a professora mostraria todo o processo.
- h. Depois de montados e usados por uma turma, a professora tinha a tarefa de desmontá-los e prepará-los para que na próxima turma fizesse o mesmo e, assim sucessivamente, até que todas as turmas passassem pelo processo. O ideal seria que cada aluno tivesse trazido o seu par de latas para a aula, porque poderia passar pelo processo de construção desde a preparação das latas até o uso, podendo, ao término da aula, levar o brinquedo para casa, mostrar à família sua produção e continuar a brincadeira, inclusive ensinando outros colegas da comunidade a fazer, estendendo o processo e envolvendo mais pessoas. Além disso, poderia ter sido explorado pela professora de Artes ou na própria aula de Educação Física a pintura e decoração dos pés de lata, mas não havia mais tempo.

Com a colaboração da professora de Artes, a professora Diana distribuiu o material entre os alunos. De posse do material, eles se mantiveram sentados um ao lado do outro e confeccionaram o brinquedo, contando com o auxílio das duas professoras sempre que se fazia necessário ou dos próprios colegas, em cooperação.

A atividade mobilizou o interesse de todos os alunos. De forma concentrada e autônoma, cada qual cuidava da construção do seu brinquedo.

Mas também tivemos alguns problemas, L. e M. estavam tumultuando a aula, provocando os colegas com empurrões, pegando material, respondendo mal à professora Diana. Ela os tirou da aula por alguns minutos para conversar com eles.

Quando a maioria dos alunos já estava com seus brinquedos prontos e experimentando, a professora inseriu na aula dois pares de perna de pau (brinquedo tradicional composto de duas ripas de madeira), brinquedo que requeria maior controle do movimento e equilíbrio, pois a base de apoio no solo era menor.

O novo brinquedo foi entregue justamente a G. e L. que estavam sem material e ficaram motivados em experimentar a novidade. De imediato, Jo. também se mostrou interessado em experimentar o brinquedo, mas a professora ponderou com ele que seria para revezarem entre si.

Ao experimentarem os pés de latas, alguns alunos procuravam ampliar o seu domínio sobre o objeto, se autodesafiando a: descer e subir o degrau do corredor, deslocar-se em pequenos saltitos, correr, andar pelo corredor entre as pessoas e, por último, tentar o equilíbrio na perna-de-pau, o mais complexo.

A professora apresentou os pés de madeira para Gilmar e orientou como usar. Inicialmente, ele apresentou dificuldade em coordenar o movimento de mãos e pernas, tendo que ser ajudado pela professora. Ao perceber o interesse do aluno pelo brinquedo e a obtenção de certo domínio na marcha, deixou que ele se deslocasse independentemente.

Ao sair da sala em direção ao corredor, ainda lento, arrastando os pés, pois ainda fazia ajustes na coordenação do movimento dos pés em sincronia com o movimento das mãos, no uso do cordão, Gilmar encontrou o degrau do corredor ao pátio como seu primeiro obstáculo. Para resolver o problema, poderia ter retirado os pés de madeira, descido o degrau e calçado novamente o objeto, mas não o fez. Observando e preocupados com sua iniciativa de descer o degrau, a professora Diana e o professor Pedro o ajudaram a descer, servindo como apoio.

No pátio, o professor Pedro deu um nó no cordão na altura da parte superior do pé de Gilmar, simulando uma correia, que fixou melhor os pés dele no calçado, facilitando bastante seu controle sobre o brinquedo. Em seguida, com gestos, pediu licença ao professor e se deslocou em direção à quadra independentemente, aprimorando cada vez mais a habilidade.

Gilmar, ao adquirir maior domínio do objeto, começou a se deslocar pelo pátio por todos os lados, acompanhando seus colegas de classe, demonstrando alegria e entusiasmo, sentindo-se parte do grupo.

Na aula, percebemos que seria impraticável para ele, nessa fase inicial, usar os pés de latas, pela falta de coordenação inicial e pela falta de equilíbrio, o que causaria dependência e desinteresse. Nesse caso, o objeto seria impeditivo de sua participação na ação junto com os colegas, na experiência em se deslocar sobre os pés de latas, como havíamos previsto. Mas, com uma simples adequação do material às suas peculiaridades, ele pôde participar ativamente com os seus colegas, do mesmo tipo de atividade, com liberdade e autonomia em sua ação.

Na verdade, desde o início do processo de intervenção pedagógica, Gilmar vem sendo parte integrante e ativa da turma, na realização das aulas de Educação Física, diferente dos três anos anteriores que frequentou a escola.

Os alunos, a professora regente e a estagiária de Pedagogia haviam mudado em relação a Gilmar e, por sua vez, Gilmar em relação a eles, pois, ao ser respeitado em sua individualidade, deixou de apresentar hábitos arreados, de resistência em estar na sala de aula, de agredir os colegas, de tumultuar a aula para ser o centro das atenções. Nada disso passou a ser necessário, os colegas o enxergavam como um parceiro.

Esses quatro episódios citados marcam a relação que havia se instalado nas aulas de Educação Física, com o processo de intervenção pedagógica.

Além dessas situações de ensino citadas, desenvolvemos ainda nesse movimento, outras atividades, como: desafio com a corda, exibimos o filme educativo “A canção do Sul”, caixinha de surpresas, gincana, dentre outras.

Em síntese, da análise desses três movimentos, destacamos:

- a. o uso de diferentes estratégias de ensino: a demonstração, a organização de aulas abertas às experiências dos alunos, vídeos educativos, conversa com os alunos e professores sobre as etiologias das deficiências, jogos de atenção, problematização dos conteúdos, diálogo, conversas individualizadas com alguns alunos, interdisciplinaridade, parceria com os alunos, oficina de brinquedos, dentre outras;
- b. a sensibilização da professora e dos alunos para o processo de inclusão;

- c. a confirmação de que todo processo de mudança requer um equilíbrio entre o que existe e as inovações, portanto deve ser realizado de forma incremental, isto é, gradativamente incluir novos elementos aos já existentes e também que toda mudança passa por períodos de turbulência que, ao serem enfrentados e superados, nos estimulam ao crescimento (Ainscow, 1997);
- d. A mediação pedagógica do(a) professor(a) na interrelação dos alunos entre si e com os objetos, por meio de uma atitude inclusivista, é fundamental para o processo de inclusão;
- e. A abordagem pedagógica crítico-superadora, na forma apropriada e executada pelos professores, mostrou ser uma metodologia de ensino, facilitadora do processo de inclusão e da organização do pensamento crítico-reflexivo dos alunos.

2.2 Construções colaborativas: apontamentos e conquistas

No início do processo de intervenção, a professora Diana confessou que estava perdida, que foi muito difícil para ela enfrentar, depois de tantos anos, o desafio de mudar a sua prática pedagógica. Sofreu angústias, chorou, mas mostrou ser corajosa, forte, persistente e, gradativamente, no decorrer do processo, todos foram percebendo as mudanças.

As aulas estavam diferentes, mais organizadas, com inovações, possibilitando a participação dos alunos nas decisões sobre as atividades a serem realizadas, com os estudantes com deficiência participando das aulas e foi isso que contribuiu para que ela e os alunos reconhecessem e aceitassem as mudanças como positivas e significativas para todos. Assim, no final do processo, a professora Diana revelou sua satisfação, seu sentimento de realização, de dever cumprido, deixando a lição de que, com apoio e perseverança, todos somos capazes de superar nossas limitações.

Em sua fala, ela assim se posicionou:

No início estava perdida. Foi difícil para mim, tive angústia, chorei, mas lutei e venci. Você [professor pesquisador] chegou com uma proposta de mudança e aceitei mudar. A dificuldade dos alunos era uma batalha que tínhamos que vencer.

Nós passamos por isso, todos percebemos a mudança, a aula diferente e daí contribuiu para aceitarmos. Os alunos também perceberam as mudanças e aos poucos foram se modificando.

Nesse sentido, para dar sustentação à fala da professora Diana, cabe ressaltar a opinião dos alunos sobre a prática pedagógica inclusiva desenvolvida com eles, nas aulas do componente curricular Educação Física.

Na entrevista coletiva realizada com os 23 alunos presentes, no final do processo de intervenção (3-7-2003), eles foram unânimes em afirmar que as aulas de Educação Física melhoraram significativamente, inclusive reconhecendo a participação ativa de Gilmar nas atividades, como pode ser evidenciado nos depoimentos destacados:

- “Porque a gente se diverte, brinca e faz um monte de coisa. Gostei da Educação Física desse ano, porque a gente sabe o que vamos brincar e a professora explica no quadro”.
- “Tá bom. Porque às vezes a gente fica comportado e não demora pra gente descer [deslocar até a quadra] e faz várias brincadeiras, como aquele dia a gente fez, da caixinha surpresa, dia do brinquedo, filme, salão de beleza, oficina de brinquedo, tá legal, e, **Gilmar também tá brincando**”.

Também demonstraram perceber que houve uma mudança importante no comportamento do grupo, ao verbalizarem que eles estavam mais sossegados, prestando atenção, participando e colaborando para que as aulas acontecessem de forma adequada. Um dos alunos que agitavam o grupo nos revelou essa mudança, citando o nome de alguns colegas que contribuíam para tumultuar a aula, ao dizer:

- “Que eu fiquei quieto [L.], que Gilmar ficou quieto, que R. ficou quieto, que G. ficou quieto, que D. ficou quieto, a aula ficou melhor”.

Fala dos outros colegas:

- “As aulas melhoraram, porque, na hora de nós descer [deslocar para o pátio], os colegas ficaram quietos, prestando atenção”.

A seguir, faremos a transcrição de um trecho do diálogo realizado entre o pesquisador e os alunos no dia da entrevista coletiva, que deixa clara a percepção dos alunos sobre a eficácia da metodologia de ensino (abordagem pe-

dagógica crítico-superadora) e da ação mediadora do/a professor/a que, com atitudes positivas, com organização e planejamento, qualificou o processo ensino-aprendizagem.

F. — A aula melhorou quando você entrou aqui [referindo-se ao pesquisador].

Professor pesquisador — Garotos, quando eu entrei aqui para trabalhar com a Diana, a aula melhorou?

Alunos — [Em coro] Melhorou.

G. — **Quando a Diana era sozinha**, ela não fazia quase nada e agora tem mais brincadeiras [ressalta a importância do apoio recebido pela professora e as inovações].

Professor pesquisador — Lembra que vocês haviam dito, na primeira entrevista, que queriam brincadeiras diferentes? **Vocês acham que as brincadeiras ficaram diferentes?**

Alunos — [Em coro] Ficaram.

Professor pesquisador — Mais o que vocês acharam que melhorou na nossa aula?

L. — **Melhorou bastante coisa na Educação Física**. As brincadeiras estão mais legais, um montão de coisa melhorou.

Professor pesquisador — Lembra de A. como ela ficava na aula, quietinha, sem participar da aula, sentada? Agora, ela está participando. No dia do brinquedo, jogou bola com a gente. M. ontem ficou linda, se pintou.

Nesse depoimento final do professor pesquisador, ele ressaltava o resultado positivo não só com relação à inclusão dos alunos com deficiência, mas quer deixar claro que **o processo de inclusão beneficia a TODOS que dele participa indistintamente**.

Os alunos indicaram que a qualidade da aula melhorou significativamente e que, para ficar ainda melhor, não seriam necessárias mudanças no processo da aula em si e sim no comportamento de alguns colegas.

Na primeira entrevista, realizamos uma sequência de perguntas aos alunos sobre Gilmar e, nas respostas, eles nos revelaram um mundo bem diferente do

mundo dos adultos, um mundo sem preconceitos, com sensibilidade para entender e aceitar o “outro” como é, onde as diferenças são valorizadas e há crença no potencial humano, isto é, acreditam que todos são capazes de aprender alguma coisa, independentemente de suas limitações. Esse fato pode ser evidenciado em respostas emitidas pela maioria dos alunos (16), ao responderem negativamente a pergunta: “Você acha que Gilmar atrapalha o seu aprendizado?”

— “Não atrapalha. **Ele é diferente, mais um dia ele vai aprender as coisas que ele não sabe**”.

— “Não atrapalha. **Nós temos que ajudar Gilmar a aprender**. Atrapalha um pouquinho, porque temos que parar o jogo para ensinar a ele. **Melhor ensinar, porque, quando ele tiver grande, ele aprende mais**”.

Nesses depoimentos dos alunos, há uma indicação clara de que não só Gilmar aprendeu com eles, mas eles também aprenderam com Gilmar, não o saber acadêmico, mas a reconhecer e valorizar, nas situações mais simples, o sentido da vida. Aprenderam a acolher, compartilhar, preservar, cativar, dividir, respeitar as diferenças e a ser solidários, valores inestimáveis em uma sociedade cada vez mais carente de humanidade.

Ainda respondendo à questão, os alunos denunciaram um aspecto negativo que vinha ocorrendo na relação de alguns colegas com Gilmar. Eles se aproveitavam da ingenuidade dele, para incitar-lhe a mexer com as meninas, provocando tumulto e dispersão na sala.

— “Não atrapalha, só atrapalha quando os colegas chamam ele para pedir que mexa com os outros”.

— “Às vezes, os colegas estimulam Gilmar a mexer com outros colegas”.

Nós chegamos a presenciar um episódio em que um dos colegas incitava Gilmar a abraçar e beijar uma colega, enquanto a professora explicava a matéria no quadro e percebemos que realmente essa situação provocava a dispersão da turma e interrupção da aula. Foi a partir desse acontecimento que começamos a orientar os alunos para que tomassem consciência do quanto estavam prejudicando e não ajudando o colega, com essa atitude.

Um dos alunos demonstrou ter entendido bem a mensagem ao anunciar:

— “Acho que isso não é bom para Gilmar, porque ele aprende coisas erradas e começa a fazer”.

Com relação aos alunos (5) que indicaram que Gilmar os atrapalhava a aprender, destacamos as seguintes falas:

- **“Ele atrapalha um pouco.** Quando ele começa a correr, batendo nas pessoas, dando tapa. A professora manda ele sentar, os alunos reclamam”.
- “Só um pouquinho, ele vem bater na gente às vezes. Pega o material da gente”.

A resposta dos alunos mostrava claramente que, no período da primeira entrevista, ou seja, até os oito primeiros encontros, havia uma queixa generalizada deles com relação ao comportamento inadequado de Gilmar em constantemente estar “batendo” em alguém na sala. Bem entendido, o “bater” a que se refere os alunos era um bater fraco, não agressivo, muito mais tapinhas mostrando sua insatisfação com alguma coisa, uma maneira que foi convencionada na relação com a turma, porque tanto os alunos quanto os professores não foram orientados a inibir esse comportamento de Gilmar, permitindo que ele continuasse fazendo.

A maioria dos alunos da turma, ao serem questionados sobre o que não gostavam no comportamento de Gilmar, responderam exatamente isso, que não gostavam quando ele ficava batendo nos outros. Diziam que ele batia quando implicavam com ele e às vezes batia sem que ninguém implicasse.

Na entrevista final, um aluno parece sintetizar a opinião da turma, sobre os significativos avanços alcançados por Gilmar com relação à sua conduta antisocial indicada pelos colegas anteriormente, ao anunciar:

- “Ele atrapalhava a gente a brincar, agora ele brinca com a gente, não atrapalha mais e **não bate na gente**”.

De fato, “Gilmar mudou porque nós mudamos”, revelaram os alunos e também a professora Diana, demonstrando a percepção sobre o quanto todos tinham ganhado no final do processo de intervenção.

A resposta dos alunos a essa questão vem confirmar os resultados de pesquisas citadas por Chiote (2015), Siqueira e Chicon (2020), Araújo e Chicon (2020), Salles e Chicon (2020), Chicon e Oliveira (2021a, 2021b), Garozzi e Chicon (2021) e Carvalho *et al.* (2024) nas quais os educandos que não apresentam deficiência nas turmas inclusivas não são, na sua generalidade, prejudicados por essa inclusão, quer pela imitação de comportamentos inapropriados desses colegas, quer por uma redução no ritmo de desenvolvimento, pelo contrário, os autores verificaram que esse convívio pode aumentar a autoestima dos alunos que não apresentam

essa condição peculiar, diversificar sua experiência, ampliar suas competências e fazer com que aprendam a respeitar as diferenças. O que em longo prazo pode contribuir para gerar uma sociedade mais justa e igualitária.

Na entrevista final, os alunos revelaram, ainda, terem ensinado coisas a Gilmar, mas afirmaram, também, terem aprendido outros valores, a lidar com outros problemas, a compreender e conviver com as diferenças. A fala de um dos alunos parece sintetizar a opinião da turma, quando diz:

- “Aprendi que a gente não deve ensinar coisas ruins. Dar mais atenção. **Aprendi que tem pessoas diferentes da gente.** Se somos carinhosos com ele, ele é com a gente. **Acho que a amizade é muito importante.** Não é porque ele é diferente de nós que devemos tratá-lo mal”.

Para ajudar Gilmar (ou aos alunos público-alvo da Educação Especial) em seu processo de escolarização, dois alunos nos sugeriram, com propriedade, que todos os professores deveriam:

- “**Dar mais atenção** a ele, que ele consegue participar melhor”.
- “**Ensinar a ele**”.

Com essa citação, os alunos estavam solicitando a todos os educadores que acreditassem no potencial humano e investissem seus esforços para encontrar os meios de educar todas as crianças, tenham elas deficiência ou não.

Por último, perguntamos aos alunos o que gostariam que mudasse nas aulas de Educação Física para torná-las melhor. Como resposta, na primeira entrevista (março de 2003), foram enfáticos em declarar que o problema das aulas de Educação Física estava nos aspectos comportamentais manifestados por eles mesmos, como: falta de respeito com a professora e com os colegas, agressões físicas, agitação, conversas paralelas, desrespeito às regras nas brincadeiras, provocações etc., que culminava constantemente com interrupção da aula, desgaste na relação professor-aluno, aluno-aluno, reduzindo o espaço-tempo de aula para realização das atividades, sendo essa a mudança fundamental solicitada por eles. Além disso, reivindicavam brincadeiras diferentes. Essas considerações podem ser evidenciadas nos depoimentos destacados:

- “Ter brincadeiras diferentes, não tem briga, isso é uma aula boa”.
- “Respeitar os colegas e as regras combinadas nas brincadeiras. Parar de conversar quando a professora está falando. Dar opinião”.

Esse posicionamento dos alunos nos deu indicativos de que eles estavam conscientes sobre os problemas na turma que afetavam a realização a contento da aula e que esse era um problema que só seria sanado com enfrentamento por parte dos educadores.

As solicitações por atividades diferentes nas aulas de Educação Física, a nosso ver, são decorrentes das aulas realizadas no ano de 2002, predominantemente, baseadas no futebol para os meninos e corda, bambolê e queimada, para as meninas.

Já na entrevista final, a maioria dos alunos não apresentou sugestões, dando indicativos de que a aula havia encontrado seu ponto ideal, faltando, apenas, na opinião de dois alunos, melhorar ainda o comportamento:

- “Melhorar a organização na aula”.
- “A obediência, o comportamento e **tem que ter a hora de ouvir e de falar**, porque, na hora de ouvir, eles não ouvem, só ficam falando; na hora de falar, eles não falam”.

Quanto ao sistema de avaliação adotado (pesquisa/estudo dirigido, desenho e texto, oficina de brinquedo e autoavaliação), os alunos responderam, com unanimidade, ser favoráveis à manutenção do sistema, como pode ser percebido em algumas falas destacadas:

- “Gostei, porque a gente falava a nota e o colega falava se a gente merecia ou não, por causa que a gente cooperava e participava da aula [referiu-se à autoavaliação]”.
- “Eu gosto dessa forma de avaliação, porque a gente brinca para ser avaliado”.

Com esse sistema de avaliação, os alunos tinham a noção exata de como estavam sendo avaliados: os tipos de instrumentos de avaliação, os critérios, os valores aplicados em cada instrumento, a possibilidade de realizar a autoavaliação, enfim, detinham o controle sobre o resultado de suas ações nas aulas de Educação Física. Bem diferente do sistema anteriormente usado pela professora, no qual os alunos eram avaliados subjetivamente pela participação nas aulas de Educação Física, tomando conhecimento da nota somente quando divulgada pela professora, no final de cada bimestre.

Como ficou evidenciado nos depoimentos citados, o sistema de avaliação parece ir ao encontro do interesse dos alunos e das recomendações da me-

todologia de ensino adotada, que sugere não utilizar um único instrumento de avaliação para acompanhar o aprendizado dos estudantes. Cabe salientar que, nesse sistema, inclusive os alunos com deficiência eram avaliados da mesma forma que seus colegas.

Os resultados da avaliação dos alunos durante o processo de intervenção mostraram, também, que houve uma aproximação da proposta pedagógica utilizada neste estudo em relação ao projeto político-pedagógico da escola, que prescrevia, em uma de suas atribuições, a realização de práticas inclusivas.

Segundo Soares *et al.* (1992), “A avaliação deve servir para indicar o grau de aproximação e distanciamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos” (Soares *et al.*, 1992, p. 113).

A seguir, apresentaremos as considerações finais, evidenciando os resultados do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvidos com os professores e alunos da escola em foco.

Considerações finais

Esta pesquisa foi pensada para servir de subsídio para o processo de implantação de escolas inclusivas, focando, predominantemente, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, buscamos aprofundar questões sobre o processo de formação continuada dos profissionais da educação responsabilizados por tal tarefa e sobre os processos pedagógicos que norteiam a prática inclusiva na escola, visando a contribuir com elementos que pudessem nortear-lhes as ações, constituindo-se em novas perspectivas de trabalho, novas ideias, novas formas de abordar e conceber o ensino.

A escola, para atender à diversidade dos grupos que a habitam, precisa compreender as especificidades da educação, sobretudo no que concerne à função social de promover o desenvolvimento e a transformação dos alunos, rumo ao aprimoramento do exercício da cidadania, no que se refere ao gozo de seus direitos e deveres. Um desenvolvimento e uma transformação que conservam a singularidade de cada sujeito, por respeitar ritmos próprios, valores e crenças oriundos de suas histórias.

Isso significa que a escola, além de suas metas gerais para todos os alunos, precisa ter metas para cada grupo, para cada estudante. Esse movimento entre o individual e o coletivo, o singular e o social, coloca para os profissionais da escola, o desafio de articular ações de reflexão, de planejamento, de ensino, no sentido de promover o projeto educativo, de forma a atingir as necessidades educacionais de TODOS os estudantes.

Sendo assim, o que se pôde acompanhar junto aos participantes da pesquisa durante o processo de intervenção pedagógica foi que, questões específicas — pertinentes à participação de um aluno com síndrome de Down em turmas regulares do ensino fundamental, a título de exemplo — não se fizeram presentes desgarradas das dificuldades que os professores de Educação Física enfrentam para atender alunos que não apresentam deficiência. É importante, portanto, considerar as condições peculiares deflagradas por uma proposta de ensino inclusivo, mas sem perder de vista questões gerais, estruturais e de apoios, que interferem, positiva ou negativamente, no processo de escolarização pretendido e no trabalho docente.

A Educação Física Escolar que, há longo tempo, vem se baseando no modelo de esportivização, para traçar seu programa de ensino, tem priorizado a aptidão física e a competição em detrimento da sistematização/transmissão de conteúdos da cultura corporal. Isso tem contribuído para aumentar a distância da Educação Física de uma concepção de educação que valorize as relações humanas, a formação do sujeito autônomo, volitivo, crítico-reflexivo e criativo.

Identificamos na escola investigada — e os resultados da avaliação da prática pedagógica inclusiva também revelam e desvelam nos depoimentos dos profissionais da escola — a existência de uma exclusão includente, ou seja, os alunos com deficiência têm acesso à escola por meio da matrícula, no entanto sua permanência e aprendizado é muitas vezes desassistida quanto aos aspectos educacionais, não atingindo objetivos próprios à escola, como a apreensão dos conteúdos culturais transmitidos nas diferentes ciências e, muitas vezes, nem mesmo a tão anunciada e valorizada socialização, implicando o insucesso em seu processo de escolarização.

Nesse sentido, parece que as escolas atendem à legislação, cumprem sua obrigação legal, realizam a matrícula, mas não cumprem o seu dever moral e ético de buscar os meios de educar a TODOS os estudantes. Nesse aspecto, acreditamos que os profissionais da educação (ministro, secretários de educação, diretores, pedagogos, professores e funcionários) têm uma grande parcela de responsabilidade na mudança desse processo.

Como Vigotski (2007), entendemos que o professor tem o papel fundamental e ético de provocar avanços no desenvolvimento de seus alunos que não ocorreriam espontaneamente. O caso do aluno com síndrome de Down, descrito no processo de intervenção pedagógica, marca bem a atitude mediadora do

professor na perspectiva da inclusão. Sem essa mediação, como ocorria antes da pesquisa, o aluno com deficiência provavelmente teria se mantido excluído das aulas de Educação Física.

Para se fazer inclusão, o primeiro passo é sensibilizar o profissional, no sentido de que venha a manifestar uma atitude inclusivista em relação aos alunos com deficiência e, em seguida, **muni-lo com os meios** que o ajudem a organizar ambientes de aprendizagem propícios à expressão da diversidade como: escolha da metodologia de ensino, adaptações curriculares, ensino diferenciado na sala de aula/quadra, formação continuada em serviço, espaço-tempo de planejamento, práticas interdisciplinares, redução do número de alunos por turma, parceria com os alunos, apoio do coordenador de educação especial, professores colaboradores de práticas inclusivas etc. Assim, ao propor a inclusão de alunos na escola, precisamos pensar também na inclusão dos profissionais.

Concordamos com Nóvoa (2010), quando afirma que a inclusão pode ser vista por ângulos distintos e que, nesse sentido, “Não estamos perante uma imagem doce, clemente, suave. Incluir é um gesto árduo e trabalhoso. É um processo difícil, para quem inclui e para quem é incluído” (Nóvoa, 2010, p. 11).

Desse modo, entendemos que, para promover a inclusão, não existe receita e a melhor forma está em a escola em seu conjunto se pensar e se avaliar em seu projeto educativo, atuando como uma “escola aprendente” que dá conta, na medida do possível, da sua realidade institucional, demonstrando sua capacidade de dar respostas às necessidades educacionais de TODOS os seus estudantes (Alarcão, 2001).

Um outro viés importante da inclusão, que precisamos considerar e reconhecer, e que está fortemente vinculado à conquista da parceria da turma para o processo de inclusão pelo professor, está no fato de que a inclusão passa pelo convívio interativo com o outro e com o rompimento de uma série de preconceitos cristalizados em nossa sociedade por um processo sócio-histórico e cultural, que só irá se consolidar na medida em que a nova geração for desafiada a aceitar, respeitar e conviver com as diferenças, exercitando, nessa interação, valores como: cooperação, companheirismo, acolhimento, participação, amizade, respeito à diversidade etc., pois, dessa forma, provavelmente no futuro, quando pensarem nas pessoas com deficiência, visarão ao seu bem-estar, tomando providências para que alcancem, de fato, a cidadania.

Reconhecendo os educadores/professores como intelectuais que podem ser e são transformadores com suas intencionalidades pedagógicas, e podem caminhar com todos os entes escolares dialogando com os saberes do mundo. Não é utópico considerar que um mundo inclusivo pode ser constituído e alongar-se para além dos muros da escola.

A aproximação entre os profissionais do laboratório pedagógico (sala de recurso) e os outros profissionais da escola foi considerada, pela equipe de estudo e pesquisa, fator importante na atuação coletiva e articulada da escola em favor de práticas pedagógicas mais inclusivas (apoio do coordenador de Educação Especial e apoio à experiência e a reflexão).

O plano de ensino e o planejamento realizado durante o processo de intervenção pedagógica foi considerado, pela equipe de estudo e pesquisa, como de fundamental importância para qualificar as aulas e facilitar o processo de inclusão. Além de garantir a sequência e a continuidade na transmissão dos conteúdos, deixa o professor menos angustiado e mais tranquilo para desenvolver as aulas, porque sabe exatamente o que fazer com cada uma das diferentes turmas, inclusive organizando antecipadamente os recursos materiais necessários e aproveitando qualitativamente o espaço-tempo pedagógico com os alunos.

Nessa estrutura organizacional, os professores de Educação Física:

- a. destacaram a **importância funcional do cronograma** em seu dia a dia, elegendo-o como instrumento imprescindível na organização e sistematização dos conteúdos de ensino;
- b. consideraram a **organização da aula** nas três fases — a) relembrar a aula anterior e organizar as atividades; b) realizar as atividades; c) avaliar o realizado — como essenciais para manter a característica da metodologia de ensino de garantir o espaço-tempo para uma ação crítico-reflexiva dos alunos, isto é, uma prática em que o saber-fazer caminham de forma articulada;
- c. aprovaram o sistema de avaliação, porque tem características formativa e somativa. As notas representavam, de fato, a participação e envolvimento dos alunos nas aulas. Também os alunos aprovaram o sistema de avaliação utilizado. Na expressão deles: “Eu gosto dessa forma de avaliação, porque a gente brinca para ser avaliado” (Aluno do 4º ano); “Esse ano teve caderno, prova, pesquisa e autoavaliação, nós que tiramos a própria nota” (Aluna do 4º ano).

Em nossa compreensão, essa organização do espaço-tempo da aula nas três fases, associada a uma relação dialógica e de problematização dos conteúdos, é vital para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do aluno.

No que se refere ao desenvolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física, a equipe de estudo e pesquisa, inclusive os discentes, foram unânimes em demonstrar em suas falas o reconhecimento de que, naquele semestre letivo, todos haviam melhorado em seus aspectos cognitivos, socioafetivos e psicomotor. Para o professor Pedro, o resultado mais significativo do processo de intervenção pedagógica, além da satisfação pessoal, foi ver os alunos com deficiência e também os menos habilidosos e introvertidos participando ativamente das aulas.

Os próprios alunos com deficiência da escola demonstraram perceber que as aulas de Educação Física estavam mudadas e, nesse novo modelo de aula, havia espaço para a participação deles, pois se sentiam contemplados pelos professores e pelos colegas na organização das atividades. A indiferença, finalmente, parecia ter cedido lugar ao acolhimento nas aulas de Educação Física.

A escolha do jogo tradicional infantil como conteúdo de ensino para as turmas do 1º ao 5º ano foi outro aspecto fundamental neste estudo. Representou uma temática facilitadora da interrelação professor-aluno. Com o jogo tradicional, a aula tornou-se contextualizada e mais significativa para os estudantes, tendo sempre novidades, representando, a cada encontro, uma nova aventura para eles.

O jogo é parte do universo infantil, portanto está presente no dia a dia das crianças. Como diz Freire (1989), as crianças são especialistas em brincar. Sendo assim, as atividades eram facilmente apreendidas e realizadas com autonomia por elas, deixando o professor com maior liberdade para observar e apoiar aquelas que apresentavam dificuldades na atividade proposta.

A equipe de estudo e pesquisa reconhece que os pais dos alunos são peças fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem, seja acompanhando o desempenho dos filhos na escola, compreendendo suas dificuldades, dando apoio e afeto, valorizando seu esforço em tentar aprender, reforçando orientações enunciadas pelos professores. Porém, estes foram pouco envolvidos pela escola e pelos docentes da Educação Especial no processo pedagógico, no período em que o pesquisador esteve naquele local. Esse é um aspecto importante que precisa ser resgatado pela escola para ampliar as possibilidades educacionais de TODOS os alunos.

Ainda cabe destacar que dá análise do processo de intervenção pedagógica realizado com a turma do 4º ano A, identificamos três movimentos no processo de ensino e de aprendizagem — movimento de adaptação, de acomodação e de cooperação. A compreensão desses movimentos são um dado muito importante porque possivelmente poderão estar presentes em outros grupos que vierem a vivenciar experiências semelhantes.

Dentre as várias lições que alcançamos ao analisar tais movimentos, cabe ressaltar:

- a. A organização de momentos para confecção de brinquedos (oficina de brinquedos) pelas crianças e posterior utilização, além da possibilidade de levá-los para casa, foi muito marcante no trabalho. Nesse momento, elas poderiam dar um salto qualitativo ao perceberem que os seus próprios brinquedos poderiam ser construídos a partir de materiais sucata.
- b. A participação de alunos com e sem deficiência no mesmo ambiente de ensino pode ampliar as experiências de aprendizagem de ambos, quando são criadas as condições favoráveis a essa interação.
- c. Cada aluno é único, e são eles que nos dirão, no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, do que são capazes. A nós, educadores, pais, profissionais, cabe acreditar em seu potencial e investir nossos esforços para mudar as circunstâncias e criar as condições ideais para promover o seu desenvolvimento.
- d. Se os alunos com deficiência apresentam dificuldades de aprendizagem, os professores apresentam dificuldades em ensiná-los, portanto, ambos, em parceria, devem buscar superar suas limitações. Assim, em um movimento dialético, os professores, enquanto ensinam, aprendem e os alunos, enquanto aprendem, ensinam. Não devemos nunca subestimar a capacidade de aprendizagem do ser humano, pois ele sempre nos surpreende.
- e. Os professores precisam aprender a ouvir e respeitar o desejo e a opinião dos alunos, para que o diálogo se estabeleça e a prática pedagógica possa ser construída dia após dia na relação compartilhada com eles.
- f. Na brincadeira de faz de conta, a criança recria situações vivenciadas na vida real, estabelece novas formas de relação com objetos e assume papéis que, via de regra, não são possíveis, no plano do real. Ao brincar, geralmente elas reproduzem atividades de adultos, bem como modos de

relação dos adultos entre si ou dos adultos com elas. E, enquanto brincam, elas têm a possibilidade de lidar com dificuldades psicológicas complexas que atravessam a sua relação com a cultura na qual se encontram inseridas, como o medo, a dor, a perda, a violência, as regras de conduta, a amizade, o amor, o respeito, a cooperação etc.

- g. É importante frisar que, em uma situação de aula em que o jogo tradicional se constitui como conteúdo de ensino, não basta disponibilizar os materiais para os alunos brincarem. É necessário criar situações que estimulem o uso do brinquedo de forma diversificada e fornecer elementos para que eles possam criar e recriar as brincadeiras, fazer novas interações, combinar movimentos e objetos, descobrir novas formas de ação, alimentando, dessa maneira, a experiência corporal (cognitiva, afetiva e motora).
- h. Em educação os insucessos têm que incomodar, mas não imobilizar a ação docente, devem ser tomados como um elemento de reflexão para a ação.

Sendo assim, para o **ambiente escolar**, este estudo, assinala a abordagem pedagógica crítico-superadora para o ensino da Educação Física (Soares *et al.*, 1992) como um instrumento metodológico de enorme potencial educativo no quadro de uma Educação Física pensada sob o enfoque multicultural, visando a atender às diferenças, ou seja, promover a inclusão de **todos** os alunos na aula, além de contribuir para a formação do pensamento crítico-reflexivo.

A história nos ensina: se aprendemos a segregar, a discriminar, a odiar e a matar, podemos aprender também a ser solidários, a incluir, a respeitar as diferenças e a amar. Portanto, parafraseando Vigotski (2007), tudo que existe no mundo humano foi construído sócio historicamente, logo, todo conhecimento, nossas atitudes, a forma de cada sociedade interagir com o meio é uma construção cultural e, nesse sentido, pode ser desconstruída e novamente construída, com outra roupagem, com outra concepção que não a anterior, possibilitando aos seres humanos uma nova forma de estar e agir no mundo.

E é com isso que contamos para desenvolvermos uma sociedade mais justa, mais solidária e plural, em que os valores humanos prevaleçam sobre os valores materiais.

Dessa forma, devemos ter claro que a inclusão em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se

pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de ‘normalidade’ para aprender, **aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos** (Parecer nº 17, 2001, grifo nosso).

No movimento de refletir e organizar as práticas docente, valorizar as diferentes formas de planejar as ações pedagógicas, com estratégias inclusiva e equitativa, nos leva considerar os diferentes universos nos quais o alongamento da inclusão pode permear.

Como orientações para a prática, o estudo põe em relevo: a atitude acolhedora e mediadora do professor; a parceria do educador com os alunos nas práticas inclusivas; a prática dialógica e problematizadora na aula; a gestão da aula — planejamento; a troca de experiência entre os profissionais; a paciência pedagógica para ensinar e a sensibilidade para escutar e compreender o outro.

Assim, há necessidade de aflorar a sensibilidade para a escuta atenta e olhar afetoso nas práticas pedagógicas movida por nós, educadores, para que possamos realizar a mediação dialogicamente construída dos conhecimentos problematizados à luz de um posicionamento inclusivo.

Para finalizar esta obra, apresentamos um trecho do poema de Thiago de Mello,¹³ que parece sintetizar o processo de ensino e de aprendizagem vivido por nós e por todos os participantes do estudo.

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o que o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.

13 Poema *A vida verdadeira*. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/obras-literarias/a-vida-verdadeira>. Acesso em: 10 jul. 2025.

Referências

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In*: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret (orgs.). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 12-31 (Desenvolvimento Curricular na Educação Básica; 6).

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.

ALENCAR, Gildiney Penaves de *et al.* Inclusion of students with Down syndrome in Brazilian schools. **International Journal for Innovation Education and Research**, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 1290-1300, 2019. Disponível em: <https://scholarsjournal.net/index.php/ijer/article/view/1918/1374>. Acesso em: 14 fev. 2025.

ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão**: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

ATZINGEN, Maria Cristina Von. **História do brinquedo**: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. São Paulo: Alegro, 2001.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/26722/17099>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BARROCO, Sonia Maria Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

BOATO, Elvio Marcos. A Educação Física escolar frente aos desafios da educação inclusiva. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2013. p. 104-139.

BRASIL. **Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEESP; MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43).

CARVALHO, Ingrid Rosa; FREITAS, Rayanne Rodrigues de; BONFAT, Daniela Lima; CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Ensino colaborativo como princípio facilitador para inclusão do aluno com deficiência na educação física escolar. **Movimento**, v. 30, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/128996/93680>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inclui.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo**: inclusão, intervenção pedagógica e formação. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inclui.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CHICON, José Francisco.; RODRIGUES, Graciele Massoli (orgs.). **Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva**. Vitória/ES: Edufes, 2012.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MURACA, Gabriela de Vilhena (org.). **A brincadeira da criança com autismo**: apontamentos para as práticas educativas e inclusão. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2023.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SILVA, Suzana Azevedo Feltmann (org.). **O brincar da criança com autismo em ambientes educacionais de aprendizagem**: prática educativa, formação e inclusão. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2025. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

COSMO, Jolimar; PINEL, Hiran; CHICON, José Francisco. **Educação física, formação continuada e inclusão**: a subjetividade do trabalho docente. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2025. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes da. **A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores de educação física**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CUNHA, Leonardo Miglinas; CHICON, José Francisco. **O esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de educação física escolar e inclusão**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 121-144. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-posições**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 181-198, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3yTxSh9NjtZbDFbNqYL9c wd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2025.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Libertação e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano de professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GAROZZI, Gabriel Vighini; CHICON, José Francisco. **Educação física escolar**: inclusão da criança com autismo na aula. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. **Visão didática da educação física**: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991. (Coleção Educação Física: série fundamentação, 11).

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. (Coleção Educação Física: série fundamentação, 10).

JANUÁRIO, Paulo Clepard Silva. **Na aquarela da inclusão**: a educação física em rede de colaboração. 2024. 265 f. Tese (Doutorado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2024.

JEBER, Leonardo José. Plano de ensino em educação física escolar: um projeto político pedagógico em ação. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1997. p. 111-142.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1998.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 119-142.

MACHADO, Angelo. **A viagem de Tamar: a tartaruga-verde do mar**. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1996.

MARTELLETTI, Daniel Poubel. **Formação continuada em educação física na perspectiva inclusiva no município de Anchieta/ES: avanços, desafios e possibilidades para atuar com alunos público-alvo da educação especial**. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

MARTINS, Ida Carneiro; CRUZ, Maria Nazaré da. Brincar na rua e brincar na escola: infância, lazer e educação. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, n. 61, p. 17–30, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xn5x8vx5>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MAZZARINO, Jane. Matrizes que se cruzam: interações entre movimento socioambiental e campo jornalístico. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 49–66, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/TPphcSbyqq8bp65KxSvm8D/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Entendemos%20as%20matrizes%20culturais%20como,~sejam%20estes%20individuais%20ou%20coletivos>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAIS, Milena Pedro de; CAMPOS, Maria João Cavalheiro; RODRIGUES, Graciele Massoli. Formação contínua de professores de Educação Física face à perspectiva inclusiva: impacto nas percepções de competência e qualidade da experiência. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 20, n. 2, p. 153–160, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9572/6166>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MORAIS, Milena Pedro de. **Formação contínua em Educação Física em face da perspectiva inclusiva: experiências perceptivas no Brasil e em Portugal**. 2021. 289 f. Tese (Doutorado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021.

NASCIMENTO, Sílvia Fernanda. **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, Edufes, 2010. p. 11–16.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

OLIVEIRA, Fabiana Soares de; SILVA, João Paulo Vicente da; SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da; PEIXOTO, Sára Maria Pinheiro; DIAS, Maria Aparecida. Educação física escolar inclusiva: desafios e possibilidades a partir do olhar docente. In: SENHORAS, Elói Martins; ALECRIM, João Victor da Costa (orgs.). **Educação física: agendas educacionais**. Boa Vista: Iole editora, 2023. p. 195–226.

OLIVEIRA, Fabiana Soares de; SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da; DIAS, Maria Aparecida. Formação Continuada em Educação Física Inclusiva: entrelaçando saberes docentes frente à inclusão de alunos com deficiência. In: CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá. (orgs.). **Experiências inclusivas em Educação Física: contextos escolares e não escolares**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 13–33.

RODRIGUES, Armindo J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: RIBEIRO, Maria Luísa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 13–26.

RODRIGUES, Graciele Massoli; CHICON, José Francisco. Desdobramentos da formação continuada: por entre as narrativas, as ressignificações. **Revista Aleph**, Niterói, n. especial, p. 75–90, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48138/29644>. Acesso em: 20 jul. 2021.

RODRIGUES, Graciele Massoli. Ensaio sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino superior: um olhar com aproximações freirianas. In: CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de (org.). **Educação Física Escolar junto a estudantes com deficiência visual**. Curitiba, PR: Appris, 2021.

RODRIGUES, Graciele Massoli. Prefácio. In: FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luíza Mendes (orgs.). **Possibilidades de diversificação de conteúdos: relatos de experiências na educação física escolar**. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. p. 7–10.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SCHIAVO, Marcio R.; MOREIRA, Eliesio N. **Glossário social**. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia na formação universitária. **Revista Páginas de Filosofia**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 31–45, jan./jun. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273310707_A_Filosofia_na_Formacao_Universitaria. Acesso em: 5 fev. 2025.

SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. Várzea Paulista, Fontoura, 2020. *E-book*.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1992. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-Ação).

THURLER, Monica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather e colaboradores. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. p. 89-112.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escolhidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. 5. ed. Madri: Visor, 1997.

Índice remissivo

A

Aluno 9, 11, 12, 19, 25, 27, 28, 29, 38, 40, 42, 47, 48, 49, 52, 54, 59, 60, 70, 72, 76, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 94, 95, 102, 109, 110, 111, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128

Aprendizagem 8, 9, 10, 11, 12, 32, 35, 36, 37, 38, 43, 46, 48, 49, 50, 53, 54, 60, 65, 69, 71, 76, 100, 115, 120, 123, 125, 126, 127, 128

Aula 9, 12, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 123, 124, 125, 127, 128

C

Criança 9, 22, 28, 32, 34, 35, 36, 46, 47, 70, 81, 98, 103, 109, 126

D

Deficiência 10, 11, 12, 14, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 29, 31, 33, 37, 42, 43, 47, 49, 52, 53, 56, 65, 67, 70, 74, 75, 80, 81, 89, 102, 113, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127

Desenvolvimento 12, 15, 17, 19, 21, 28, 29, 32, 36, 40, 42, 48, 49, 50, 60, 67, 74, 81, 89, 90, 93, 100, 117, 121, 122, 125, 126

Docente 9, 13, 20, 44, 45, 52, 56, 57, 64, 71, 122, 127, 128

E

Educação 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 32, 50, 52, 55, 58, 64, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 127

Educação Física 10, 11, 12, 19, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 51, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 69, 70, 72, 75, 76, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 104, 106, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 127

Educação Física Escolar 12, 35, 122

Ensino 10, 11, 12, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 35, 37, 39, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 77, 81, 96, 100, 102, 112, 113, 114, 115, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128

Escola 8, 9, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 37, 38, 41, 43, 44, 52, 54, 56, 58, 59, 68, 71, 72, 79, 82, 86, 87, 89, 96, 97, 98, 100, 101, 109, 112, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128

Experiência 11, 18, 26, 27, 30, 55, 74, 78, 82, 107, 112, 118, 124, 127, 128

F

Formação 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 34, 122, 127

Formação continuada 11, 19, 20, 21, 23, 50, 55, 69, 75, 121, 123

I

Inclusão 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 23, 24, 33, 43, 46, 47, 49, 55, 56, 65, 66, 67, 70, 74, 89, 102, 112, 113, 115, 117, 121, 123, 124, 127, 128

Intervenção pedagógica 10, 26, 32, 33, 50, 51, 52, 69, 89, 112, 122, 124, 125, 126

P

Planejamento 25, 26, 27, 40, 50, 51, 53, 54, 56, 59, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 74, 75, 76, 80, 82, 87, 96, 97, 100, 106, 108, 115, 121, 123, 124, 128

Prática 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 29, 32, 40, 41, 42, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 59, 61, 65, 66, 70, 71, 74, 76, 81, 82, 124, 126, 128

Prática docente 11, 12, 13

Prática inclusiva 23, 121

Prática pedagógica 11, 12, 13, 15, 17, 22, 24, 30, 51, 54, 65, 68, 113, 114, 122, 126

Processo 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 75, 76, 78, 81, 86, 89, 90, 92, 93, 95, 100, 102, 110, 112, 113, 114,

115, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124,
125, 126, 128

Professor 10, 11, 12, 15, 19, 20, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 35, 38, 39, 40, 41, 42,
44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53,
54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71,
72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 83, 84, 85,
86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95,
96, 97, 98, 99, 100, 103, 111, 113, 115,
118, 122, 123, 124, 125, 128

S

Saber-fazer 124

Sobre os autores

Graciele Massoli Rodrigues

Doutorado e mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2002, 1998). Professora da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí (ESEFJ) e da Universidade São Judas Tadeu (USJT).

José Francisco Chicon

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG, 2013). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2005). Professor Titular do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.



O debate em torno da educação inclusiva se baseia no direito de todas as pessoas, crianças, jovens e adultos, receberem uma educação de qualidade que considere suas características e que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem. A inclusão, no âmbito da educação, pressupõe a eliminação das barreiras físicas, atitudinais e procedimentais que impedem o acesso ao direito à educação a muitos indivíduos.

Se os alunos com deficiência apresentam dificuldades de aprendizagem, os professores apresentam dificuldades em ensiná-los, portanto ambos, em parceria, devem buscar superar suas limitações. Assim, em um movimento dialético, os professores, enquanto ensinam, aprendem e os alunos, enquanto aprendem, ensinam. Não devemos nunca subestimar a capacidade de aprendizagem do ser humano, pois ele sempre nos surpreende.



encontrografia

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

