

José Francisco Chicon
Graciele Massoli Rodrigues

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, FORMAÇÃO E INCLUSÃO

(RES)SIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO FUNDAMENTAL II

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 II

Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas

encontrografia

Copyright © 2026 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

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Magnific.com

REVISÃO

Revisão dos autores

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 II / José Francisco Chicon, Graciele
Massoli Rodrigues. -- Campos dos Goytacazes, RJ :
Encontrografia Editora, 2026. -- (Série
desenvolvimento humano e práticas inclusivas)

Bibliografia

ISBN 978-65-5456-187-7

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

II. Título III. Série.

26-365904.0

CDD-613.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação física 613.7

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

DOI: 10.52695/978-65-5456-187-7

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. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)
- 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 – IFRS (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin - UENF (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.^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

1. Tecendo caminhos inclusivos nas práticas pedagógicas	8
2. Educação Física escolar: construindo caminhos para uma prática pedagógica inclusiva	13
2.1 Construções inclusivas: uma prática pedagógica com estudantes do 6º ano	24
2.1.1 Movimento de sensibilização	32
2.1.2 Movimento de cooperação	110
2.1.3 Construções colaborativas: apontamentos e conquistas . . .	125
3. Considerações finais	144
4. Referências	152
5. Bibliografia	156
Sobre os autores	159
Índice remissivo	160

1. Tecendo caminhos inclusivos nas práticas pedagógicas¹

Vários são os motivos que nos impulsionam a compartilhar o nosso fazer pedagógico. Somos atravessados por aquilo que fazemos porque é o que somos. Isso não poderia deixar de ser expresso por nós. Ganhamos vida nesse fazer e nas crenças de aprender com cada pessoa que encontramos, com cada aluno com quem nos deparamos e com todos os desafios que a educação nos põe.

Todas as nuances que nos tocam nos ardem na pele e nos rasgam feridas, criam cicatrizes que desenham nossas histórias no mundo. Não obstante esse processo, estão os nossos discursos, nossos passos e nossas trajetórias que se entrecruzam no emaranhado da vida. Entendemos que toda essa trama confeccionada pela inclinação imersiva no aprender se processa no impulso de construir uma educação empática e respeitosa para todas e todos: uma educação repleta de amorosidade e de responsabilidade docente.

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.

Cotidianamente buscamos adquirir os processos de aprendizagem mútuos com os estudantes, com nossos pares e com o que a vida nos apresenta com a diversidade humana. Não distante disso, somos tomados pelo desejo de que todas e todos sejam alcançados nas suas especificidades, identidade e na forma de ser e estar no mundo. Somos impulsionados a defender a aprendizagem coletiva.

Nossa motivação interna se potencializa ao instigar movimento, no âmbito educacional, escolar, de aprendizagem, de acolhimento, de reciprocidade, de atender a um mundo que se expõe e nos desafia para viver: o movimento inclusivo. Essa é a educação que vemos!

Isso nos leva ao compromisso de construir práticas pedagógicas que inversamente desconstruem práticas discriminatórias e de adequação de métodos que não respeitam a diversidade nem consideram a equidade. O combate à marginalização daqueles que são desrespeitados diante de uma hierarquia configurativa educacional nos leva a resgatar os direitos inalienáveis de ser quem somos, de como estamos e em que contexto nos inserimos, ou seja, conduz-nos a reconhecer as diferenças e a diferenciação no processo de aprendizagem.

Ao adquirirmos e compartilharmos conhecimentos ao longo da nossa formação docente, adensamos à nossa atuação o direito que cada pessoa possui de ter acesso e acessibilidade àquilo que a sociedade se comprometeu sistematizar e reconhecer como imprescindível para uma convivência.

Partilhar os saberes construídos tornando-os coletivos é reconhecer que o saber individual no contexto pode transcender as barreiras da esfera física e intelectual para atingir e trazer um impacto que se fortalece no compartilhamento e na comunidade com a qual disseminamos essa construção. Aprimorar os próprios procedimentos gerados ao longo de um processo de aprendizagens é também reconhecer as limitações que são criadas em cada nova conexão que atingimos com as trocas sociais.

Assim, entendemos que todo esse processo só pode ser nutrido por um envoltório afetoso e permeável com os pares, com os familiares, com a comunidade escolar, com a dimensão do que os escritos possam tocar e atin-

gir. Todos os aspectos mencionados apenas serão registros, se não forem lançados a público para que novas conexões possam ser dimensionadas.

No que tange às perspectivas de utilidade das narrativas registradas ao longo do processo de aprendizagens neste estudo, entendemos que não podem se limitar a um caráter privativo no qual apenas os envolvidos se beneficiam das elaborações, construções, dificuldades, desafios, enfrentamentos e descobertas de sucessos e insucessos. Nossa maior motivação é compreender que a capacidade do processo colaborativo é desenvolver práticas significativas, planejamentos coletivos e ações de prospecção dessas descobertas.

Nossos registros trarão narrativas de ocorrências que fizeram valer a pena estar na escola, nosso lar. Mesmo diante de conflitos, desqualificações, negligência e descasos, resistimos. É desse lugar de fala que nossas raízes produzem troncos fortes para que o semear de um mundo equânime seja soprado pelos ventos que a vida tem.

Atravessados pela observação do momento que vivemos na formação de professores e professoras, assolados pela exploração da escola como mecanismo balizador antidemocrático e feridos pelas demarcações sociais das metodologias que distraem a imersão nas diferenças humanas, marcamos, nas linhas que seguem, um registro territorial da intenção de compreender a presença da formação como algo que se perspectiva na continuidade, no movimento, no reconhecimento do sentido das presenças no ambiente da escola.

Sustentamos que as questões que ligam as noções de saberes estruturados na formação não se separam dos ideários de uma sociedade que, em nosso caso, por escolhas, estão associados ao processo de inclusão escolar e social.

Com isso, passamos a destacar as contribuições e fomentar discussões que possam se desdobrar dos registros que seguirão, a partir da descrição da realidade do cotidiano escolar, numa particularidade das contribuições que incentivaram as narrativas a tomarem vida e se exporem à complementação da relação aprender–construir–saber–aprender.

Nossa narrativa refere-se a uma construção realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, no período de fevereiro a agosto de 2003 (durante um semestre letivo), envolvendo uma professora de Educação Física que ministrava aulas para as turmas do 1º ao 5º ano² e um professor da mesma disciplina que lecionava para as turmas de 6º ao 9º ano,³ tendo, respectivamente, um aluno com síndrome de Down e uma aluna com deficiência visual inseridos na turma. Todos os estudantes eram de baixa renda e pertenciam à comunidade em que se localizava a escola.

Quanto às aulas, foram desenvolvidas em sessões de cinquenta minutos, duas (4º ano) e três (6º ano) vezes por semana, às quartas e sextas-feiras, no turno matutino. Às sextas-feiras, no vespertino, das treze às dezessete horas, o professor pesquisador, os dois professores de Educação Física, um estagiário e uma estagiária do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) (grupo ou equipe de estudo) se reuniam para estudar, avaliar e planejar as aulas.

Assim, organizamos este livro procurando evidenciar o processo de inclusão nas aulas de Educação Física, apresentando decisões, elaborações e a discussões sobre toda a construção realizada. Destacamos a prática pedagógica inclusiva desenvolvida com os alunos da turma do 6º ano com a presença de uma aluna cega, identificando, na análise dessa prática pedagógica, dois movimentos — movimento de sensibilização e movimento de cooperação.

2 Essa terminologia passou a ser utilizada a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Dessa forma, para garantir a atualidade do texto, substituímos a terminologia 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série, correspondente ao período estudado (2003), pela terminologia atual — 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano.

3 Apesar de o estudo ter sido realizado com duas turmas e dois professores de Educação Física, neste livro abordaremos apenas o trabalho desenvolvido com a turma do 6º ano. O trabalho com a turma do 4º ano foi apresentado no livro publicado em 2025, intitulado: Educação física escolar, formação e inclusão: (res)significando a prática docente no ensino fundamental I.

Em seguida, colocamos em destaque o que alcançamos com a prática pedagógica inclusiva na visão dos alunos do 6º e 7º ano.⁴ Para finalizar, deixamos trilhas que possam servir de guia para aqueles que se aventuram no caminho das práticas inclusivas e partilhamos nossas reflexões sobre os saberes-fazeres da intervenção pedagógica em turmas inclusivas.

4 A proposta pedagógica foi desenvolvida com todas as turmas do 6º ao 9º ano, porém acompanhamos apenas o trabalho realizado com a turma do 6º ano, mas entrevistamos os alunos do 6º e 7º ano para obtermos informações sobre o resultado do estudo na visão dos discentes.

2. Educação Física escolar: construindo caminhos para uma prática pedagógica inclusiva

Essa construção foi pensada a partir de um projeto de educação para todas as pessoas (escola inclusiva) que se desenhou em um processo dialógico de implantação de práticas pedagógicas 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 pelo professor de Educação Física com os alunos, em um semestre letivo, sob orientação deste professor pesquisador.⁵

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

5 Nomenclatura utilizada para designar um dos professores coautor desta obra.

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,⁶ 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 ao 9º ano nos três turnos de funcionamento. O turno noturno funcionava como supletivo.

A escola se localiza 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 pedagógica com a turma do 6º ano, do turno matutino, com o professor de Educação Física Pedro,⁷ no

6 Os laboratórios pedagógicos eram caracterizados como salas de recursos, contando com professores especializados e recursos materiais adequados para o atendimento aos alunos com deficiência, teoricamente, em turno contrário ao que frequentavam a classe regular na escola.

7 O nome dos professores de Educação Física (Diana e Pedro), da aluna cega (Gilda) e do aluno com síndrome de Down (Gilmar) acompanhados no estudo são fictícios. Já os alunos da turma do 6º ano serão identificados pelas iniciais de seus nomes.

ano de 2003 (ele ministrava aula para as turmas do 6º ao 9º ano no turno matutino e 1º ao 5º ano no turno vespertino). A professora Diana que ministrava aula para as turmas do 1º ao 5º ano no turno matutino, participou apenas nos momentos de avaliação, planejamento e estudos. A escolha dessa turma foi motivada também pela presença de uma aluna cega. 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 6º ano — quarta-feira, das 7 às 8h40min (duas aulas consecutivas); sexta-feira, das 7 às 7h50min;
- 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:

a) 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 da Prefeitura, atuou como professor

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.

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, relatou-nos **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.

b) 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 do estudo, 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.

c) Sobre a turma do 6º ano

Turma de 35 alunos, sendo vinte do sexo feminino e quinze do masculino, com idades variando de onze a quinze anos. Desses, oito alunos não estavam alfabetizados e uma aluna era cega. Todos de nível socioeconômico baixo. Era uma turma bastante heterogênea. Os alunos dessa turma eram tranquilos, de fácil socialização, bastante cooperativos entre si, dinâmicos e participativos nas aulas práticas. Todos respeitavam o professor que apresentava bom manejo com o grupo. A relação professor-aluno era tranquila e ocorria pela via do diálogo. Eles eram carentes de cuidados e afeto, exigindo dos profissionais paciência, compreensão e ação educativa. Algumas alunas demonstravam um carinho especial por Gilda – nome fictício (aluna cega) e, apesar de mostrarem respeito às diferenças na sala de aula, eles precisaram ser sistematicamente orientados para romperem com certos preconceitos como: resistência de alguns alunos em realizar trabalho com outros colegas da sala; os meninos pouco se aproximavam de Gilda para conversar ou oferecer ajuda, quando se fazia necessário; havia um distanciamento entre eles.

d) Sobre Gilda (aluna cega)

De acordo com dados coletados na anamnese realizada com seu pai, em 19-3-2003, Gilda nasceu de parto normal em 19-12-1988, portanto tinha quatorze anos no período do estudo. É a caçula de uma família negra de nove filhos, cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino, tendo um falecido. Gilda nasceu cega em decorrência de um quadro de rubéola que atingiu sua mãe no período de gestação. Engatinhou aos seis meses, andou a partir dos três anos e começou a falar com um ano. Com cinco anos, passou a frequentar o Instituto Braille — escola especial para atendimento às pessoas que apresentam deficiência visual —, localizado em Vitória-ES, nele mantendo-se matriculada e frequentando. No ano do estudo, era atendida no Instituto, nos dias de segunda e quarta-feira, em turno oposto ao que frequentava a escola regular, com carga-horária das 13 às 16 horas: das 13 às 14h40min — aulas de alfabetização em Braille, das 15 às 16 horas — aulas de natação. Aos sete anos, foi matriculada no 1º ano de uma escola regular da Rede Estadual de Ensino, permanecendo até os doze anos, quando cursou o 4º ano, repetindo o 1º ano e o 4º ano. Aos treze anos, foi matriculada no 5º ano da escola investigada. No ano desse estudo, Gilda havia avançado para a turma do 6º ano. Além de frequentar a turma regular, ela era atendida individualmente no laboratório pedagógico, por uma professora especialista no método Braille, duas vezes por semana, com sessões de duas horas/aula, e por uma professora que orientava a locomoção independente, ocupando quatro horas/aula semanais, no mesmo turno das aulas regulares. Se somarmos a esse tempo três aulas de Educação Física e duas aulas de Artes semanais, restaria a Gilda sete horas/aula para acompanhar as disciplinas: Português, Matemática, Ciências, Geografia e História, ou seja, dificilmente conseguiria acompanhar as disciplinas regulares, ficando prejudicada em seu processo de escolarização.

De acordo com a professora do laboratório pedagógico, a mãe de Gilda, tinha responsabilidade com o processo de escolarização e com os atendimentos clínicos da filha. O casal se separou em 2000 e Gilda foi morar com sua mãe. Em abril de 2002, sua mãe faleceu e ela voltou a morar com seu pai e duas irmãs adultas. Elas ajudavam Gilda com a higiene e cuidados pessoais. O pai era um pedreiro aposentado, mas tanto ele

como as irmãs reclamavam de levar Gilda para a escola e para os outros atendimentos. No primeiro semestre de 2003, período da intervenção pedagógica, foi registrado um número excessivo de ausências da aluna na escola, prejudicando seu aprendizado. Foi necessária uma intervenção do pedagogo, da coordenadora do laboratório pedagógico e do professor pesquisador com o pai, inclusive solicitando que assinasse um termo de responsabilidade da frequência da filha à escola, para que a situação dela se normalizasse. Além das barreiras que a cegueira impõe, todo o processo educativo ligado à escolarização da aluna ficava prejudicado. Ela usava o sistema Braille na leitura e escrita ainda com dificuldades e apresentava um conhecimento fragmentado em relação ao ano que estava cursando, ampliando suas limitações em termos do acompanhamento dos conteúdos escolares.

Gilda recebia um benefício do Governo, concedido às pessoas que apresentam deficiência. Apesar das adversidades, ela sonhava em ser atriz. Tinha uma bela voz e cantava no coral da Igreja Pentecostal e em ocasiões comemorativas na escola. Era de fácil socialização, mas dependente dos outros para locomoção, mesmo no interior da escola. Era atenta ao meio, apresentando excelente memória auditiva e capacidade de compreensão. Gostava de representar personagens em peças teatrais. **Queixava-se de nunca ter tido a oportunidade de participar com os colegas das aulas de Educação Física na escola.** Era atuante, participativa, sensível, meiga, gentil, calma e concentrada. Vivía o presente e sonhava com o futuro; não ficava se queixando dos acontecimentos. Era uma aluna admirável pela sua força e coragem em enfrentar as adversidades com tanta simplicidade.

Com os participantes devidamente apresentados, sentimos necessidade de caracterizar as aulas desenvolvidas pelo professor Pedro, no final do ano de 2002.

Caracterização das aulas desenvolvidas pelo professor Pedro no ano de 2002

Da conversa com o professor Pedro e da observação de suas aulas com as turmas do 6º ao 9º ano, extraímos as seguintes considerações:

- a. A maioria dos alunos com deficiência não participavam das aulas de Educação Física, ficando ociosos no pátio, jogando “futebol de prego” (jogo de tabuleiro), brincando com arcos 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 do professor. Como era o caso de F. (18 anos), aluno com síndrome de Down, pertencente à turma do 6º ano, que participava ativamente de todas as atividades desenvolvidas na Educação Física, como: futebol de salão, voleibol, queimada, mostrando compreensão das regras e desenvoltura na realização das atividades.

De acordo com o professor, ele nunca participou de nenhum curso sobre Educação Especial, nem por ocasião da graduação, nem na formação continuada, apesar de encontrar em suas turmas diversos alunos com deficiência.

Como a não participação da maioria dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física era comum na escola, mesmo após a escola ter se tornado uma referência para a inclusão (unidade pólo), em 1999, o professor alegou não ter recebido orientação/informação sobre os casos, nem mesmo se eles podiam ou não participar das aulas de Educação Física, então, não fazia nenhum esforço para que viessem a participar das aulas, por receio de prejudicá-los ou até mesmo de se prejudicar, em caso de algum acidente que viesse a ocorrer por desconhecimento de causa.

Se, por um lado, o professor não recebeu do sistema orientação/informação sobre os alunos com deficiência que se encontravam inseridos nas turmas regulares na escola, por outro, alegou ter se acomodado com aquela situação e admitiu não ter realizado o esforço de buscar informações teórico-práticas, o que também dizia não ser tão simples assim, porque não bastava somente obter informações sobre aqueles alunos ou sobre a Educação Especial, ainda ficariam faltando orientações didático-metodológicas de como proceder no cotidiano para promover a participação deles nas aulas, no que concordamos plenamente com o professor.

O que ele queria nos dizer, com suas palavras, era que participar de cursos contribui para o esclarecimento do professor sobre o assunto, mas que, em sua prática cotidiana, mudaria muito pouco, porque ele continuaria sem deter os meios didático-metodológicos necessários para promover a mudança em seu saber-fazer pedagógico. A nosso ver, além dos cursos, são necessárias ações de formação continuada que atinjam os professores em seu cotidiano, em seu saber-fazer pedagógico.

Em nosso entendimento, a insegurança, o medo do desconhecido e a falta de experiência didático-metodológica para atender às diferenças determinavam “o não fazer” inclusão do professor Pedro.

- b. O professor atuava no modelo tradicional de ensino, apresentando aos alunos, de forma diretiva, os fundamentos técnicos das modalidades esportivas por ele programadas, no momento da aula, para que eles os executassem. A comunicação se restringia às orientações sobre como realizar as atividades propostas. Apresentava uma boa relação com os alunos, domínio dos conteúdos de ensino e bom manejo com a turma.
- c. Os conteúdos de ensino desenvolvidos em 2002 foram: voleibol, futsal e, devido às condições precárias do espaço físico, em virtude da reforma da quadra, o professor inseriu o xadrez. Admitiu ter procurado introduzir o conteúdo capoeira, mas não conseguiu desenvolvê-lo, esbarrando em suas próprias limitações quanto ao tema e na resistência de alguns alunos em aprendê-lo. Predominava na aula o ensino dos fundamentos técnicos da modalidade esportiva selecionada. Não havia problematização dos conteúdos nem sua relação com os dados da realidade. Os conteúdos eram ensinados de forma acrítica e a-histórica. Os alunos que apresentavam dificuldades, timidez ou não desejavam participar das atividades práticas ficavam assistindo sem que o professor tivesse a preocupação de inseri-los no processo.
- d. O professor não apresentava proposta pedagógica de ensino sistematizada, ou seja, não havia proposta de plano de ensino ou plano de aula registrado. O diário de classe era a única forma de registro de

aula encontrado. O desenvolvimento dos conteúdos era por bimestre e o professor o fazia com base em sua experiência.

- e. A avaliação dos alunos era realizada de duas formas: a) pela participação nas aulas; b) por uma avaliação oral, sobre os fundamentos das modalidades esportivas ensinadas.
- f. O modelo de aula assim se constituía: primeiro momento — o professor 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.
- g. Segundo o professor, nas aulas realizadas na sala, predominaram, durante o ano, os jogos de salão, com ênfase para o xadrez. Para os alunos com deficiência predominou o jogo de futebol de prego.

Em síntese, as aulas de Educação Física realizadas pelos professores participantes do estudo, em 2002, caracterizaram-se por apresentar:

- a. modelo de ensino tradicional — professores preparavam e determinavam as atividades e os alunos atuavam como executores de tarefas;
- b. aulas do 6º ao 9º ano com predomínio do ensino dos fundamentos técnicos da modalidade esportiva selecionada como conteúdo;
- c. o predomínio da **não participação nas aulas** dos alunos com deficiência, daqueles que não se interessavam pelo conteúdo ensinado, dos mais introvertidos e menos habilidosos;
- d. ausência de planejamento sistematizado;
- e. avaliação subjetiva;
- f. ensino acrítico e a-histórico.

O processo de intervenção pedagógica com os alunos de uma turma do 6º ano. Foram 23 aulas discutidas, planejadas e analisadas. 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 Construções inclusivas: uma prática pedagógica com estudantes do 6º ano

A seguir, apresentaremos o programa de ensino elaborado pela equipe de pesquisa, para atender às turmas do 6º ao 9º ano da escola investigada e o processo de intervenção realizado com a turma do 6º ano do turno matutino, viabilizando a inclusão dos alunos que apresentam deficiência.

PROGRAMA DE ENSINO BIMESTRAL

Proposta pedagógica: tema da cultura corporal — **Capoeira**

Justificativa

**Aprender capoeira não é aprender a brigar
É aprender a luta de um povo**
Que se expressou em movimentos físicos
Pela necessidade de liberdade
A liberdade de ser gente!
Aprender capoeira é, acima de tudo, lutar
Pela liberdade do corpo e do espírito (grifo nosso).

Essa citação de Areias (1984, p. 7) retrata o sentido/significado que pretendemos dar a essa manifestação da cultura corporal no âmbito escolar.

Mas, afinal de contas, o que é capoeira? É luta? Dança? Briga? Defesa pessoal? Esporte? Cultura? Arte? Folclore? A capoeira é isso e muito mais. Nas palavras de Areias (1984, p. 8),

Capoeira é música, poesia, festa, brincadeira, diversão e, acima de tudo, uma forma de luta, manifestação e expressão do povo, do oprimido e do homem em geral em busca da sobrevivência, liberdade e dignidade.

A capoeira é uma manifestação da cultura afro-brasileira que, durante muitos anos, foi condenada e proibida pelo poder constituído. Para

entendermos um pouco mais essa história, nos apoiaremos em Areias (1984) e, sinteticamente, apresentaremos o percurso histórico dessa arte-dança-luta chamada capoeira e procuramos mostrar a sua relevância como conteúdo de ensino no componente curricular Educação Física.

Não possuindo armas suficientes para se defenderem, movidos pelo instinto natural de preservação da vida, os escravos descobriram no seu corpo a essência da sua arma. Tendo como mestra a mãe natureza, a partir dos movimentos dos animais para defesa e ataque, os negros criaram e praticaram uma luta de autodefesa para enfrentar o seu opressor, os homens brancos que os escravizavam.

Essa luta recebeu o nome de capoeira, em razão de os negros usarem as capoeiras nos matos onde se entrincheiravam e exerciam seus treinos, abrigavam-se e de onde tiravam seu sustento.

Por Areias (1984), acredita-se que a capoeira é uma manifestação espontânea brasileira calcada em elementos originários da cultura africana. O autor acredita, ainda, que a capoeira tenha surgido no Brasil como arma, em função da necessidade dos escravos de se defenderem dos maltratos e castigos dos seus opressores e, ao mesmo tempo, como folgado, para expressão e manifestação dos seus sentimentos.

Entretanto, às vezes, os negros eram surpreendidos pelos feitores, quando praticavam os seus treinamentos. O risco desse ato era o castigo, e o tronco e o chicote podiam significar a morte. Para disfarçar a luta, criativamente, os negros mesclavam com música e dança a prática da capoeira.

A música, tendo como instrumento-mor o berimbau, servia para dar o toque de aviso da chegada do feitor, determinando, ao mesmo tempo, o ritmo e o andamento da dança. Por sua vez, representada pela ginga, a dança servia para disfarçar a luta, dando-lhe um caráter lúdico, inofensivo e cadenciado, de certa forma, a locomoção e preparação dos ataques e defesas.

Era o ritmo da música e o passo da dança disfarçando o perigo da luta. E assim, música e dança mesclavam-se à prática da luta, tornando-se parte integrante e indispensável da dança-luta. Mas, no entanto, como a capoeira era identificada apenas como uma mera brincadeira ou jogo de

escravos pelos senhores de engenho, até hoje não se chama um capoeirista para lutar, e sim para jogar, “brincar um pouco”, ou “dar uns pulos”.

Dessa forma, por meio do som instigante do berimbau, atabaque, pandeiro e agogô, da malevolência da ginga, da simulação do combate e improvisação das cantigas e ladainhas, os escravos expressavam a sua maneira de ser e existir, ansiando por dias melhores.

Após a abolição da escravatura em 1888, sem emprego, renda, moradia ou alguma forma de subsistência, os negros foram obrigados, por força das circunstâncias, a se marginalizarem (roubavam, se prostituíam, formavam gangs etc.), a única forma que encontravam para sobreviver naquele momento histórico.

Os capoeiras foram caçados e exterminados durante 43 anos, desde 1889, com o então presidente da República Marechal Deodoro da Fonseca, que determinou a proibição de qualquer manifestação da capoeira, até 1932, quando Getúlio Vargas, como medida popular, porque precisava do apoio do povo para alcançar seus objetivos políticos, liberou uma série de manifestações populares e, dentre estas, a capoeira, porém, para maior controle, determinou regras e normas para a sua prática.

A capoeira poderia ser praticada livremente, no entanto, desvinculada de qualquer ato considerado marginal, subversivo ou agitador. Poderia ser apresentada como folguedo nos festejos populares e como espetáculo folclórico em recintos estipulados. Como luta, deveria ser exercida como defesa pessoal e esporte, praticada em locais fechados e por pessoas consideradas “idôneas e de bem”, devendo, assim, transformar-se em esporte nacional.

Nesse sentido, Areias (1984) identificou quatro fases na evolução da capoeira no Brasil. Na época da escravidão, ela era uma das armas para o escravo livrar-se do sofrimento. Após a abolição, uma das armas para os negros e a população marginalizada conseguir o seu sustento. Quando foi liberada, em 1932, pelo Governo de Getúlio Vargas, passou a ser uma das formas de expressão e manifestação do povo. Após a sua aceitação e instituição pelo sistema, tornou-se uma profissão para o capoeirista. Porém,

a capoeira foi sempre mais que uma coisa em si, foi expressão e manifestação do ser humano.

A capoeira tem grande abrangência no Brasil; está em diferentes regiões do país. Falcão em 1998, em seu estudo sobre esse tema, já destacava a sua inserção sistemática nas escolas.

A capoeira no ambiente escolar é um conteúdo rico a ser ensinado, em vários aspectos, pois, além de possibilitar a vivência de uma infinidade de movimentos, tais como: dança, luta, regados ao uso de instrumentos musicais, cânticos, palmas e variados ritmos, proporciona a reconstrução de fatos históricos que marcaram a nossa história e que repercutem até os nossos dias. **A roda de capoeira aproxima os alunos e valores como participação, cooperação, respeito e solidariedade são evidenciados.**

O professor comprometido com as transformações sociais e consciente da necessidade de uma postura mais aberta às mudanças poderá encontrar, na capoeira, importante instrumento para refletir com os alunos sobre temas sociais como: discriminação, marginalização, pobreza, classes sociais, relações de poder, submissão etc. Para tanto, é necessário tomar o devido cuidado, para evitar tratar o conhecimento relativo a esse tema da cultura corporal, no âmbito escolar, nas aulas de Educação Física, pela linha da visão tecnicista, pois estaríamos perdendo a oportunidade de explorar esse conteúdo em seus aspectos mais importantes pela visão sócio-histórica.

A nosso ver, a capoeira, como qualquer outro conteúdo da Educação Física, deve ser tratada de maneira ampliada no âmbito escolar, de uma forma que vá além da reprodução de modelos. Nas palavras de Falcão (1998, p. 61):

[...] em vez de apenas copiar gestos, rituais e fundamentos, professor e alunos são desafiados a ampliar os conhecimentos em relação à capoeira e ao mundo, através de processos didático-pedagógicos críticos que questionam a adaptação e a submissão e visam ao esclarecimento, à competência e à autonomia.

Complementa o autor

A capoeira, enquanto cultura de movimento, [...] está vinculada ao 'se-movimentar' do homem concreto, que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se movimentar na busca da emancipação e da liberdade.

Desafiado a superar os medos e inseguranças decorrentes de uma formação acadêmica que não contemplou em seu currículo tão importante manifestação da cultura popular brasileira e convencido de que o domínio desse conhecimento extrapola os limites das habilidades técnicas, apresentamos a capoeira como conteúdo de ensino a ser estudado, refletido e experimentado por nossos alunos, possibilitando a vivência de uma prática corporal extremamente rica em movimentos com sentido/significado, perpassando a tríade jogo-luta-dança, aliada à música, uso de instrumentos musicais e variados ritmos.

Nesse sentido, apoiados em Falcão (1998), destacamos alguns aspectos, que denotam a relevância e justificativa para elegermos a capoeira como conteúdo de ensino a ser ministrado aos alunos na Educação Física Escolar, a saber: a ludicidade, a tríade jogo-luta-dança, o referencial afro-brasileiro e a reatualização histórica.

A ludicidade constitui-se num dos elementos preponderantes da capoeira. Mesmo na época da escravidão, diante das desumanas condições em que viviam, os africanos reivindicavam o exercício do lúdico, como componente de sua identidade cultural.

Falcão (1998, p. 65-66) compartilha da ideia de que luta e brincadeira são componentes da capoeira. Ele afirma: "[...] primitivamente a capoeira era o folguedo que os negros inventaram, para os instantes de folga e divertirem a si e aos demais nas festas de largo, sem, contudo, deixarem de utilizá-la como luta, no momento oportuno para sua defesa".

A capoeira constitui-se numa atividade em que o jogo, a luta e a dança se interpenetram. Ela é, ao mesmo tempo, luta, dança e jogo, embora seu praticante seja definido como um jogador e não como um lutador ou dançarino. Essa é uma constatação que diferencia a capoeira das outras

modalidades de luta, à medida que o componente jogo redimensiona o conceito dessa cultura de movimento.

O que caracteriza a capoeira como jogo é seu caráter dissimulado, alegre, libertário, lúdico, imprevisível, improdutivo, que se manifesta, predominantemente, no momento da roda de capoeira.

A dança, na capoeira, se expressa no gingado centrado nos quadris. No embalo do berimbau, os capoeiras descrevem círculos no espaço da roda, fazendo com que “[...] o corpo lute dançando e dance lutando, [remetendo a capoeira] a uma zona imaginária e ambígua, situada entre o lúdico e o combativo” (Falcão,1998, p. 67).

A capoeira como luta remonta às suas origens. Convém observar que o jogo e a dança contribuem para uma dissimulação do componente luta na prática da capoeira, à medida que não se efetiva um confronto direto, mas uma constante simulação de ataques e defesas, mediada pela ginga, numa ambiguidade em que o jogo, a dança e luta se interpenetram.

De acordo com Falcão (1998, p. 68), “A luta do capoeira, nos dias de hoje, deve ser contra todo e qualquer tipo de opressão, discriminação, e pela construção de uma sociedade mais justa, livre e democrática”.

A capoeira constitui-se numa cultura corporal cuja origem é afro-brasileira, enquanto expressiva parte das demais culturas corporais praticadas nas escolas são contribuições legadas da cultura europeia ou norte-americana, como o voleibol, o basquete, o handebol e a ginástica olímpica.

Outro aspecto importante a ser evidenciado é o fato de que a maioria das modalidades desportivas conhecidas e praticadas nas escolas sempre esteve vinculada aos estratos dominantes da sociedade, ao contrário da capoeira, uma manifestação que surgiu no bojo das camadas menos favorecidas da população.

A capoeira está vinculada a fatos e episódios da história do Brasil que a torna de especial interesse pedagógico, à medida que a relação da capoeira com esses fatos históricos pode configurar-se como importantíssimo elemento no processo de entendimento da realidade sócio-histórica brasileira. Dessa forma, a capoeira não deve ser interpretada como um ato

puramente mecânico, mas como um processo em que se interpenetram dimensões históricas, afetivas, sociais e psicomotoras, em cuja trajetória se pode “[...] ler a história da repressão e emancipação do negro brasileiro” (Falcão, 1998, p. 70).

Para finalizar, gostaríamos de dizer que a viabilização da capoeira na escola, dentro da proposta aqui sugerida, requer um compromisso com sua historicidade. Não basta que o ensino–aprendizagem da capoeira se realize apenas pelo viés da técnica, do espetáculo, do rendimento. Nas palavras de Falcão (1998, p. 71):

A capoeira deve ser vivenciada e analisada a partir de suas próprias mudanças, de sua leitura histórica, de seus condicionantes, de modo a permitir o desvelamento de suas contradições [...]. A capoeira emplaca as contradições sociais, onde a dominação e a resistência coexistem de forma conflitante, fazendo dela uma figura emblemática, reveladora dos conflitos sociais.

Objetivo Geral:

Possibilitar ao aluno a aprendizagem da capoeira em todas as suas dimensões de tratamento: como expressão corporal e como manifestação da cultura brasileira.

Objetivos específicos:

- a. ampliar a participação dos alunos na decisão sobre as atividades a serem desenvolvidas em aula;
- b. promover a cooperação e participação de todos os alunos nas aulas, respeitando as diferenças individuais;
- c. recriar situações de aprendizagem diante da necessidade dos alunos;
- d. propiciar aos alunos vivências corporais da arte–dança–luta capoeira;
- e. reconhecer a capoeira como manifestação da cultura brasileira.

Conteúdo/Tema: arte-dança-luta capoeira

Desdobramentos:

- a. história e caracterização da capoeira;
- b. a capoeira como manifestação da cultura brasileira;
- c. fundamentos da prática corporal: roda, os golpes e o jogo — ginga, mandinga, movimentos defensivos, movimentos ofensivos;
- d. fundamentos ritualísticos — batismo, graduações e as formaturas;
- e. fundamentos musicais — a instrumentação e os cânticos.

Estratégias de ensino:

Aulas expositivas, aulas práticas, seminários, dinâmica de grupo, pesquisa, dramatização, vídeos educativos, diálogo e problematização dos conteúdos, estudo dirigido, elaboração de relatórios etc.

Recursos:

Materiais — berimbau, pandeiro, TV e vídeo, aparelho de som, CD com músicas de capoeira, giz, corda coletiva e individual, colchões, arcos, pneus, bolas etc.

Avaliação dos alunos

- a. autoavaliação (cooperação e participação nas vivências) — 5 pontos;
- b. pesquisa: visitar grupos de capoeira e coletar os seguintes dados — a roda, golpes, instrumentos, músicas, batismo, graduações — 10 pontos;
- c. estudo dirigido — 5 pontos;
- d. prova escrita (base — registro da matéria no caderno) — 10 pontos.

Na sequência, apresentaremos o quadro de registro dos dados da avaliação a ser realizada com os alunos do 6º ao 9º ano:

Quadro 1 – Registro dos Dados da Avaliação (6º ao 9º ano)

Professor(a):

Turma:

Turno:

Bimestre:

Nº	Atividades Alunos	Pesquisa	Estudo dirigido	Autoavaliação	Prova	Resultado

Fonte: Elaborado pela equipe de estudo.

Cronograma (a título de exemplo)

Fevereiro

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

28 (sexta-feira) – 2ª aula: Aula expositiva sobre a história e caracterização da capoeira (período do descobrimento do Brasil à abolição da escravidão).

Realização do pique-quilombo – excelente (Gilda participou – aluna cega).

Ao analisarmos o conjunto do processo de intervenção, percebemos que os alunos passaram 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 dois movimentos:

- a. movimento de sensibilização;
- b. movimento de cooperação;

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

2.1.1 Movimento de sensibilização

O movimento de sensibilização ocorreu no período compreendido entre o final de fevereiro e meados de maio de 2003, correspondendo a quinze aulas.

O professor Pedro, apesar de trabalhar numa perspectiva esportivista, privilegiando a aptidão física e os gestos técnicos das modalidades esportivas como conteúdo de ensino, mantinha uma relação de respeito e autoridade sobre a turma, favorecendo o processo ensino-aprendizagem. Além disso, o professor encontrou grande facilidade em fazer a transposição didática da nova metodologia de ensino e das orientações inclusivistas para a prática, surpreendendo a si próprio.

Neste movimento, cabe ressaltar as estratégias organizadas pela equipe de pesquisa (lembrando: professor pesquisador, Pedro, Diana e os dois estagiários de Educação Física) para transmissão/apropriação dos conteúdos de ensino e sensibilização dos alunos para aceitar e acolher às diferenças. Para tanto, trabalhamos enfaticamente com os alunos, em todas as oportunidades, **a reflexão na e sobre a ação** (Schön, 2000).

O diálogo e a problematização dos conteúdos foi uma constante nas aulas, contribuindo para organizar o pensamento crítico-reflexivo nos alunos, de modo a incentivá-los a participar intencionalmente como responsáveis no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, com o entendimento de que as cinco primeiras aulas desenvolvidas pelo professor Pedro retratam, de forma significativa, a apropriação pela equipe de pesquisa da abordagem pedagógica crítico-superadora na perspectiva da inclusão, elas serão apresentadas na íntegra e, em seguida, destacaremos outros episódios que revelam o desenrolar do processo de intervenção.

Como o **momento de avaliação e planejamento** foi considerado pela equipe de pesquisa de fundamental importância para o desenvolvimento qualitativo do processo de intervenção com os alunos e para o processo de formação continuada dos professores e nele se encontram presentes as discussões pedagógicas fundamentadoras das ações teórico-práticas levadas a efeito nesse processo, decidimos apresentar, por categorias, trechos dessas conversas.

Essa decisão tem por objetivo, evidenciar as discussões, análises, proposições, questionamentos, dúvidas, incertezas e angústias vividas pela

equipe de pesquisa, durante o processo de intervenção pedagógica, para realizar uma Educação Física (inclusiva) possível de ser compartilhada por TODOS os alunos.

Além disso, objetiva dar transparência ao processo pelo qual foram submetidos os professores e alunos participantes do estudo, apresentando o fato e a discussão, à medida que aconteciam naquele cotidiano, dando a noção exata da realidade educacional vivenciada pela equipe de pesquisa.

Cabe ressaltar que a professora Diana contribuiu pouco para as reflexões e discussões durante as avaliações, ficando o diálogo predominantemente entre o pesquisador e o professor Pedro. A professora Diana apresentou uma limitação enorme para falar da nova prática. Quando se pronunciava, incentivada pelo pesquisador, era com frases curtas. Demonstrou angústia e ansiedade inicialmente, mas, no decorrer do processo, foi ganhando confiança e segurança em suas ações.

AULA 1 (26-2-2003)

O professor começou a dividir a corresponsabilidade da aula com os alunos, aumentando a decisão deles sobre o rumo de suas aulas, como sugere a proposta pedagógica crítico-superadora. Solicitou aos alunos que ajudassem a definir os conteúdos das aulas de Educação Física para os três últimos bimestres, porque, no primeiro bimestre, ele definiria o conteúdo. A proposta teve boa aceitação da turma, que logo começou a sugerir os temas: handebol, futebol, basquetebol, voleibol, brincadeiras, atletismo e ginástica olímpica. Este último foi sugerido por Gilda (aluna cega) que estava bem atenta à proposta. Chamou-nos a atenção sua sugestão, pois esse tema não é comum na escola. Posto em votação, a maioria fez a sua escolha, democraticamente, venceu o **voleibol, futebol e basquetebol**. A ginástica olímpica teve uma boa votação — dez votos. O pesquisador sugeriu ao professor que apresentasse esse conteúdo como sugestão sua para o primeiro bimestre no ano de 2004, pois, nas votações, sempre prevalece o desporto tradicional.

No momento da votação, na vez de Gilda se pronunciar, o professor Pedro demonstrou estar atento à presença de uma aluna cega na sala,

lendo em voz alta e devagar os temas listados no quadro para que ela fizesse sua escolha.

Em outra situação, Gilda, que estava posicionada adequadamente na primeira carteira de sua coluna, ao dirigir a palavra ao professor, não percebia a tonalidade que devia dar a voz para que seus colegas também pudessem ouvi-la, falava baixo. Nessa situação, coube ao professor orientá-la sobre o tamanho da sala e número de pessoas presentes, para que aumentasse a tonalidade da voz, de forma que pudesse ser ouvida por todos, facilitando a comunicação e, ao mesmo tempo, valorizando a expressão de seu pensamento.

Finalizou a aula explicando sobre o processo de avaliação, que foi constituído dos seguintes instrumentos: pesquisa, prova escrita, estudo dirigido e autoavaliação.

O professor Pedro apresentava um bom manejo com a turma, inclusive estabelecendo uma relação dialógica, mas, com relação aos alunos com deficiência, como observamos em aulas anteriores, não manifestava atitudes inclusivistas, deixando-os à margem da aula.

A explicação para esse tipo de atitude do professor começava a ficar mais clara em nossa percepção. Nesse caso específico, a ausência de orientação teórico-prática mínima parecia ser o principal mecanismo do impedimento de uma atitude inclusivista por parte do professor, pois já era possível observar, depois do trabalho preparatório que realizamos, com o seminário e a organização do programa de ensino, uma atitude inclusivista dele, não só com a aluna cega, mas também com os alunos que apresentam deficiência de outras turmas. Todos já estavam participando das aulas de Educação Física, surpreendendo até mesmo o próprio professor.

O que houve para essa mudança ocorrer? A nosso ver, a ruptura do professor com os preconceitos e receios que apresentava em relação a realizar um trabalho com sujeitos dos quais não tinha o mínimo de informação de suas possibilidades e limites. Era o receio de trazer prejuízos à integridade física desses alunos e a insegurança em executar o seu trabalho. Desse modo, a presença do pesquisador como consultor e as

orientações teórico-práticas que recebeu dele foi o primeiro passo para romper com a barreira atitudinal que apresentava em relação ao atendimento educacional dos alunos com deficiência.

O professor Pedro demonstrava uma certa autonomia no desenvolvimento do referencial de ensino adotado. Acreditamos que a facilidade encontrava-se na boa relação que mantinha com os alunos. Havia um respeito mútuo e um espaço propício ao diálogo. Somada a essas condições, destacava-se a sensibilidade do professor para perceber o aluno com deficiência como parte do grupo. O apoio e segurança fornecidos pelo professor pesquisador, as orientações pedagógicas sobre inclusão recebidas, o estudo e o planejamento pareciam ter composto os ingredientes necessários para um processo de ensino e de aprendizagem voltado para atender às diferenças na sala de aula.

AULA 2 (28-2-2003)

O professor Pedro iniciou a aula relembrando com os alunos o assunto discutido na aula anterior: conteúdos de ensino e sistema de avaliação. Em seguida, introduziu o assunto “História da capoeira (período do Descobrimento até a Abolição)”, solicitando a participação dos alunos, por meio de perguntas e respostas.

O professor procurava nesse momento resgatar a historicidade da capoeira, no intuito de deixar claro para os alunos a origem desse elemento da cultura corporal, de forma a levá-los a compreender as transformações que já ocorreram desde a sua criação até a sua constituição na realidade atual.

Como **estratégia** de ensino, o professor iniciou a aula problematizando e dialogando com os alunos sobre o assunto. Perguntou: “O que é capoeira?” Os alunos responderam: esporte, uma forma de representação, folclore, uma dança, os negros usavam como luta para se defenderem. O professor listou todas as respostas no quadro, acrescentou a palavra “arte” e sintetizou dizendo: “Vocês acabaram de definir capoeira, capoeira é tudo isso”.

Um aluno fez a segunda pergunta: “Capoeira veio da África?”

O professor respondeu demonstrando domínio do conteúdo. Ele disse:

Tem vários pesquisadores que estudam para saber onde a capoeira foi criada. Alguns dizem que ela foi criada na África, outros dizem que os escravos foram para outros países também. Mas nos outros países não teve capoeira. Esse fato leva os pesquisadores a afirmar que a capoeira teve origem aqui no Brasil.

O professor foi envolvendo os alunos na discussão e a participação foi total. Seguem trechos do diálogo do professor com os alunos:

- Onde os escravos moravam?
- Na senzala.
- E na casa grande?
- Os senhores de engenho.
- Os escravos só entravam lá para trabalhar. Onde mais eles trabalhavam?
- Na plantação de cana.

Fazendo relação da história com a atualidade, o professor pergunta:

- E hoje ainda existe escravidão?
- Não.

Um aluno então se destaca e diz: “Os colegas falaram que não existe mais trabalho escravo, mas no Nordeste deu uma reportagem que tinham pessoas escravizando outras para trabalhar. Trabalhando pelo prato de comida”.

O professor, então, complementa: “Hoje nós não temos donos, mas somos obrigados a trabalhar para prover o sustento da família, senão como é que fica, passaríamos fome”.

Em síntese, a história assim foi contada pelo professor:

Na época os negros que não queriam trabalhar iam para o tronco, onde apanhavam de chicote, eles não sabiam como se defender. Eles, então, começaram a buscar uma forma de defesa com o corpo, que era

o único recurso que tinham. Para disfarçar o aprendizado da luta, eles realizavam movimentos de dança, ao som de instrumentos. Observando os animais, eles foram criando os movimentos de defesa e ataque, semelhantes aos dos animais.

Mas, para onde os negros poderiam fugir, se na época as fazendas vizinhas também tinham escravos e nas cidades só tinham pessoas brancas? Para o mato. Surge, então, a figura do capitão-do-mato — pessoas que viviam da captura de negros que fugiam das senzalas. Os negros começaram a organizar-se em bandos para defender-se dos capitães-do-mato, dando origem aos quilombos — local para onde os negros fugiam para defender-se dos capitães-do-mato.

O nome capoeira é mato ralo na língua indígena. Conta os historiadores que os negros treinavam a luta em locais de mato ralo. E os brancos diziam: cuidado com a capoeira, elas são traiçoeiras, nela os negros se defendem melhor.

Estrategicamente, para incentivar os alunos a começarem a pensar no processo de inclusão, o professor promove a seguinte problematização: “E se uma menina como Gilda quisesse fugir da senzala, seria fácil ou difícil? E uma pessoa idosa? E uma pessoa com deficiência física?”. Os alunos responderam que seria “difícil”. Surgiam, então, os negros especialistas em resgatar os velhos, os novos e inclusive alguns deficientes da senzala, para levá-los aos quilombos.

Nos quilombos os negros desenvolveram uma forma de defesa, na qual o corpo era o principal instrumento — a capoeira.

Gilda pediu a palavra e informou à turma que a novela “A Padroeira”, em exibição pela Rede Globo no período, retratou como era a vida dos escravos no convívio com os brancos. Revelou que, na novela, os escravos comiam na cozinha e não podiam comer a mesma comida dos brancos e complementou dizendo que a novela “Escrava Isaura”, de Gilberto Braga, também, exibida pela Rede Globo de Televisão, na década de 1990, retratava a vida dos negros no período da escravidão.

Ao apresentar essa informação, Gilda causou surpresa ao professor, aos estagiários de Educação Física e a alguns alunos da turma, pois deviam ter pensado: “Como ela, uma aluna cega, poderia falar dessas duas novelas com tanta segurança se não enxerga?”. Provavelmente, os adultos pensaram a seguinte explicação: alguém da família assistia à novela com ela e ia descrevendo com detalhes o que acontecia em cada cena. Mas parecia que não era bem assim que acontecia. Consultando uma professora do laboratório pedagógico que conhecia sua história familiar, ficamos sabendo que seu passatempo era assistir à televisão e que a família não lhe dispensava essa atenção. Gilda tinha boa memória e compreensão do meio, assim, pelas propagandas e por ouvir colegas, a família, pessoas comentando sobre a novela, Gilda ia apreendendo os conteúdos retratados no enredo.

Gilda é uma adolescente participativa, interessada, de fácil socialização e muita atenta às coisas que se passam à sua volta. Duas colegas da turma, predominantemente, de forma voluntária, acompanhavam-na nos deslocamentos pela escola e, inclusive, na realização das vivências corporais nas aulas de Educação Física. Ela apresentava bom relacionamento com todos os alunos da turma.

Concluída a apresentação de parte da história da capoeira prevista para essa aula, o professor organizou com a turma a brincadeira que criou e denominou pique-quilombo. A brincadeira consiste na divisão da quadra em três campos, denominados de senzala, mato ralo e quilombo. A área da senzala e do quilombo é menor, a área do mato ralo é maior. Na senzala estão os escravos, no mato ralo estão os capitães-do-mato. Os escravos devem procurar fugir da senzala para os quilombos sem serem apanhados pelos capitães-do-mato. Caso sejam tocados pelos capitães-do-mato na área do mato ralo, devem permanecer paralisados até que um dos seus parceiros os liberte, também, por um toque. No quilombo estão salvos. Vence a brincadeira o grupo que conseguir levar o maior número de escravos ao quilombo. Após uns dez minutos, invertem-se os papéis, capitães-do-mato tornam-se escravos e vice-versa.

A intenção do professor com essa atividade, era estabelecer a relação teoria-prática, levando os alunos a vivenciarem, com sua corporeidade, a

dramatização da história vivida pelos negros no período da escravidão, de modo que se apropriassem do conteúdo ensinado de forma lúdica.

Na quadra os alunos foram divididos em dois grupos. Para facilitar a identificação, os meninos foram os capitães-do-mato e as meninas as escravas, tendo também, como objetivo: levar Gilda até o quilombo.

A brincadeira teve início e as meninas conseguiram avançar com Gilda até próximo à área do quilombo, onde foram “boiadas” (expressão usada popularmente, que indicava que o indivíduo foi pego em uma brincadeira de pique) pelos meninos, que estavam em desvantagem numérica de cinco alunos em relação às meninas.

Imobilizadas e vigiadas por um dos meninos, Gilda e a parceira ficavam esperando seus colegas virem libertá-las. E como só havia um menino vigiando, logo conseguiram fazê-lo.

Na área do quilombo, a parceira de Gilda, entendendo que ela não poderia ajudar a resgatar outros escravos, tomou-a pelo braço sem consultá-la e a conduziu para um cantinho seguro e posicionou-a sentada no ângulo entre duas paredes, deixando-a ali protegida, sozinha, sem saber o que estava acontecendo.

Nessa condição, Gilda participaria da aula ativamente, apenas até chegar ao quilombo. Depois disso, os colegas não percebiam mais função para Gilda na brincadeira, sendo tolhida de continuar a experiência corporal com os colegas e, pior, sem saber o que estava acontecendo dali por diante, pois nenhum dos colegas conversava com ela.

Diante dessa cena, o pesquisador orientou o professor Pedro que convocasse os alunos para reunirem-se à sua volta e explicasse o problema para a turma, levando-os a perceber e refletir sobre a situação, para que, então, sugerissem alguma solução que favorecesse a participação ativa de Gilda na atividade.

Com os alunos reunidos em torno de si, o professor expõe a situação:

Turma, nós estamos observando daqui que, ao chegar no quilombo, Gilda foi colocada no cantinho, so-

zinha, em uma atitude natural de vocês, para protegê-la. Mas vocês se lembram do nosso desafio que é de que todos participem das aulas o tempo todo? Então, como é que Gilda poderia continuar participando da atividade, depois que ela chegou no quilombo?.

Os alunos não compreenderam bem a informação, então o professor procurou ser mais claro, perguntando:

- Quem está no quilombo participa como?
- Voltando para ajudar os outros.
- A Gilda não poderia participar desse momento?
- Pode.
- Como?
- Com alguém do lado dela, do mesmo jeito que ela foi da senzala para o quilombo.
- Ótimo! Vamos experimentar.

Os alunos retornaram às posições, uma das meninas auxiliou Gilda e a brincadeira fluíu com a participação ativa de todos.

Consultamos Gilda sobre o que ela achou de ter ficado isolada, no cantinho, sem participar no quilombo e ela respondeu:

É uma sensação muito ruim, de solidão, como uma estranha no ninho, sem saber o que estava acontecendo com os colegas na brincadeira. Quando a colega me auxiliou a continuar participando da atividade, tudo mudou, eu me sentia parte do grupo, foi muito bom.

Essa atitude de convocar o grupo, expor e refletir o problema e deles conseguir a solução, em processo, favorecia a tomada de consciência deles sobre novas formas de relação, mudanças de valores e atitudes. As ações na aula passaram a ter sentido/significado para os alunos. Sabiam

o que estavam fazendo e por que estavam fazendo, e isso fazia toda diferença (processo de sensibilização).

Nesse processo, a aula tornou-se mais interessante e prazerosa, porque gerou uma experiência de ação-reflexão-ação constante, desenvolvendo o pensamento crítico nos alunos. E, nessa direção, contribuía para que o aluno com deficiência fosse aceito e fizesse parte do grupo com suas limitações e potencialidades, do jeito que era. Dessa forma, as diferenças passaram a ser aceitas e respeitadas pelo grupo e pelo professor, tornando o processo de ensino e de aprendizagem uma construção coletiva, de corresponsabilidade entre docente e discentes (Siqueira; Chicon, 2016; Garozzi; Chicon, 2021; Miglinas; Chicon, 2022; Chicon; Rodrigues, 2025).

No segundo momento da brincadeira, inverteram-se os papéis: meninos passaram a escravos e meninas a capitães-do-mato. Dessa vez, o desafio era os meninos chegarem ao quilombo levando um colega que estaria simulando ser uma pessoa com deficiência física (amputado de uma perna).

Nessa situação, os colegas se descuidaram de Gilda, deixando-a sozinha no meio da área de mato ralo, enquanto tentavam impedir que os escravos chegassem ao quilombo. Gilda, por sua vez, compreendendo a brincadeira e decidida a participar, sem saber se era colega ou escravo, ouvindo um barulho próximo, arriscava umas corridinhas com os braços esticados à frente, na tentativa de capturar algum escravo. No tumulto da brincadeira, estava em risco a segurança de Gilda e de seus colegas. Ao perceber a situação, o professor fez a mediação solicitando a uma das colegas que a auxiliasse, prevenindo um possível acidente e proporcionando-lhe segurança na realização da atividade.

Sobre esse episódio, Gilda revelou que preferiu ser ajudada a ficar sozinha, porque, segundo ela: “Se uma pessoa passar por ali, a pessoa pode tropeçar, cair e se machucar, e eu também, porque ela não está vendo e eu também não estou vendo, aí empatou tudo”.

A fala de Gilda revelava sua compreensão sobre uma situação de pique, em que os colegas, às vezes, reagiam rapidamente atropelando o outro, como se não enxergassem e, também, sua preocupação quanto à segurança dos colegas. Era interessante observar que, na ânsia da brincadeira,

os colegas se descuidaram da segurança de Gilda e ela ficou preocupada com a segurança deles, podendo machucá-los por não enxergar.

A colega que auxiliava Gilda não conversava com ela e, no momento em que precisava perseguir um dos meninos, arrastava Gilda, puxando-a pelo braço, num verdadeiro descompasso, como se Gilda estivesse enxergando os acontecimentos, podendo, inclusive, machucá-la. Os colegas agiam assim naturalmente. Eles precisavam ser esclarecidos quanto ao caso de Gilda e orientados quanto às formas mais adequadas de conduta, em diferentes situações. Talvez o professor pudesse propor uma atividade em que os alunos encenassem/experimentassem a sensação de ser cego, para sensibilizá-los ainda mais, sobre a situação de Gilda.

Ao perceber a atitude da colega com Gilda, o pesquisador aproximou-se das duas e **orientou a colega a conversar com Gilda sobre o que estava se passando na brincadeira e para onde iriam correr**. Isso ajudou um pouco, mas era um exercício que só iria se efetivar ao longo do processo, com trabalhos de conscientização com toda a turma.

No decorrer da brincadeira, as colegas revezavam entre si o apoio com Gilda, não tornando a tarefa cansativa para ninguém. Apesar de grande, 35 alunos, a turma era bastante coesa, participativa e solidária.

Na segunda vez que reiniciaram a atividade, o pesquisador aproveitou a situação e orientou a colega que estava guiando Gilda, para conversar constantemente narrando o que estava acontecendo na atividade com ela, de forma a mantê-la a par do que estava se passando à sua volta. De acordo com Gilda, essa atitude da colega deixou-a mais segura, menos ansiosa e ativa na brincadeira. Considerou a aula bem melhor assim.

Por fim, os alunos reuniram-se em torno do professor para avaliar a atividade realizada. O professor perguntou o que eles acharam da aula e os alunos foram unânimes em afirmar que gostaram da aula, inclusive sugerindo realizar a atividade novamente. Em síntese, o diálogo professor aluno assim transcorreu:

— Qual foi a maior dificuldade que as meninas encontraram?

- Levar Gilda até o quilombo.
- Vocês conseguiram levar Gilda até o quilombo?
- A primeira vez sim, a segunda não, quase.
- E os meninos, conseguiram alcançar o objetivo?
- Não.
- Mas vocês se preocuparam com o P.?
- Não.
- Então, não houve uma ação coletiva por parte de vocês, deixando o colega sozinho. Mas teve gente que não conseguiu atravessar. Levanta a mão quem conseguiu chegar no quilombo?

Os alunos a princípio falavam todos ao mesmo tempo. O professor conversou com eles e solicitou que falassem um de cada vez, para que escutassem e fossem escutados.

Essa aula foi excelente em nossa avaliação e retratou como deve ser a aula, tendo como referência a pedagogia crítico-superadora. Também, colocou em evidência **o papel mediador do professor**, para que o aluno com deficiência possa não só estar na aula, mas também ser parte dela, beneficiando-se de seus conteúdos.

O depoimento de Gilda ao final da aula, respondendo às perguntas do pesquisador, parecia fazer eco às palavras do professor.

Pesquisador — O que você achou da sua participação na aula hoje?

Gilda — Eu achei legal e, quando eu me formar, claro que eu gostaria muito de ser atriz, e hoje realmente eu fiz um papel muito legal, que foi o papel que mostrou na vida real [por meio da atividade] e que foi mostrado nas duas novelas também [A Padroeira e Escrava Isaura, duas novelas que ela havia citado na sala, como exemplo, na dramaturgia, de situações que retrataram a vida dura vivida pelos escravos na época da escravidão], o que acontecia com as pessoas na época da escravidão.

Pesquisador — E na brincadeira, os colegas te ajudaram hoje, diferente de outras vezes?

Gilda — Ajudaram.

Pesquisador — Como foi hoje, você participando da brincadeira?

Gilda — Foi muito legal, **porque todo mundo me ajudou, todo mundo falava pra mim.**

Em nosso entendimento, Gilda percebeu a brincadeira pique-quilombo como sendo uma encenação, uma peça teatral, que retratou a história dos negros na época da escravidão, sendo ela atriz protagonista na história. Mostrou entusiasmo e alegria em ter participado ativamente da brincadeira.

Os alunos, de modo geral, deixaram claro o entendimento dessa brincadeira como uma encenação da história da capoeira aprendida na sala de aula. Era a Educação Física conciliando teoria e prática no ensino de seus conteúdos. **Essa estratégia de ensino parecia ser um bom caminho para dar sentido/significado à ação corporal dos alunos e desenvolver seu pensamento crítico-reflexivo.**

Mostraremos, a seguir, destaques da avaliação realizada pela equipe de pesquisa sobre a primeira semana de aula:

O processo de inclusão em foco

Estagiário — Com relação aos alunos do 6º ano, percebo que, às vezes, o colega tem necessidade de cooperação e não é ajudado. A turma o deixa se virar sozinho e isso não é bom. De repente, no pensamento deles, não criam elementos facilitadores para o colega interagir na brincadeira e todos participarem ao mesmo tempo. Havia preocupação só com eles, o individualismo que é característico da nossa sociedade.

Pedro — Eles ainda não têm a compreensão de que Gilda (aluna cega) [ou qualquer outro aluno com deficiência] pode participar de alguma forma das aulas, por isso, como nós, falta-lhes informação, conhecimento, esclarecimento e orientação sobre o caso de Gilda,

para que tenham a dimensão exata do que podem ou não fazer para contribuir com o seu desenvolvimento, pois somente assim não teriam receio em deixá-la participar.

O receio de que ela se machuque faz com que todos nós tenhamos uma atitude de superproteção. Assim, ao invés de dar segurança e deixá-la adquirir as experiências, nós fazemos o contrário, impedindo-a de participar, pensando que isso é o melhor para ela, procurando preservar sua integridade física.

Portanto, cabe a nós, professores, organizar estratégias de ensino que possibilitem aos alunos reconhecer, compreender e aceitar as diferenças, de modo que percebam a necessidade de criar as condições para que as pessoas com deficiência também possam participar das aulas de Educação Física.

Diana — Em relação à turma do 4º ano, essa preocupação de superproteger não existe, porque uma das meninas que apresenta deficiência múltipla (deficiência física e surdez) e a outra com surdez se integraram por si mesmas nas aulas, sem depender da mediação do professor e agem de igual para igual.

Pesquisador — Em casos de alunos com surdez, o professor deve ficar atento para verificar se, no momento da explicação, eles estão entendendo o assunto, porque, caso contrário, já na explicação haverá exclusão.

Se não conhece a linguagem de sinais, o professor poderá se comunicar solicitando auxílio dos colegas, procurando falar pausadamente e de frente para eles, caso saibam ler e escrever, no quadro ou em folha de papel, por gestos (demonstração).

Vai levar tempo? Os outros irão reclamar? Sim. Mas eles têm de compreender que há colegas com dificuldades maiores que as deles e que eles precisarão esperar o tempo necessário, lógico, dentro de um tempo possível para que essas pessoas entendam e essa situação deve ser problematizada com eles. Somente dessa forma irão compreender os limites que cada um tem e que precisam ser respeitados.

Essas situações fazem parte do universo da aula e precisam ser esclarecidas para os alunos — isso também é conteúdo de ensino. Nós devemos ter esse cuidado, se quisermos ser professores de todos os nossos alunos independente das necessidades educacionais que eles apresentam.

Valores, como solidariedade, participação, cooperação, precisam ser resgatados em nossas salas de aula, pois só assim poderemos criar mecanismos de resistência a esse individualismo exacerbado que o sistema capitalista nos impõe.

AULA 3 (7-3-2003)

Gilda não veio à escola nesse dia. O professor iniciou a aula na sala, relembrando com os alunos o que fizeram na aula anterior. Escreveu no quadro a divisão das três fases da aula, dando destaque para a fase de avaliação do realizado, que não aconteceu a contento na aula anterior, porque os alunos estavam cansados e com sede, falavam todos ao mesmo tempo e foram saindo para tomar água antes que a avaliação fosse concluída.

O professor reforçou a importância desse momento para que a aula transcorresse da melhor maneira possível, fazendo as reflexões, combinações e mudanças que o grupo considerasse importante e necessária durante o processo, no momento em que ocorressem, para tornar a aula mais interessante e prazerosa.

No diálogo com os alunos, o professor Pedro trabalhou alguns conceitos e foi amarrando algumas combinações importantes para que o momento da avaliação acontecesse de forma adequada e séria, a saber:

- a. combinaram falar um de cada vez, mantendo respeito à fala do colega;
- b. mostrou a importância de todos participarem, emitindo a opinião, para enriquecer a discussão e a aula poder contemplar a todos, não ficando restrita à opinião de um ou outro que frequentemente se manifestava;

- c. esclareceu os conceitos de estratégia, objetivo, técnica e tática, que estavam presentes na brincadeira do pique-quilombo e que estavam sempre presentes no esporte.

Após essa discussão, o professor perguntou se alguém tinha algo mais a acrescentar e, como ninguém havia citado a participação de Gilda na atividade, o pesquisador pediu a palavra, para **refletir com a turma sobre a participação dela na brincadeira, com o objetivo de ampliar o conhecimento da turma sobre a pessoa cega. Isso passou a ser conteúdo de ensino na aula.**

Nesse modelo de aula, os alunos aprendiam num processo de ir e vir entre a teoria e a prática. A história da capoeira era retratada no pique-quilombo que, por sua vez, alimentava novas reflexões sobre valores, conceitos, atitudes, formas de relação etc.

O pesquisador trouxe para a reflexão do grupo alguns aspectos que aconteceram no desenrolar da atividade “pique-quilombo”, relacionados com a participação de Gilda, que precisavam ser mais bem compreendidos, por exemplo, o fato de a colega ter se afastado de Gilda durante o pique, deixando-a sozinha em meio à correria. Em sua fala, procurou esclarecer:

Pesquisador: Vocês têm uma colega na turma que depende muito da atenção de vocês, para que ela participe com segurança da aula. Quando ela estava sozinha, o professor e eu ficamos preocupados, até que uma colega chegou e pegou a sua mão, tranquilizando a gente. Nesse momento, eu fui para perto das duas e perguntei a Gilda se ela gostaria de permanecer sozinha ou preferia ser ajudada. Ela me respondeu que preferia ser ajudada, porque sozinha ela poderia se machucar ou machucar alguém. Então, ela mesma percebe o risco que há nessa situação, só que ela não pede, então cabe a nós tentar perceber isso, para procurar colaborar, porque ela pertence à turma, ela é colega de vocês, ela tem uma situação diferente de vocês.

Se fossem vocês os cegos, eu aposto que iam querer ser ajudados, só que não está na gente, está nela. Já pensou se nós também tivéssemos a condição dela, não pudéssemos enxergar? Então ela precisa de apoio, ela precisa de ajuda em algumas situações, em outras não, por exemplo,

aqui na sala, ela escuta, intelectualmente ela compreende e faz, mas, para a escrita, ela precisa que alguém dite o conteúdo para que ela escreva. Também, em situações de deslocamento no espaço, em situações para brincar junto com vocês, para realizar determinadas atividades, nós precisamos ajudá-la.

Outra coisa importante, quando a gente perde a visão, por exemplo, vou me colocar na situação de cego como a Gilda. Eu percebo que tem pessoas aqui, porque tem gente falando, mas e se ninguém falasse nada aqui na sala? E se saíssemos todos em silêncio sem fazer barulho, será que a Gilda iria perceber? Ela talvez continuasse pensando que a sala estivesse cheia. Então, ela precisa que alguém fale para ela o que está acontecendo, porque ela não vê o que está acontecendo como nós vemos. Lá na brincadeira também.

Eu cheguei perto da parceira de Gilda e pedi que conversasse com ela sobre o que estava acontecendo à sua volta: quantas pessoas da sua equipe já foram apanhadas, quem conseguiu chegar ao quilombo, vamos tentar passar pelo outro lado, porque aqui os meninos estão marcando etc. Porque, na verdade, ela depende de vocês para se deslocar, mas ela não consegue perceber se alguém já foi apanhado, se alguém já conseguiu chegar no quilombo. Tem que verbalizar, porque a única forma dela entender o que está acontecendo na brincadeira é assim.

Gilda é uma colega de vocês que quer participar de tudo, então, cabe a vocês, como grupo, tentar ajudá-la a participar das coisas na condição dela. Onde é necessário ajuda, vocês procuram se colocar; onde não é necessário ela faz sozinha.

Outro ponto importante que vocês precisam entender, na característica da Gilda, é que, na sala de aula, alguém, em determinados momentos, fale o que está acontecendo. Por exemplo: se entra uma pessoa nova na sala, alguém tem que comunicar para ela; se a turma toda começa a rir ao mesmo tempo de alguém que tropeçou na sala, alguém precisa contar para ela o que aconteceu, só assim ela vai se sentir aceita e incluída na turma.

Então, só queria chamar a atenção de vocês que existe uma pessoa diferente aqui na sala e que depende da gente cuidar dessa pessoa. O professor tem que cuidar, de forma que ele explique a matéria e lembre que ela é cega e crie as estratégias pedagógicas para que ela também possa aprender. E vocês, colegas, cuidar do que for possível para que ela também entenda o que está acontecendo e se sinta acolhida pela turma.

O professor Pedro complementa:

[...] às vezes, na tentativa de proteger, como na situação vivida no pique-quilombo, que a colega colocou Gilda sentada e foi brincar, **a gente não permite que essas pessoas participem das atividades**. Mas, só que a gente tem que lembrar que o pique estava gostoso para todo mundo, então, tem que ser gostoso para ela também. **A preocupação é com a segurança dela, mas sem tirar dela a oportunidade de experimentar, explorar o meio e aprender.**

E conclui:

Nós nunca conversamos sobre isso, não é? Por isso que nós estamos começando a realizar essas atividades, **para vocês perceberem [...] como nós podemos contribuir para dar mais qualidade ao tempo que Gilda passa aqui na escola.**

O professor conduziu bem o diálogo, falando e deixando os alunos se expressarem, numa ação reflexiva comum, em que todas as opiniões são valorizadas, concluindo sempre com uma síntese das ideias.

No processo de sensibilizar a turma para respeitar e acolher às diferenças, o(a) professor(a) deve estar atento e aproveitar todas as situações de ensino, para promover a reflexão crítica sobre o assunto, no sentido de que os alunos tornem-se cada vez mais conscientes sobre sua participação no processo de inclusão (Salles; Chicon, 2020; Araujo; Chicon, 2020).

Os alunos de 5º ao 9º ano, conforme depoimentos do professor Pedro, receberam bem a nova proposta pedagógica, demonstrando relutância

quando a conversa na sala se estendia em demasia, reduzindo o tempo de vivência corporal. Assim, o professor tinha que planejar suas aulas de forma a garantir, na medida do possível, a rotina previamente combinada (as três fases da aula), sob pena de gerar conflitos na relação professor-aluno.

Em seguida, para reforçar ainda mais o sentido/significado da conversa que tivemos na sala de aula, o professor organizou a seguinte **estratégia de ensino**: o pique-quilombo seria repetido como solicitado pelos alunos, porém, de maneira que eles realizassem uma vivência corporal, experimentando o estado de cego e guia de cego. Dessa forma, o professor atendeu novamente o princípio básico dessa metodologia de ensino, a tríade — ação-reflexão-ação.

A brincadeira do pique-quilombo foi organizada no mesmo formato que os alunos já tinham realizado na aula anterior, porém, dessa vez, metade dos capitães-do-mato e metade dos escravos usavam vendas nos olhos, simulando uma pessoa cega, acompanhada por um parceiro com visão normal. O objetivo da brincadeira era chegar no quilombo com o maior número de cegos possível.

Na quadra, o professor reuniu os alunos, entregou as vendas para os olhos e orientou que também deveriam fechar os olhos, para realmente obter a sensação de cegos. Os alunos optaram em manter a divisão de meninos de um lado e meninas do outro.

Antes de iniciar a brincadeira, os grupos se organizaram nas respectivas áreas, senzala e mato ralo, tendo um tempo de cinco minutos para pensar coletivamente as estratégias de ação para atingir os objetivos.

O momento inicial foi divertido, um colega abraçando o outro, uma fofaça geral, alguns não respeitavam a regra de manter-se com os olhos fechados, insegurança para locomover-se, falta de confiança no colega, alunos tirando a venda dos olhos, pelo incômodo de não enxergar, todos buscando se adaptar à situação nova.

Mesmo com a conversa que havíamos acabado de realizar na sala, observamos que poucos alunos com visão falavam para o colega cego o que estava se passando na brincadeira, deixando-o mais inseguro.

Nas duplas que mantinham um diálogo constante, era visível uma ação coordenada nos deslocamentos e um semblante mais tranquilo do colega cego.

A impaciência em conduzir o colega era nítida. Alguns não resistiram e abandonaram o seu parceiro cego por alguns instantes, depois voltavam para pegá-los. Outros não conseguiam se mover, outros puxavam o colega pelo braço para se deslocar e encontravam a resistência do parceiro.

O pique-quilombo, que tem como característica a dinâmica dos alunos, nessa situação, deu lugar à passividade, a deslocamentos lentos, rígidos, embrutecidos.

A perda da visão afetou imediatamente o desempenho dos alunos. Mover-se era um problema para alguns. O medo e a insegurança tomaram conta da cognição e do controle motor. Os alunos permaneceram literalmente parados. Os meninos que estavam na condição de escravos não tentavam avançar para o quilombo e as meninas só cercavam o espaço.

No segundo momento da brincadeira, inverteram-se os papéis no pique e no uso das vendas. Os grupos tiveram mais cinco minutos para refletirem uma nova estratégia de ação.

Os meninos decidiram se organizar em fileira, um do lado do outro, tomando todo o espaço da quadra, de uma lateral a outra, para impedir que as meninas chegassem ao quilombo. As meninas, por sua vez, decidiram formar um grupo coeso, com algumas duplas saindo na frente para confundir os meninos e conseguir chegar ao quilombo.

Esse é um momento interessante na aula, porque os alunos autonomamente avaliam as circunstâncias e estudam em conjunto um meio para alcançar o objetivo proposto. Há uma troca ativa de ideias, desenvolvimento da linguagem, reflexão sobre a ação anterior, correção de pontos considerados falhos, tomada de decisão, articulação de ações, cooperação, enfim, um exercício integral fundamental para o desenvolvimento.

O professor atuava como mediador, possibilitando os momentos para reflexão e ação, provocando as discussões, problematizando as situações, oferecendo as condições, dando liberdade e autonomia para

os alunos se expressarem de todas as formas (Chicon; Oliveira, 2021a, 2021b; Salles; Chicon, 2020).

Nesse segundo momento, com os alunos mais bem adaptados à situação, a brincadeira ocorreu de forma mais ordenada e tranquila. Os alunos caminhavam em suas respectivas áreas, procurando encontrar uma forma de alcançar o objetivo. Mas, isso também não aconteceu nesse segundo momento.

Finalizada a atividade, o professor reuniu o grupo para avaliar o realizado e, em resumo, o diálogo transcorreu do seguinte modo:

Professor — Eu queria que vocês falassem um pouco sobre a sensação de correr com os olhos vendados? Como é que é? E como se deu isso na atividade?

N. — É muito ruim, a pessoa está do nosso lado, assim a gente não vê nada, ela fica puxando a gente, a gente tem medo de cair. Quando ela [a colega] estava de olho fechado, o colega da outra equipe me deu um pisão no meu dedo. Quando eu fui boiada, o colega me deu um socão aqui, foi horrível. A gente não vê nada, vê tudo preto.

Professor — Então a sensação não é boa.

Je. — Professor, agora a turma que ficou de olhos vendados tem que entender o problema da Gilda, porque, se eu nem pisar no chão eu estava conseguindo, imagina a Gilda.

Professor — Olha bem, ninguém conseguiu o objetivo, conseguiu?

Alunos — Não.

Professor — Será que é por que vocês estavam com os olhos vendados? Fica mais difícil?

Alunos — Fica.

Professor — Eu observei que tinha pouca gente arriscando tentar chegar no quilombo. Por que vocês não arriscavam?

D. — É o medo de machucar outro companheiro.

Professor — O medo então imobilizou vocês e aí vocês arriscaram menos, é isso?

R. — Foi.

Professor — Será que a questão do medo poderia ser resolvida com o colega que estava dando a mão para vocês? Como? De que forma?

Je. — Poderia, sim, porque, da minha parte e dela [parceira], uma falava para a outra, quem estava na frente, quem estava atrás, se tinha passado, se não tinha, a gente conversava. Eu perdi o meu medo, porque ela falava comigo tudo que estava acontecendo. Eu também, quando ela estava com os olhos vendados conversava com ela. Então, o medo se supera assim. Eles não conversavam, eles só tentavam pegar.

S. — Mais ou menos, porque tinha vez que vinha alguém para “boiar” a gente, ela [parceira] dava um grito e me puxava com tudo, eu quase caía.

Professor — R., quem estava te conduzindo não te conduziu bem?

Balançou a cabeça negativamente.

Professor — Estão vendo como é importante o colega que está conduzindo. O papel dele é muito importante nessa questão do medo e da segurança principalmente. Quando a gente não tem segurança em quem está conduzindo, a sensação é horrível, não é? Então, vamos reforçar bem isso. **Como é importante o colega que conduz, não para arrastar a gente, mas para fazer dando segurança pra gente superar o medo.**

O desfecho foi muito interessante, os próprios alunos reconheceram que o medo e a insegurança foram os grandes obstáculos ao bom desempenho deles na atividade. **E houve o reconhecimento de uma das meninas de que o medo nessa situação se supera com responsabilidade, confiança, diálogo e informação.**

Mostraremos, a seguir, destaques da avaliação realizada pela equipe de pesquisa sobre a segunda semana de aula:

Ressaltando o protagonismo no processo de inclusão

Pedro — A experiência de trabalhar com as turmas, tendo os alunos com deficiência incluídos, está sendo muito interessante, **porque o que fazíamos até então, por ignorância, era trabalhar na tentativa de proteger essas crianças o máximo possível.** E essa proteção que hoje até nós questionamos na sala de aula com os alunos, acontecia de uma forma tão forte, que impedia a participação deles nas atividades, pelo entendimento de que eles poderiam estar em algum momento da aula, em risco. Quando nós começamos a refletir sobre a participação desses alunos com os demais, **percebemos que a inclusão deles nas aulas não é tão difícil assim** como pensávamos, a coisa não é um “bicho de sete cabeças”.

Ao reconhecer e aceitar, como nos dizia o pesquisador, que, por um lado, esses alunos com deficiência apresentam certas dificuldades na execução de determinadas tarefas e, por outro, potencialidades, que variam de acordo com as peculiaridades de cada um, mas que certamente todos a possuem, ficou mais fácil e o trabalho está ocorrendo de uma forma natural.

É claro que a gente apanha muito, porque **uma coisa é você mudar a sua forma de enxergar esses alunos e a outra coisa é você ter a experiência e a formação necessária para poder estar possibilitando a participação deles da melhor forma possível na aula.** Mas, o que eu acho mais importante, nesse momento inicial do processo de intervenção, é que pelo menos **eu entendi que é possível, mesmo que seja pela técnica de erro e acerto.**

Planejamento

Pedro — Tem duas turmas que, em função das dificuldades que o próprio cotidiano traz, não conseguimos, ainda, colocar em prática

o planejamento, atrasando o cronograma em três aulas, devido aos seguintes motivos: um dia os alunos foram liberados mais cedo por problemas decorrentes da obra de reforma da quadra, no outro dia, devido à forte chuva que aconteceu em Vitória, poucos alunos frequentaram a escola e, por causa do feriado de carnaval, uma das turmas tinha seis alunos, desse modo fica difícil desenvolver qualquer tipo de programação.

Pesquisador — E com relação às outras turmas, o planejamento está se efetivando a contento?

Pedro — Com certeza, mas uma dificuldade que eu estou encontrando com relação ao planejamento pode ser observada na seguinte situação: em duas turmas eu tenho três aulas semanais e, nessas turmas, o planejamento está muito legal, está mais avançado. No entanto, eu estou percebendo que, nas turmas que eu tenho duas aulas semanais, eu vou ter que reorganizar a distribuição dos conteúdos de ensino no cronograma, para atender ao espaço-tempo previsto. Assim sendo, dependendo do andamento das aulas, por meio do cronograma, vou poder ter um controle sobre a etapa do desenvolvimento do conteúdo em que me encontro com cada turma, podendo, sempre que necessário, proceder a reformulações.

Pesquisador — Na verdade, cada turma de 1º ao 5º ano e cada turma de 6º ao 9º ano te exigiu um planejamento de ensino comum, com o mesmo conteúdo, sistema de avaliação, tudo, no entanto, a distribuição dos conteúdos de ensino no cronograma vai depender do número de aulas previstas no bimestre ou semestre, como queira, para cada turma.

Assim me parece que, por meio desse instrumento (o cronograma), os professores de Educação Física poderão ter controle espaço-temporal sobre que aspectos do conteúdo de ensino serão eleitos para serem transmitidos aos alunos no tempo previsto, bem como maior controle sobre os conteúdos ministrados e os que ainda faltam ser ministrados e a possibilidade de reorganizá-los de acordo com o andamento das aulas com cada turma em particular (Chicon, 2013).

O grande diferencial no planejamento de ensino vai estar na elaboração dos planos de aula, voltados para atender às peculiaridades de cada turma.

Planejamento/metodologia

Pedro — E o problema maior é que, no turno vespertino, ao ministrar a aula sobre a segunda fase da história da capoeira, o período pós-abolição, as duas turmas do 6º ano sentiram necessidade de discutir a questão da discriminação, do espaço do negro na sociedade hoje e o assunto foi se aprofundando pelo interesse grande da turma e pelas problematizações suscitadas. Nesse sentido, para manter esse tipo de análise e discussão com a turma, eu necessitaria de ter, no mínimo, três aulas semanais como as duas turmas do turno matutino, então, nesse caso, eu penso que terei que fazer opção por diminuir um pouco o tempo destinado às vivências corporais no cronograma mais na frente ou não levar adiante as discussões suscitadas na aula sobre discriminação.

Mas, nessa situação em particular, eu senti que, dando tempo ou não, será necessário retomar o assunto com os alunos na aula seguinte, até esgotar a discussão, porque foi muito legal mesmo. Nós chegamos a discutir cota de negros para ingresso nas universidades, as dificuldades encontradas pelos negros de acesso ao trabalho e a discriminação. Isso surgiu espontaneamente na aula e eu achei muito legal. Então, não dá para dizer simplesmente aos alunos: “Nosso tempo de aula não possibilita esse tipo de discussão”.

Pesquisador — A proposta da metodologia de ensino adotada é justamente essa, que o professor aproveite na aula as situações de ensino que emergem do interesse dos alunos para problematizar e aprofundar as discussões sobre o assunto. Nesse caso, penso que caberia, inclusive, criar as condições didáticas para que eles pudessem ampliar a reflexão sobre essa temática do preconceito e da discriminação, tão importante para tornar compreensível o fenômeno da inclusão.

Assim, sugiro propor um estudo dirigido em que os alunos façam um levantamento das situações de discriminação que acontecem no cotidiano, como: a discriminação da mulher, do negro, do deficiente, dos homossexuais, das prostitutas, do pobre, do idoso etc. e, em grupos, por meio de encenações (dramatização), mostrem como essa prática perversa se encontra inserida em nosso meio sociocultural.

Essa prática vai enriquecer o debate e, ao mesmo tempo, levar os alunos a tomar consciência sobre a importância de respeitar as diferenças, de observar como é mesquinha e sórdida a discriminação, a acreditar na crença do potencial humano e romper com a barreira das desigualdades socioculturais.

Pedro — Considero muito interessante essa ideia, mas, como fica a situação da organização dos conteúdos no cronograma?

Pesquisador — Percebo sua angústia com relação ao tempo previsto para transmitir o conteúdo de ensino distribuído no cronograma para um bimestre, mas precisamos compreender que o planejamento é uma organização prévia do que pretendemos executar, portanto não deve ser tão rígido que te impeça de ser criativo, nem tão flexível a ponto de descaracterizá-lo, mas deve ser o instrumento orientador de suas condutas didático-metodológicas para oferecer um ensino organizado, sistematizado e de qualidade aos educandos.

No caso específico das aulas de Educação Física, não tem nada que impeça, se considerarmos relevante, que o conteúdo seja estendido por mais um bimestre. Na verdade, nós não temos uma obrigação de organizar os conteúdos por bimestre, isso meio que se convencionou na área de Educação Física, por causa das modalidades esportiva para os alunos do 6º ao 9º ano, mas nada impede que a organização seja por semestre, isso vai depender da organização de cada professor.

Mas, se entendermos a necessidade de estender a organização do plano de ensino para um semestre, temos que fazer isso com a anuência dos alunos, porque, na apresentação do plano de ensino para eles, na primeira aula, anunciamos que os conteúdos seriam de-

envolvidos por bimestre e, inclusive, a eles foi possibilitado eleger os conteúdos que seriam desenvolvidos nos três últimos bimestres.

Nessa metodologia de ensino, os alunos são corresponsáveis pelo desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, por isso as decisões que envolvem esse processo devem ser tomadas de forma transparente e em consonância com o interesse do grupo (Soares *et al.*, 1992).

Um dos aspectos importantes dessa metodologia de ensino (abordagem crítico-superadora) é que ela possibilita ao professor, justamente, aproveitar as situações de ensino que emergem do interesse do grupo, tornando-o relevante e significativo para ele. Por isso entendo que situações de ensino, como as por você colocada, devem ser valorizadas e exploradas com os alunos.

Pedro — Essa questão do preconceito é mais séria do que se possa pensar. Eu fiz uma pergunta simples para a turma: “Quem se considera negro aqui na sala?”. E, para minha surpresa, somente quatro alunos levantaram o dedo, quando, na minha avaliação, mais de 50% da turma é composta de negros. Então, diante dessa constatação, começamos a discutir o próprio conceito de negro, de raça, a questão da identidade e como é essa carga de preconceito que existe dentro da própria pessoa.

Talvez eles não tenham percebido, mas, quando eu faço uma pergunta como essa e somente quatro se manifestam se autodenominando negros e outros com as mesmas características não se manifestam, eu senti que esse assunto precisava ser mais bem discutido com a turma. Então, propus continuar a discussão na aula seguinte, munido de alguns materiais de estudo para enriquecer o debate e os alunos aceitaram.

Mas, nós ainda encontramos resistência de alguns alunos que, nesse mesmo dia, foram até à sala dos professores falar que eu virei professor de História, porque nós estamos ficando mais tempo na sala de aula falando da história da capoeira, da história do negro no País, que eles estão achando que eu virei professor de História.

Entendo que, **por um lado**, isso é muito bom, porque percebo que **os alunos estão valorizando o que eu estou fazendo** e, **por outro**, é preocupante, porque demonstra que **eles ainda associam a ideia de professor de Educação Física às atividades práticas desprovidas de fundamentação teórica**.

Assim, de vez em quando, na aula, um aluno levanta a mão e pergunta se não vai haver aula de Educação Física. Então, nós ainda estamos na fase de estar construindo esse novo modelo de ensino com eles, por isso temos que acreditar na proposta de trabalho e **compreender que nenhum processo de mudança se faz sem gerar conflito, o que, por sinal, é muito salutar para nos fazer crescer**.

Pesquisador — É importante, quando surgem situações como essas, que o professor alerte os alunos de que **Educação Física não se limita apenas às atividades corporais realizadas no pátio ou na quadra, mas que ela também tem fundamentos que esclarecem sobre uma determinada prática corporal**, portanto, na Educação Física, é de bom-tom a conciliação entre teoria e prática.

Cabe esclarecer que a fundamentação teórica de que estamos falando não precisa necessariamente ser transmitida na sala de aula, ela pode e deve acontecer concomitante à prática da cultura corporal. Compete ao professor determinar qual a melhor forma e o espaço-tempo em que ela vai ocorrer.

Por exemplo: o professor realizou uma aula expositiva sobre a história da capoeira na sala de aula, em seguida, no pátio, promoveu o pique-quilombo, atividade na qual os alunos retrataram a história estudada (teoria) em uma situação lúdica de experimentação corporal (prática). Na própria situação, teorizou novamente, quando convocou o grupo para se reunir em torno de si e solicitou que pensassem uma maneira de Gilda participar da atividade. E outras vezes, para problematizar e refletir com a turma alguma situação, para avaliar o realizado no final da aula etc.

Por isso, ao entendermos a Educação Física como componente curricular, temos que estar atentos para transmitir o conteúdo

teórico que vai dar suporte aos alunos sobre a prática da cultura corporal que irão realizar. Dessa forma, na questão da capoeira, eles precisam saber da história, da origem, a quem serviu, como evoluiu, como está organizada na atualidade, como se joga capoeira, os fundamentos, suas letras e músicas, o preconceito, o ritmo, os instrumentos, a ginga, o ritual, os mitos etc. O mesmo deve acontecer quando for abordado qualquer outro assunto referente à cultura corporal de movimento.

Nós precisamos dar esse caráter à nossa disciplina, mas, para fazer isso, precisamos trabalhar de forma gradual, entendendo que os alunos vão estar em uma fase de transição, aprendendo uma nova forma de estudar em Educação Física.

Sobre o caderno de Educação Física

Pesquisador — Precisamos começar a resgatar a função do caderno de Educação Física nas aulas, organizando os materiais teóricos importantes sobre o conteúdo, para que os alunos realizem o registro.

Para começar, sugiro que os alunos do 6º ao 9º ano, registrem no caderno as informações da pesquisa sobre capoeira.

O registro de matéria no caderno de Educação Física vai ajudar os alunos a perceber que a Educação Física, como as outras disciplinas, também tem conteúdo de ensino.

Diana — Uma aluna copiou os instrumentos de avaliação no caderno e, no momento em que eu estava lembrando com a turma quais seriam os instrumentos de avaliação, ela consultou o caderno e acertadamente respondeu.

Mas os alunos do 2º ao 9º ano estão impacientes com essa ideia de caderno nas aulas de Educação Física. Eles não conseguem alcançar qual a necessidade desse recurso, se nunca precisaram usá-lo.

Pedro — Eu ainda não organizei o conteúdo da história da capoeira de forma sistematizada para os alunos registrarem no caderno. Eu percebo que o uso desse recurso nas minhas turmas está muito

solto, com alguns alunos pegando o caderno e procurando registrar alguma coisa da qual estou falando.

Pesquisador — Eu penso que é necessário ter clareza sobre cada instrumento que estamos propondo e acreditar em sua importância.

O uso do caderno requer do professor uma organização prévia do conteúdo teórico a ser explicitado e registrado pelos alunos. No caso da turma do 6º ano, o professor deve se preocupar, ainda, em providenciar que esse material chegue às mãos de Gilda, para que a professora de Braille, ou ela com ajuda de algum colega ou membros da família, faça sua tradução.

O conteúdo registrado no caderno pelos alunos será o referencial teórico de estudo para a prova escrita que terão que fazer e a base para a elaboração da prova pelo professor. Assim, os alunos terão um material concreto para se prepararem para a prova e os alunos faltosos poderão se apropriar do conteúdo, copiando do colega.

Entendo que essa forma de registro do conteúdo de ensino vai contribuir bastante para mudar a concepção dos alunos sobre Educação Física. Mas, para isso, o professor tem que fazer o seu papel, para poder exigir reciprocidade aos alunos.

Organização da rotina da aula

Estagiário — Eu observei, nas três turmas onde estive presente, que a maioria dos alunos já está tendo noção que as atividades práticas irão ocorrer, mas eles ainda não conseguiram assimilar que as aulas estão estruturadas em três partes, que envolvem um primeiro momento na sala, a prática em si e o momento de avaliação do realizado, e ficam ansiosos para ir para o pátio, assim que o/a professor/a de Educação Física entra na sala, porque temos que considerar que essa era a cultura anterior. Lógico que isso vai depender da maturidade dos alunos. Em séries mais avançadas (6º ao 9º ano), eles ficam quietos e participam positivamente da parte inicial da aula, mas, mesmo nessas turmas, observo que há **resistência** em participar dos momentos que envolvem análise e reflexão.

Diana — Essa resistência de alguns alunos em participar dos momentos da aula que envolve análise e reflexão é fruto de todo um contexto que pouco favorecia esse tipo de prática.

Pedro — A própria rotina da escola é um ambiente que favorece esse tipo de reação dos alunos. Eles ficam de quatro a cinco aulas trancafiados entre quatro paredes. Mesmo que os outros professores tenham a intenção de realizar um planejamento diferenciado, como ministrar uma aula em espaço alternativo ou em um outro tipo de espaço que não seja a sala de aula, a escola, como está colocada hoje [reformas], não oferece condições para isso.

Então, o único momento que os alunos têm para sair das quatro paredes é durante o recreio e nas aulas de Educação Física. Esses são, no entendimento deles, os únicos espaços-tempos de liberdade, de possibilidade de movimentarem-se, justificando-se aí a resistência deles em permanecer na sala de aula, mesmo que por poucos minutos durante as aulas de Educação Física.

Entendo que essa resistência vai perdurar por mais algumas aulas, até que os alunos percebam que a maior parte das aulas continuará sendo realizada no pátio e que a disciplina Educação Física tem necessidade, sim, de utilizar também o espaço de sala de aula, dependendo do assunto a ser tratado. Só nesse momento, penso que a aula vai caminhar melhor.

Compreendo que não dá para a Educação Física ser mais uma disciplina a trancafiar esses alunos na sala de aula. Eu penso que esse tipo de igualdade a Educação Física não está procurando. Ela está procurando uma identidade, na qual as pessoas possam reconhecê-la como uma disciplina curricular que apresenta conteúdos teórico-práticos sistematizados a serem transmitidos, mudando a imagem pejorativa que carrega, de representar, para muitas pessoas, um momento de recreação.

Pesquisador — Na verdade, nós estamos trabalhando com a ideia de transmitir aos alunos as orientações teóricas necessárias ao entendimento da prática corporal que irão aprender a executar: a

capoeira, não em descaracterizar a Educação Física de sua especificidade que também comporta a experimentação das práticas da cultura corporal.

Nessa metodologia de ensino, os alunos são convidados a participar do processo ensino-aprendizagem como parceiros do professor. A eles é dada voz e voto, assim eles podem participar das decisões em assuntos que envolvem a aula. O estudo dos temas da cultura corporal, que constituem os conteúdos de ensino, são abordados de uma forma que conduz o grupo à compreensão do que estão fazendo. Assim, eles podem ajudar o professor a descobrir formas mais adequadas de ensino, a criar e recriar situações de ensino que possibilitem a participação dos colegas que apresentam deficiência nas aulas (Cunha; Chicon, 2022).

Enfim, as aulas passam necessariamente pela tríade: ação-reflexão-ação e, para fazer dessa forma, espaços-tempos de reflexões devem estar garantidos nas aulas, seja na sala de aula, seja durante as atividades práticas no pátio ou na sala.

Para tornar mais clara essa consideração, citamos um episódio do pique-quilombo, quando o professor, durante a atividade, chamou a turma para se reunir em torno dele e recomendou que cada grupo teria cinco minutos para se agrupar e, coletivamente, buscar a melhor forma de atingir o objetivo. Nesse momento, ele criou um espaço de reflexão durante a ação, para que os alunos se organizassem em torno de estabelecer uma atitude conjunta para atingir o objetivo proposto, sem, no entanto, quebrar o ritmo da atividade.

Criar espaço-tempo nas aulas para que os alunos possam aprender a fazer autocrítica e a se organizarem em grupo para buscar solução para os problemas que lhes são afetos é, a nosso ver, uma das principais atribuições do professor no uso dessa abordagem de ensino.

Ao proporcionar essas condições para o ensino, o professor cria um ambiente propício para que o grupo cresça intelectualmente, aprimore o gesto psicomotor e as relações humanas.

Para que esses fundamentos se efetivem na prática pedagógica, é essencial a mediação pedagógica do/a professor/a, isto é, sua interferência como elemento intermediário entre o conhecimento e o aluno (Vigotski, 1997, 2007; Salles; Chicon, 2020).

Esse tipo de intervenção do professor nas relações é fundamental, a nosso ver, para se fazer inclusão e para a efetivação da metodologia de ensino.

Sobre o posicionamento dos alunos para avaliar a aula

Pesquisador — Círculo é uma boa forma de posicionar o grupo no momento de avaliar a aula ou de reuni-los para problematizar alguma situação de ensino. O prof. Pedro poderia posicionar seus alunos em círculo, pois seria uma boa maneira de um aluno estar olhando e ouvindo o outro. Eles poderiam se organizar em pé, sentados ou agachados. Outra forma interessante de posicionar os alunos no momento da avaliação da aula é em forma de “U”, com os alunos em pé.

Nesses dois modelos de organização de grupo, o professor consegue observar e perceber os alunos mais extrovertidos, que constantemente se expressam na aula, e os mais introvertidos, que pouco ou nunca abrem a boca para emitir opinião voluntariamente. Nesse segundo caso, cabe ao professor dar voz a esses alunos que, por timidez ou por receio, não encontram espaço para se manifestar em situação de grupo, solicitando a opinião deles e exigindo o respeito e a atenção dos colegas.

Agindo dessa forma, o professor ajudaria esses alunos a elevar a confiança em si mesmos, melhorando a autoestima e, conseqüentemente, o entusiasmo deles para participar ativamente de todos os momentos da aula.

Sobre o processo de inclusão/trabalho com a turma

Pesquisador — Eu queria que Pedro avaliasse a aula de hoje na qual metade dos alunos ficou de olhos vendados e metade enxergando

para atuar como guias, no desenvolvimento da atividade denominada pique-quilombo. O que achou do uso dessa **estratégia** de ensino, para sensibilizar os alunos a respeito de como se sente uma pessoa cega?

Pedro — Foi extremamente interessante do ponto de vista da vivência dos alunos, pela dificuldade. E a reação deles foi o que mais me chamou a atenção. Enquanto uns realmente assumiram a atividade e tentaram viver a experiência para ter o que relatar depois, outros fizeram questão de burlar a regra. E, na avaliação no final da aula, a grande maioria disse ter descumprido a regra, em função do medo que sentiam ao se deslocar sem enxergar, com os olhos vendados. O resultado foi interessante porque eles refletiram e chegaram à conclusão de como é difícil o deslocamento de quem não enxerga.

Nesse momento, ficou claro que eles conseguiram se colocar no lugar de quem não enxerga e nós, que nunca tínhamos possibilitado esse tipo de situação, ficávamos cobrando que eles precisavam entender quem não enxerga.

Pesquisador — E quanto ao ensino-aprendizagem, avalie agora o que eles aprenderam quando você sugeriu esse tipo de atividade para eles?

Pedro — De imediato, o que nós percebemos é que a atividade, com os olhos vendados, dá outra dinâmica à brincadeira do pique-quilombo, que, sem esse complicador dos olhos vendados, a atividade é muito dinâmica, corrida. Já com os olhos vendados, com a limitação da movimentação, os alunos ficaram apáticos, o nível de deslocamento ficou restrito a passadas curtas e inseguras, a exigência tornou-se mais cognitiva, uma troca de informações entre os alunos que não enxergavam e os que enxergavam passou a ser necessária, o sentimento de medo, receio, angústia, ansiedade e intolerância apareceram, valores, como confiança, cooperação e amizade, foram suscitados, enfim, uma atividade que, com certeza, despertou muitos conflitos na mente dos alunos, principalmente no sentido de perceber e entender o outro [se colocar no lugar do outro].

Em uma situação normal de aula, nós não teríamos tido a oportunidade de estar pensando em como conduzir alguém que não enxerga [Pedro quer dizer que, se Gilda não estivesse na sala, não teria pensado em realizar esse tipo de atividade com os outros alunos. **A presença de alunos com deficiência na classe estimula o professor a buscar as estratégias de ensino, para que o grupo compreenda, conviva e respeite as diferenças**] e de estar vivenciando, obtendo essas sensações (Chicon; Sá; Muraca, 2023; Chicon; Sá; Silva, 2025).

Pesquisador — Agora que você possibilitou que os alunos vivessem essa experiência, você acha que agora a turma terá uma atitude diferenciada com a Gilda? Poderemos observar se essa experiência vai resultar na mudança de comportamento dos alunos na relação com a Gilda, principalmente, na atitude dos meninos, porque nós temos notado que, normalmente, são as meninas que dão apoio a ela, raramente assistimos aos meninos conversando ou aproximando-se da Gilda de alguma forma. Depois dessa vivência, que tipo de mudanças você imagina que pode ocorrer no comportamento do grupo, no cuidado com a Gilda?

Pedro — Eu penso que a gente vivia no campo da teoria, do falar que Gilda tinha possibilidade de participar das aulas e de aprender, apesar de suas limitações, mas, a partir do momento em que os alunos experimentaram viver o seu estado, eles tiveram a oportunidade de perceber que há realmente essa possibilidade de participar e aprender por parte dela e que a gente pode e deve estar contribuindo para minimizar esse problema.

É claro que alguns alunos não desenvolveram como gostaríamos e, nesse sentido, temos que continuar buscando estratégias para que eles percebam essa necessidade de cooperação, mas eu penso que já houve, hoje, mais ganho em relação à participação da turma com a Gilda do que a escola jamais conseguiu promover.

A escola nunca, pelo menos eu estou falando da minha participação, nunca pensou em como os alunos podem contribuir para que haja realmente a inclusão. A escola nunca parou para pensar

isso com eles, a escola nunca parou para refletir com eles qual é o papel deles nesse processo todo. Então, entendo que o que fizemos naquela aula foi um pouquinho disso, claro que nós podemos ampliar muito mais.

Eu fico imaginando se todos os professores da escola, que lidam com a turma, tivessem esse tipo de preocupação na sua disciplina, na sua realidade de sala de aula, em estar refletindo com seus alunos como cada um pode contribuir com aquele colega que apresenta algum tipo de dificuldade, o quanto a escola avançaria em termos de inclusão.

Diana — Eu acho que muito mais os alunos do que nós, contribuem para facilitar a participação dos colegas que apresentam algum tipo de dificuldade na aula. Nós oportunizamos isso, **mas eles, fundamentalmente, é que são a peça-chave.**

Pedro — Eu queria deixar registrado também que, com J. [aluno com DI do 7º ano], eu até tinha conseguido que ele desenvolvesse alguma atividade em 2002, mas com a M. [aluna com síndrome de Down do 7º ano], em todas as aulas que nós realizamos esse ano, a participação dela foi efetiva, o que nunca existiu na turma e **eu contribuía com isso, porque eu meio que a protegia**, porque ela tem problema de comportamento, ela tem medo de tomar boladas, como ela mesma falou, que ela tem uma série de fobias. **E eu reforçava isso, deixava-a no cantinho, meio que em uma redoma.**

A partir do momento que eu comecei a desafiá-la a participar da aula, ela tem participado, tem se desenvolvido, tem se divertido, tem tomado tombo, ou seja, ela tem participado como os outros colegas da aula, e isso não acontecia na minha aula com aquela turma, e olha que eu trabalhei com essa turma o ano de 2002 todo.

Até o momento, a participação de M. e J. tem sido muito boa, porque agora nós estamos **planejando a aula pensando em inseri-los no processo, não em protegê-los, mas sim que eles participem com segurança, é bem diferente.** Só essa mudança de ótica em relação à participação deles já culminou em um movimento de inclusão na minha aula.

Eu não mudei nada no tipo de aula que eu dava, mas eu comecei a perceber que eles podiam estar participando e, isso se deu de uma forma muito natural, com as atividades sendo planejadas também para eles, o que antes não acontecia.

AULA 4 (12-3-2003)

O professor iniciou a aula em sala, refletindo com os alunos sobre a fase de avaliação do realizado que ainda não estava acontecendo a contento (alunos dispersos, ocultos um atrás do outro, saindo para beber água, atropelando a fala do colega, poucos falando e sempre os mesmos, dificultando a comunicação). Esse assunto foi discutido no planejamento e a equipe de pesquisa decidiu que, talvez, ajudasse a organizar melhor esse momento, posicionando os alunos na forma de “U”, com o professor na abertura da letra.

Nessa formação, acreditávamos que todos, alunos e professor, estariam se observando e se ouvindo mutuamente, facilitando a comunicação e o professor tendo a chance de solicitar aos alunos maior participação na emissão de opinião sobre a aula, dando voz, inclusive, aos mais tímidos, valorizando e fazendo respeitar a opinião de cada um. Com esse entendimento, o professor orientou a turma para proceder a essa organização espacial no momento da avaliação, ao final das aulas.

Em Educação Física, a organização espacial dos alunos é fundamental para o bom desenvolvimento das atividades.

Em seguida, o professor solicitou que os alunos rememorassem a atividade do pique-quilombo, em que encenaram a condição de cegos. Um dos alunos respondeu que foi uma experiência diferente e que causou imobilidade, devido ao medo, insegurança, mesmo sendo guiados pelos colegas que enxergavam.

O professor aproveitou a resposta para **problematizar** com a turma a questão do medo manifestado por eles durante a atividade. E perguntou: “Será que o medo que Gilda sente durante a atividade é igual ao nosso medo?”. Uma das alunas respondeu que Gilda já estava acostumada.

O professor continuou a problematizar, procurando levar os alunos a refletirem sobre a situação, a experiência psicomotora realizada. Ele perguntou dessa vez: “Mas o fato de Gilda já estar acostumada, por ser cega, resolve essa questão do medo?”. Gilda respondeu que não. Ele insiste e pergunta para Gilda: “Como você resolve essa questão do medo?”. Ela respondeu que, quando ela estava sozinha na atividade, o medo era maior e, quando ela estava acompanhada, o medo diminuía. O professor complementou dizendo:

O medo diminuía, não é que ele acabava, porque vocês puderam perceber que, sem enxergar, é difícil correr. A sensação de medo permanece constante. Mesmo para Gilda que já está muito tempo sem enxergar, ela continua com medo, mas a presença do colega ajudava a diminuir o medo, principalmente, quando esse colega transmitia segurança nas atitudes e mantinha o cego informado.

Com essa atitude problematizadora, o professor vai fazendo com que cada fato ocorrido na aula, à luz da reflexão crítica, seja conectado aos dados da realidade, tornando os acontecimentos da aula significativos para a vida dos alunos.

O professor solicitou que os alunos que já haviam providenciado um caderno para uso na disciplina levantassem a mão e observou que 50% da turma ainda não havia providenciado. Então, reforçou com a turma a importância do caderno para o registro da matéria, que seria usado posteriormente, na avaliação do aprendizado.

O caderno de Educação Física foi solicitado aos alunos por entendermos, nessa concepção de ensino, que o registro da matéria era fundamental para o acompanhamento do conteúdo pelos alunos. Esse era um hábito inexistente na prática do professor e dos alunos, por isso a resistência de alguns alunos em não se preocupar em conseguir o caderno, porque não reconheciam a importância do seu uso em uma disciplina, concebida por eles, como eminentemente prática.

O professor solicitou aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre a capoeira e transmitiu a seguinte orientação: “O estudo é um dos instru-

mentos de avaliação, vale dez pontos e deve ser entregue por escrito, no dia 19-3-2003. Pode ser realizado individualmente ou em grupos de até três pessoas. O estudo deve conter informações sobre **um** dos aspectos listados, a seguir:

- a. Como funciona uma roda de capoeira.
- b. Graduação — o que é? E como funciona?
- c. Golpes — tipos e características.
- d. Instrumentos musicais utilizados na capoeira.
- e. Cânticos — identificar e falar sobre alguns.

Essas informações devem ser conseguidas, preferencialmente, visitando algum grupo de capoeira existente na comunidade, perguntando a alguém que pertença a um grupo de capoeira ou pesquisando em livros, revistas, Internet etc. Mesmo assim, se ainda tiverem dificuldade de encontrar as informações, me procurem para pegar um texto que trata do assunto, mas não deixem de fazer”.

Ainda para facilitar os alunos, o professor fez um levantamento com a turma sobre os vários locais em Vitória, onde se encontravam grupos de capoeira.

Gilda procedeu ao registro dos dados da pesquisa em Braille, com ajuda da colega, que ditava as informações para ela. Com relação aos outros assuntos mais abrangentes, o procedimento era o professor explicar normalmente a matéria e passar para Gilda um texto escrito sobre a aula, o qual ela levaria para a professora de Braille do laboratório pedagógico, para proceder à transcrição para esse código da língua. Dessa forma, ela teria a matéria para estudar posteriormente, por ocasião da avaliação, por meio de prova, prevista na disciplina ao final do bimestre.

Depois de apresentada e esclarecida a tarefa da pesquisa, o professor começou a narrar a segunda parte da história da capoeira — período pós-escravidão.

Começou a narrativa aguçando a reflexão dos alunos com a seguinte problematização: “O que vocês acham que aconteceu, com os negros e com a capoeira quando acabou a escravidão? Ou vocês acham que a escravidão já acabou?”. Os alunos disseram que não. O professor prosseguiu, dizendo que devem existir locais no mundo em que essa aberração ainda continua e, no Brasil, ela se manifesta, por exemplo: na exploração do trabalho infantil e em regiões secas do Nordeste, onde o homem e a mulher trabalham em troca do prato de comida. Nessas situações, não tem a figura do dono, mas esse não deixa de ser um tipo de escravidão.

Professor — Com o fim da escravidão, vocês acham que melhorou a vida dos negros?

Alunos — Melhorou.

Professor — Melhorou porque ele não é mais tratado como uma mercadoria, não pode mais ser vendido e não pode mais ser separado da família dele. Como vocês acham que melhorou a vida dos negros?

Alunos — Porque eles não precisavam trabalhar tanto quanto antes.

Para esclarecer melhor, o professor propôs a seguinte comparação: antes da abolição, os negros tinham — um dono, um lugar para trabalhar e tinham, na senzala, um lugar para dormir, se alimentar e roupa para vestir, porque o dono tinha que providenciar tudo isso. Com o fim da escravidão, eles não tinham mais um dono, mas eles tinham lugar para trabalhar?

Alunos em bloco, disseram: “Não, agora é mais difícil encontrar trabalho”, mostrando como essa comparação os fez perceber a situação do negro naquele momento histórico.

Professor — Por que era mais difícil encontrar trabalho nessa época? O negro não trabalhava na lavoura? Foi porque o negro passou a ser trabalhador e não tinha emprego para todo mundo. Assim o negro conquistou sua liberdade, mas saiu do regime escravocrata sem nada, sem dinheiro, sem moradia, sem condição de comprar alimento.

Com essa forma de proceder, usando o recurso didático de fazer perguntas e, a partir da resposta dos alunos, prosseguir o relato, o professor

mantinha a atenção dos alunos na narrativa, ao mesmo tempo em que aguçava a curiosidade deles sobre a história dos negros escravos e a reflexão crítica sobre o contexto da época, relacionando-o ao contexto atual.

AULA 5 (14-3-2003)

O professor iniciou a aula, recomeçando a narrar a história da capoeira do ponto em que havia parado. Consideramos importante apresentar a continuação da narrativa do professor, para demonstrar como efetivar a relação teoria-prática nas aulas de educação Física, como ele se utiliza do conteúdo da capoeira para levar os alunos a refletir e expressarem-se com o corpo sobre o contexto atual.

Professor — Nesse período, a capoeira passa a ser usada de forma marginal. O negro começou a fazer uso da capoeira para manifestar sua revolta, por estar livre, mas não ter as condições mínimas para sobreviver e foram forçados, pelas circunstâncias socioeconômicas, a roubar, para garantir o seu sustento.

Esse período também foi marcado pelo fim do Império e início da República. Para coibir a ação dos negros que usavam a capoeira para sobreviver, transgredindo as normas vigentes na época, a capoeira foi, então, proibida no regime republicano que estava iniciando. Os capoeiras passaram a ser transgressores da lei e eram presos e chegaram até a ser caçados e assassinados. Essa proibição durou até 1932, quando o então presidente, Getúlio Vargas, liberou algumas manifestações populares, dentre elas, a capoeira, que passou a ser considerada atividade esportiva.

Nesse período, apareceu o Mestre Bimba que criou a capoeira regional, sistematizando o ensino da capoeira, levando o movimento capoeira para as academias e assim ela passou a ser tratada como atividade esportiva. Atualmente, esse movimento está muito disseminado em nosso país, sendo ensinado em clubes, academias, universidades, instituições de atendimento a pessoas que apresentam deficiência intelectual e auditiva e em escolas públicas e privadas.

Nessa história, um dos grandes problemas que os negros sempre viveram foi o preconceito, [conceito antecipado e sem fundamento prévio; opinião formada sem reflexão (Ferreira, 2008)]. Os negros eram discriminados (separados, diferenciados, tratados desigualmente), eles eram considerados na época como pessoas inferiores, historicamente pelo fato de terem sido escravos.

Para problematizar o assunto e refletir sobre esse tema nos dias atuais, o professor anuncia a seguinte questão aos alunos: “E hoje, o negro é inferior ao branco?”

Alunos — Não.

Professor — A sociedade de hoje trata o negro e o branco da mesma forma?

Alunos — Não.

Professor — Como nós percebemos esse tratamento desigual?

Je — Pelo modo de tratar e de olhar para o negro com desprezo, algumas pessoas se acham superiores.

A. — Acho que os negros são inferiores aos brancos ainda, porque a maioria dos traficantes de droga da favela são negros.

Professor — A. está falando que a forma que ele constata que o negro é inferior ao branco é que a maioria dos traficantes são negros. Vocês acham que isso é verdade? Vou perguntar a vocês: a maioria dos traficantes mora onde?

Alunos — Nos morros, nas favelas, em locais pobres.

O professor procurava contextualizar, mostrando a realidade.

Professor — As pessoas que distribuem a droga quase sempre moram nesses lugares de pobreza, mas as pessoas que compram as drogas e as que ganham dinheiro com ela nem sempre moram lá. E por que nesse lugar a maior parte das pessoas que moram lá são negros? Porque são pobres. Por isso que é importante estudar a história, para entender por que o negro, hoje, é mais pobre que o branco. Porque, quando ter-

minou a escravidão, o negro saiu por um lado, para procurar emprego e não tinha emprego para todo mundo; o branco saiu por outro lado, para contratar pessoas para trabalhar na terra dele. Então, o branco saiu com a terra e com dinheiro e o negro saiu sem nada. Assim, até hoje, o negro está tentando conseguir conquistar o seu espaço na sociedade e o branco já têm esse espaço conquistado historicamente. Por isso, há distância socioeconômica e cultural do negro em relação ao branco. Esse é um dos motivos por que a maior parte das favelas é ocupada por pessoas negras, porque, historicamente, não tiveram dinheiro, riquezas. É claro que, de 1888 até os dias atuais, muitos negros conseguiram conquistar espaços importantes na sociedade, mas a poder de muito suor, talvez até à custa de muita malandragem, talvez, usando da marginalidade para isso, mas, enfim, poucos negros conseguiram adquirir riquezas como o branco, mas a maioria continua sendo o que do branco? Não escravos, como eram antes, mas continuam sendo trabalhadores dos brancos. Isso é uma situação de inferioridade? O fato de trabalhar para alguém quer dizer que eu seja inferior a ele? Para alguns é, para outros não. O que determina uma situação de inferioridade é a condição econômica ou a cor da pele?

Alunos — A cor da pele.

Professor — Então, e o branco que é pobre e também vive nas mesmas condições socioeconômicas que a maioria dos negros?

I. — Os brancos que são pobres como os negros são discriminados também.

Professor — Então, nós não podemos dizer que o preconceito racial está associado à condição econômica ou ao que a gente não é. Dizem que nosso país não é racista, que o preconceito existe pelo poder econômico. Não é bem assim, mesmo na pobreza ou na riqueza, existe preconceito racial.

B. — Mesmo na pobreza, o branco tem mais facilidade em conseguir emprego que o negro.

Professor — Isso se chama o quê?

A. — Eu acho que o preconceito mudou só um pouquinho, mas o branco continua com preconceito com o negro. Inclusive teve uma situação com uma aluna da outra série, que estava discriminando o colega negro na outra sala.

Professor — Então, a não aceitação do outro pela cor da pele, do cabelo ou dos olhos, nós estamos tratando com o preconceito racial. No entanto, só existe esse tipo de preconceito atualmente no Brasil? Quem mais sofre com a discriminação no Brasil, além do negro, na relação racial?

Ni. — O branquelo, é sinônimo de piadinha, é discriminado.

Professor — **O que é importante nós marcarmos bem, nessa questão do preconceito, é que ele se encontra dentro de cada um.** Ele não está só na relação do branco com o negro, está, também, do negro em relação ao branco, do negro em relação a outro negro, do negro em relação ao índio e deste em relação ao branco. O preconceito é uma ação que tem um movimento contínuo. Sendo assim, quem mais sofre com o preconceito, neste país?

M. — Os deficientes.

O professor resolveu organizar uma lista no quadro de outros sujeitos que sofrem discriminação em nosso país, a partir da fala dos alunos. Houve muita participação e os alunos, depois da explicação, mostraram bom entendimento e envolvimento. O quadro assim se configurou: discriminação racial (negro, branquelo, índio, diferentes etnias), pessoas deficientes, o gordo, as loiras (“burras”), os professores, idosos, as mulheres e os homossexuais.

Nesse momento, houve conflito do professor com os alunos, que cobravam descer para a quadra para realizar atividades físicas, pelo tempo demasiado, na concepção deles, em uma aula de Educação Física dentro da sala. Os alunos estavam cobrando com certa razão, pois, primeiro, não estavam acostumados a ter aulas de Educação Física com essa característica de transmitir os conteúdos teóricos referentes ao conteúdo ensinado, com essa dinâmica de diálogo, problematização e contextualização com os dados da realidade e, segundo, porque, desde a aula anterior, eles

permaneceram em sala de aula. Por outro lado, a proposta estava interessante e precisava ser concluída, pois a discussão contou com a participação integral dos alunos e deveria culminar na atividade em grupo, na **estratégia de encenação de situações de preconceito** que acontecem no cotidiano, pelos alunos.

No diálogo com os alunos, o professor se manteve firme em seus propósitos educacionais e convenceu-os de que a proposta precisava ser concluída. Apesar da impaciência manifestada, os alunos entenderam a importância da aula e prosseguiram cooperando com o professor.

Na sequência, por orientação do professor pesquisador, para ilustrar uma situação de discriminação com uma pessoa que apresenta deficiência, o professor perguntou a Gilda se ela já havia sofrido algum tipo de discriminação. Como ela respondeu afirmativamente, ele perguntou se ela concordava em relatar o fato para a turma.

Gilda relatou que sofreu discriminação de uma professora que não sabia como ensiná-la. Ela dizia, que a professora entregava a folha com exercício e como ela não sabia fazer, riscava a folha. Em represália a professora a separava dos colegas e batia nela. Depois, dizia que era ameaçada pela professora para que não contasse nada a sua mãe.

Depois do depoimento de Gilda, o professor esclareceu para a turma a tarefa que deveriam desenvolver, a partir de toda discussão realizada sobre a questão do preconceito. **A tarefa:** os alunos se dividiram em grupos e elegeram uma das categorias listadas no quadro, por exemplo: discriminação contra a pessoa com deficiência, o idoso, a mulher, o homossexual etc. E, por meio de encenação (teatro, mímica, organizando uma propaganda de televisão), deveriam criar uma forma de representar uma situação de discriminação.

O professor, como atitude didática, usa o depoimento de Gilda para mostrar como seria construída a tarefa na forma de encenação teatral. Fez levantamento das personagens que participariam da história, desenvolvimento (roteiro) e conclusão. Os alunos se envolveram bastante nesse arranjo teórico de elaboração.

No momento de dividir os grupos, o professor sugeriu, para ganhar tempo, que os grupos se formassem de acordo com as colunas de carteiras colocadas nas salas. Com essa atitude, o professor gerou um grande problema na turma para a divisão dos grupos, porque alguns colegas não queriam compor grupo com determinados parceiros (discriminação). E como o trabalho seria organizado e realizado durante as aulas de Educação Física, não teria o problema da dificuldade em se encontrar.

Novamente o pesquisador sugeriu ao professor problematizar a situação e procurar entender com a turma o que estava se passando ali naquele momento. Que ali estava acontecendo uma situação de discriminação de um colega pelo outro.

O professor acata a sugestão e faz a mediação na situação levantando o seguinte ponto de reflexão:

A forma com que eu sugeri a distribuição dos grupos, reforça que o preconceito e a discriminação existe dentro de cada um de nós e está existindo aqui dentro da sala, porque, quando eu sugeri que os membros dessa coluna se juntem e tornem-se um grupo, por que que vocês não podem trabalhar com todos que pertencem a essa coluna? Será que é porque eu tenho as minhas preferências aqui na sala? Será que tem pessoas aqui com quem eu não gostaria de trabalhar?

L. — Nós reclamamos porque estamos acostumados a trabalhar com as mesmas pessoas, já temos grupos certos.

Nesse momento foi uma discussão na sala, muitos não concordavam com a opinião da colega. Diante dos argumentos do professor sobre a discriminação na sala com os colegas, eles acabaram achando que era melhor aceitar a proposta e experimentar, tentar mudar os conceitos. Depois que as atividades forem realizadas, vamos saber o resultado desse novo arranjo dos grupos na sala.

Temas sorteados: preconceito sobre o idoso, professor, gordo e mulher.

A aula foi muito produtiva, apesar de os alunos demonstrarem que já estavam impacientes de permanecer na sala durante tanto tempo (1h20min). Estavam desejosos de saírem da sala para o pátio. Essa mudança de concepção de aula de Educação Física pelos alunos precisa ser organizada de forma gradativa, para não criar uma resistência nos alunos à proposta. Para isso, no planejamento, precisamos dividir com mais propriedade o tempo interno e externo da aula.

Os alunos tiveram 20min de tempo livre para frequentar o pátio e o trabalho seria realizado na escola, na próxima aula, durante as aulas de Educação Física. Então, na aula seguinte, os grupos deveriam se reunir, elaborar e organizar a situação de discriminação, para, posteriormente, apresentar na forma de encenação para a própria turma. Atividade que seria desenvolvida no pátio.

Com essa estratégia de ensino, começamos a trabalhar as relações dos alunos entre si, a questão da organização das ideias e expressão corporal. A dinâmica de trabalhos em grupos, a aproximação de um colega em relação ao outro. Primeiro passo para levar os alunos a aprender a aprender, construir sua autonomia, quebrar a timidez, mostrar que podiam melhorar e elevar a autoestima.

Dessa aula, gostaríamos de destacar os seguintes pontos de reflexão:

- a. a participação da Gilda, até mesmo a sua facilidade em compreender e assimilar o conteúdo pela audição, principalmente aspectos narrativos e sua possibilidade de participação oral;
- b. a resistência dos alunos a aulas mais reflexivas e o desejo pelo movimentar-se;
- c. o cuidado do professor para caracterizar a aula de Educação Física como um componente curricular, com conteúdos teórico-práticos a serem transmitidos;
- d. o bom desempenho do professor Pedro, que apresentou um bom domínio do conteúdo. Ele fez um esforço enorme para conhecer os conteúdos da capoeira, desde a história, passando por aprender a

tocar os instrumentos, a cantar as músicas, realizar os golpes para poder, no momento oportuno, ensinar aos alunos com segurança;

- e. a relação existente entre o contexto histórico e a realidade, propiciando a reflexão do que aconteceu na história e de uma forma crítica e não-linear, mostrando as implicações dos dados históricos com a realidade atual;
- f. os alunos sinalizaram que começaram a compreender, porque as coisas são do jeito que são e que podem ser modificadas pela ação dos seres humanos.

Cabe salientar, que é importante levar os alunos a perceberem o movimento da história e como eles influenciam nosso presente e futuro.

Mostraremos, a seguir, destaques da avaliação realizada pela equipe de pesquisa sobre a terceira semana de aula:

Redirecionando as diferenças

Pesquisador — Na verdade, somos diferentes e não existe igualdade circunstancial nem biológica, **somos diferentes biologicamente e, principalmente, socialmente desiguais**. Falar de diferenças é uma temática interessante a ser desenvolvida com os alunos.

Pedro — Essa questão das diferenças, nas nossas aulas, fica evidente e eu, muitas vezes, não sei lidar com isso. Por exemplo, um aluno que tem habilidade e se destaca na aula é bem-aceito por todos, mas se for um aluno que não é habilidoso, a aceitação do grupo é menor e aí, talvez, a resposta passe pela questão do esclarecimento, da compreensão de que somos todos diferentes.

Pesquisador — É muito bom que sejamos diferentes, porque já pensou se todos fôssemos iguais? Se todos pensássemos da mesma forma? Que chato que seria o mundo. **Precisamos mostrar para os alunos que é na diferença que se faz a diferença das pessoas no mundo.**

Ruth Rocha (2012), em seu livro “Este admirável mundo louco”, conta a história “Quando a escola é de vidro”, transmitindo a mensagem educativa de que, em muitas escolas, os alunos é que devem se adequar ao modelo de ensino proposto pela escola e não o contrário, com a escola fazendo as adequações do seu modelo de ensino às características individuais dos alunos. Na história, cada aluno ocupa um vidro de perímetro e altura iguais, mesmo eles tendo altura e perímetros diferentes. As diferenças individuais não são respeitadas até que eles se rebelam contra aquele sistema, quebrando os vidros, se libertando do sistema opressor, para, só então, a escola passar a conceber a possibilidade de ajustar seu modelo de ensino às características individuais dos alunos, visando ao atendimento das diferenças.

Perrenoud (2000, p. 9) contribui para essa discussão dizendo:

A preocupação de ajustar o ensino às características individuais não surge somente do respeito às pessoas e do bom senso pedagógico. Ela faz parte de uma exigência de igualdade: **a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar [...]** (grifo nosso).

Portanto, para que a indiferença às diferenças não prevaleça na sala de aula/quadra, o educador precisa organizar melhor seu planejamento, precisa diversificar as atividades e os instrumentos de avaliação. Precisa se preocupar em ajustar o ensino às características individuais de cada aluno.

Para o educador dos anos iniciais, que se mantém a semana toda com uma única turma, o resultado pode ser mais efetivo, pois tem uma regularidade maior com a turma, pode analisar, conhecer, acompanhar e propor alternativas de ação pedagógica de forma mais constante, avaliar e reaplicar.

Para os professores do 6º ao 9º ano, que se intercalam entre turmas, com uma regularidade menor, o trabalho com registro das aulas,

avaliação, acompanhamento seria muito mais intenso, o que dificultaria esse tipo de reflexão, tendo em vista que a maioria trabalha em duas ou três escolas, e que o tempo disponível para a reflexão, preparação de recursos pedagógicos é mínimo, considerando ainda que esses profissionais precisam dispensar tempo para sua família. O tempo para refletir a prática pedagógica é quase inexistente, cabendo ao sistema, à escola garantir espaços de reflexão coletiva para que as ações sejam mais bem articuladas e produzam resultados mais satisfatórios.

Com relação ao elevado tempo de ensino gasto na sala de aula

Pedro — Entra aquela questão de perceber a necessidade do grupo, porque também, se deixar à vontade e satisfazer a necessidade deles, você não põe em prática um trabalho desse. Por exemplo, com o 8º e 9º ano, todos tinham entendimento suficiente para saber que, nesses primeiros momentos do processo de intervenção pedagógica, por se tratar da história da capoeira, vamos gastar mais tempo dentro de sala e, mais adiante, quando for para vivenciar seus fundamentos práticos, vamos utilizar com maior frequência a quadra. Mas, por enquanto, se o conteúdo tem que ser explicado em sala para depois ser vivenciado na quadra, devemos respeitar. Assim, esse primeiro momento toma um tempo maior da aula por esse motivo e eles entendem isso. Com os alunos do 6º ano, eu expliquei isso e eles não entenderam e, como estamos ficando muito tempo em sala de aula nesse início, eles querem ir para a quadra porque Educação Física é a única disciplina que sai da sala de aula.

Para minimizar essa situação, na hora de elaborar o plano de aula, devemos organizar o plano pensando na questão de adequar a exposição do assunto, para dentro e para fora da sala de aula, porque lutar com a turma é um desgaste enorme. Do 1º ao 5º ano está mais tranquilo, pois o apelo teórico não está tão grande, o tempo de sala de aula foi para passar a pesquisa sobre “jogos e brincadeiras populares” e explicar a brincadeira a ser realizada. Nessas turmas, já

consigo realizar as brincadeiras que eles elegeram para serem desenvolvidas na aula.

Diana — O 6º ano reclamou depois de quarenta minutos em sala, porque eles sabiam que tinham duas aulas, uma aula eles se comportaram, já a outra, eles sabiam que era a hora de ir para a quadra e não foram. Eu, no 5º ano, fiquei a aula inteira tentando expor o assunto e só fui conseguir ao final da aula, mas consegui com muito sufoco. Tinha uns alunos que não me deixavam falar, queriam levantar, me atrapalhar e, insistentemente, ir para a quadra, sem ouvir o que eu tinha para falar.

Pedro — Temos que considerar um outro fator: os alunos não estão habituados a esse tipo de trabalho na aula de Educação Física, não é comum ficar na sala. Com o 1º e 3º ano, não tenho muita dificuldade, porque não mudou muita coisa na minha prática. Eu antes falava, combinava e o que mudou na minha prática é a forma com que a brincadeira está chegando aos alunos, sendo discutida, problematizada e avaliada no final. Mudou a dinâmica da aula toda, mas a rotina não. Tinha o tempo da chamada, organizar a brincadeira e fazer a prática.

Pesquisador — Essa é a grande chave dessa metodologia: colocar os alunos para refletirem sobre o que estão fazendo na aula, porque, do contrário, ela fica sem sentido/significado para eles.

Como dissemos no início, essas cinco aulas relatadas e analisadas, no momento de avaliação e planejamento, caracterizam a ação pedagógica desenvolvida pela equipe de pesquisa e pelo professor durante todo o processo de intervenção pedagógica. Sendo assim, daqui por diante, passaremos a destacar os episódios considerados fundamentais para caracterizar este movimento de sensibilização.

O primeiro episódio a destacar refere-se à estratégia de elaborar e organizar as encenações sobre as situações de preconceito comum à sociedade.

EPISÓDIO 1

No pátio, o professor Pedro circulava de grupo em grupo, ouvindo as ideias e fazendo as orientações que se faziam necessárias. Alguns grupos se organizaram adequadamente e começaram a ordenar as ideias; outros grupos mal conseguiam juntar os componentes, estavam todos dispersos pelo pátio, necessitando da mediação do professor para reunir os alunos.

Nesse primeiro contato com a tarefa, os grupos exigiram bastante a presença do professor, mas, de modo geral, todos desenvolveram uma ideia a respeito da situação de preconceito que deveriam apresentar na forma de encenação. O diálogo foi uma constante entre os componentes dos diferentes grupos, contribuindo para aproximar os alunos entre si.

Cabe destacar o caso de Jo., uma aluna preta, introvertida e que evitava participar das aulas de Educação Física. Normalmente, ficava isolada em um canto, assistindo passivamente aos colegas realizarem as atividades práticas, exigindo, nessas primeiras aulas, mediação do professor para que participasse dessas atividades. Mostrava-se sempre envergonhada em participar, mas expressava alegria quando era incluída no grupo.

A aluna Jo. manifestou resistência em participar do grupo para realizar a encenação. As colegas relataram a situação ao professor e ao pesquisador, que decidiram, conjuntamente, que a melhor estratégia a ser usada seria elas mesmas dialogarem com Jo., entender o problema e procurar convencê-la a participar.

As alunas conseguiram convencê-la, ao mostrar que ela era importante para o grupo e que precisavam de cada um de seus membros para realizar a tarefa, deixando-a livre para escolher a forma de participação na organização do trabalho. Ao se mostrarem solidárias com Jo., reconhecendo sua presença e sua importância para o grupo, as alunas contribuíram para elevar sua autoestima e ela resolveu participar, demonstrando alegria, por meio de um sorriso. **Normalmente, os colegas eram indiferentes à presença dela.**

Segundo o professor Pedro, Jo. dificilmente participava das aulas de Educação Física no ano anterior (2002), mas, com esse trabalho de sensibiliza-

ção para a inclusão que ele estava recebendo, por meio da pesquisa, dizia: “[...] parece que esse quadro vai mudar, para ambos, para ela e para mim”.

Como nos ensinou Gomes de Lima, professor aposentado do Centro de Educação Física e Desportos/Ufes, **o aluno precisa ser colocado em situações que exercitem, ao mesmo tempo, o seu: “sentir, pensar, falar e fazer”, para entrar em sintonia com a realidade circundante.**

Entendemos que essa discussão sobre discriminação, refletida na sala e no pátio, foi um passo importante para os **alunos começarem a tomar consciência da presencialidade do outro** (Skliar, 2003); para fazer nascer o sentimento de grupo, de equipe, de cooperação; para que **percebessem e aceitassem as diferenças como algo enriquecedor das relações interpessoais e para que reconhecessem as potencialidades latentes que existiam em cada um, mas que não encontravam espaço socioafetivo possível de expressá-las.**

Essa situação nos leva a reforçar a ideia de que a inclusão não favorece apenas aos alunos com deficiência, mas favorece a TODOS.

As encenações foram apresentadas no auditório improvisado no salão do refeitório. Todos os cinco grupos apresentaram seus trabalhos. As apresentações ficaram um pouco prejudicadas, devido à acústica ruim do refeitório, somado ao tom baixo da voz dos participantes que, mesmo com a cooperação e silêncio dos colegas, não conseguiam ouvir claramente as mensagens.

Para não deixar o resultado do trabalho se perder pela acústica ruim, o pesquisador sugeriu ao professor Pedro que, ao final de cada apresentação, ele fizesse uma síntese da situação de discriminação retratada pelos grupos.

Essa estratégia foi fundamental para manter o interesse dos alunos nas apresentações e para deixar clara para eles a mensagem que cada grupo estava transmitindo.

Nesse tipo de atividade, a Gilda se destacou no seu grupo, falando em voz alta, sendo a protagonista da situação criada pelo grupo. Ela se apre-

sentou com desenvoltura e desembaraço. Já disse em situações anteriores que seu sonho era ser atriz.

A aluna Jo., que havia mostrado resistência em participar dessa atividade, com o apoio das colegas do grupo, não só passou a participar, como também mostrou entusiasmo, alegria, proximidade com as colegas no momento da apresentação.

Nesse caso, analisamos que a atividade contribuiu para aproximar o grupo de alunas de Jo. e Jo. do grupo, quebrando os preconceitos existentes de ambas as partes, mostrando que precisamos nos deixar conhecer para só, então, tirarmos nossas posições e não tomá-las à luz do desconhecido, do que ouvimos falar ou do silêncio. **A expressão sorridente de Jo. durante a apresentação nos falava de sensações poucas vezes percebidas pelo professor durante as aulas de Educação Física.** Sua autoestima parecia elevada. Ela nos transmitia a impressão de que estava se sentindo aceita, útil, parceira e necessária à turma.

Destacamos que o **papel mediador do professor** foi de fundamental importância para o êxito da proposta. Solicitando que a atividade fosse desenvolvida durante as aulas de Educação Física, facilitou o encontro dos alunos, valorizou a sua ação para melhorar a organização dos grupos, para aproximar as pessoas, para dirimir coletivamente os conflitos, ampliando a possibilidade de participação e cooperação entre eles. Mostrou-se sensível à realidade dos alunos, aos problemas relacionais existentes entre eles, orientando e cobrando na medida em que era necessário, cumprindo o seu papel de professor, necessário e importante, para o desenvolvimento integral do aluno (Chicon; Oliveira; Silva, 2025).

Esse tipo de atividade, realizada com planejamento pedagógico, enriqueceu sobremaneira as experiências corporais dos alunos em todos os sentidos: cognitivo (criação, memorização, generalização, organização, oralidade etc.), psicomotor (expressão corporal, estruturação espaço-temporal etc.) e socioemocional (interação, manifestações afetivas — prazer, desprazer, alegria, entusiasmo, raiva, cooperação, participação etc.).

A mensagem final, manifestada pelos alunos, como resultado das encenações, foi a seguinte: **a descoberta que a discriminação está dentro**

de cada pessoa e que acontecia ali mesmo, entre eles, na própria turma e que eles tinham dado o primeiro passo — a tomada de consciência — para superar esse mal.

Mostraremos, a seguir, destaques da avaliação realizada pela equipe de pesquisa sobre a quarta semana de aula:

Revisitando o processo de ensino e de aprendizagem

Pesquisador — Vamos avaliar as aulas dessa semana pegando os seguintes pontos: os progressos que já percebemos em relação às aulas e aos alunos, as dificuldades encontradas em relação à realização do trabalho. Pedro, diga o que considerou mais interessante na atividade de encenação sobre as situações de preconceito e discriminação organizada pelos alunos.

Pedro — Eles expressaram, em uma atividade prática, uma situação de preconceito (tema) que extrapola o campo de sala de aula. Você fala em discriminação, mas não atinge o campo da vivência e, quando se vive essa situação, eles experimentam o fato, se preocupam em projetar uma situação já vivida ou ouvida por eles, legitimando mais ainda a questão da aprendizagem e se conscientizando para aceitar a diversidade e lutar contra o preconceito.

O resultado dos trabalhos de encenação foi muito interessante, possibilitando que vários alunos com deficiência e outros que eram ignorados ou desprezados pelos colegas na aula fossem acolhidos e valorizados no grupo. Além disso, eles se destacaram por superar o medo e o receio de se exporem em público, tendo Gilda e M. (aluna do 7º ano com síndrome de Down) mostrado se superarem no trabalho de criação da peça com o grupo e na apresentação.

Pesquisador — Isso é fruto de trabalho organizado e planejado, porque, desde o primeiro planejamento, houve uma preocupação de sua parte em envolver todas as turmas em atividades interessantes, e não nasceu na encenação, nasceu quando você começou a mostrar a história, o pique-quilombo e, na verdade, é o resultado

do conteúdo preparado e sistematizado lhe dando mais controle e permitindo observar outras coisas.

Na medida em que avançarmos na proposta pedagógica, paulatinamente, estaremos estimulando determinados alunos com deficiência a fazerem certas atividades. Por exemplo, a Jo., hoje, no fim da encenação, ela que não queria participar da atividade, acabou sendo convencida pelas colegas a participar, demonstrou, com um sorriso, que gostou e começou a estabelecer uma relação com as colegas do grupo, manifestação que não existia até então.

A inclusão é a possibilidade de o professor Pedro encontrar os meios para educar a todos ao mesmo tempo na aula. Quando ele conseguir dar a aula e os alunos saírem satisfeitos, não será apenas Gilda que estará sendo beneficiada e, sim, toda a turma. Isso é educação inclusiva (Siqueira; Chicon, 2016; Cunha; Chicon, 2022; Garozzi; Chicon, 2021).

Outro episódio importante que destacamos surgiu da dificuldade manifesta pela maioria dos alunos, nessa situação de encenação realizada, em estabelecer contato físico com os colegas, levando-nos a propor a seguinte estratégia de ensino:

EPISÓDIO 2

O professor Pedro exibiu o vídeo com a encenação das situações de discriminação apresentadas pelos grupos. Os alunos ficaram concentrados, com a atenção voltada para o vídeo, demonstrando entusiasmo e interesse. O vídeo funcionou, nesse momento, como um espelho onde eles podiam se observar em interação. Podiam observar e avaliar o resultado da própria produção e a produção dos outros grupos.

Gilda foi acompanhada por uma colega que se sentou ao seu lado e foi lhe informando o que estava se passando na tela da TV.

Após a exibição do vídeo, iniciamos o processo de avaliação das atividades realizadas com os alunos. Dessa conversa destacamos:

Professor — Qual foi a dificuldade maior que vocês encontraram na hora de formar os grupos para desenvolver o trabalho com o teatro?

Alunos — Nossa dificuldade foi convencer a Jo. a participar do trabalho.

Professor — E aí foi bom?

Alunos — Foi ótimo, porque, se não fosse ela, nós não teríamos conseguido desenvolver o trabalho, porque precisávamos de todos os componentes do grupo na encenação e dois colegas faltaram.

Professor — Mas ela percebeu em vocês acolhimento e isso que foi muito legal. Vocês foram responsáveis por isso. A atitude de vocês de estar convidando e realmente estar demonstrando para ela que vocês a queriam no grupo foi fundamental para que isso acontecesse. Mas será que isso tem acontecido sempre na turma, com todo mundo? Será que a gente está aberto para que todo mundo venha participar com a gente? Essa é a reflexão que eu quero deixar.

Pesquisador — E o que Pedro falou sobre a discriminação, às vezes, está aqui, nessa turma, na escola e nós ficamos falando das pessoas de fora. A discriminação, às vezes, está na gente, em cada um de nós, no entanto, só conseguimos perceber e aprender sobre essa questão, fazendo o que acabamos de fazer, refletindo, fazendo o exercício de pensar sobre o assunto, tomando consciência.

Em seguida, dando continuidade ao planejado, a estagiária de Educação Física organizou uma **técnica de dinâmica de grupo**, na qual os alunos deveriam buscar aproximar-se um do outro, gradativamente, por meio de formas variadas de cumprimento. Ela pensou em organizar essa dinâmica com o objetivo de possibilitar aos alunos uma maneira de romper com certas resistências, receios, preconceitos, dificuldades que existiam de aproximar um aluno do outro, passando de uma simples troca de olhar até o contato físico (maior grau de dificuldade).

As cadeiras foram afastadas no refeitório, os alunos se espalharam no salão e a estagiária explicou como seriam os procedimentos. Ela esclareceu que seria a técnica do cumprimento, do bom-dia! Do olá! E solicitou,

inicialmente, que os alunos caminhassem pelo salão e se cumprimentassem por meio de um piscar de olhos. Nesse momento, alguns meninos que estavam mais afastados do grupo maior mostravam sua indignação em realizar esse tipo de atividade que eles nem conheciam, dando soco no ar. A maioria riu. Os meninos diziam que não conseguiriam piscar para os colegas do mesmo sexo e as meninas falavam que os colegas do sexo masculino poderiam entender mal e achar que elas estariam querendo alguma coisa com eles (namoro).

A estagiária procurava explicar aos alunos dizendo que essa era uma prática de superação desses preconceitos e que, na experiência corporal, eles poderiam perceber que não havia nada demais em cumprimentar as pessoas com um gesto de amizade.

O grupo se lembrou da Gilda e os alunos perguntaram à estagiária como ela iria participar da atividade. A estagiária explicou que, no caso da Gilda, os colegas cumprimentariam, passando a mão carinhosamente em seu cabelo e ela faria o mesmo com os colegas.

Os alunos começaram a caminhar pelo salão de forma acanhada, tímida, com vergonha de executar a tarefa. Parecia que existia uma barreira, um obstáculo enorme na frente deles. Deslocavam-se lentamente, pelos cantos, mostrando tensão, receio do que o outro iria pensar sobre sua atitude de piscar os olhos, realizando o cumprimento. Alguns alunos ficavam parados no canto, resistiam a fazer a experiência. O professor Pedro e o pesquisador participaram nesse momento, fazendo a mediação. Entraram na atividade e tentaram convencer esses alunos que estavam passivos a participar para experimentar.

A estagiária reuniu o grupo novamente e avaliou que o primeiro desafio não foi superado pelo grupo, explicando que poucas pessoas se cumprimentaram com o piscar de olhos, evidenciando que o preconceito prevaleceu. Então, ela desafiou o grupo a mostrar, dessa vez, se eram capazes de vencer o preconceito e alcançar o objetivo da tarefa. Feito isso, sugeriu a segunda forma de cumprimento: inclinando a cabeça.

Dessa vez foi mais divertido. Os alunos começaram a entrar na brincadeira, estavam mais relaxados e se divertiram com essa forma de cum-

primento, alcançando rapidamente o objetivo. A descontração começou a ser a tônica do grupo, nesse estágio.

A estagiária reuniu novamente o grupo e sugeriu o aperto de mão como nova forma de cumprimento, pedindo que fosse um aperto de mão forte, verdadeiro.

Os alunos, bem mais envolvidos na situação, deslocaram-se pela sala apertando a mão um do outro e balançando os braços demoradamente, divertindo-se com a dinâmica. A estagiária colocou uma música de fundo para motivar a ação.

Gilda deslocou-se no meio dos colegas, sorridente, apertando a mão de todos que encontrava no caminho e também era procurada pelos colegas.

A aluna Jo. ficou passiva em um canto da sala, mas a maioria dos colegas foi até ela para cumprimentá-la. Logo em seguida, o professor conseguiu convencê-la a participar e ela começou a interagir com os colegas, mostrando um ar de satisfação na face. Essa atitude de mediação pedagógica do professor foi fundamental. Assim, ela foi ganhando confiança em si própria e foi percebendo que estava sendo bem-aceita pelo grupo, tanto pelos meninos quanto pelas meninas.

Nesse estágio da atividade, já era possível perceber o resultado positivo da dinâmica, com os alunos interagindo entre si descontraidamente, sorridentes.

A estagiária reuniu o grupo mais uma vez e sugeriu que o próximo objetivo fosse mais exigente, propondo que um aluno chegasse próximo ao outro e fizesse qualquer gesto de carinho, como: dar um tapinha cordial, passar a mão no braço, enfim, estabelecer qualquer forma de contato físico, com respeito.

Esse momento já era uma farra, os alunos já se abraçavam em bandos, todos mostrando alegria, muitos sorrisos.

Para finalizar, a estagiária propôs a maior dificuldade: dessa vez, os alunos deveriam dar um abraço nos colegas com quem tinham menos afinidade, aqueles colegas mais distantes, com os quais eles quase não tinham contato.

Esse momento foi sensacional, todos trocaram abraços, inclusive aqueles alunos mais tímidos foram envolvidos. A cena foi maravilhosa. Todos os alunos, de alguma forma, foram sensibilizados para sentir, perceber e valorizar a presença do outro.

“Não há mais nenhum desafio para vocês”, anunciou a estagiária com satisfação, ao perceber que os objetivos pretendidos com a atividade tinham sido alcançados e que os alunos conseguiram se desprender, naquele momento, de seus preconceitos e realizar uma confraternização aberta e franca com os colegas de turma, diminuindo a distância que existia entre alguns, promovendo uma aproximação que vai ter uma repercussão positiva na relação dos alunos entre si, o que vamos poder observar nas aulas subsequentes.

A estagiária mostrou grande competência no planejamento, organização e condução da atividade, apresentando domínio de turma e sendo muito feliz na escolha da dinâmica.

Dessa forma, acreditamos ter sensibilizado os alunos para entender melhor a questão do preconceito na sociedade.

A atividade desenvolvida nessa aula nos possibilitou evidenciar princípios fundamentais que norteiam as orientações didático-pedagógicas anunciadas na metodologia de ensino adotada, como: *a problematização de temas importantes para a reflexão com os alunos; o diálogo; a historicidade do conteúdo de ensino e sua relação com os dados da realidade e história de vida de cada sujeito da turma; a mediação pedagógica do professor nas situações de aprendizagem; o respeito às diferenças e a valorização da experiência anterior dos alunos; o entendimento de que o aprendizado provoca desenvolvimento, daí a importância do papel ativo e responsável do professor no desenvolvimento dos discentes (Vigotski, 2007).*

Mostraremos, a seguir, destaques da avaliação realizada pela equipe de pesquisa sobre a quinta semana de aula:

A apropriação da metodologia de ensino

Pesquisador — A proposta de ensino requer que o professor a entenda como um processo gradual, que só se constrói no exercício do

fazer. E é um processo árduo inicialmente, porque requer a transformação de uma cultura da prática pela prática, para uma cultura de ação-reflexão-ação, colocando aspectos, como cognição, criatividade, afetividade, diálogo, interatividade, dentre outros, para funcionar.

Pedro — Uma das reivindicações dos alunos do 6º ano matutino — o mesmo pedido dos alunos do 6º ano do turno vespertino — é que diminuíssemos a quantidade de aula em sala. É legítimo esse fato e nós não precisamos ser tão rígidos quanto a isso.

O assunto teórico ficou muito concentrado nesse momento e tenho convicção de que foi preciso. Com o passar dos dias, as aulas vão ficar mais práticas e talvez os alunos revejam sua posição, mas o fato de eles não estarem gostando me preocupa, porque pode virar imposição. Eles cobram o “sair da sala” na aula de Educação Física e das outras disciplinas, não. Eu citei o exemplo das disciplinas de Matemática, Ciências e Geografia, que têm conteúdo para trabalhar fora de sala e eles não cobram essa prática e, quando necessitamos do espaço de quatro paredes para dar nosso conteúdo, eles reclamam. Isso porque, tradicionalmente, a disciplina que tem a obrigação de levá-los para fora da sala de aula somos nós, mas não deve ser em tudo.

Pesquisador — As discussões têm surgido do interesse dos alunos e se ampliado no diálogo com eles, mesmo assim nós não temos ficado tanto tempo na sala. Recordem: nós tivemos aula teórica, depois foi feita a vivência com o pique-quilombo. Em seguida, a atividade foi repetida estando os alunos com os olhos vendados, a discussão teórica sobre preconceito e veio a necessidade de fazer as encenações. Nesse dia houve bastante discussão na sala, mas a outra aula foi toda fora de sala, na preparação da encenação, culminando na aula seguinte com as apresentações.

O que está acontecendo, na verdade, é que estamos fazendo com que os alunos exercitem aquilo que eles não estão habituados a fazer em Educação Física: raciocinar, se movimentar com sentido/significado, usar criatividade, dialogar entre si, resolver situações-problema,

emitir opinião. Como os momentos de reflexão reduzem a dinâmica das aulas, a impressão para os alunos, em meu entender, é que ficamos muito tempo em sala de aula.

Pedro — Será bom ouvi-los, para que se tenha uma ideia geral da resistência que acontece quando há duas aulas seguidas em sala. Eles não aceitam e é isso que atrapalha.

Pesquisador — É importante que surjam outros aspectos a serem discutidos na aula, como a **dinâmica de grupo** organizada pela estagiária de Educação Física, para que os alunos experimentem situações de atenção ao corpo do outro por meio de cumprimentos. Em uma atividade simples, foi posta à prova a dificuldade que os alunos apresentavam de se aproximar ou de tocar certos colegas, evidenciando o preconceito existente entre eles próprios.

Nas aulas de Educação Física escolar, **não é comum observarmos trabalhos com e sobre o corpo**, porque o corpo que é trabalhado é o corpo atleta e não o corpo comum, o corpo diferente, que pode ser tocado, relacionado e compartilhado.

Em outro episódio, cabe destacar a relação franca, dialógica e respeitosa que professor e alunos devem manifestar, no sentido de consolidar uma aula de Educação Física verdadeiramente pensada para e com os alunos. No episódio o professor ouve e atende as reivindicações dos alunos, que começavam a manifestar a insatisfação, por não terem até o momento realizado atividades esportivas, organizando um momento de recreação, em que os alunos poderiam escolher o tipo de atividade que gostariam de desenvolver na aula.

EPISÓDIO 4

Cumprindo o combinado com os alunos na aula anterior, o professor Pedro deixou que eles escolhessem o tipo de atividade recreativa que gostariam de fazer e se deslocassem para a quadra para sua efetivação. Eles ficaram radiantes de alegria e satisfação. Os meninos optaram pelo futebol, as meninas pelo jogo de queimada.

Essa aula recreativa foi uma solicitação dos alunos para compensar o muito tempo que entendiam estar ficando em sala para a realização das discussões teóricas (crítico-reflexivas). Isso nos fez refletir que precisávamos, no planejamento, procurar adequar o tempo de discussão teórica em sala de aula ao tempo de atividade na quadra e também ter as discussões teóricas fora de ambiente fechado, pois alguns alunos já estavam mostrando insatisfação, apesar de a maioria deles terem manifestado que estavam gostando desse tipo de aula, mas também queriam ter esse momento de livre escolha, de forma recreativa.

Posteriormente, analisamos que essa combinação foi muito salutar para o processo ensino-aprendizagem. Os alunos ficaram satisfeitos e entusiasmados.

Temos que lembrar que os alunos são oriundos de um modelo de aula, no qual eles, predominantemente, praticavam atividades voltadas para as modalidades esportivas, tendo o gesto técnico como prioridade e o professor era quem determinava as ações na aula. Assim, mudar para um modelo de aula que prima pelo diálogo e pela ação-reflexão-ação, sem priorizar o processo em seu devido tempo, era demasiado brusco. O processo deve ser mais gradual, para não se correr o risco de gerar insatisfações desnecessárias e ao contrário, possibilitar a construção de um ambiente mais aberto, franco na relação professor-aluno.

Em outra situação, coube destacar a conotação dada à capoeira pelo professor para o ensino no ambiente escolar. Ele deixou claro para os alunos que a capoeira era para ser aprendida e praticada de forma lúdica, para ser jogada com alguém e não contra alguém. Em suas palavras:

Naquele tempo a conotação que a capoeira tinha era de luta, de bater. É esse tipo de capoeira que a gente vai aprender aqui? A nossa capoeira, que nós vamos aprender aqui na aula vai ter essa conotação, de luta? Não. Mas a capoeira ainda hoje tem essa conotação histórica de resistência à opressão. Nós vamos aprender a jogar capoeira e a primeira coisa que nós temos que levar em **consideração é o respeito com aquele com quem**

eu estou jogando. Então, nossa concepção de capoeira é a de que nós **vamos jogar com alguém e não jogar contra alguém.**

Depois, introduziu o assunto da roda de capoeira, comunicando aos alunos que procuraria finalizar as aulas sempre com uma roda de capoeira, para que tivessem a oportunidade de ir exercitando os fundamentos aprendidos. E logo iniciou a orientação prática sobre ritmo e ginga.

A riqueza cultural que pode ser expressa por meio da capoeira é fantástica: a história do negro em nosso país; a arte-dança-luta capoeira; o ritmo, os instrumentos, a música, os cânticos; a expressão do corpo pelo movimento (linguagem corporal); a questão das desigualdades sociais, dos preconceitos, da discriminação racial; valores, como a perseverança, a luta pela liberdade, por oportunidades iguais, o respeito, a solidariedade, a cooperação e a amizade.

Mostraremos, a seguir, destaques da avaliação realizada pela equipe de pesquisa sobre a oitava semana de aula:

Potencializando as singularidades

Pesquisador — Temos que ser realistas e entender que se, por um lado, existe nos alunos com deficiência uma limitação funcional de cunho fisiológico, intrínseca ao sujeito, que não podemos modificar, mas que precisamos reconhecer e aceitar para proporcionar atividades compatíveis com a capacidade de realização deles, por outro, existem as limitações causadas por barreiras atitudinais, procedimentais e físicas extrínsecas ao sujeito, sobre as quais nós podemos atuar para modificar, melhorando a qualidade de vida dessas pessoas.

Para Vigotski (2007), **o indivíduo aprende e se desenvolve de fora para dentro, isto é, o meio sócio-histórico e cultural é determinante do aprendizado e desenvolvimento dos indivíduos, porque ninguém nasce sabendo; é necessário interagir com o meio para a criança se desenvolver como ser histórico e social.** Por essa concepção, quanto mais rica a interação do indivíduo com o meio, mais ele aprende e se desenvolve. Nesse aspecto, reside a

importância do outro na vida do indivíduo, transmitindo o conhecimento já adquirido, proporcionando trocas afetivas, relacionais. Destaca-se daí a importância do professor, do adulto, dos colegas, na vida das crianças, bem como da experiência adquirida na troca com o meio (Araujo; Chicon, 2020).

Tomando como referência o conceito de desenvolvimento humano apresentado por Jersild (1981, p. 39), vamos entender que o ser humano está sempre em processo de construção, isto é, está sempre se potencializando para ser mais. Para esse autor,

O desenvolvimento humano tem suas raízes num organismo que está sempre em processo de [construção]. O organismo, como sistema vivo, é 'aberto' [...]; nunca se acha completamente estático. O desenvolvimento emerge daquilo que foi transmitido pela hereditariedade e pela influência ambiental, mas uma criança jamais é uma criação completa daquilo que já se passou: as mudanças que nela ocorrem produzem também alterações em seu meio. Quando está apta a andar, move-se ela num mundo diverso daquele que vivera anteriormente. Quando sabe falar, pedir, perguntar, discutir, protestar e persuadir, pode dar uma estrutura às idéias que os outros faziam dela. Quando é capaz de imaginar, pode construir um mundo que combina elementos antigos às imagens de um futuro que ainda virá. Quando está apta, em seu raciocínio, a lidar com abstrações, poderá passar do terreno concreto para o mundo dos símbolos. Pode separar-se das coisas, tais como são em seu ambiente físico, pode dirigir um olhar retrospectivo ao que já se passou, formular idéias novas e elaborar planos para o futuro. Através do pensamento, pode abarcar o tempo, o espaço e um mundo de coisas; pode pesar alternativas, sem ter de buscá-las concretamente. É capaz de selecionar, escolher, e, tendo escolhido, conservar a idéia de que poderia ter escolhido outra coisa. Graças à sua capacidade de escolher e de julgar as coisas que escolheu, exercita o que, en-

carado do seu ponto de vista, é uma espécie de liberdade: a liberdade de dizer sim ou não, de ir ou vir, de seguir um caminho em vez de outro. No exercício dessa liberdade, a pessoa torna-se, pelo menos em parte, e na sua própria opinião, artífice do que é e do que virá a ser.

Sobre as diferenças individuais

Pesquisador — O ser humano é fruto das circunstâncias, mas também é o único capaz de mudar as circunstâncias a seu favor em função de suas necessidades (Leontiev, 1994).

No modelo social de deficiência, temos que criar oportunidades iguais, não exigindo que todos sejam iguais. É preciso respeitar as diferenças, atuar sobre as diferenças, criando oportunidades iguais para todos do jeito que cada um é e fazer adaptações do meio para favorecer cada sujeito. Isso é dar oportunidades.

Nós somos todos diferentes, são as desigualdades sociais que precisam ser combatidas para que todos possam viver melhor. A luta de classes é, na verdade, essa luta para minimizar essas desigualdades. As diferenças precisam ser reconhecidas e aceitas para serem criadas oportunidades iguais (Rodríguez; Chicon, 2021).

Quando, na pesquisa, estávamos na fase de identificar os sujeitos, ao consultar os professores de Educação Física sobre suas dificuldades em ministrar aulas para turmas inclusivas, a maioria respondia que não apresentava problemas. Os professores diziam isso, porque, na verdade, não atuavam de forma sistematizada com esses alunos. Na maior parte das situações, esses alunos não chegavam a participar da aula.

Pedro — Você acha que é possível, dentro dessa questão de inclusão de todos os alunos, não importa se deficiente ou tímido ou com pouca habilidade, que a participação deles nas aulas de Educação Física aconteça de forma integral em todos os momentos da aula? A pergunta que faço é sobre a angústia de ver um aluno que não participa da aula por se sentir inferior, na habilidade, no ser, no fazer,

na autoestima. Você acha possível reverter essa situação nas aulas de Educação Física, no pouco tempo de aula que temos? A Educação Física tem mecanismo de mudar esse quadro?

Pesquisador — Isso é relativo. O que você pode fazer é plantar uma semente na sua aula. Você interfere na vida desses alunos quando propõe situações nas quais a turma reconhece e aceita as diferenças, valorizando as potencialidades e limitações um do outro. Ao ser reconhecido e aceito pelos colegas como são, os alunos com deficiência têm sua autoestima elevada. Por exemplo, citando o caso da encenação, em que a Jo. não queria participar inicialmente, mas, após ter participado, com aceitação e incentivo do grupo, ela, que tinha receio de se aproximar das colegas e vice-versa, passou a fazer parte do grupo, logo, teve seu sentimento de autoestima elevado.

Mesmo que tenha poucos encontros com a turma, você tem um ano letivo com ela e, ao longo desse tempo, você pode promover situações como essa. *Eles mudam com o processo, você, na verdade, só está possibilitando a condição.*

O professor deve ser aquele que cria o espaço-tempo para o aluno refletir e se reconhecer no mundo, orientando-o para perceber que as coisas não têm que ser do jeito que são, que elas podem ser mudadas, transformadas.

Nós estamos criando as condições. Se irão acontecer mudanças ou não, só o tempo nos dirá. Nós estamos fazendo a nossa parte, procurando criar as situações de reflexão para que os alunos percebam a si mesmos e o que está à sua volta, compreendam que são capazes de aprender e de superar suas limitações.

É bom esclarecer o caso de Gilda para seus colegas de turma, para que eles possam nos ajudar a facilitar as coisas para ela. Ajudar, não porque estou pedindo, mas pelo entendimento coletivo de que ela faz parte do grupo e também precisa e tem direito de participar. O que nós queremos com essa atitude é tornar os alunos conscientes da situação, para que possam decidir, com liberdade, a melhor maneira de colaborar para o desenvolvimento da colega.

Fortalecer a autoestima dos alunos, ajudá-los a perceber que são capazes, que todos têm potencialidades latentes e que precisam ser descobertas, explicitadas é papel do/a professor/a comprometido com a formação do indivíduo em sua totalidade (Cosmo; Pinel; Chicon, 2025; Chicon; Rodrigues, 2025).

Um outro aspecto que cabe mencionar diz respeito à não realização da pesquisa sobre a capoeira solicitada pelo professor, pela maioria absoluta dos alunos de todas as turmas, decepcionando-o. Na turma do 6º ano, somente três alunos, de um total de trinta e cinco, realizaram o estudo.

Lembrando que o professor procurou facilitar ao máximo a tarefa, até sugerindo aos alunos que pegassem com ele um texto sobre o assunto, caso tivessem dificuldade em obter as informações, mas nenhum deles o procurou.

Pelo que nos informaram os outros professores da turma, não realizar as tarefas de casa solicitadas era uma prática comum entre os alunos na escola e não só com essa turma. A maioria dos professores evitava encaminhar dever para ser realizado em casa, porque quase todos os alunos não faziam. Parece que essa situação já havia se transformado numa questão da cultura da escola.

As famílias, quando consultadas, pelos pedagogos sobre o problema da não realização do dever de casa, de trabalhos, pelos filhos, justificavam de diferentes formas: algumas respondiam que não tinham condições de acompanhar o filho em suas tarefas escolares, devido ao trabalho; outras, pela pouca ou nenhuma escolarização, diziam não saber como ajudar; e outras não acompanhavam, porque não tinham paciência para ensinar ou dispensavam pouca atenção aos filhos.

Na escola pública, onde a maioria dos alunos é de baixa renda, o trabalho solicitado para além do tempo escolar torna-se complexo, na maioria das vezes, sem o apoio familiar e de recursos materiais, como livros, revistas, local apropriado etc., os alunos não encontram condições favoráveis à sua realização.

Além disso, ficamos pasmos com a indiferença da maioria dos alunos da turma, com relação à avaliação da tarefa. Eles se mostravam indiferentes à possibilidade de ficarem sem nota por não cumprirem a tarefa.

Em frente a essa situação, o professor prorrogou por mais três vezes o prazo, conseguindo, como resultado, que apenas quinze alunos o realizassem. Dentre os que cumpriram a tarefa, cabe destacar o nome de Gilda.

Seguindo o planejado, o professor realizou com os alunos a discussão sobre as informações obtidas com a pesquisa. Para isso, resolveu organizar um quadro-síntese na lousa, na qual iria colocando os destaques referentes a cada categoria estudada, quais sejam: roda, golpes, instrumentos, graduação, história da capoeira e outras informações.

Desenvolveu a discussão consultando os alunos sobre o que conseguiram encontrar sobre cada categoria listada e, à medida que os alunos iam respondendo, o professor ia registrando os destaques no quadro.

Os pontos destacados da discussão estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2 — Síntese dos Conteúdos da Capoeira

Roda	Golpes	Instru- mentos	Graduação	História
Pessoas (capoeira)	Traumáticos: Incisivos e girados	Atabaque Pandeiro Berimbau Caxixi Agogô	Aluno: Azul Azul-marrom Marrom Marrom-verde	Quem criou a capoeira? Os negros escravos. Onde foi criada? Brasil sobre influência da cultura africana. Onde a capoeira foi muito usada? Na fuga da senzala. Depois da fuga? No mato ralo, defendendo os quilombos. Principal líder da resistência negra na luta pela libertação? Zumbi dos Palmares (principal quilombo). A palavra Zumbi significa "Deus negro de alma branca". Depois do quilombo veio a época da libertação e a capoeira foi usada de que forma? Para garantir a sobrevivência do negro
Instrumento	Desequilibrantes		Verde	
Atuação	Rasteiras		Estagiário: Verde-amarelo	
Cantos	Acrobáticos: Aú		Monitor: Amarelo	
Palmas	Macaco		Instrutor: Amarelo-roxo	
Jogo/dança/ luta	Esquivas		Contramestre: Roxo	
	Rasteiros			
	Negativa			
	E outros mais			

Fonte: Elaborado pelo professor Pedro.

Concluída a etapa de organização do quadro, o professor solicitou que os alunos fizessem o registro da matéria no caderno de Educação Física e anunciou que essa era a matéria da prova.

No caso de Gilda, o professor lhe entregou o quadro-resumo em uma folha, para que copiasse na linguagem Braille, com ajuda da professora do laboratório pedagógico.

Em seguida, deslocou-se com os alunos para a quadra, onde, individualmente, deu orientação a Gilda sobre o manuseio do pandeiro. Ela gostou muito do instrumento e mostrou levar jeito para tocá-lo, marcando o ritmo da capoeira.

Para finalizar a aula, o professor organizou uma roda de capoeira com os alunos. O professor marcava o ritmo com o pandeiro, dois alunos jogavam no centro da roda e os outros participavam, marcando o ritmo por meio de palmas, inclusive Gilda, que, por sinal, demonstrava alegria em participar da atividade ativamente com a turma.

Nesse momento, cabe salientar a importância do cronograma de ensino para o controle e organização do professor, quanto à distribuição dos conteúdos no espaço-tempo do período letivo. Com o uso desse instrumento, foi possível identificar com antecedência que o conteúdo programado não poderia ser cumprido no prazo de um bimestre, levando o professor a tomar providências para equacionar o problema. Essa situação pode ser evidenciada no episódio a seguir:

EPISÓDIO 5

Ao analisar o cronograma das aulas no momento de planejamento, realizado na semana anterior, a equipe de pesquisa percebeu que, no tempo previsto para o término do primeiro bimestre, não seria possível concluir a apresentação dos conteúdos programados, uma vez que a discussão em torno das questões históricas consumiu bom tempo das aulas previstas no cronograma. Além do mais, das dezessete aulas agendadas para o primeiro bimestre, somente treze seriam efetivadas e quatro não, devido à paralisação pela reforma da escola e pela greve de professores. Sendo assim, o

processo de estudo do conteúdo capoeira ficaria prejudicado, sem que os fundamentos práticos, como: golpes defensivos e ofensivos, roda de capoeira, cânticos, uso de instrumentos, fossem vivenciados pelos alunos.

Com a ajuda do cronograma, foi viável prever com quatro aulas de antecedência para finalizar o primeiro bimestre essa situação, possibilitando que o professor se antecipasse ao problema. Como solução, ele decidiu dialogar com os alunos, para que, juntos, definissem pela continuidade do conteúdo capoeira no segundo bimestre ou pelo início de novo conteúdo, como haviam combinado, em diálogo realizado no início das aulas. Definiram a seguinte sequência nos quatro bimestres — capoeira, vôlei, futebol e basquetebol.

Na sala, o professor esclareceu o problema para a turma e fez duas propostas para os alunos decidirem o que gostariam de fazer:

- a. Dar continuidade ao conteúdo capoeira para concluir o assunto previsto no planejamento, acrescentando, no cronograma de execução, algumas aulas com objetivos de recreação. Nesse dia, os alunos poderiam optar por desenvolver qualquer atividade que fosse do interesse deles, como: futebol, queimada, roda de capoeira e outros.
- b. Mudar o conteúdo de ensino para outro tema, por exemplo: voleibol, e recomeçar o processo pela história desse esporte, seus fundamentos, regras até chegar no momento de sua prática corporal.

Depois de esclarecidas, as duas propostas foram colocadas em votação e os alunos, em sua maioria, tendo somente um contrário, optaram pela proposta de continuidade do conteúdo capoeira.

A proposta de incluir, no cronograma das aulas, momentos de recreação, para além do conteúdo proposto, já tinha sido uma reivindicação dos alunos. Eles gostariam de ter, durante as aulas, algum momento em que pudessem realizar as atividades que quisessem, como lazer mesmo. Além disso, muitos alunos que inicialmente mostravam resistência com relação a desenvolver o conteúdo capoeira, nesse momento do diálogo já se mostravam bem interessados em conhecer a capoeira, o que marcava, a nosso ver, um sinal positivo em relação ao método de ensino que estava sendo

adotada para o desenvolvimento desse conteúdo. A associação desses dois aspectos na mesma proposta culminou na decisão dos alunos em continuar estudando capoeira no segundo bimestre.

A mesma proposta foi realizada em todas as outras turmas do 6º ao 9º ano, nas quais o professor Pedro ministrava aulas, e o resultado foi o mesmo, com exceção da turma do 8º ano que decidiu por mudar o conteúdo.

Essa decisão dos alunos revelava que a metodologia de ensino adotada estava favorecendo a aceitação da capoeira como conteúdo de ensino pela maioria dos alunos, uma vez que, inicialmente, no processo de intervenção, o conteúdo capoeira foi proposto pelo professor e muitos alunos manifestaram certa resistência em estudá-lo.

Em seguida, o professor solicitou que os alunos fossem para a quadra e lá organizou a turma em um grande círculo e, do centro, marcava o ritmo com o pandeiro, solicitando que os alunos fizessem a movimentação da ginga, realizando pequenas correções no movimento.

Na sequência, mantendo a mesma dinâmica, o professor foi introduzindo os golpes de ataque denominados ponteira e bênção.

A aluna Jo., inicialmente, ficou assistindo à movimentação dos colegas, mas, quando o professor disse que queria todos participando e convidou-a a entrar no grupo, ela começou a se envolver e participar. Somente o F. não participou dessa atividade.

Depois o professor reuniu os alunos para fazer uma consideração sobre a não participação, nessa aula, do aluno que votou contrário à proposta de continuação do conteúdo capoeira para o segundo bimestre. Durante a aula, o aluno mostrava-se insatisfeito com a decisão, ficando meio distante do grupo. O professor, percebendo isso, tratou de agir logo e esclarecer a situação, antes que ela se tornasse mais complexa.

No final da conversa, parecia que a turma e especialmente o F. haviam entendido melhor a situação, a importância da escolha e, principalmente, que, para melhor ou para pior, em uma democracia, prevalecia a decisão da maioria.

Essa fase tem sua culminância com os dois processos de avaliação previstos, a prova escrita e a autoavaliação, que serão apresentados nos dois episódios a seguir:

EPISÓDIO 6

Gilda estava ausente. O professor iniciou a aula, lendo e explicando a prova aos alunos, entregando-a em seguida. A prova constou de quatro questões objetivas: falso ou verdadeiro; numere a coluna da direita de acordo com a esquerda; cruzadinha; e marque com (x) a resposta correta. Havia também uma questão subjetiva: escreva o que sabe sobre a criação da capoeira.

A prova deveria ser fácil de ser resolvida pelos alunos, porque versou ponto a ponto o que o professor havia explicado, realizado na prática e registrado no quadro, portanto foi elaborada a partir dos dados que deveriam estar registrados no caderno de Educação Física. Mesmo assim, a maioria dos alunos estava apresentando dificuldade em responder a algumas questões.

O professor e o pesquisador decidiram, então, circular nas carteiras e verificar qual era a dificuldade de alguns alunos em responder às questões. Para nossa surpresa, a dificuldade desses alunos estava não no conhecimento do conteúdo em si, mas na leitura e interpretação das questões. Quando nos aproximávamos e líamos o enunciado da questão, o aluno, oralmente, emitia a resposta e, em seguida, fazia o registro na prova. Para preencher a cruzadinha, emperravam na escrita da palavra no espaço, que não encaixava, mesmo com a resposta correta, por exemplo: resposta era graduação, o aluno escrevia “graduassão”.

A conduta adotada pelo professor e pelo pesquisador no momento da prova, de circular pelas carteiras e dar apoio aos alunos que apresentavam dificuldades com a leitura, escrita e interpretação, ajudando-os a entender o enunciado, influenciou bastante no resultado positivo de suas provas, mostrando que, às vezes, nesses casos, os alunos têm vergonha de dizer que não sabem ler e deixam a questão sem responder, mesmo sabendo a resposta.

Ao conversar sobre isso com os pedagogos da escola, eles nos informaram que, nessa turma, havia dez alunos que não estavam alfabetizados (liam e escreviam precariamente) e que a coordenadora do laboratório pedagógico já estava apresentando um projeto de alfabetização para eles. O projeto foi denominado “Construalfa”, que significava construção da alfabetização.

O projeto funcionava da seguinte forma: os quinze alunos identificados pelos professores, que apresentavam esse problema não só do 6º ano, mas também do 5º e 7º ano, foram deslocados de sua turma para uma outra sala, onde eram atendidos por uma professora contratada pela Secretaria Municipal de Educação (Seme), para atuar especificamente nesse projeto, com a alfabetização desses alunos. O projeto teve início em maio de 2003. O horário de funcionamento era das 8h40min às 11h30min, de segunda a sexta-feira no turno matutino. Das 7h às 8h40min os alunos frequentavam a sua sala de origem.

O “Construalfa” foi a alternativa encontrada pela escola para minimizar as mazelas de um processo de escolarização realizado precariamente por “N” causas que não cabe neste estudo buscar dimensionar. Nesse caso, só nos resta contribuir com a escola na mediação do problema e na busca de ações que atinjam o processo de escolarização dos alunos desde o início, no 1º e 2º ano, como: acompanhar de perto o aprendizado dos alunos e, na medida em que forem surgindo as dificuldades, interferir de forma a procurar equacioná-los durante o processo; organizar e melhorar o planejamento de ensino; envolver a família do aluno no processo etc., procurando evitar que fatos lamentáveis como esses continuem ocorrendo, engrossando as estatísticas.

Uma outra preocupação manifestada pelo professor dizia respeito à forma com a qual aplicaria a prova para Gilda, pois ele não sabia nada sobre o método Braille.

O professor ponderou e decidiu que a forma mais viável seria aplicar a mesma prova elaborada para a turma, no mesmo dia e horário, porém, no caso de Gilda, seria aplicada de forma oral. O professor se sentaria ao lado da aluna na sala, um pouco afastado dos outros alunos, e faria as pergun-

tas para que ela respondesse, fazendo ele mesmo o registro das respostas, resolvendo imediatamente o problema. Como as questões da prova eram basicamente objetivas, o processo seria facilitado.

A aluna Jo. era uma das estudantes da lista que ainda não estavam alfabetizados.

EPISÓDIO 7

Gilda estava ausente. O professor iniciou a aula desenhando a tabela de avaliação no quadro, indicando os instrumentos usados no processo, quais sejam: pesquisa (10,0 pontos), estudo dirigido — a encenação sobre preconceitos (5,0 pontos), prova escrita (10,0 pontos) e autoavaliação (5,0 pontos). Após, esclareceu para os alunos o que era a autoavaliação.

O pesquisador solicitou ao professor um espaço para explicar aos alunos a importância da avaliação na Educação Física e, principalmente, da autoavaliação. O pesquisador esclareceu:

“A autoavaliação é o espaço para vocês darem a própria nota pela participação e cooperação de vocês para que a aula se realize. Na verdade, o que nós queremos, ao mostrar e evidenciar o sistema de avaliação, é levá-los a entender que é vocês que tiram a nota. Quem fez a pesquisa participou da atividade de encenação sobre preconceito e realizou a prova vai ter sua nota. Na autoavaliação, vocês vão ter a chance de dizer que nota, de 0 a 5 vocês, merecem, considerando sua participação e cooperação nas aulas de Educação Física. A soma das notas dessas atividades citadas, dividida por três, vai dar o resultado final da avaliação na disciplina. O que nós queremos é que vocês percebam como funciona o sistema de avaliação da disciplina e como aparece a nota final de vocês, para que vocês possam ir melhorando, estudando e crescendo naquilo que apresentam mais dificuldade. Por isso, para a prova escrita, o registro da matéria no caderno é fundamental”.

A primeira vez que os alunos forem realizar a autoavaliação, é importante deixar claro os aspectos a serem avaliados, para facilitar o entendimento do grupo. Com os alunos devidamente esclarecidos, o professor seguiu o mesmo procedimento metodológico usado pelo pesquisador com os alunos do 4º ano, na aplicação desse instrumento.

A dinâmica usada pelo professor, de normalmente solicitar uma explicação ao aluno da nota atribuída, tomou muito tempo da aula e tornou o processo enfadonho, levando-o a repensar a estratégia para aplicação desse instrumento de avaliação para o segundo bimestre. Posteriormente, a resposta que ele encontrou, visando a tornar o instrumento menos cansativo e mais dinâmico, sem com isso tomar o tempo da aula, foi incluir um espaço no formulário da prova escrita, onde o aluno registraria a nota correspondente à autoavaliação. No momento da correção, observaria os casos que, em sua visão, estivessem destoantes, para mais ou para menos da realidade, submetendo-os à análise da turma, fazendo as retificações que fossem necessárias.

É importante marcar que o **processo de autoavaliação** contribuiu para que os alunos tomassem consciência da importância do processo avaliativo, de como era difícil julgar e emitir um conceito sobre o elemento julgado, de que o resultado do seu esforço em cumprir as tarefas de forma adequada resultaria na sua nota.

O primeiro bimestre estava se encerrando nessa data e, das quinze aulas de Educação Física realizadas, Gilda só frequentou oito, tornando, dessa forma, difícil o desenvolvimento de qualquer trabalho com ela. Com outros professores, provavelmente o número de faltas foi maior. A professora do laboratório pedagógico tentou várias vezes contato com a família para saber notícias, inclusive deixando recado, mas não foi atendida.

Mediante o excessivo número de ausências de Gilda à escola, sem justificativa, a coordenadora do laboratório pedagógico convocou o pai para uma reunião a ser realizada, no dia 20-5-2003, na sala do laboratório pedagógico, com a presença da coordenadora do laboratório, do pedagogo da escola, do pesquisador e da professora de Braille, com o objetivo de esclarecer os motivos da ausência de Gilda à escola (motivo alegado — queixa de leve dor de cabeça da filha) e para que assinasse um termo de responsabilidade com a escola, comprometendo-se com a frequência dela às aulas, sob pena de o caso ser levado à Justiça, porque o ensino fundamental é obrigatório e é responsabilidade da família manter o filho na escola.

Após essa reunião, Gilda voltou a frequentar normalmente as aulas e, quando faltava, a escola passou a ser avisada do motivo.

Esse caso revela a importância de a escola estar atenta aos problemas pedagógicos que permeiam o processo de escolarização dos alunos, para que, na medida em que identifique casos semelhantes ao ocorrido com Gilda, possa intervir imediatamente na situação de forma a resgatar o aluno ao processo de escolarização, não permitindo que o problema se torne insustentável e o aluno saia prejudicado.

Em alguns casos, a família precisa ser advertida pela escola, para que cumpra sua responsabilidade no processo de escolarização de seu filho.

Logo após, o pesquisador se reuniu com a professora de Braille do laboratório pedagógico para verificar como estava a distribuição do tempo da aluna nas diferentes atividades desenvolvidas na escola. Identificamos a seguinte situação:

2ª e 4ª feira — das 7h às 9h e das 8h às 9h30min, respectivamente — atendimento no laboratório pedagógico, alfabetização em Braille.

3ª feira — das 7h às 11h20min — atendimento no laboratório pedagógico — aula de locomoção independente.

Com esse horário, Gilda tinha seu tempo na classe regular bastante limitado, descaracterizando a inclusão e dificultando seu acompanhamento dos conteúdos curriculares. Então, conseguimos fazer o remanejamento para que a aula de locomoção independente passasse a ser realizada no turno da tarde, assim Gilda poderia ter mais tempo na sala regular. Mas, no momento do arranjo, a professora lembrou que a família teria dificuldade em retornar à escola novamente trazendo Gilda no turno oposto. Conseguimos resolver o problema com a Gilda ficando na escola em período integral nesse dia.

A adequação do espaço-tempo pedagógico do aluno especial na escola é fundamental para melhorar a qualidade do serviço oferecido, trazendo resultados positivos no desempenho acadêmico deles. Como

ressalta Skliar (2003), **inclusão tem a ver com o espaço-tempo que pensamos para o outro.**

2.1.2 Movimento de cooperação

O movimento de cooperação ocorreu nos meses de junho–julho, da 16ª a 23ª aula, sendo caracterizada pela expressão da sensibilização dos alunos em respeitar e acolher as diferenças, atuando como parceiros do professor no processo de inclusão.

Esse sentimento de solidariedade e atitude de cooperação e acolhida manifestado pelos alunos pode ser observado em sua forma mais intensa no episódio a seguir:

EPISÓDIO 1

Cartazes com esses dizeres: “Desafio da corda?”, “Você sabe o que é o desafio da corda?”, “Desafio da corda! Não percam! Não deixem de participar!”, “Desafio da corda: qual turma conseguirá realizar?”, “Está chegando à hora. Desafio da corda” foram espalhados nas paredes da escola, ao longo das duas semanas que antecederam essa aula, como parte da estratégia didática para aguçar a curiosidade dos alunos sobre esse assunto, provocar o desejo deles em querer descobrir do que se tratava e despertar o interesse deles em participar e responder ao desafio enunciado — Qual turma conseguirá realizar o desafio da corda?

Os cartazes provocaram um zum, zum na escola, até mesmo os professores ficavam perguntando o que era o desafio da corda.

Essa estratégia didática foi interessante, porque mobilizou a escola e criou uma expectativa positiva nas pessoas de que algo novo estava para acontecer.

O dia da novidade chegou. O professor iniciou a aula na sala, explicando para os alunos o que seria o desafio da corda. Ele esclareceu: o desafio da corda consiste na resolução de algumas situações–problema com uso da corda, elaboradas pelos professores de Educação Física, para que os alunos de uma turma coletivamente os resolvessem. Os problemas

seriam apresentados um de cada vez de uma lista de três ou mais situações. Somente após uma situação-problema ser resolvida pelo grupo, seria apresentada a seguinte. Se os alunos conseguissem resolver todas as situações propostas, venceriam o desafio.

O objetivo da atividade com os alunos era despertar o senso de organização, cooperação e reflexão, na busca de uma solução coletiva para as situações-problema provocadas pelo professor. A ideia era aproximar os alunos, incentivando o espírito coletivo da turma.

Antes de se deslocar com a turma para o pátio, o professor destacou e valorizou a presença de Gilda na sala, afirmando que o grupo havia sentido muito a sua falta. Ela expressou com um sorriso a satisfação de saber que a turma sentia sua falta.

Esse gesto simples do professor foi fundamental, pois contribuiu para elevar a autoestima da aluna. Fez com que ela percebesse que é querida pelo grupo, além de reforçar o sentimento de equipe, de coletividade.

No pátio, o professor reuniu o grupo em metade do espaço, solicitou que um dos alunos o auxiliasse com a corda e apresentou a primeira situação-problema.

1ª tarefa — com a corda esticada a 20cm do solo, os alunos deveriam passar sob ela, sem tocá-la. Caso viessem a tocá-la, repetiriam a ação.

Todos os alunos resolveram essa situação com facilidade, deitando-se no chão e rastejando ou rolando sob a corda. Mas Gilda não teve tanta facilidade. Na sua vez, a colega se deslocou com ela até próximo a corda, conversou com ela sobre como estava colocada a corda e o que ela teria que fazer. No momento de tentar, agachou-se e tentou passar, mas suas costas esbarravam na corda fazendo-a recuar. Outra colega se aproximou e, sem falar nada, pegou seus braços, abaixou seu tronco e pediu que passasse o corpo, mas não deu certo, ela tocou na corda. Por fim, uma das colegas que tem se destacado em apoiá-la na sala se aproximou, tocou-a no ombro, posicionou-a ao lado da corda e, conversando com ela, pediu que se sentasse no chão e que deitasse apoiando a cabeça em suas

pernas. Pegou sua mão com cuidado e estendeu em direção a corda para que a tocasse e sentisse a altura e a distância que estava do seu corpo. Só, então, pediu que deslocasse seu corpo por baixo da corda, mantendo a posição baixa. Foi um sucesso. O professor ajudou incentivando e erguendo um pouco mais à corda. A turma ficou assistindo à cena com atenção, torcendo em silêncio, e vibrou muito quando ela conseguiu realizar a tarefa. Todos mostravam deslumbramento pela cena, uma vez que, para eles, tinha sido tão simples vencer esse obstáculo, mas, para Gilda, sem o auxílio da visão, era difícil.

2ª tarefa — Com a corda esticada a um metro do solo, os alunos deveriam passar sobre ela sem tocá-la. Caso viessem a tocá-la, repetiriam a ação.

Essa tarefa exigiu maior reflexão, cooperação e diálogo entre os alunos, porque toda tentativa individual de saltar sobre a corda foi frustrada. O professor mediava a situação sugerindo aos alunos que se organizassem em grupos menores e fossem buscando uma forma qualquer de passar sobre a corda.

Uma das ideias apresentadas foi formar uma dupla, em que um aluno faria com as mãos unidas um apoio para o colega pisar e ser impulsionado no momento do salto sobre a corda. Essa ideia foi tentada por várias duplas e não funcionou.

Uma segunda ideia foi a de formar trios. Dois fariam a posição de cadeirinha, isto é, um colocaria a mão no ombro e no braço do outro formando uma rede. O terceiro colega se sentaria nessa rede formada com os braços, sendo erguido pelos colegas e transpassado para o outro lado da corda. Essa tentativa funcionou com uma das meninas, mas o grupo não percebeu a ideia. A aluna até tentou falar, mas não foi ouvida, porque o grupo estava experimentando uma terceira ideia, que foi a de subir sobre uma cadeira e pular sobre a corda. Os meninos começaram a experimentar e estava dando certo, até que se depararam com os que tinham pouca impulsão e ainda havia o caso de Gilda.

O grupo precisava encontrar uma solução para que todos pudessem realizar a tarefa. Então, alguém associou a ideia do uso da cadeira com a

carteira, assim tornou a situação bem mais fácil. O aluno subia na cadeira, na carteira e pulava. Essa foi a solução encontrada. Mas, na vez de Gilda, novo obstáculo, como ela pularia da carteira para o solo? A reflexão e discussão em torno de nova solução se acirraram. Os colegas trouxeram mais uma cadeira e uma carteira e colocaram do outro lado da corda, assim ela não precisaria pular, era só descer.

Colocaram a ideia em prática e, enquanto Gilda subia na cadeira com apoio das colegas, o grupo fechou um círculo em torno dela, todos preocupados em que ela realizasse a tarefa com segurança. Foi um momento de extrema cooperação e atenção dos colegas com ela, admirável de se ver. Quando ela terminou de passar, nova vibração e palmas do grupo. Todos também se sentiam vitoriosos por não só conseguirem realizar a tarefa, mas resolver a situação para que Gilda também conseguisse realizar. Gilda vibrava com a atenção e carinho dispensados pelo grupo a ela, na realização dessa tarefa.

3ª tarefa – Com a corda batida, os alunos teriam que passar dez vezes consecutivas sem que houvesse batida vazia (a corda girar uma vez completamente sem que nenhum dos alunos passasse) ou interrupção do movimento da corda. O professor conta em ordem crescente cada passagem correta do aluno, voltando à contagem a zero toda vez que ocorrer uma falha na passagem. O problema estaria solucionado quando dez alunos passassem consecutivamente pela corda batida, sem cometer falha.

A movimentação dos alunos foi ficando mais dinâmica, à medida que os problemas foram se tornando mais complexos, exigindo mais deles.

Os alunos começaram a passar individualmente pela corda e de forma desordenada. Com isso falhavam no tempo de entrada, provocando batida vazia. Então, organizaram o grupo em fila, mas o desempenho psicomotor de alguns colegas nessa tarefa não estava bom e a tentativa falhava, interrompendo a movimentação da corda. Além disso, tinham que pensar na situação de Gilda, pois, na sequência da passagem, ela e a colega atrasavam o tempo de entrada, provocando batida vazia.

A solução encontrada pelo grupo para resolver a situação foi reorganizar o grupo em fila e Gilda e o colega seriam os primeiros a passar, po-

dendo esperar o melhor momento para fazê-lo. Subsequentemente, passariam os outros colegas.

A primeira tentativa não funcionou. O aluno abraçou Gilda com uma mão e com a outra segurou a mão dela e, quando tentou passar pela corda, Gilda correu com ele, fazendo o gesto de pegar a corda com a mão, querendo proteger seu rosto, mostrando receio de a corda tocá-la.

Na segunda tentativa, com Gilda mais esclarecida sobre a tarefa e com a ajuda do professor que retardou um pouco o movimento da corda tornando-o mais lento, eles conseguiram passar sem tocar a corda. Observa-se, na ação do professor com a corda, mediação pedagógica para facilitar o sucesso dos alunos na execução da atividade.

Os colegas tentaram outras vezes sem êxito. Nesse ínterim, Gilda ficou atrás da fila assessorada por uma colega, que conversava com ela sobre o que se passava na aula. Na terceira tentativa de Gilda para passar pela corda, novamente **o menino** tomou-a para assessorá-la, posicionando-se à frente do grupo. Como na situação anterior, novamente eles conseguiram e, desta vez, os outros colegas também, vencendo o desafio.

O fato que nos chamou a atenção nesse momento foi que um dos meninos tomou a iniciativa de ser parceiro de Gilda nessa incursão. Até essa aula, somente as meninas tinham iniciativa espontânea de apoio à Gilda, quando era necessário.

O resultado do trabalho de sensibilização e tomada de consciência que fizemos nas aulas anteriores com os alunos, sobre questões de preconceito (encenações), compreensão sobre a deficiência visual e o que era ser uma pessoa com deficiência visual negra em nossa sociedade (piquete-quilombo de olhos vendados, história da capoeira, problematização), sobre como favorecer a participação e envolvimento de Gilda nas aulas de Educação Física (diálogo, problematização e vivências), começou a ser expresso no comportamento dos alunos durante essa atividade de forma evidente. Isso revelava, inclusive, maior aproximação dos alunos entre si, maturidade e superação de preconceitos.

O professor funcionava mais como mediador, fornecendo pistas, desafiando a reflexão dos alunos a encontrarem respostas aos problemas indicados, batendo a corda de forma a dar segurança e facilitar a execução da turma, solicitando atenção para que ouvissem a opinião de cada colega e testassem as ideias sugeridas para verificar sua eficácia. E, assim, de ideia em ideia, o grupo ia se complementando e encontrando a solução para os problemas. Ao mesmo tempo, foram aprendendo valores como: trabalho em equipe, respeito à opinião do outro, respeito às diferenças, solidariedade, persistência, dentre outros.

Como foi demonstrado com muita propriedade nessa atividade, o professor que prima pela parceria da turma no trabalho de inclusão tem muito mais chances de obter sucesso nesse processo, além de preparar os alunos para compreender, aceitar e lutar por um mundo que ofereça oportunidades iguais, com respeito às diferenças.

Esse tipo de atividade é muito interessante de ser usada com os alunos, porque envolve, ao mesmo tempo, de maneira dinâmica e lúdica, o desenvolvimento do raciocínio, das relações socioafetivas e da psicomotricidade.

Mostraremos, a seguir, destaques da avaliação realizada pela equipe de pesquisa sobre a décima terceira semana de aula:

A inclusão em movimento

Pedro — O problema maior da inclusão é que o professor que está dentro de sala hoje cria uma expectativa de aprendizado para o aluno com deficiência que não respeita a limitação que o aluno tem. Então, o professor estabelece uma meta a ser atingida por esse aluno que, para aprová-lo, é exigido dele um desempenho igual ao do aluno regular. O professor se frustra por não conseguir atingir essa meta e o aluno por receber uma orientação educacional para além de sua capacidade.

Acredito que essa discussão é urgente para que se possa definir o objetivo para esse aluno, porque, se ele é especial e tem um desenvolvimento diferenciado, a minha expectativa de aprendizado, tam-

bém, deve ser diferenciada. Os meus objetivos devem ser traçados baseados nessas expectativas e assim terei condições de trabalhar com ele concretamente por causa do objetivo definido.

Diana — Agora que estou entendendo o que é inclusão, porque, até então, para mim, era só colocar o aluno especial na escola, no espaço físico com os outros.

Pesquisador — Existem mães que, sem se dar conta, tratam o filho deficiente intelectual como se fosse, também, um deficiente físico. Não possibilitam que eles realizem nem mesmo as tarefas mais comuns do dia a dia, como servir o próprio lanche, cortar o pão, pegar o suco na geladeira, lavar a louça, varrer um chão, regar as plantas etc., ampliando suas limitações, o sentimento de incompetência, impedindo que eles colaborem com o grupo e aprendam tarefas importantes para a vida diária. Tiram deles a possibilidade de se sentirem úteis e prestativos para o grupo familiar. Impedem que tenham independência e autonomia para decidir coisas etc. Temos que acreditar no potencial humano e investir esforços para que essas crianças adquiram o máximo de autonomia e independência possível em sua interação com o meio físico e relacional.

O importante é que haja um programa de ensino sendo seguido. É essa a noção que devemos ter: Gilda apresenta uma deficiência, mas sua deficiência não a impede de aprender; ela impõe certos limites, que podem ser superados com organização, planejamento, acolhimento e envolvimento dos colegas, professores e da família.

O que precisamos ter claro é que a inclusão não é uma filosofia para as pessoas com deficiência, é uma filosofia de vida.

Na sequência, será apresentado um episódio por nós destacado, que ressalta a proposta inclusivista citada por Baumel (1998), “Programa aluno-aluno”, em que um ou mais colegas são indicados para dar apoio ao aluno que apresenta deficiência. Além disso, evidencia-se a ação pedagógica do professor para ensinar o conteúdo, na prática, à aluna cega.

EPISÓDIO 2

No pátio, o professor organizou o grupo em círculo e, marcando o ritmo com o pandeiro, reforçou o movimento da ginga.

Gilda, que até o momento não havia participado de nenhuma das aulas práticas sobre fundamentos da capoeira, devido às suas ausências nas aulas, foi orientada pelo professor, individualmente, sobre a movimentação da ginga, enquanto os colegas realizavam esse movimento autonomamente. Como havia dois novos golpes para ensinar, solicitou que, ao final da aula, Je. orientasse Gilda quanto à ginga.

Para ensinar o golpe denominado “chapéu de couro”, o professor usou, como recurso didático, uma corda estendida a quarenta centímetros do solo. Os alunos se posicionavam paralelamente à corda. O golpe consistia em, saindo da posição da ginga, lançar a perna direita para o lado esquerdo, por sobre a corda, realizando um giro no corpo de 180° e terminando o giro com mais 180°, lançando a perna esquerda para trás e para o lado direito, retornando o corpo à posição anterior.

No momento de explicar para os alunos a movimentação para a realização do golpe, didaticamente o professor optou em posicionar Gilda próximo a ele, enquanto verbalizava e demonstrava o golpe. Após, solicitou que um dos alunos fosse à frente para ele orientar como era para fazer. Enquanto isso, Gilda ficava próxima ouvindo a orientação.

No momento de organizar os alunos, formando uma coluna paralela à corda, para experimentar a execução do movimento, o professor posicionou Gilda na frente para ser a primeira a executar. A orientação do movimento seguiu esses passos:

- a. posicionou Gilda paralelamente à corda, solicitando que a segurasse com a mão esquerda, para ter referência da altura e distância em que a corda se encontrava em relação ao seu corpo;
- b. solicitou que ela afastasse a perna direita para trás, tomando a posição da ginga, e verbalizou o que ela deveria fazer, apoiando a mão no ombro dela para dar segurança, no momento em que retirasse um pé do chão.

Na primeira tentativa, Gilda passou com dificuldade a perna direita sobre a corda, girou apenas 90° o corpo e deslocou a outra perna sobre a corda, sem realizar o giro. Na segunda tentativa, o professor se posicionou do lado dela, verbalizou a movimentação e, apoiando as duas mãos no ombro dela, ajudou-a a realizar o giro do corpo ao lançar a perna sobre a corda. Depois, pediu que ela fizesse o mesmo com a outra perna, deslocando-a para trás. Ela simplesmente puxou a perna com a mão, passando sobre a corda, sem realizar o giro. Estava encontrando dificuldade em realizar o giro com o corpo. Na terceira tentativa, o professor ajudou-a a realizar os dois giros, dando a noção do movimento, e pediu que ela fosse para o final da coluna, para depois tentar novamente, pois os colegas já estavam ansiosos para experimentar o movimento.

Nota-se, nessa situação, que, por um lado, os colegas esperaram com paciência o professor realizar a mediação pedagógica com Gilda, demonstrando compreender, aceitar e respeitar a situação; por outro lado, o professor tomou os devidos cuidados para não abusar da paciência dos alunos, procurando dar oportunidades iguais a todos.

Na sequência, os alunos foram experimentando o movimento e o professor dava atenção individualizada aos que mostravam dificuldade. Na vez de Gilda, ajeitou-a na posição-base, deixou-a segurar a corda, apoiou a mão no ombro dela para ajudar no equilíbrio e pediu que realizasse o primeiro giro. No momento de realizar o segundo giro, ele se posicionou atrás dela e pediu que ela lançasse a perna para trás, passando-a sobre a corda, girando o corpo ao mesmo tempo. Dessa vez, ela conseguiu, mas ainda foi com ajuda, então o professor pediu que ela tentasse sozinha. Ela experimentou e mostrou, nessa tentativa, ter compreendido a mecânica do movimento, realizando-o completamente, tendo ajuda do professor somente como apoio para não se desequilibrar.

É bom lembrar que o objetivo do professor com as aulas de capoeira na escola era possibilitar aos alunos tomar conhecimento sobre essa arte/dança/luta, que compõe o universo da cultura corporal de movimento, e não formar atletas de capoeira.

Para finalizar, o professor organizou os alunos em círculo e, marcando o ritmo com o pandeiro, solicitou que gingassem e experimentassem executar o golpe aprendido. A aluna Je., ao lado, ficou orientando Gilda sobre o movimento da ginga.

Destacar uma colega para dar atenção individualizada a Gilda, em determinados momentos da aula, foi uma **estratégia** de ensino encontrada pela equipe de pesquisa para melhor atender às necessidades educativas apresentadas por ela durante as aulas.

A seguir, apresentaremos outros episódios que julgamos interessantes, por revelarem ações didáticas desenvolvidas pelo professor para cumprir sua tarefa de promover a transmissão/assimilação dos conteúdos aos alunos.

EPISÓDIO 3

Para ganhar tempo, o professor foi para a sala um pouco mais cedo, antes de os alunos chegarem, e desenhou os instrumentos utilizados na capoeira no quadro com os nomes de cada um. Desenhou o berimbau com o nome das diferentes partes que o compõem como: verga, arame, cabaça, dobrão, baqueta e caxixi; o atabaque, o pandeiro, o agogô e o reco-reco.

Uma sugestão para facilitar a conduta do professor com relação aos desenhos e ganhar tempo na aula foi fazer os desenhos em folhas de papel cenário com antecedência. Assim, não precisaria refazer os desenhos nas outras turmas.

Além dos desenhos no quadro, o professor levou para a sala de aula um berimbau desmontado e foi apresentando cada parte aos alunos.

Didaticamente, colocou as peças do berimbau sobre a carteira de Gilda e, à medida que mostrava e nomeava determinada peça, Gilda podia senti-la por meio do tato. Essa **estratégia** de ensino, de explicar as ações práticas tendo Gilda como referência, favoreceu sensivelmente o entendimento dela sobre o assunto, com destaque, nessa situação, para a exploração do seu potencial tátil e auditivo.

O instrumento estava desmontado propositalmente, para fins de ensino, para o professor mostrar aos alunos como ele era montado e tocado.

A seguir, apresentaremos a exposição oral do professor sobre os instrumentos, porque, a nosso ver, esse episódio vai reforçar e caracterizar a concepção de Educação Física como um componente curricular, que tem por objetivo a transmissão-assimilação do conhecimento da cultura corporal, não só no aspecto da vivência corporal, mas, também, e ao mesmo tempo, das teorias que dão sustentação a essas práticas, o que não é comum ocorrer nas práticas pedagógicas não críticas.

O professor estica o arame na verga e, sem colocar a caixa acústica (cabaça), mostra aos alunos o som produzido. Em seguida, coloca a caixa acústica (cabaça) e toca, levando os alunos a perceberem a mudança do som. Após, esclarece a função da caixa acústica no instrumento, dizendo que, ao tocar o arame com a baqueta, este vibra produzindo o som que é ampliado na caixa acústica, tanto que, se abafar a abertura da cabaça, o som muda.

Sempre preocupado com Gilda, o professor se dirigiu a ela novamente para que experimentasse manusear o pandeiro e informou o nome dos instrumentos que estavam desenhados no quadro.

Para finalizar, solicitou que os alunos registrassem no caderno de Educação Física os desenhos dos instrumentos com os seus respectivos nomes, que seria matéria para ser estudada para a prova. Enquanto os alunos copiavam os desenhos no caderno, o professor aproveitou o tempo para realizar a prova de Educação Física referente ao primeiro bimestre com Gilda.

Para aplicação da prova, o professor sentou-se em frente à Gilda e, com a prova escrita na mão, ele lia a questão para ela e, à medida que ela respondia, ele preenchia os campos.

O professor explorou com eficiência o tato e a audição, as duas vias sensitivas predominantes, nessa situação, do acesso de Gilda à informação. Em um processo ensino-aprendizagem, principalmente em se tratando de ambientes inclusivos, os professores devem estar constantemente atentos em explorar didaticamente com os alunos variadas formas de transmitir o conteúdo e os diferentes canais sensitivos de acesso às informações.

Nesse episódio, ao transmitir aos alunos uma noção sobre os instrumentos musicais próprios da capoeira e de como os diferentes sons são extraídos desses instrumentos, o professor mostrou, a nosso ver, que a Educação Física escolar deve ir além do fazer pelo fazer, da atividade prática em si e explorar todas as faces do objeto estudado, ampliando, dessa forma, a compreensão do aluno sobre o tema da cultura corporal abordado.

As aulas de capoeira desenvolvidas pelo professor Pedro, relatadas até o momento, são um bom exemplo, a nosso ver, de um modelo de aula de Educação Física que privilegia, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade, os aspectos cognitivo, socioafetivo e psicomotor, favorecendo, com certeza, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas.

Dessa forma, com informação, mudanças de concepção, de atitudes e apoio da turma, o professor foi rompendo gradativamente a barreira que impedia os alunos com deficiência de participarem efetivamente das aulas de Educação Física, beneficiando a todos. O professor aprendeu a trabalhar com a diversidade, respeitando as diferenças, os colegas aprenderam a respeitar e conviver com as diferenças e o aluno com deficiência passou a ter acesso à informação, a se sentir parte da turma, sendo aceito e respeitado em sua individualidade.

EPISÓDIO 4

No pátio, o professor organizou os alunos em círculo para revisar os golpes já aprendidos. Gilda estava posicionada no círculo como os outros colegas e as meninas se revezavam espontaneamente na orientação dela. Às vezes, ocorria de juntar duplas, trios e até quartetos à sua volta tentando ensiná-la. Já era possível perceber, como resultado do trabalho de sensibilização adotado com a turma, uma preocupação generalizada das colegas com relação ao aprendizado dela, deixando o professor com mais liberdade para perceber e atuar com a turma como um todo. Com sorrisos, Gilda expressava sua alegria pela atenção e preocupação dispensada a ela pelas colegas. Por sua vez, as colegas que ajudavam, expressavam prazer em estar sendo útil ao desenvolvimento de alguém. O movimento era dialético.

O movimento de Gilda para executar a ginga e o golpe ponteira era coordenado, porém os outros golpes ainda não foram aprendidos por ela, devido à baixa frequência no período em que os golpes foram ensinados. Eram desequilibrados, descoordenados e desajustados. Mas isso não era o mais importante nessa concepção de ensino e, sim, que ela obtivesse a noção, a experiência de como cada movimento era executado.

O professor mantinha o direcionamento da atenção para o grupo como um todo e, de vez em quando, se aproximava de Gilda e fazia alguma orientação que julgava necessária. Mas entendia que não cabia, naquele momento, dispensar uma atenção individualizada a Gilda, porque precisava evoluir com a aula.

Na sequência, mantendo o mesmo posicionamento dos alunos, o professor ensinou os golpes traumáticos girados — rabo-de-arraia e armada, verbalizando, demonstrando e mostrando com ajuda de um dos alunos.

A fase de cooperação culminou com a realização de uma oficina de ritmo organizada pelo professor e com a apresentação de um grupo de capoeira na escola, fechando o processo de intervenção e envolvendo todos os alunos e profissionais da instituição. O episódio pode ser observado a seguir:

EPISÓDIO 5

O professor iniciou a aula na quadra, posicionando os alunos sobre a linha do círculo central, tendo, ao centro do círculo, três berimbaus, um atabaque, um caxixi e dois pandeiros.

À medida que o professor foi explicando ao grupo, no berimbau que manuseava, o modo de segurá-lo e como tocá-lo, extraindo as notas musicais, foi, ao mesmo tempo, orientando Gilda a fazer o mesmo no berimbau que ela segurava.

Ao colocar Gilda como referência para explicar o conteúdo à turma, o professor parecia ter encontrado uma maneira didática interessante de atendê-la em sua individualidade, ao mesmo tempo em que atendia aos outros. Essa estratégia de ensino gerava benefícios: trazia a atenção

do grupo para o objeto de ensino; o espaço-tempo pedagógico era mais bem aproveitado; a explicação da ação prática, dirigida, inicialmente, a Gilda, exigia do professor um nível de detalhamento maior, beneficiando a todos e a Gilda, que havia manifestado o sentimento de pertencer à sua turma. Passou a expressar também a alegria de ser contemplada no aprendizado da matéria, com consequente melhora da autoestima. Isso pode ser evidenciado na fala da sua professora de Braille, ao dizer que “Gilda estava mais interessada em estudar, em aprender”.

Outra evidência importante dessa forma de mediação encontrada pelo professor apareceu posteriormente, nos resultados positivos alcançados por Gilda no processo de avaliação, com destaque para a prova oral. Obteve notas superiores a sete, ficando na média da turma.

Seguiu o mesmo procedimento utilizado com o berimbau, com o pandeiro e com o atabaque, passando sempre pela mão da Gilda. No caso do atabaque, solicitou que Gilda se dirigisse para o meio do círculo onde estava localizado o instrumento, para que ela o sentisse com o tato, de cima até embaixo, para ter uma ideia do todo e também pediu que batesse no couro para perceber o som produzido.

Em seguida, os alunos, espontaneamente, foram se agrupando em torno dos instrumentos e começaram a experimentá-los, revezando entre si no manuseio. Um colega ajudava o outro. A atividade foi muito rica, alegre e divertida. O professor deslocava-se de grupo em grupo reforçando as orientações, mostrando novamente a maneira de tocar. Os alunos da turma que já sabiam tocar os instrumentos funcionaram como monitores, orientando os colegas. À medida que os alunos terminavam de experimentar um instrumento, deslocavam-se espontaneamente para outro grupo.

Nesse momento, alguns membros do grupo de capoeira que iria se apresentar na escola chegaram e foram convidados pelo professor para orientar os alunos no manuseio dos instrumentos, enriquecendo ainda mais a atividade.

A capoeira é um tema da cultura corporal que traz uma grande riqueza de conhecimento para os alunos. É uma atividade que congrega em si

mesma expressões multiculturais como: o aprendizado da música, dos cânticos, do toque nos instrumentos, da expressão corporal nos movimentos de arte/dança/luta, da participação ativa (batendo palmas, cantando, jogando) de todos os membros, do folclore brasileiro, da nossa história, da cultura do povo negro etc.

Na sequência, as outras turmas da escola foram se dirigindo para a quadra, acompanhadas de suas respectivas professoras, sendo organizadas sobre as linhas da quadra de vôlei, para assistir à apresentação de capoeira.

Ao convidar o grupo de capoeira do professor de Educação Física Joergues para realizar uma apresentação na escola, a equipe de pesquisa conversou com ele no sentido de que não se restringisse somente à apresentação, mas que contemplasse, também, o objetivo didático de apresentar, sinteticamente, para a escola, a sequência dos conteúdos da capoeira ensinados nas aulas de Educação Física durante o semestre.

Dessa forma, acreditávamos estar atingindo os seguintes objetivos:

- a. revisar com os alunos do 6º ao 9º ano todo o conteúdo transmitido nas aulas de Educação Física no semestre;
- b. apresentar, para os profissionais da escola, o conteúdo da capoeira desenvolvido pela Educação Física;
- c. despertar o interesse dos alunos do 1º ao 5º ano pela capoeira, para mantê-la como mais uma temática de ensino nas aulas de Educação Física, diminuindo a resistência deles para esse aprendizado, como ocorreu, quando foi sugerido no início do primeiro bimestre;
- d. vivenciar na prática os conhecimentos adquiridos no aprendizado da capoeira nas aulas de Educação Física, pelos alunos;
- e. Integrar os alunos da escola.

Os alunos do 6º ao 9º ano estavam todos munidos do caderno de Educação Física para realizar o estudo dirigido, registrando as observações sobre a capoeira. Gilda assistia à apresentação assessorada pelas colegas que registravam o que ela pedia.

O professor Joergues seguiu exatamente a nossa orientação, sempre solicitando a participação dos alunos da escola. Iniciou recordando rapidamente a história da capoeira, passando pela graduação, instrumentos, música, apresentação dos golpes aprendidos nas aulas de Educação Física, mostrando um por um, com exibição coreográfica dos fundamentos. Por último, ensinou aos alunos alguns cânticos e o ritmo das palmas, para que participassem cantando e batendo palmas durante a roda de capoeira, e todos os alunos da escola poderiam participar.

Jogando, destacamos a participação dos alunos e alunas com síndrome de Down, com deficiência auditiva e alguns do 1º ao 5º ano. Gilda participou batendo palmas e cantando.

O resultado da avaliação, no segundo bimestre, foi bem melhor que a avaliação no primeiro bimestre. Gilda ficou na média da turma, com notas oito e sete, respectivamente.

Em síntese, apreende-se desses dois movimentos o quanto a parceria professor-aluno, o momento de avaliação e planejamento, o diálogo e a problematização dos conteúdos e, fundamentalmente, a atitude inclusivista do professor, são aspectos-chave, no desenvolvimento do processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

2.1.3 Construções colaborativas: apontamentos e conquistas

Da entrevista semiestruturada realizada com os alunos do 6º e 7º ano, obtivemos os seguintes resultados:

Quando consultados sobre o que estavam achando das aulas de Educação Física, se ótima, boa, regular ou ruim, a maioria dos alunos do 6º ano optaram pelas categorias “ótima e boa”, tanto na entrevista inicial (28 alunos) quanto na entrevista final (20 alunos). Os cinco alunos que optaram pelas categorias “regular e ruim” o fizeram com base em dois aspectos: a) não gostavam do assunto (capoeira); b) pelo elevado tempo de ensino em sala de aula (predomínio de discussão teórica em relação à prática corporal). Na entrevista final, a opção pelas categorias “regular e ruim” se

pautou apenas pelo primeiro aspecto, o segundo já havia sido sanado pela equipe de pesquisa durante o processo de intervenção.

Dentre a fala dos alunos para as categorias “ótima e boa”, destacamos:

- “Durante cinco anos, eu estudo aqui e nenhuma aula de Educação Física ensinava alguma coisa. Só dava a bola para jogar. **Ele [professor] ensina alguma coisa para a gente aprender como se fosse uma aula de Português, Ciência** (grifo nosso)”.

Nessa citação, o aluno parece fazer, ao mesmo tempo, uma denúncia e uma descoberta. A denúncia seria da ausência de proposta pedagógica sistematizada por parte dos profissionais de Educação Física na escola, nos anos anteriores, e a descoberta seria a de perceber que a Educação Física, no modelo proposto, caracteriza-se como um componente curricular, com o objetivo de transmissão–assimilação do conhecimento sobre os conteúdos da cultura corporal, construídos pela humanidade ao longo dos anos, semelhantes às disciplinas curriculares de Português, Matemática e outras, sem perder a sua especificidade, ou seja, o desenvolvimento das práticas corporais.

Prosseguindo:

- “Porque estamos fazendo coisas novas. **Aprendemos muitas coisas diferentes.** Brincadeiras novas. Como os cegos brincam. Sobre os escravos, história da capoeira, teatro sobre discriminação”.
- “Eu achei ótimo, porque eu não sabia nada sobre capoeira e **eu aprendi** várias coisas que não sabia”.

Cabe ressaltar que **o tom comum da maioria dos depoentes foi expressar a percepção de estar aprendendo nas aulas de Educação Física.** Resultado em nossa visão de um conjunto de fatores, dentre os quais destacamos: planejamento sistematizado, sistema de avaliação claro e objetivo, registro de conteúdos no caderno, ação mediadora do professor, corresponsabilidade entre professor e alunos na realização das aulas e, principalmente, a prática crítico–reflexiva.

Dentre a fala dos alunos para as categorias “regular e ruim”, destacamos:

- “Eu não acho bom, porque não gosto de capoeira”.
- “Não gosto de fazer capoeira, não gostaria de ser obrigado a fazer”.
- “Está tendo muito tempo na sala e pouco tempo de prática”.

O *feedback* fornecido pelos alunos ao professor, ao declararem que estão gostando da nova sistemática da aula, mas que se encontram insatisfeitos com o tempo de ensino utilizado na sala de aula, ainda durante o processo de intervenção, foi fundamental para fazer a equipe de pesquisa rever seu planejamento, de forma a organizar os conteúdos de ensino a serem transmitidos numa estrutura espaço-temporal que equilibrasse o momento de problematização/reflexão dos conteúdos com a realização das práticas corporais.

Com a turma do 7º ano, o professor realmente estava certo quando nos informou que havia uma forte resistência dos alunos dessa turma com relação ao conteúdo de ensino proposto. Na entrevista inicial, essa informação foi confirmada com metade dos alunos (8) fazendo opção pelas categorias “regular e ruim”, tendo como base, para essa escolha, a declaração de que não se interessavam pelo conteúdo capoeira, tendo preferência pelos desportos. Inclusive, ao serem consultados sobre o que gostariam que mudasse nas aulas de Educação Física para que a aula ficasse melhor, houve sete indicações para que o conteúdo de ensino fosse mudado. A outra metade dos alunos optou pela categoria “boa”.

O resultado das entrevistas, para as três categorias escolhidas, pode ser evidenciado nos depoimentos a seguir.

M. (aluna com síndrome de Down –SD) – “Boa. É importante fazer Educação Física. **É a primeira vez que eu estou jogando.** Quando eu estava no 6º ano [ano 2002] eu só ficava no canto com o **bambolê e jogando no jogo de futebol de prego com J.** O professor Pedro conversou com a turma sobre as pessoas especiais para não ter preconceito e assim nós começamos a participar [das aulas de Educação Física]. **Foi a primeira vez que eu fiquei feliz,** todos meus colegas me ajudaram não jogando a bola forte, tudo para eu participar. Todas as aulas eu participo. Queria que todas as outras turmas

assistissem o teatro [encenações realizadas pela turma, retratando situações de discriminação de pessoas na sociedade], **porque foi bom e mexeu com minha vida real, os colegas mudaram suas atitudes comigo**".

Nesse depoimento, M. expressa como era sua situação nas aulas de Educação Física antes dessa proposta pedagógica inclusiva e como está sua situação atual, demonstrando sua satisfação em participar das aulas de Educação Física com os colegas, ressaltando o resultado positivo do processo de inclusão.

Outro aspecto importante apontado por M. são os resultados do trabalho desenvolvido com a turma sobre preconceito e discriminação. Ela demonstra, em sua fala, ter identificado, a partir do uso dessa estratégia de ensino (encenações sobre o preconceito na sociedade), modificações reais no comportamento dos colegas em relação a ela, tanto que, inteligentemente, sugere que a apresentação das encenações sobre discriminação realizadas fossem estendidas para as outras turmas para que outros alunos tivessem a oportunidade de assistir.

Provavelmente, essa intenção estava atrelada à lógica de que, dessa forma, os alunos de outras turmas, depois de assistir às encenações, fariam uma revisão de seus conceitos, podendo mudar suas atitudes de estranhamento e distanciamento em relação aos colegas com deficiência.

Prosseguindo, continuaremos a citar a fala dos alunos sobre as aulas de Educação Física:

- "Boa. O professor dá muitas aulas legais. Ele dá vôlei, capoeira e outros tipos de brincadeiras. **Eu aprendo** muitas coisas na aula de Educação Física, como a história dos escravos, do quilombo".
- "Regular, porque não gosto de capoeira, preferia futebol ou vôlei. O professor não sabe nada sobre capoeira. Aprender capoeira é muito chato. Não gostaria de aprender capoeira".
- "Regular. Não gosto muito de Educação Física. O professor só quer que a gente faça o que ele quer. Quer aprender capoeira ensinando.

O garoto na sala perguntou: “Professor, você sabe capoeira?”. Ele respondeu que não sabe e disse que a gente pode aprender juntos. Como o professor quer ensinar o que não sabe?”

O professor estava querendo dizer para os alunos que ele conhecia, mas não tinha domínio sobre esse assunto, portanto iriam estudar e aprender juntos.

A resposta sincera do professor ao questionamento do aluno gerou um grande problema para ele nessa turma (7º ano), porque os alunos que resistiam à escolha de um conteúdo diferente do desporto para as aulas de Educação Física se apegaram a essa fala para advogar contra a manutenção desse conteúdo, alegando, constantemente, que o professor não sabia como ensiná-lo e nem se deram conta, durante o processo, pelo menos até o período de realização da primeira entrevista, que estavam aprendendo capoeira com o professor.

Esse episódio pode ser descrito no diálogo entre o professor pesquisador e a entrevistanda:

Pesquisador — O que você já aprendeu sobre capoeira nessas onze aulas já realizadas?

Aluna — História da capoeira, jogar capoeira, sobre formas de discriminação.

Pesquisador — Com quem você aprendeu esse conteúdo?

Aluna — Com o professor de Educação Física.

Pesquisador — Então, como você diz que ele não sabe ensinar capoeira? Ele está estudando e aprendendo para ensinar capoeira para vocês. O professor não tem que saber tudo, mas deve saber ensinar vocês a aprender a aprender.

A aluna estava tão obcecada pela ideia de mudar o conteúdo de ensino que não se apercebeu que estava aprendendo sobre o assunto e com o professor que afirmava não saber ensinar.

Propor o conteúdo capoeira foi um grande desafio para o professor pelos seguintes motivos: a) o professor não dominava o assunto e teve que estudar e aprender sobre ele, na medida em que precisava ensiná-lo; b) não era um conteúdo de ensino bem-aceito pelos alunos no início do processo de intervenção; c) estava iniciando a experiência de ensino com uma nova abordagem pedagógica, com orientação para o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas.

Os resultados da pesquisa apontam o êxito do professor em todos esses aspectos, superando suas próprias expectativas.

Em continuidade, prosseguiremos citando a fala dos alunos sobre as aulas de Educação Física:

- “Ruim, porque só fala sobre capoeira. Gostaria que fosse queimada. O professor ensina bem [o problema estava no conteúdo de ensino, os alunos resistiam a experimentá-lo, o interesse pelos esportes tradicionais prevalecia]”.
- “Por enquanto, está sendo regular, porque eu não gosto de fazer capoeira. A aula dele [professor] é boa, mas o assunto da capoeira é ruim”.

Na entrevista final (23 alunos entrevistados), com a participação nas aulas, sete alunos declararam que passaram a se interessar mais pelo assunto, mostrando que, na experiência de conhecer o desconhecido, o novo, alguns alunos mudaram o preconceito que tinham sobre esse tema da cultura corporal e fizeram opção pela categoria “boa”, mantendo a preferência pelo desporto, totalizando quinze alunos, representando a maioria. Os outros oito alunos que optaram pela categoria “ruim” o fizeram por manterem o desinteresse por esse assunto e a preferência pelos desportos.

Dos alunos que mudaram a opinião sobre o conteúdo capoeira, destacamos estas falas:

- “A aula de capoeira está legal. O professor fez uma mudança radical. Desde o 6º ano ele só dava vôlei”.

— “Está melhorando. Quando o professor começou com a aula, ninguém gostava e eu comecei a aprender mais, porque o professor combinava o que iria passar. Eu acho melhor que ele escolha o conteúdo”.

Os alunos que radicalizavam na resistência em aceitar o assunto da capoeira na aula davam indicativos, se meninos, de que queriam ficar jogando futebol; se meninas, de que queriam ficar jogando queimada ou vôlei nas aulas de Educação Física, numa perspectiva de ensino da prática pela prática.

Essa consideração pode ser evidenciada na resposta dada por um dos alunos à seguinte indagação:

Pesquisador — Você ainda gostaria que o professor de Educação Física desse a bola e mandasse vocês jogarem somente com as explicações técnicas?

E. — Gostaria, porque o ano passado foi isso.

Pesquisador — Mas, o que vocês aprendem com isso?

E. — Educação Física é para esfriar a nossa cabeça, para brincar, não para ficar fazendo mais dever. Já basta Português, Matemática, História e Geografia. Estou achando as aulas chatas, horrível. Ficar só jogando capoeira, assim não dá. Tem que jogar bola, professor.

Essa parecia ser a concepção de aula de Educação Física desse aluno que, a nosso ver, era comum a outros alunos nessa e em outras turmas. Uma concepção que entendia a Educação Física na escola como um espaço de recreação e lazer, não como um componente curricular.

Essa compreensão dos alunos sobre a Educação Física escolar era resultado dos modelos de aula adotados pelos professores anteriormente ao estudo. Os próprios alunos do 3º e 4º ano ficaram assustados, quando solicitamos o uso do caderno de Educação Física para eles, na ocasião de realizar a pesquisa sobre jogos e brincadeiras com a família, dizendo:

— “Nunca vi aula de Educação Física na sala”.

— “Você é professora de Educação Física, não pode fazer dever”.

O pesquisador, na entrevista, ao solicitar aos alunos do 6º e 7º ano que realizassem uma análise comparativa entre a forma que o/a professor/a ministrava as aulas de Educação Física anteriormente à proposta de pesquisa e a forma utilizada durante o processo de intervenção, dividida em três momentos, a saber: a) lembrar a aula anterior e organizar a atividade; b) realizar a atividade planejada; c) avaliar o realizado, observou, como resultado, tanto na entrevista inicial quanto na final, com unanimidade, a aprovação da metodologia de ensino utilizada pelo professor durante o processo de intervenção, argumentando, predominantemente, que, nessa nova proposta de ensino, eles estavam aprendendo mais, a aula estava organizada (percebia-se planejamento), apresentava sequência e progressividade. O professor estava explicando melhor, conversando com a turma, solicitando opinião, tendo, inclusive, caderno para registro da matéria, prova e todos estavam participando das aulas, queixando-se apenas do tempo elevado de ensino na sala de aula (apresentação e discussão teórica sobre o assunto, copiar matéria do quadro, prova escrita, pesquisa etc.).

Essas inferências podem ser comprovadas nos depoimentos que seguem **(Alunos do 6º ano)**:

- “É melhor esse tipo de aula. **Deixar brincar à toa não dá certo. Esse jeito eu aprendo mais**”.
- “Ano passado era ‘palha’, ruim. Era muita gente e a professora não conseguia dar aula. Quando ela conseguia era só futebol para os meninos e três cordas para as meninas. **Foi o ano todo assim**. Quando era aula na sala, ficávamos dançando ou dançando. A professora deixava livre. Esse ano há mais história, **conteúdo maior, tem prova, é muito diferente**”.
- “Esse jeito é melhor, **porque é mais organizado e o professor assume o seu dever**”.

Gilda também aprovou a nova metodologia de ensino. Isso pode ser evidenciado no diálogo realizado entre ela e o pesquisador.

Gilda — Estou achando ótimo esse modelo de aula. **Ano passado não teve esse planejamento**. Ano passado não tinha esse negócio

de dar opinião. Estou me divertindo mais nessa Educação Física. Nas outras Educação Física [nos anos anteriores, 1º ao 5º ano] eu só ficava parada [sem fazer aula de Educação Física, sentada], porque eu ia brincar e as meninas diziam que eu não podia brincar. Teve um ano que a professora deu ginástica rítmica e eu ficava triste, porque eu não podia fazer.

Pesquisador — Agora que está fazendo Educação Física junto com seus colegas, o que está achando?

Gilda — Interessante. Eu acho que está muito bom, em vista do que estava o ano passado, não dá nem para comparar.

Pesquisador — Como se sente nas aulas de Educação Física?

Gilda — Me sinto bem, porque eu **participo das brincadeiras e de dar opinião.**

Pesquisador — Acha que os colegas estão lhe dando mais atenção?

Gilda — As professoras estão me ajudando demais e os **colegas estão gostando de me ouvir.**

Os alunos do 6º ano confirmavam, em seus depoimentos, que as aulas de Educação Física anteriormente à proposta de pesquisa, quando cursavam o 5º ano, eram baseadas em ocupar o tempo dos alunos com atividades recreativas, predominando, futebol (“pelada”) para os meninos e queimada ou corda para as meninas. Na sala de aula, utilizavam-se os jogos de tabuleiro (dama, futebol de prego etc.) e aparelho de som, para quem quisesse colocar música e dançar.

Em tempos remotos, os alunos, ao se reportarem às aulas de Educação Física cursadas em 2002, deixavam transparecer constantemente, em suas falas, a convicção de que não tinham aprendido **nada de novo**. As aulas eram desorganizadas, as brincadeiras repetitivas, não sistematizadas, a professora tinha pouco domínio da turma e predominava uma atitude em que os alunos eram deixados a mercê de si mesmos.

Dessa forma, como ficou demonstrado em nossa análise e caracterização das aulas do 1º ao 5º ano realizadas pela professora Diana, em 2002, e confirmado nos depoimentos da própria professora e dos alunos, essa sistematização dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física não acontecia.

Kishimoto nos dizia, em 2002, na Universidade de São Paulo (Usp), quando cursávamos a disciplina “Jogos e brincadeiras infantis”, ministrada por ela: “O que diferencia a brincadeira da escola da brincadeira de rua é a sua sistematização, sua organização como proposta pedagógica de ensino”.

Nesse sentido, podemos inferir que os alunos tinham no espaço-tempo da Educação Física uma extensão do espaço-tempo de suas brincadeiras de rua, sem inovações, sem gerar novas aprendizagens. Por exemplo: o mesmo futebol (pelada) brincado nas ruas era o praticado na escola.

Sendo assim, perguntamos: se não for para gerar novos aprendizados aos alunos, pra que serve o professor na escola? O que o torna diferente em seu papel social? Onde fica sua parcela de responsabilidade na formação cultural do educando? Em nosso entender, é contribuir para a formação da personalidade e da elevação cultural dos educandos; é transmitir, de forma sistematizada, respeitando as diferenças individuais, o conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história; é promover experiências interativas inovadoras aos educandos, em sua relação com o meio, de forma organizada, planejada.

Destaca-se, no depoimento da maioria dos alunos, que, **nessa metodologia de ensino, “[...] a gente aprende mais”**.

(Resposta dos alunos do 7º ano, quanto a abordagem de ensino)

- “Esse modelo de aula é melhor. O professor explica as coisas, pergunta se a gente entendeu, qual a nossa opinião. O ano passado o professor chegava na sala, fazia a chamada, descia com a turma, dava a bola e jogava. Assim, **a gente aprende mais**”.
- **“A aula está organizada** [percebe planejamento]. O professor dá chance para a gente **pensar sobre o que estamos fazendo** [diálogo,

reflexão, problematização]. No ano passado, não tinha chance da gente conversar na aula. O professor fazia chamada na sala, levava a gente para o pátio, dava a bola de vôlei, armava a rede e mandava jogar”.

F. (SD) — “Gosto da forma que Pedro ensina”.

M. (SD) — “No ano passado, eu ficava no canto, perto da sala da coordenadora, bamboleando com medo da bola. Esse ano está interessante porque eu bato papo com os colegas. **Na Educação Física, este ano, eu participo com meus colegas e o professor Pedro**”.

Os alunos do 7º ano, por sua vez, confirmaram, em seus depoimentos, que as aulas de Educação Física, anteriormente à pesquisa, quando cursavam o 6º ano, eram baseadas em um modelo de aula que privilegiava o desporto, em seus fundamentos técnicos, em que o fazer (atividade prática) predominava sobre o saber (atividade teórica), confirmando nossa análise e caracterização das aulas do professor Pedro, realizadas em 2002, período anterior ao início da proposta de pesquisa.

Nos dois casos, tanto do professor Pedro quanto da professora Diana, muitos alunos deixavam de participar das aulas de Educação Física, porque não se interessavam em realizar as aulas. Nesse novo modelo de ensino adotado, os alunos deixaram claro em seus depoimentos, que TODOS passaram a participar das aulas, inclusive os alunos com deficiência.

Na entrevista final, M. (SD) mostrou o quanto era capaz de perceber e entender a realidade à sua volta, ao demonstrar reconhecer a importância da ação do pesquisador na mudança de atitude do professor Pedro, com relação à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, e de atestar, com suas palavras, o resultado positivo da proposta de ensino em estudo, para ser aplicada nas aulas de Educação Física, objetivando o atendimento educacional de TODOS os alunos. Diz ela:

Eu gostei muito do professor Pedro, porque eu ficava bamboleando, com medo da bola e jogando joguinho de prego [sem participar das aulas de Educação Física] e aí **o pesquisador ajudou Pedro a me ajudar muito. E agora eu estou jogando com meus colegas.**

Ao abordarmos os alunos do 6º e 7º ano na primeira entrevista, sobre o que gostariam que mudasse nas aulas de Educação Física para torná-las melhor, obtivemos como resultado que a maioria dos alunos das duas turmas (25 do 6º ano e 8 do 7º ano) consideraram que não precisava mudar nada. No entanto, oito alunos do 6º ano sinalizaram indicando que o tempo de ensino na sala de aula (teórico) estava predominando em relação ao tempo de ensino no pátio (prática), por isso sugeriram que houvesse uma melhor equalização do tempo de ensino entre as atividades teóricas e práticas. Na turma do 7º ano, sete alunos disseram não se interessar pelo conteúdo de ensino capoeira e, como sugestão, propuseram a mudança do conteúdo de ensino.

Dentre os alunos que não perceberam necessidade de mudança nas aulas de Educação Física, destacamos a fala de Gilda.

— “As aulas de Educação Física estão ótimas, não precisa mudar”.

Dentre os alunos que indicaram necessidade de mudanças, citamos (alunos do 7º ano):

— “Que o professor falasse menos, para dar mais tempo para brincar. Acho importante a explicação, mas podia ser menos”.

— “Que ele desse mais aulas agitadas, desse mais futebol. A parte de explicar é bom, mas eu não gosto. É importante, mas eu não gosto”.

— “Não gosto da capoeira. Sugestão: mudar o conteúdo de ensino”.

— “O professor deveria descer mais para o pátio. Dar mais Educação Física para a gente, como: vôlei, queimada, futebol”.

Alguns alunos do 6º ano sinalizaram, em seus depoimentos, de forma sensata, para a equipe de pesquisa repensar e avaliar o tempo de ensino gasto em sala de aula em relação ao tempo gasto na realização de práticas corporais, reconhecendo a validade e importância das discussões teóricas para o aprendizado, mas sugerindo que os conteúdos teóricos e práticos fossem mais bem distribuídos no espaço-tempo das aulas, de forma que houvesse um equilíbrio.

A solicitação dos alunos tinha a sua razão de ser, principalmente porque estavam deixando um modelo de aula de Educação Física que primava pelo fazer em detrimento do saber, para um modelo que primava em conciliar o saber e o fazer pedagógico.

Nesse sentido, a equipe de pesquisa recebeu e avaliou a sugestão de mudança dos alunos, considerando que a forma na qual o conteúdo foi transmitido, nessas onze aulas anteriores às entrevistas, foi fundamental para desencadear o processo de ação-reflexão-ação com eles, havendo, sim, naquele momento, um predomínio de situações de ensino em sala de aula, necessário à ação educativa e, em outros momentos, o predomínio poderia estar em ações de práticas corporais, mas era importante o professor ficar atento no momento do planejamento, procurando estabelecer uma relação equilibrada na distribuição do conteúdo teórico-prático no espaço-tempo da aula.

Com relação aos alunos do 7º ano, o desinteresse pelo tema da capoeira e o interesse pelas atividades esportivas justificavam a sugestão de mudança de conteúdo sugerida pelos sete alunos.

Prevendo encontrar resistência dos alunos em aceitar o desenvolvimento de uma temática de ensino diferente das temáticas relacionadas com esportes de quadra, o professor determinou que “a capoeira” seria o conteúdo a ser desenvolvido no primeiro bimestre, contrariando o desejo de muitos alunos, com o objetivo de possibilitar-lhes experimentar uma nova temática de ensino, quebrando um pouco essa tradição dos professores de Educação Física elegerem constantemente os esportes de quadra (vôlei, handebol, basquetebol, futsal), como conteúdo de ensino para as turmas do 6º ao 9º ano.

Ao consultarmos os alunos do 6º ano, perguntando: “Gilda atrapalha vocês a aprender? Se nós, professores, decidíssemos colocar Gilda em outra sala, vocês gostariam que ela continuasse na turma ou fosse para a outra classe? Por quê?”, eles foram unânimes em afirmar, na primeira e na segunda entrevista, que Gilda não atrapalhava o aprendizado da turma, pelo contrário, que eles aprendiam com ela e que, quanto à hipótese de remanejá-la para outra turma, eles gostariam que ela permanecesse na sala, demons-

trando sua forte acolhida pelo grupo, resultado da mediação pedagógica do professor de Educação Física nessa inter-relação, por meio de estratégias de ensino que contribuiram para sensibilizar e estreitar os laços de amizade e respeito entre os membros do grupo, reduzir o preconceito existente e possibilitar a tomada de consciência sobre as diferenças.

Essa forte relação de amizade e respeito da turma para com Gilda e alguns aspectos que relataram terem aprendido na convivência com ela, pode ser evidenciado nos depoimentos que seguem:

- “Ela não atrapalha, porque ela também pode aprender. A professora explica e depois explica para a Gilda e assim não atrapalha. **Na aula de Educação Física a Gilda pode fazer tudo, é só ajudarmos”.**
- “Eu queria que ela continuasse, porque o tratamento que damos para ela é especial. Em outra turma, não sei se seria o mesmo. **Se nós estamos evoluindo, ela também pode evoluir”.**
- “**Aprendo que, se eu tivesse um filho cego, tudo que eu aprendi com ela eu ensinaria para ele”.**

Uma das alunas parecia sintetizar o sentimento comum que perpassava as relações construídas no processo ensino-aprendizagem entre os alunos que não apresentam deficiência e os alunos que apresentam deficiência, **quando, de fato, ocorre mediação pedagógica do/a educador/a no processo**, ao mostrar que ambos podem se beneficiar dessa relação.

Ela [Gilda] ensina coisas para a gente e nós ensinamos para ela. Com ela, aprendo a ter respeito e ela ensina coisas que eu não sei. Me ensina a perceber que nem tudo é ‘normal’, pois ela também é ‘normal’, só porque aconteceu um problema com ela, **ela também é pessoa, é gente como a gente** (grifo nosso).

Na turma do 7º ano, a maioria dos alunos, ao responderem a essa mesma questão, se posicionaram afirmando que os colegas com deficiência inseridos na classe (M. e F. alunos com SD e J. aluno com DI) não atrapal-

lham o aprendizado e que gostariam que eles permanecessem na turma, justificando essa resposta com os seguintes argumentos:

- “É bom conviver, porque eles são iguais a nós, mesmos sendo deficientes. Eles não atrapalham, a aula é normal. O tratamento é igual”.
- “Esse ano eu comecei a discutir com M. (SD), mas eu comecei a enxergar também que, com ela na sala, nós conseguimos fazer as coisas e que eles sabem coisas que eu não sei. Aprendi a ver a realidade de cada um. Eu ajudaria outras pessoas na mesma situação que eles”.

M. (SD) demonstrou ter consciência de sua situação na turma, descrevendo com propriedade a realidade na qual se encontra, ao dizer:

Eu não consigo acompanhar a turma. O dever é muito difícil, a Matemática é difícil, mas a professora me ajuda. Eu não queria vir para a escola regular. A Apae me liberou para eu vir para cá, eu me sinto bem. Eu me dou bem com a turma, mas, às vezes, a turma me acha chata. Tem outros que me ajudam na tarefa. Com eles me ajudando, eu aprendo. Os professores me tratam bem.

O depoimento de M. (SD) é revelador do nível de sensibilidade que apresenta em relação à compreensão da realidade à sua volta. Porém, no que diz respeito ao seu processo de escolarização, encontrava-se na turma do 7º ano, mas, infelizmente, não havia se apropriado da capacidade de leitura e escrita e nem recebia um ensino diferenciado.

No entanto, dois alunos da turma manifestaram, em seus depoimentos, perceber a dificuldade dos colegas com deficiência em acompanhar os conteúdos de ensino, ministrados pelos professores regentes, entendendo que se fosse melhor para eles, concordava em que fossem remanejados para outra turma. E um terceiro, manifestou opinião de que somente M. (SD) deveria ser remanejada de sala, os outros dois colegas não.

Os depoimentos que atestam essas considerações podem ser observados a seguir:

- “De certo modo, eles atrapalham a aula, porque eles copiam devagar e aí não dá. A M. não consegue aprender junto. **Dependendo da situação, se fosse melhor para eles, eles podiam mudar de sala**”.
- “Eu não tenho preconceito, mas poderia ter um professor só para eles. Quando tem algo que eles não entendem, o professor perde muito tempo explicando para eles e nos deixa de lado. Mesmo assim nós entendemos a matéria. **Nosso convívio é pouco, principalmente na aula de Matemática, rende pouco. Se fosse isso, queria que eles saíssem da sala para que eles consigam fazer no ritmo deles**”.
- “Por que M. é muito chata, ela pega na bola e começa a chorar. **Só ela [remanejar para outra sala]**, J. e F. até que vai [ficar na sala]. Tem que ficar parando a aula de Educação Física por causa dela, eu, heim!”

Os dois primeiros alunos parecem reconhecer as limitações dos três colegas com deficiência matriculados na turma para aprender e também as limitações do/a professor/a em ensiná-los no estágio de apreensão de conteúdos em que se encontram em relação ao ano que cursam. Sem que houvesse estratégias diferenciadas de ensino, entendiam que, talvez, fosse melhor se tivesse um professor só para eles, para ensiná-los no ritmo de cada um.

Essa forma de pensar é comum a muitos profissionais da educação que ainda concebem a educação dos alunos com deficiência pelo modelo médico da deficiência, isto é, entendendo que a deficiência é um problema do indivíduo e, por isso, ele próprio teria que se adaptar à sociedade como ela se encontra ou ele teria que ser mudado por profissionais por meio da reabilitação ou cura, para, só então, galgar os espaços comuns aos membros da sociedade.

Mas entendemos que a preocupação dos dois alunos citados com os colegas que apresentam deficiência era sensata, uma vez que eles não percebiam neles a possibilidade de acompanhar os conteúdos ensinados nas diferentes disciplinas.

No caso do terceiro aluno citado, percebe-se, em seu depoimento, uma rejeição declarada por M. (SD). No entanto, acreditamos que não seja preconceito, pois, se fosse, a mesma atitude atingiria os outros dois colegas F. e J. Ele tomou uma forte antipatia pelos modos de M. (SD) se comportar na escola.

Quanto ao sistema de avaliação, somente na entrevista coletiva realizada ao final do processo de intervenção, os alunos puderam se manifestar a respeito, porque, por ocasião da primeira entrevista, eles ainda não haviam sido avaliados. Em um pronunciamento eletivo, a maioria dos alunos das turmas do 6º e 7º ano, consideraram o sistema de avaliação adotado, com pesquisa/estudo dirigido, prova escrita e autoavaliação, aprovado, devendo ser mantido.

O depoimento de duas das alunas resume esse sentimento dos alunos em relação ao sistema de avaliação:

- “Esse ano teve caderno, prova, pesquisa e autoavaliação, nós que tiramos a própria nota”.
- “Eu percebi que ano passado a Educação Física era livre e que esse ano a gente faz prova, tem o caderno para escrever a matéria que o professor coloca no quadro, faz autoavaliação e isso o ano passado não fazia”.

As alunas revelam, nas falas, o quanto a avaliação anterior ao processo de intervenção era abstrata, quando o juízo de valor era emitido pelo professor de forma subjetiva e unilateral, realizado somente sobre o aspecto comportamental de participação ou não dos alunos nas aulas, não contribuindo para que eles tivessem noção do que estavam aprendendo na Educação Física, do ponto de vista da fundamentação teórica sobre as práticas corporais realizadas.

A opinião dos alunos indica que o novo sistema de avaliação adotado vem preencher essa lacuna deixada pela forma de avaliação anterior, quando: a) possibilita que os próprios alunos se autoavaliem, refletindo sobre suas ações e atitudes de participação e cooperação nas aulas, emitindo, eles próprios, juízo sobre esses comportamentos; b) possibilita que

alunos aprendam a aprender, buscando eles mesmos informações sobre um assunto, em revistas, jornais, livros, com pessoas na comunidade etc., de forma a compreender que o professor não é a única fonte de informação, despertando neles o espírito investigativo, por meio da pesquisa/estudo dirigido; c) possibilita que os alunos registrem o conteúdo de ensino em um caderno, experimentem as práticas corporais e, a partir desses referenciais, mostrem o que aprenderam respondendo a algumas questões por escrito. Desse modo, a avaliação é realizada de forma bilateral e concreta, permitindo aos alunos serem sujeitos ativos no processo.

Dessa forma, com os dados das entrevistas realizadas com as turmas do 6º e 7º ano, organizamos uma síntese dos aspectos identificados pelos alunos, como representativos de resultados práticos alcançados com o processo de intervenção realizado:

- a. professor apresentando, explicando e discutindo melhor a matéria com os alunos (“[...] porque a gente está aprendendo mais do que ficar brincando assim, sem orientação”);
- b. presença de planejamento (“[...] aulas mais organizadas”, “O professor assume o seu dever”);
- c. o professor passou a mostrar organização e planejamento nas aulas, transmitindo aos alunos segurança e a sensação de continuidade e progressividade no ensino dos conteúdos;
- d. registro da matéria no caderno de Educação Física (“Eu gostei muito desse ano, porque a gente está escrevendo no papel, a gente está aprendendo sobre a capoeira que eu não sabia. A gente está desenvolvendo mais, porque no papel a gente sabe o que estamos aprendendo”);
- e. participação dos alunos que apresentam deficiência nas aulas (“[...] a Gilda só ficava lá sentada e agora ela participa junto com a gente”);
- f. sistema de avaliação diferenciado e participativo (instrumentos: pesquisa/estudo dirigido, prova escrita e autoavaliação (“Eu dei nota pra mim. Eu gostei dessa forma de avaliação [...]”));

- g. a Educação Física passou a ser percebida pelos alunos como componente curricular (“Estamos aprendendo como nas outras matérias”);
- h. co-responsabilidade dos alunos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (“[...] nós conversamos na aula e ajudamos a decidir”);
- i. presença de diálogo e problematização sobre os assuntos tratados;
- j. houve uma mudança positiva na atitude do professor em relação aos alunos que apresentam deficiência, menos habilidade ou dificuldade em aprender (“Ele [professor] demonstrou mais preocupação em como facilitar a participação deles [alunos com deficiência, introvertidos e pouco habilidosos] na aula, buscou formas diferenciadas de ensinar, apoiou a todos na sala”);
- k. os alunos foram parceiros do professor no processo de inclusão;
- l. houve um progresso notável no desenvolvimento dos alunos — aprenderam a se respeitar mais, a aprender com as diferenças, a se complementarem uns aos outros. Tornaram-se um coletivo de fato, solidários e parceiros (“Você lembra, no bimestre passado, que eu falei bem assim, que os meninos não ajudavam, que não conversavam com a Gilda, que evitavam se aproximar dela. Eu notei uma mudança assim, sei lá, foi um susto que eu levei, porque os meninos agora ajudam ela, falam com ela, conversam com ela, eu acho que eles melhoraram muito mais do que era antes”);
- m. os alunos perceberam que, nessa metodologia de ensino, “[...] a gente aprende mais” e que o aprendizado ficou mais concreto e visível para eles, principalmente, com o registro da matéria no caderno e o sistema de avaliação.

3. Considerações finais

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 didático-metodológicos 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.

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 uma aluna cega 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, de fundo, que interferem no processo de escolarização pretendido.

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.

Por mais adversas que possam parecer as condições de trabalho em nosso sistema de ensino, sua superação se dará à medida que nosso investimento sobre a escola aumente. É fundamental que a autonomia profissional seja exercitada no sentido de fortalecer a autoria de projetos pedagógicos que garantam o processo de escolarização de nossos alunos. Essa conjugação do exercício responsável da autonomia, com a autoria de projetos pedagógicos efetivos, pode sustentar a autoridade profissional do professor de Educação Física dentro da escola. A inclusão escolar de alunos com deficiência é, nesse sentido, uma provocação que não pode ser ignorada.

Assim, esta pesquisa deixa claro para nós que um dos principais entraves à inclusão encontra-se na precária formação docente (inicial e continuada). É exemplo concreto a ação desenvolvida pelo pesquisador com os dois professores de Educação Física da escola investigada. Atuando nas mesmas condições objetivas de ensino que os professores tinham anteriormente ao processo de intervenção, porém com orientação, planejamento e estudo, os dois professores mostraram competência para realizar a inclusão dos alunos com deficiência na aula.

Esse fato vem reforçar nossa tese de que o conhecimento geral e o específico que adquirimos nos cursos de graduação, na área das licenciaturas e no processo de formação continuada, são referentes ao processo de educação do ser humano de modo geral, portanto servem também às pessoas com deficiência. O que é preciso tomar em consideração na atuação profissional em turmas inclusivas são informações relativas às peculiaridades desses indivíduos e o desenvolvimento de uma atitude inclusivista por parte do/a professor/a. Por exemplo: no atendimento a um indivíduo com problema cardíaco, o profissional de

Educação Física irá tomar por base o conhecimento relativo à fisiologia do exercício e adequar as atividades físicas às possibilidades de ação corporal desse indivíduo singular.

A mesma situação se aplica aos alunos com deficiência que se encontram nas escolas. Temos que conhecer suas peculiaridades e utilizar o conhecimento adquirido sobre o processo ensino-aprendizagem para organizar ambientes de aprendizagem de forma a atender às suas necessidades educacionais, como foi demonstrado na prática pedagógica inclusiva desenvolvida neste estudo.

Nessa lógica de raciocínio, um dos problemas das escolas inclusivas encontra-se, em grande parte, na ausência de atitude inclusivista dos profissionais da educação, no que se refere à interação dos alunos com deficiência com o meio social, cultural e físico.

Acompanhando o pensamento de Vigotski (1997, 2007), entendemos que o(a) professor(a) tem o papel fundamental e ético de provocar avanços no desenvolvimento de seus alunos que não ocorreriam espontaneamente. O caso da aluna cega, descritos no processo de intervenção, marca bem a atitude mediadora do professor na perspectiva da inclusão. Sem essa mediação, como ocorria antes da pesquisa, a aluna cega provavelmente teria se mantido excluída das aulas de Educação Física.

Logo, 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, parceria com os alunos, redução do número de alunos nas turmas, apoio do coordenador de educação especial etc. Assim, ao propor a inclusão de alunos com deficiência na escola, precisamos pensar também na inclusão dos profissionais.

Também a desinformação dos professores, pais e alunos sobre as pessoas com deficiência atua como um obstáculo ao processo de inclusão. A informação é a melhor arma para se fazer inclusão. Como os professores, os

pais e os alunos precisam ser orientados e esclarecidos sobre as diferenças, para que também eles não atuem como obstáculos atitudinais ao processo de inclusão. A desinformação faz com que as pessoas criem no imaginário impossibilidades para aceitar e propor mudanças, promover inovações.

Nessa direção, 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 alunos.

O plano de ensino e o planejamento realizado durante o processo de intervenção pedagógica foi considerado, pela equipe de 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 refletida dos alunos, isto é, uma prática em que o saber e o fazer pedagógico 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: “Esse ano teve caderno, prova, pesquisa e autoavaliação, nós que tiramos a própria nota” (Aluna do 6º ano).

Com relação as três fases citadas (item b), o estabelecimento do diálogo do professor com os alunos e a avaliação das atividades no final das aulas funcionou perfeitamente. O que causou conflito e resistência de muitos deles inicialmente foi a escolha do conteúdo capoeira ao invés dos tradicionais conteúdos esportivos (futebol, voleibol, handebol e basquetebol).

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

Para o professor Pedro, o resultado mais significativo do processo de intervenção, 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 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 pelo professor e pelos colegas na organização das atividades. A indiferença, finalmente, parecia ter cedido lugar ao acolhimento nas aulas de Educação Física.

A escolha do conteúdo capoeira para as turmas do 6º ao 9º ano, apesar de ter gerado resistências iniciais da maioria dos alunos, também foi fundamental para trabalhar a sensibilização deles para aceitar e conviver com a diversidade, levando-os a superar barreiras atitudinais que dificultavam a boa convivência. Foi importante, ainda, para mostrar a possibilidade de desenvolver outros temas da cultura corporal nas aulas de Educação Física, superando a hegemonia dos conteúdos esportivos (vôlei, basquete, handebol e futebol).

Cabe ressaltar que a capoeira está vinculada a fatos e episódios da história do Brasil que a torna de especial interesse pedagógico, à medida que

a relação da capoeira com esses fatos históricos pode configurar-se como importantíssimo elemento no processo de entendimento da realidade sócio-histórica brasileira. Dessa forma, a capoeira não deve ser interpretada como um ato puramente mecânico, mas como um processo em que se interpenetram dimensões históricas, afetivas, sociais e psicomotoras.

Ainda cabe destacar que dá análise do processo de intervenção pedagógica realizado com a turma do 6º ano, identificamos dois movimentos — movimento de sensibilização e de cooperação. Os movimentos identificados 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 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.
- b. 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.
- c. Em educação os insucessos têm que incomodar, mas não imobilizar a ação docente, devem ser tomados como um elemento de reflexão para a ação.
- d. Para o **ambiente escolar**, mais precisamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, este estudo e a pesquisa intitulada “Educação física escolar, formação e inclusão: (res)significando a prática docente no ensino fundamental I, de nossa autoria,⁹ apon-

9 Chicon e Rodrigues (2025).

tam a abordagem pedagógica crítico-superadora para o ensino da Educação Física 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, de fato, a inclusão de **todos** os alunos na aula, além de contribuir para a formação do pensamento crítico-reflexivo.

Analisando a afirmação de Arendt (2001, p. 189): “Ser diferente não equivale a ser outro [...]”, à luz da educação inclusiva, entendemos que o trabalho com pessoas com deficiência deve ser voltado para desenvolver o seu potencial humano, partindo de suas próprias possibilidades, respeitando seus limites, mas buscando, com criatividade e ação didático-educacional, a superação dessas limitações, sem, no entanto, desconsiderar sua singularidade e agir para que elas não sintam, pensem e atuem como “o outro”¹⁰ mas, sim, como elas mesmas.

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, p. 13, grifo nosso).

Para finalizar este livro, gostaríamos de indicar algumas obras sobre o movimento de inclusão publicadas por nosso grupo de estudo e pesquisa e, também, obras que tensionam as questões relacionadas à inclusão

10 Situação comum em nossa sociedade, quando se trata de pessoas com deficiência. É o desejo do outro de que essas pessoas atinjam metas comuns às pessoas não deficientes, no mesmo espaço e tempo, sem respeitar sua individualidade, seu tempo e espaço de aprender.

em diferentes espaços e territórios. Elas estão listadas ao final da obra em bibliografias.

4. Referências

ARAÚJO, Fabiana Zanol; CHICON, José Francisco. **Educação física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://includi.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2025.

AREIAS, Almir das. **O que é capoeira**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos, n. 96).

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; SEMEGHINI, Idméa (org.). **Integrar/incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 33-44

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=07/02/2006>. Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001**. Brasília: Seesp/Mec, 2001.

CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021a. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2025.

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, RJ: Encontrografia, 2021b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2025.

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, RJ: Encontrografia, 2023. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2025.

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, RJ: Encontrografia, 2025. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação física escolar, formação e inclusão**: (res)significando a prática docente no ensino fundamental I. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2025. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 29 set. 2025.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SILVA, Suzana Azevedo Feltmann (org.). **Brinquedoteca universitária**: espaço de inclusão e desenvolvimento de crianças com autismo e de formação de professores. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2025. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

COSMO, Jolimar; PINEL, Hiran; CHICON, José Francisco. **Educação física, formação continuada e inclusão**: a subjetividade do trabalho docente. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2025. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CUNHA, Leonardo Miglinas; CHICON, José Francisco. **O esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de educação física escolar e inclusão**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2022. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2025.

FALCÃO, José Luis Cirqueira. Unidade didática 2: capoeira. In: KUNZ, Elenor (org.). **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 55–94.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 14. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2008.

GAROZZI, Gabriel Vighini; CHICON, José Francisco. **Educação física escolar**: inclusão da criança com autismo na aula. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2025.

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 da Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2024.

JERSILD, Arthur T. **Psicologia da criança**. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 1981.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções às ações. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

ROCHA, Ruth. **Este admirável mundo louco**: uns pelos outros; quando a escola é de vidro. Rio de Janeiro: Salamandra, 2012.

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. Dossiê Temático: Formação e ação docente em educação física na perspectiva inclusiva: inquietações e desafios. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48138/29644>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas). Disponível em: <https://incluir.org/publicacoes/>. Acesso em: 19 dez. 2025.

SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação Física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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 escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria Del Carmem Ponce Fernandez. 5. ed. Madri: Visor, 1997.

5. Bibliografia

BAHIANA, Mariane; SOUZA, Anna Carolina; BRITO, Leandro; FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Gênero na educação infantil: performatizações do discurso que atravessam a educação física escolar. *In: Lara, Larissa; ATHAYDE, Pedro; MENDES, Maria Isabel (org.). **O que pode o corpo?** Saberes e práticas da educação física e ciências do esporte. Maringá, PR: Eduem, 2021. p. 77–93.*

CHICON, José Francisco.; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). **Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva.** Vitória, ES: Edufes, 2012.

CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). **Educação Física e os desafios da inclusão.** Vitória, ES: Edufes, 2013.

CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). **Ação profissional e inclusão:** implicações nas práticas pedagógicas em educação física. Vitória, ES: Edufes, 2017.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; OLIVEIRA, Victor; NOBREGA, Tatianne; CARDOZO, Luiza. Formação inicial docente e deficiência visual: desafios e possibilidades na/para perspectiva inclusiva. *In: CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de (org.). **Educação física escolar junto a estudantes com deficiência visual:** pesquisas e práticas. Curitiba, PR: Appris, 2021. p. 117–131.*

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Maria Luíza Mendes. Capoeira e seus atravessamentos na educação física escolar: possibilidades no ensino remoto. *In*: SILVA, Ana Patrícia da; MIRANDA, Márcia (org.). **Práticas pedagógicas em educação física escolar: diversidade nos jogos olímpicos de Tóquio 2020?** Em pauta: gênero, raça e refugiados. Rio de Janeiro: CAP-UERJ, 2023. p. 103–136. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/praticas-pedagogicas-em-educacao-fisica-escolar-diversidade-nos-jogos-olimpicos-de-toquio-2020-em-pauta-genero-raca-e-refugiados-vol-1/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luíza Mendes (org.). **Possibilidades de diversificação de conteúdos na perspectiva inclusiva:** relatos de experiências na educação física escolar. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/400935290_Possibilidades_de_diversificacao_de_conteudos_na_perspectiva_inclusiva_relatos_de_experiencia_na_Educacao_Fisica_escolar. Acesso em: 15 abr. 2026.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; CORTE, Monique; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luíza Mendes. Processos de inclusão/exclusão e os pressupostos freirianos: um diálogo a partir do projeto de extensão educação física escolar na perspectiva inclusiva. *In*: BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **As experiências da teoria crítico-libertadora com a educação física escolar.** Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2024. p. 85–114. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/387205049_As_experiencias_da_teor%C3%ADa_critico-libertadora_com_a_Educacao_Fisica_Escolar#fullTextFileContent. Acesso em: 5 jan. 2026.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; CORTE, Monique; HERDY, Isabela; RIBEIRO, Hanley; PIRES, Gustavo. Sentir-se docente: reflexões e experiências no PIBID educação física núcleo resistência. *In*: AMORIM, Rejane Maria de Almeida; MARSICO, Juliana. **Formação docente na UFRJ:** parcerias e trajetórias nos programas PIBID e residência pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2024. p. 421–430. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/23028/1/Formacao%20docente%20PIBIDPRP%202024.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luíza (org.). **Possibilidades de diversificação de conteúdos na perspectiva inclusiva:** um diálogo com os marcadores sociais da diferença na educação física escolar. Araucária, PR: Sorian, 2025.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SILVA, Samara Oliveira; SANTOS, Maria Luiza Mendes; CORTE, Monique. Diversificação de conteúdos na perspectiva inclusiva em diferentes regiões do Rio de Janeiro: a tematização das lutas. *In*: SILVA, Ana Patrícia da; SEPULVEDA, Denize; MIRANDA, Márcia (org.). **Práticas Pedagógicas em educação física escolar**: interseccionalidade, inclusão e práticas corporais no chão da escola. São Carlos: Pedro & João, 2025. p. 71-86, v. 3. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/389396652_DIVERSIFICACAO_DE_CONTEUDOS_NA_PERSPECTIVA_INCLUSIVA_EM_DIFERENTES_REGIOES_DO_RIO_DE_JANEIRO_A_TEMATIZACAO_DAS_LUTAS#fullText-FileContent. Acesso em: 10 fev. 2026.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Maria Luiza Mendes; SILVA, Samara Oliveira; CORTE, Monique. Formação docente na e para perspectiva inclusiva: esperançando e resistindo. *In*: JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **Formação inicial e continuada crítica para educação física escolar inclusiva** [recurso eletrônico]. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2025. p. 79-108. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/393752026_FORMACAO_DOCENTE_NA_E_PARA_PERSPECTIVA_INCLUSIVA_ESPERANCANDO_E_RESISTINDO. Acesso em: 22 mar. 2026.

SANTOS, Maria Luiza Mendes; SILVA, Samara Oliveira; FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Dialogando sobre a educação sexual: relato de experiência da educação física escolar na perspectiva inclusiva. *In*: SILVA, Ana Patrícia da; MIRANDA, Márcia (org.). **Práticas pedagógicas em educação física escolar**: corpo consciente e questões de gênero no chão da escola. São Carlos, SP: Pedro & João, 2023. p. 101-115, v. 2. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/praticas-pedagogicas-em-educacao-fisica-escolar-corpo-consciente-e-questoes-de-genero-no-chao-da-escola-vol-2/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (org.). **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marim, 2012.

VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória, ES: Edufes, 2013.

Sobre os autores

Graciele Massoli Rodrigues

Professora da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí (ESEFJ) e da Universidade São Judas Tadeu (USJT). Doutorado e Mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2002, 1998).

José Francisco Chicon

Professor Titular do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes – aposentado). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp, 2005). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG, 2013).

Índice remissivo

A

Aluno 8, 11, 18, 21, 30, 36, 37, 42, 43, 44, 45, 51, 60, 65, 68, 80, 81, 85, 86, 89, 91, 95, 98, 99, 101, 104, 105, 106, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 121, 125, 126, 129, 131, 138, 141, 148, 150

Aprendizagem 9, 30, 33, 36, 42, 59, 64, 66, 81, 87, 92, 95, 120, 138, 143, 146, 149, 150

Aula 16, 17, 18, 19, 22, 23, 30, 32, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 117, 119, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 145, 146, 147, 148, 150

C

Criança 96, 97

D

Deficiência 11, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 23, 24, 35, 36, 38, 42, 44, 45, 46, 55, 64, 67, 73, 77, 85, 87, 88, 96, 98, 99, 114, 115, 116, 121, 125, 128, 130, 135, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150

Desenvolvimento 23, 33, 36, 46, 52, 56, 59, 66, 69, 77, 86, 92, 96, 97, 99, 104, 108, 115, 121, 125, 126, 137, 143, 145, 146, 148

E

Educação 8, 9, 13, 15, 16, 17, 21, 88, 106, 140, 144, 145, 146, 149, 150

Educação Física 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 28, 33, 34, 35, 39, 45, 46, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 69, 70, 73, 76, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 93, 94, 98, 99, 102, 105, 107, 108, 110, 114, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150

Educação Física Escolar 28, 94, 121, 131, 145, 149

Ensino 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 32, 33, 35, 36, 42, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 70, 73, 79, 81, 88, 92, 95, 102, 103, 104, 106, 108, 116, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150

Escola 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 30, 34, 39, 47, 50, 56, 63, 67, 68, 79, 81, 82, 89, 100, 102, 106, 108, 109, 110, 116, 118, 122, 123, 124, 125, 126, 131, 134, 139, 141, 144, 145, 146, 147, 150

Experiência 17, 18, 22, 23, 40, 42, 55, 66, 67, 69, 70, 90, 92, 97, 122, 130

F

Formação 9, 10, 13, 21, 22, 28, 33, 55, 69, 100, 134, 144, 145, 146, 149, 150

I

Inclusão 10, 11, 13, 14, 21, 22, 24, 33, 36, 38, 50, 55, 57, 65, 67, 68, 85, 88, 98, 109, 110, 115, 116, 121, 125, 128, 130, 135, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150

Intervenção pedagógica 12, 15, 18, 20, 23, 34, 82, 83, 144, 147, 149

P

Pesquisador 11, 14, 16, 20, 33, 34, 35, 36, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 77, 78, 80, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 105, 107, 108, 109, 116, 129, 131, 132, 133, 135, 145

Planejamento 16, 17, 18, 23, 33, 36, 56, 57, 58, 63, 69, 79, 81, 83, 86, 87, 92, 95, 102, 103, 106, 116, 125, 126, 127, 132, 134, 137, 142, 145, 146, 147

Prática 22, 25, 26, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 39, 45, 48, 55, 58, 60, 61, 62, 63, 70, 73, 82, 83, 87, 90, 93, 96, 100, 103, 105, 113, 116, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 135, 136, 147

Prática docente 149

Prática inclusiva 13, 144

Prática pedagógica 11, 12, 14, 65, 82, 146

Processo 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 42, 43, 47, 48, 50, 55, 59, 60, 64, 68, 82, 83, 88, 92, 93, 95, 97, 99, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 120, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Professor 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148

S

Saber-fazer 22

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

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

No que tange às perspectivas de utilidade das narrativas registradas ao longo do processo de aprendizagens neste estudo, entendemos que não podem se limitar a um caráter privativo no qual apenas os envolvidos se beneficiam das elaborações, construções, dificuldades, desafios, enfrentamentos e descobertas de sucessos e insucessos. Nossa maior motivação é compreender que a capacidade do processo colaborativo é desenvolver práticas significativas, planejamentos coletivos e ações de prospecção dessas descobertas.

Nossos registros trarão narrativas de ocorrências que fizeram valer a pena estar na escola, nosso lar. Mesmo diante de conflitos, desqualificações, negligência e descasos, resistimos. É desse lugar de fala que nossas raízes produzem troncos fortes para que o semear de um mundo equânime seja soprado pelos ventos que a vida tem.



encontrografia

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