

RevistAleph

Revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-FEUFF

ISSN 1807-6211

Edição especial - 2021.1



**FORMAÇÃO E AÇÃO
DOCENTE EM EDUCAÇÃO
FÍSICA NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA:**

INQUIETAÇÕES E DESAFIOS



Capa da RevistAleph - Edição Especial

[Início da descrição da Imagem] No topo da capa, em letras roxas lê-se: RevistAleph; Revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - FEUFF. No rodapé da capa, lê-se o título do dossiê: Formação e ação docente em educação física na perspectiva inclusiva: inquietações e desafios. Nas laterais, em letras miúdas: Edição especial 2021.1. ISSN 1807-6211. Revista com Licença Creative Commons CC; By; SA. Endereço: Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n. Bloco D - Faculdade de Educação. Sala 536. Telefone: 55 (21) 2629-2706. E-mail: aleph.ese@id.uff.br. Endereço eletrônico: <https://periodicos.uff.br/revistaleph>. Facebook: Revista Aleph. Ao centro, há uma fotografia com a seguinte composição: sobre fundo branco há, no topo, uma lupa redonda com aro dourado e cabo vermelho. Abaixo, sobre fundo preto, o desenho de dois círculos do mesmo tamanho: o da esquerda, azul; o da direita, amarelo. Na intersecção entre eles as cores se sobrepõem. Do centro de cada círculo sai uma mão em direção à intersecção. A mão da esquerda está com a palma voltada para cima e a da direita, com a palma voltada para baixo. As mãos se tocam suavemente com a ponta dos dedos na intersecção entre os círculos. Fotografia e desenho de Christina Brazil. [Fim da descrição da imagem]

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá/SDC/UFF

R454Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. - Ano 1, n. 1 (jun. 2004). - Niterói: ESE/UFF, 2004- .

Dois números por ano (jul., dez.): ano 5, n. 16, dez. 2011- .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004-ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: World Wide Web.

Disponível em: <http://revistaleph.uff.br>

ISSN: 1807-6211

1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD 370

EQUIPE EDITORIAL

COMISSÃO EDITORIAL

Dr. Allan Damasceno, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, Brasil
Dra. Bruna Molisani F. Alves, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Carmen Lúcia Vidal Pérez, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Cássia Maria Baptista de Oliveira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/RJ, Brasil
Dra. Estela Scheinvar, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil, Brasil
Dra. Eugenia da Luz Silva Foster, Universidade Federal do Amapá, Macapá/AP, Brasil
Dra. Jane Do Carmo Machado, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis/RJ, Brasil
Dra. Lisete Jaehn, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
Dra. Mairce da Silva Araujo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Maria Tereza Goudard Tavares, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Márcia Denise Pletsch, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Marília Etienne Arreguy, Universidade Federal Fluminense
Dra. Mônica Vasconcellos de O. Farias, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
Dra. Paula Almeida de Castro, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, Brasil
Dra. Rosane Barbosa Marendino, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
Dra. Rosângela Branca do Carmo, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei/MG, Brasil

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Dra. Adriana Mabel Fresquet, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.
Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Celia Frazão Soares Linhares, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil
Dra. Eliana Yunes, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Ludmila Thomé de Andrade, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Maria Alice Rezende, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Maria Elizabeth de Barros, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil
Dra. Mary Rangel, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dra. Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Dr. Nelson de Luca Pretto, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, Brasil
Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil
Dra. Wilma Favorito, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Dra. Maria Nazareth Trindade, Universidade de Évora - UEVORA
Dra. Adriana Püiggrós, Universidad de Buenos Aires - UBA
Dra. Maria do Céu N. Roldão, Universidade do Minho - UMINHO
Dra. Thamy Ayouch, Université Lille III, Paris VII, França - UNIV/LILLEIII

EQUIPE ORGANIZADORA DO NÚMERO ESPECIAL

Michele Pereira de Souza da Fonseca (UFRJ)
Maria Aparecida Dias (UFRN)

CONSELHO EDITORIAL

Dagmar de M. Silva (UFF)
Erika Souza Leme (UFF)
Mônica Vasconcellos de O. Farias (UFF)
Nazareth Salutto (UFF)
Rejany dos S. Dominick (UFF)
Walcéa Barreto Alves (UFF)

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL DESTE NÚMERO

Docentes

Dagmar Mello (UFF)
Erika Souza Leme (UFF)
Nazareth Salutto (UFF)
Rejany dos S. Dominick (UFF)
Walcéa Barreto Alves (UFF)

Bolsistas

Maria Paula Gonzaga Magalhães - Pedagogia - Bolsa de Licenciatura
Nárgela da Costa Pereira - Pedagogia - Desenvolvimento Acadêmico
Renata Juliana José Paixão - Pedagogia - Bolsa de Licenciatura

CAPA

Idealização – Equipe Aleph

Produção Gráfica – Renata Juliana José Paixão e Maria Paula Gonzaga Magalhães usando o CANVA (disponível em https://www.canva.com/pt_br/).

Fonte da imagem - BRAZIL, Christina Holmes. Título: Diálogo entre dois Mundos - primeira parte. Site Chris Brazil - vida e arte. Publicado em 03 de fevereiro de 2017. Disponível em:

<https://www.chrisbrazilvidaearte.com/post/dialogo-entre-dois-mundos-primeira-parte>

Técnica: Fotografia de composição desenho-objeto
Autoria: Christina Brazil

DIAGRAMAÇÃO DESTE VOLUME

Comissão Executiva

REVISÃO ORTOGRÁFICA DOS TEXTOS

Responsabilidade dos autores

Avaliadores

Alexandre Nérida - UERJ

Allyson Carvalho de Araújo - UFRN

Ana Karenina de Melo Arraes Amorim - UFRN

Ana Paula da Silva Santos - UNESA

Angela Brêtas Gomes dos Santos - UFRJ

Christina Holmes Brazil - UNIABEU

Erika Souza Leme - UFF

Glhevysson dos Santos Barros - SME (RJ)

Hudday M. da Silva - Universidade Regional do Cariri (URCA)

Janete Lima de Castro - UFRN

Leandro Teófilo de Brito - Colégio Pedro II (RJ)

Lucia Mello e Souza Lehmann - UFF

Manoella Rodrigues P. S. V. da Silva - UFRJ

Maria da Conceição Bezerra Varella - UFRN

Marisa Narcizo Sampaio - UFRN

Marta Cardoso Guedes - UFRJ

Michele Pereira de Souza da Fonseca - UFF

Michelli Silva Sousa Agra Amorim - UFF

Nazareth Salutto - UFF

Priscila Pinto Costa da Silva - UFRN

Rejany dos S. Dominick - UFF

Rita de Cássia Oliveira e Silva - UFRJ

Ruth M. Mariani Braz - IFR/Ji-Paraná

Silvia Fernanda de Medeiros Maciel - UFPE

DIRETRIZES PARA AUTORES

Os artigos devem ser encaminhados por meio do OJS, acessando a página. Os autores devem procurar, na coluna ao lado esquerdo o item INFORMAÇÃO PARA AUTORES e seguir os passos para envio.

Direitos e Deveres

A RevistAleph não tem fins lucrativos. A submissão de artigos é gratuita, bem como o acesso aos mesmos, dentro da política do OJS.

A RevistAleph está sob [Licença Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional](#)



A RevistAleph privilegia a socialização de artigos que se articulam com políticas e práticas instituintes, àquelas que se articulam a dimensões éticas, estéticas, democraticamente includentes, nos diferentes tempos/espacos. Buscamos divulgar os movimentos de criação de uma outra escola, de um outro ensino e de uma outra educação a que vimos chamando de Experiências Instituintes e que se articulam também com o conceito de Inovação Pedagógica.

Os argumentos deverão ser desenvolvidos com originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensadores que estabeleçam interlocuções com as grandes áreas da CAPES: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS; CIÊNCIAS HUMANAS; LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E MULTIDISCIPLINAR.

O encaminhamento do artigo para publicação por meio do OJS indica a concordância do autor em compartilhar sua produção pela internet sem receber qualquer valor pecuniário, respeitando-se seus direitos autorais.

Aceitamos artigos em Espanhol.

Excepcionalmente poderão ser publicados textos de autores brasileiros ou estrangeiros publicados anteriormente em livros e periódicos que tenham circulação restrita no Brasil, condicionada à aprovação da Comissão Editorial.

Observar e cumprir a norma culta da língua Portuguesa e de língua estrangeira, assumindo a responsabilidade pela revisão ortográfica, gramatical e das normas da ABNT do seu texto e resumos. É importante que, antes de encaminhar o artigo para a RevistAleph, o mesmo passe por profissional com competência (custeio de tal serviço de responsabilidade dos autores) para revisão de norma culta das línguas e da ABNT.

Artigos postados após finalizado o prazo estabelecido para submissão de cada número serão encaminhados para avaliação, mas sem garantia de que os mesmos serão avaliados em tempo hábil para publicação naquela chamada de artigos. Em caso de aprovação, será encaminhado para publicação no número seguinte.

Devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se parte do texto foi apresentado em Evento Acadêmico e/ou se resulta de monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado.

Devem informar em nota de rodapé se o texto ou parte do texto já foi publicado, seja em anais de encontros científicos, seja em outros veículos de comunicação.

Podem indicar, como sugestão, em qual seção da revista gostariam de ver o texto publicado.

Devem atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens, de citação de nomes e da veracidade dos fatos informados.

Devem informar a fonte das imagens e verificar se as mesmas têm reserva de publicação, visto que é de sua responsabilidade todo o conteúdo de seu artigo. Imagens sem fonte serão excluídas dos artigos.

O material deve estar em conformidade com as diretrizes do COPE (*Committee on Publication Ethics*), que visam incentivar a identificação de plágio, más práticas, fraudes, possíveis violações de ética. Os autores devem visitar o website do COPE (<http://publicationethics.org>), que contém informações para autores e editores sobre a ética em pesquisa.

Devem referenciar de maneira explícita os artigos que contenham dados, análise e interpretação de dados de outras publicações.

Na redação de artigos que contenham uma revisão crítica do conteúdo intelectual de outros autores, estes deverão ser devidamente citados.

É importante que o projeto que dá origem ao artigo esteja registrado no Comitê de Ética de sua instituição de origem, especialmente aqueles que trabalham com informações sobre humanos.

Devem indicar se o texto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa ou por Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Instituição de Ensino Superior e o número do registro na instituição de origem.

Artigos que resultam de monografias, dissertação de mestrado, tese de doutorado devem trazer o orientador como co-autor.

NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO DE ARTIGOS

Papel: Formato A4

Margens: Todas as margens 3 cm.

Artigos em Espanhol devem conter título, resumos e palavras-chave em Inglês e Português.

Título: Em Português e Inglês, em sequência. Centralizados, espaço simples, negrito, Calibri 14, em CAIXA ALTA. Espaço entre os títulos e entre o em Inglês e os autores: 1,5, tamanho 12.

Sub-títulos: (O que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

Autor (es): (Não esqueça de suprir o nome dos autores em “manuscrito” – arquivo que será enviado para avaliação cega): Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

Resumos: (Obrigatórios no “manuscrito” – arquivo submetido para avaliação): em Português e em Inglês. Um terceiro pode ser enviado em outra língua opcional, com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Fonte: Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5, em português e outra língua. Começar por letras maiúscula e separadas por pontos. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço. Ex. Escola. Cultura. Inclusão.

Corpo do texto: Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha do parágrafo: 1,5; Fonte: Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5, sem espaço antes ou depois;

Citações: Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples sem aspas. Incluir um espaço simples antes e depois. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <https://www.tccmonografiaseartigos.com.br/regras-normas-formatacao-tcc-monografias-artigos-abnt>.

Notas no rodapé: Tamanho 10, justificadas. Calibri, espaçamento simples,

Gráficos e Imagens: Incluir numeração e título acima. Incluir fonte abaixo.

Referências: Apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

Arquivo da submissão: Em formato DOC ou ODT, sem autores. Faça a revisão da língua portuguesa.

DICA

Acesse <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/about/submissions#authorGuidelines>

Acesse <https://drive.google.com/file/d/1RhwtM5cYXbD28oqs08HHUtTz9Fpb4f-/view?usp=sharing>

para obter modelo de formatação.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

REVISÃO ORTOGRÁFICA E DE NORMAS DA ABNT

São responsabilidade dos autores. A revista não tem verba para custeio, nem dispõem de profissional da área. Artigos com muitos erros ortográficos serão imediatamente recusados.

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	I
DIRETRIZES PARA AUTORES	III
NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO	IV
SUMÁRIO	V
EDITORIAL	VII

Editorial

FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: INQUIETAÇÕES E DESAFIOS

Michele Pereira de Souza da Fonseca e Maria Aparecida Dias

Dossiê Temático

REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA TRAJETÓRIA ESSENCIAL PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA

Ana Aparecida Tavares da Silveira, Fabyana Soares de Oliveira e Maria Aparecida Dias

1

O IMPACTO DAS AUTOPERCEPÇÕES NA AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PORTUGAL – ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA E DA COMPETÊNCIA PERCEBIDAS

Milena Pedro de Moraes e Maria João Carvalheiro Campos

27

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA E PARA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE BRASIL E PORTUGAL

Michele Pereira de Souza da Fonseca

42

DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: POR ENTRE AS NARRATIVAS, AS RESSIGNIFICAÇÕES

Graciele Massoli Rodrigues e José Francisco Chicon

75

A PESQUISA COMO MEIO DE FORMAÇÃO PERMANENTE: INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E AÇÃO PEDAGÓGICA

Ana Lidia Felipe Guimarães e Maria Judith Sucupira da C. Lins

91

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL VISUAL EM TEMPOS DE COVID-19

Flavia Daniela dos Santos Moreira e Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Júnior

118

- PETRA RACERUNNING: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 137
João Paulo Vicente da Silva, Fabyana Soares de Oliveira, Esmirna Silva Rezende
Machado e Maria Aparecida Dias
- AUTOEFICÁCIA DOCENTE E O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA 157
DA INCLUSÃO: O CASO DO ALUNO SURDO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO
Raquel Firmino Magalhães Barbosa e Kátia Regina Xavier da Silva
- MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE ALTAS 175
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: IDENTIFICANDO
LACUNAS E POTÊNCIAS
Michele Pereira de Souza da Fonseca, Samara Oliveira Silva e Mariana Peres

Número Especial Aleph (UFF)

FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: INQUIETAÇÕES E DESAFIOS

Em tempos duros de ataque às instituições públicas e aos espaços democráticos, abordar a inclusão em educação e sua relação com a realidade é assumir um papel de resistência.

O Dossiê intitulado “Formação e ação docente em Educação Física na perspectiva inclusiva: inquietações e desafios” reúne pesquisas de professores e professoras de instituições nacionais e internacionais, refletindo sobre a relação indissociável entre ação, formação docente e seus desdobramentos no âmbito escolar, especificamente na Educação Física.

Trata-se de uma área do conhecimento que possui marcas de um histórico excludente, de valorização da aptidão física e de corpos perfeitos, porém, contemporaneamente, tem sido ressignificada em uma perspectiva inclusiva atendendo às necessidades específicas e diferenças de cada um.

Os desdobramentos de tais discussões sobre a Educação Física como um componente curricular obrigatório na Educação Básica buscam valorizar esse campo ainda negligenciado. Além disso, se faz importante no sentido de estarmos movidas pela defesa intransigente da educação pública e valorização da escola e da universidade como espaços de construção do conhecimento, formação profissional, proposição e implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

O presente dossiê propõe reflexões centrais sobre a formação (inicial e continuada) e ação pedagógica do/a professor/a de Educação Física, considerando as discussões envolvendo o corpo afetado pelos estigmas histórico-sociais, problematizações sobre o currículo, políticas públicas e gestão, sobretudo, incluindo as vozes de docentes atuantes na universidade e na escola, docentes em formação e gestores sobre e com estudantes público-alvo da educação especial.



Partimos do entendimento de um conceito amplo de inclusão, que abrange o direito de todas as pessoas à participação plena na vida social considerando suas singularidades. Nos artigos enfocamos as preocupações inerentes ao público-alvo da educação especial (estudantes com deficiências diversas, transtorno do espectro do autismo e com altas habilidades/superdotação) considerando-o no sentido de educação para todos/as.

Neste Dossiê apresentamos 9 artigos que entrelaçam as inquietações e desafios do tema proposto.

O Artigo REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA TRAJETÓRIA ESSENCIAL PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA, elaborado por Ana Aparecida Tavares da Silveira, Fabyana Soares de Oliveira e Maria Aparecida Dias, abre esse dossiê para sinalizar a importância de discutir as concepções de educação inclusiva dos professores de educação física da rede pública de uma cidade do Rio Grande do Norte e o impacto dessas para a educação física numa perspectiva inclusiva.

A discussão sobre a formação/ação em Portugal está presente em dois artigos. Milena Pedro de Moraes e Maria João Carvalheiro Campos escreveram o artigo intitulado O IMPACTO DAS AUTOERCEPÇÕES NA AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PORTUGAL – ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA E DA COMPETÊNCIA PERCEBIDAS, que apresenta a relação das percepções de competência e de experiência com a autoeficácia situacional de professores e futuros professores portugueses nas suas aulas de Educação Física inclusivas. Já o artigo FORMAÇÃO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA E PARA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE BRASIL E PORTUGAL, de Michele Pereira de Souza da Fonseca, investiga a percepção de estudantes e professores/as dos cursos de Educação Física em duas universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil e Universidade do Porto - Portugal) com relação à formação docente na e para perspectiva inclusiva.



Graciele Massoli Rodrigues e José Francisco Chicon, no artigo DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: POR ENTRE AS NARRATIVAS, AS RESSIGNIFICAÇÕES, identificam os principais problemas e soluções que afetam a gestão, quando se trata de constituir boas condições ao professor de Educação Física no exercício de sua atividade, na perspectiva da inclusão. Partem de narrativas de duas professoras/gestoras da área de Educação Especial e Educação Física. Já Ana Lidia Felipe Guimarães e Maria Judith Sucupira da Costa Lins, no artigo A PESQUISA COMO MEIO DE FORMAÇÃO PERMANENTE: INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E AÇÃO PEDAGÓGICA, ressaltam a relevância da pesquisa empírica na formação e ação pedagógica no processo de inclusão da pessoa com deficiência.

Flavia Daniela dos Santos Moreira e Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior abordam os tempos pandêmicos no artigo EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL VISUAL EM TEMPOS DE COVID-19. Analisam os desafios e possibilidades vivenciados por esses estudantes a partir de suas experiências, enquanto professores e apoiados na concepção metodológica de cunho qualitativo, seguindo a estratégia das narrativas.

O artigo intitulado PETRA RACERUNNING: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, de João Paulo Vicente da Silva, Fabyana Soares de Oliveira, Esmirna Silva Rezende Machado e Maria Aparecida Dias, apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida nas aulas de Educação Física de uma escola da rede municipal de Extremoz-RN.

Raquel Firmino Magalhães Barbosa e Kátia Regina Xavier da Silva, por meio de um relato de experiência intitulado AUTOEFICÁCIA DOCENTE E O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: O CASO DO ALUNO SURDO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO, apresentam questões ligadas ao currículo, às interações sociais e caminhos para garantir o direito à aprendizagem de um aluno surdo em uma instituição pública de Ensino da Rede Federal do Rio de Janeiro.

E por fim, o artigo intitulado MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: IDENTIFICANDO LACUNAS E POTÊNCIAS, de Michele Pereira de Souza da Fonseca, Samara Oliveira Silva e Mariana Peres, que tem como objetivo mapear e analisar as produções científicas com esses temas em congruência nas bases de dados ligadas à Educação e à Educação Física nos últimos 10 anos. A análise constata pouca preocupação da área com relação, especificamente, a esse público-alvo da Educação Especial.

Isto, posto, convidamos vocês à leitura reflexiva do material que aborda a ação e formação de professores/as entrelaçado em diferentes localidades a partir de diferentes experiências, enfoques e perspectivas, mas que ressaltam o inacabamento, a humanização e o esperançar, como nos ensinou Paulo Freire.

Concluimos esse editorial nos solidarizando com aqueles e aquelas que perderam seus amores, amigos e familiares durante a pandemia do SARS-CoV-2, contra o qual já há vacina, mas não haja compromisso governamental com a vida, com a ética e com a ciência. Lamentamos profundamente e seguimos na luta contra a barbárie acreditando que o conhecimento e o respeito à diversidade nos possibilitam resistência.

Michele Pereira de Souza da Fonseca
Maria Aparecida Dias



APOIOS



UEPB



Programa de Pós-Graduação em Educação 1971-2018
Mestrado e Doutorado



REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA TRAJETÓRIA ESSENCIAL PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA¹

REFLECTING ON INCLUSIVE EDUCATION: A TRAJECTORY ESSENTIAL TO RETHINK PHYSICAL EDUCATION

Ana Aparecida Tavares da Silveira²

Fabyana Soares de Oliveira³

Maria Aparecida Dias⁴

Resumo

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo discutir as concepções de educação inclusiva dos professores de educação física da rede pública de uma cidade do Rio Grande do Norte e o impacto dessas para a educação física numa perspectiva inclusiva. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa e traz, como resultados, respostas atreladas, quase exclusivamente, à participação dos alunos com deficiência nas aulas. Com isto, percebe-se falta de clareza diante da educação física inclusiva, possivelmente ligada a conhecimentos restritos sobre a educação inclusiva, exigindo que os professores se aprofundem sobre essa temática, bem como assumam atitudes mais proativas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Física Inclusiva. Escola.

Abstract

This article is an excerpt from a master's research and aims to discuss the conceptions of inclusive education of physical education teachers in public schools in a city in Rio Grande do Norte and their impact on physical education in an inclusive perspective. It is a descriptive research, with a qualitative approach and brings, as a result, responses

¹ Recorte de uma pesquisa de mestrado concluída e intitulada “Educação física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN”, realizada na linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Parte do trabalho foi publicado nos seguintes eventos: 1º Congresso de Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva; I Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar; XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte.

² Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Graduada em Educação Física. E-mail: aatsacademico@gmail.com. (<https://orcid.org/0000-0001-6232-1940>)

³ Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Graduada em Educação Física. E-mail: fabyanaoliv@yahoo.com.br. (<https://orcid.org/0000-0001-6120-9105>)

⁴ Professora Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: cidaufrn@gmail.com. (<https://orcid.org/0000-0003-3644-604X>)

linked, almost exclusively, to the participation of students with disabilities in classes. With this, there is a lack of clarity in the face of inclusive physical education, possibly linked to restricted knowledge about inclusive education, demanding that teachers deepen on this theme, as well as assume more proactive attitudes.

Mais sobre o texto origina

Keywords: Inclusive Education. Inclusive Physical Education. School.

Introdução

Inclusão é um termo que se originou da palavra inglesa *fullinclusion*, dando início, na década de 1990, a um novo paradigma na educação, que se fundamentava a partir dos princípios dos Direitos Humanos. Percebia-se, que todo aluno que não participasse da vida social e educacional deveria frequentar a escola, lançando as primeiras sementes do descontentamento com a discriminação e a exclusão social (MANTOAN, 1997).

O paradigma da inclusão se intensificou na mesma década nos Estados Unidos, quando “uma organização internacional crescente (*Schools Are For Everyone - As Escolas São Para Todos*)” passou a reivindicar nos tribunais, a partir de vários casos diferentes, reformas na educação, com o propósito de promover a inclusão principalmente das pessoas com deficiência. No mesmo, ano a educação norte americana passa por uma reforma geral, excluindo os currículos escolares que se baseavam nas necessidades ou nos níveis de habilidade do aluno, na segregação e nas rotulações dos alunos com problemas de aprendizagens e aderiu, entre outras coisas, ao uso flexível de recursos que promovessem o sucesso na aprendizagem e a métodos que adaptassem o currículo e a instrução. O ensino inclusivo deveria garantir a participação de todos na escola, satisfazendo suas necessidades de aprendizagens, independente de seu talento, deficiência e origens cultural e econômica (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 42).

Para Mantoan (2004, p. 15), a inclusão surge na tentativa de tornar possível que todos os alunos, sem exceção, possam frequentar as salas de aulas do ensino regular, superando a integração onde nem todos os alunos com deficiência cabiam nas turmas de ensino regular, visto que havia uma seleção prévia dos mais aptos à inserção,

sendo selecionados apenas os que eram considerados capazes de se adaptarem às exigências da escola, o que não gerava de fato um direito igualitário à educação.

A autora ainda acrescenta que a “inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula” (MANTOAN, 2004, p.15). No entanto, concretizar essas novas diretrizes para escola não é tão simples quanto possa parecer.

Reforçando a compreensão sobre o paradigma da inclusão, Martins (2006) mostra a importância de reconhecer que não basta inserir fisicamente o aluno na instituição, urge a necessidade de considerar outros elementos imprescindíveis e complexos, como:

- 1 Que o governo adote, efetivamente, políticas inclusivas e não apenas divulgue, através dos diversos meios de comunicação, que está promovendo a inclusão escolar e que, em decorrência disto, as escolas estão receptivas para receber a todos os educandos, sem exceção.
- 2 Buscar formas a fim de contribuir para mudar a escola, para torná-la receptiva às necessidades de todos os alunos.
- 3 Ajudar os professores a refletir e a aceitar a sua responsabilidade quanto à aprendizagem de todos os educandos, colaborando assim para prepará-lo para ensinar àqueles que são comumente excluídos das escolas, por qualquer razão.
- 4 Proporcionar o envolvimento dos vários elementos que constituem a escola – do porteiro ao diretor – no processo inclusivo.
- 5 Possibilitar que os educandos com necessidades especiais⁵, efetivamente, possam se sentir parte integrante daquele ambiente educacional, aceitos e apoiados por seus pares e pelos demais membros da escola (MARTINS, 2006, p. 19).

Ao elencar os elementos acima, a autora mostra que a educação inclusiva está envolta por vários atores e muitas nuances, exigindo da sociedade um maior envolvimento, e da comunidade escolar maior aprofundamento dos fundamentos que compõem o paradigma da inclusão, a fim de implementá-la de fato. Para os educadores,

⁵ Termo em desuso, atualmente a nomenclatura correta é “pessoa com deficiência”.

emerge a necessidade de se qualificar melhor para conviver diariamente com os alunos com deficiência nos ambientes escolares.

De acordo com Martins (2015), no Brasil, até meados da década de 1980, não havia preocupação por parte das universidades em formar profissionais qualificados que pudessem garantir a inclusão ou acesso das pessoas com deficiência aos serviços oferecidos na sociedade, isto porque as discussões sobre educação inclusiva ainda estavam sendo germinadas, sobretudo, nos países do ocidente.

Na graduação em educação física, preocupações como estas começaram a se consolidar um pouco antes com a aprovação do Parecer nº 215 pelo Conselho Federal de Educação em 11 de março de 1987, que criou, entre outras, a disciplina Educação Física Adaptada para compor o currículo dos cursos de graduação em Educação Física por todo Brasil. A disciplina era voltada para o atendimento das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) (CHICON, 2010).

Em 1994, o Ministério da Educação brasileiro recomendou que os cursos de formação de docentes, assim como outras áreas do conhecimento, em que os profissionais interagem com pessoas com deficiência, deviam complementar seus currículos da seguinte maneira: para os cursos de Pedagogia, Psicologia e todas as licenciaturas indicou prioritariamente a disciplina “Aspectos Éticos - Políticos - Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais⁶”; para os cursos de Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional, os conteúdos referentes “Aspectos Éticos - Políticos - Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais⁷”, e para os demais cursos de nível superior, recomendou a manutenção e ampliação dos estudos nesta mesma perspectiva, além disso, incentivou a abertura de novos cursos acadêmicos que tratassem da Educação Especial (MARTINS, 2015).

A Educação Especial ganhou destaque na educação física com o esporte adaptado, mas, embora a educação física adaptada tenha dado os primeiros passos

⁶ Termo obsoleto, atualmente a nomenclatura correta é “pessoa com deficiência”.

⁷ Idem.

rumo às discussões sobre inclusão nesta área, não se configura como educação física inclusiva. De acordo com Leopoldino (2018), a educação física adaptada se difere da educação física inclusiva por propor atividades que são desenvolvidas exclusivamente por pessoas com deficiência. Desse modo, apesar de oportunizar aprendizagem para as pessoas com deficiência, não se configura como educação física inclusiva, tendo em vista que:

De acordo com o princípio da Inclusão, a Educação Física escolar deve ter como eixo fundamental o aluno e deve se voltar para o desenvolvimento das competências de todos os alunos e proporcionar condições de acesso aos conteúdos a partir de estratégias adequadas (FERREIRA; DAOLIO, 2014, p. 63).

A educação física na perspectiva inclusiva apresenta como possibilidade a ampliação do repertório de vivências por meio da apropriação do conteúdo, a partir de estratégias que viabilizem o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

Destarte, os conceitos de educação física adaptada e educação física inclusiva apresentam divergências em seus propósitos, mas não é incomum encontrar professores de educação física que os percebam de forma semelhante, trabalhando a educação física adaptada nas escolas como se estivessem realizando inclusão. A falta de clareza diante das próprias especificidades da educação física, numa perspectiva inclusiva, nos faz refletir se isto ocorre em virtude da ausência de aprofundamento sobre a educação inclusiva.

Neste sentido, trazemos duas questões para nortear as discussões deste trabalho: os professores de educação física percebem os elementos que compõem a educação inclusiva? O conhecimento oriundo da educação inclusiva contribui para compreender as especificidades da educação física inclusiva? Para fomentar as discussões dessas questões, reportamo-nos a um recorte de uma pesquisa de mestrado aprovada pelo comitê de ética⁸ que teve como objetivo analisar as percepções de inclusão de trinta e nove professores de educação física que frequentaram, em 2018, a

⁸ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 09697119.5.0000.5292.

formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do Natal (SME/Natal) no Rio Grande do Norte.

Metodologia

Antes de adentrar mais especificamente nos aspectos metodológicos, percebe-se a necessidade de trazer algumas informações sobre o público-alvo e o campo empírico. O perfil dos professores pesquisados é constituído por vinte pessoas do sexo feminino e dezenove do sexo masculino, tendo em sua maioria a idade acima de trinta anos. Seis professores informaram que, além da formação em educação física, também possuem outra formação (Filosofia, Engenharia Civil, Biologia, Loga-Massoterapia, Pedagogia e Técnico em Turismo), e trinta e seis professores concluíram o curso de Educação Física em instituições públicas no Nordeste brasileiro.

O campo empírico foi as formações continuadas dos professores de educação física oferecidas pela SME/Natal, que ocorrem de quinze em quinze dias, nas segundas-feiras, com 4h de duração para cada grupo, de acordo com o turno escolhido (matutino ou vespertino), sendo opcional a participação do professor tanto nos encontros quanto no turno que puder comparecer. Desse modo, se o professor optar por não frequentar, deverá obrigatoriamente se fazer presente na escola que leciona para cumprir o horário destinado ao planejamento semanal (NATAL, 2017).

Na referida pesquisa de mestrado, foi utilizado o método descritivo e o instrumento de coleta de dados, um questionário estruturado com questões objetivas e subjetivas, aplicado no primeiro encontro da formação continuada de 2019. No momento da aplicação, foi solicitado aos professores que escolhessem um nome fictício a ser utilizado nas análises das questões e nas demais produções textuais e, para aqueles que não quiseram criar um pseudônimo, designamos nomes fictícios.

As análises dos dados coletados foram realizadas por meio da abordagem qualitativa, gerando interpretações que estabeleceram ligação entre os resultados da pesquisa e outros conhecimentos preexistentes. Durante as análises, foram detectados temas e temáticas mais e menos frequentes, tais como “questões de gênero”, “etnico-

racial”, “pessoa com deficiência”, “educação para todos”, “acesso à cultura de movimento” e “capacitação”, entre outras que deram origem assim a três categorias de estudo: educação inclusiva; educação física inclusiva; e formação continuada e inclusão.

Neste recorte, será explorada a categoria educação inclusiva, tendo como objetivo discutir a educação física inclusiva a partir dos elementos que foram identificados pelos professores como componentes da educação inclusiva. Entre estes destacam-se: educação para todos, expressando a notoriedade diante da inclusão da pessoa com deficiência, bem como dos sujeitos excluídos a partir das questões de gênero e étnico-raciais; as barreiras à inclusão, discutindo o envolvimento da comunidade escolar, da sociedade e do governo, a inserção da inclusão no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a fragilidade dos conhecimentos dos professores sobre as tipologias das deficiências; e por fim, O saber fazer ligado à subjetividade do aluno.

Resultados e discussões: Discutindo percepções e refletindo sobre algumas de suas nuances

1. Educação Para Todos

A categoria educação inclusiva teve como base a questão: “O que é para você uma Educação Inclusiva?” Foi possível observar que dos trinta e nove professores entrevistados trinta demonstraram entender a educação inclusiva como uma concepção de ensino que privilegia todos os alunos. A partir desses dados, percebeu-se que a maioria dos sujeitos da pesquisa ressalta a diversidade presente na escola, como é possível verificar em algumas das respostas:

Não é só incluir pessoas com deficiência, mas também fazer com que pessoas gordas, meninas, meninos, enfim todas as crianças e jovens participem das aulas (em geral) do processo formativo escolar, inclusive na Educação Física (Ely).

A prática educativa que proporciona a vivência, em todos os seus níveis (teórico/prático), por todos os alunos, independente de suas limitações físicas, mentais, intelectuais ou sociais (Chico).

Educação onde todos tenham oportunidades, com igualdade, com valorização das diferenças sociais, culturais, gênero, físicas, intelectuais, garantindo o acesso de todos (Leon).

As respostas acima descritas nos revelam que a compreensão dos professores sobre educação inclusiva está em consonância com as definições defendidas por autores como Martins (2006), Cidade e Freitas (2002), Glat e Blanco (2009), Mantoan (1997; 2004) quando defendem que os alunos devem, independentemente de qualquer condição, ser acolhidos e respeitados em suas diferenças no âmbito da escola regular. Desse modo, percebe-se que a maioria dos professores entende a educação inclusiva de forma ampliada a todos os alunos e não apenas pelo viés da pessoa com deficiência.

Ao comparar os dados obtidos acima com as respostas da questão “O que é para você uma Educação Física Inclusiva?”, percebeu-se que um número muito aproximado de professores (trinta e dois) também compreende a educação física inclusiva sob o mesmo ponto de vista, voltada para todos, mostrando, em alguns casos, que é preciso um olhar diferenciado para diversidade, como se observa abaixo:

É a Educação Física que se preocupa em realizar atividades que sejam praticadas por todos os alunos com ou sem necessidades especiais (Pepa).

Fazer com que todos os alunos participem das aulas, independente de habilidades, aspectos físicos, intelectuais, sociais, gênero, onde todos participem sem exceção (Leon).

Assim, essas respostas atribuem à educação física inclusiva o mesmo sentido fornecido à educação inclusiva, uma vez que não apresentam as especificidades, que trataremos mais à frente, revelando fragilidades diante do papel da educação física e da inclusão de seus alunos na escola, o que pode estar deixando os professores ainda muito confusos.

Como exemplo dessas especificidades, Boato (2010, p. 116) mostra que “ainda não conseguimos incluir aqueles alunos que não se encaixam nos modelos preestabelecidos como os “gordinhos”, os “baixinhos”, os “magricelos”, os “inábeis”, os “desajeitados”, entre outros”. Isso porque a Educação Física esteve durante muito tempo preocupada demasiadamente em desenvolver habilidades esportivas, visando o

desempenho em competições. Tais dificuldades somam-se à inclusão do aluno com deficiência que apresenta outras limitações e que não se encaixam em atividades padronizadas, bem como as meninas que culturalmente foram e ainda são enquadradas em papéis sociais que as excluem de atividades que não são consideradas culturalmente para seu gênero.

A discussão de gênero relacionada à inclusão também foi encontrada em uma das respostas do questionário, na questão que solicitava o relato de uma experiência inclusiva significativa:

Muitas vezes em jogos com caráter competitivos a escolha das equipes se resumia a um único gênero. Por ser recorrente foi imposta a regra de times mistos o que possibilitou a quebra dos estereótipos estabelecidos pelos alunos (Denilshow).

Ao tratar de uma experiência ligada à discussão de gênero nas aulas de educação física, o professor Denilshow nos faz refletir sobre a escola como parte integrante da sociedade que reproduz exclusão não somente a partir das relações que se estabelecem com as pessoas com deficiência. Abrange também outros sujeitos, como é o caso das meninas junto aos meninos nas aulas de educação física, que aparentemente estão em situação de igualdade, mas que na prática não estão, decorrente da falta de oportunidade de participação.

Caso o professor tivesse permitido a separação das equipes por sexo/gênero, estaria contribuindo para reforçar a segregação sexual que durante muito tempo esteve presente, e ainda está, nas aulas de educação física no Brasil, e que só veio a se modificar a partir da década 1990, conforme Jesus e Devide (2006), com discussões sobre a Coeducação. Para os referidos autores, tal resistência em compor equipes mistas só ocorre até o momento em que os meninos percebem que há meninas habilidosas.

Por este fator, no início do ano letivo, quando alunos e alunas são estimulados a participarem de aulas Mistas, identificamos o sentimento de recusa por parte de ambos os grupos. A problematização da construção cultural das diferenças de gênero em relação à participação de homens e mulheres em determinadas modalidades de desporto, a partir de discussões construídas na

interação das aulas, tende a diminuir os conflitos de gênero entre os sexos. A intervenção pedagógica do docente torna-se fundamental para a desconstrução de alguns estereótipos e a minimização da separação dos sexos nas aulas de EFE, incentivando a prática de alunos e alunas nas mesmas atividades corporais, contribuindo para o desenvolvimento da solidariedade, gerando um melhor entendimento da construção social das diferenças de gênero e conseqüentemente, a tolerância de ambos os sexos, sobre o seu desempenho nas atividades motoras propostas (JESUS; DEVIDE, 2006, p. 129).

Destarte, ao permitir atividades separadas, o professor estaria contribuindo para reforçar as diferenças entre os sexos/gêneros, o que geraria mais exclusão das meninas. Além dessas questões de gênero, também foram mencionadas questões étnico-raciais nas descrições de experiências inclusivas:

Etnia racial, uma dinâmica na quadra, "jogo das diferenças", em conjunto com outras matérias da escola e palestrantes que dominam o conteúdo desse tema. Muito significativo para todos nós (Patrícia Conceição).

Embora a experiência relatada pela professora não esteja detalhada, pois enriqueceria a análise, entende-se que oportunizar experiências para discutir as diferenças são essenciais no âmbito escolar, pois traz à tona a compreensão de uma realidade muito presente na construção histórica da sociedade brasileira, a exclusão étnico-racial, principalmente da população negra.

Em relação a isso, Silva (2009, p. 197) destaca que “pensar o acesso da população negra aos direitos sociais, econômicos, culturais e jurídicos no Brasil é considerar o processo histórico que marca e define ‘o lugar’ dos negros e negras na sociedade brasileira [...]”, lugar este que perpassa por uma trajetória de exclusão e de resistência.

De acordo com Souza (2015), as políticas de ampliação de vagas escolares para a Educação Básica são maiores para os “não brancos” do que para os brancos, entretanto, quando se observa quem tem mais anos de estudo, o número se inverte, ficando os brancos à frente no que refere à escolaridade. Esses dados ganham maior proporção quando somados ao ensino superior, indicando a predominância de um

grupo privilegiado no acesso ao ensino superior, em que os negros não estão em condições de igualdade com os considerados brancos.

Diante da precariedade de vida em que se encontra a população pobre no Brasil, a população negra é, de forma evidente, um dos segmentos mais vulneráveis ante o processo de aviltamento da vida humana resultante das relações sociais capitalistas, pois, no capitalismo, as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais são permeadas pela discriminação e pelo preconceito racial, favorecendo a recriação constante das diferenças, segundo as leis da divisão do trabalho social e da estratificação social, o que se contradiz a “idéia” de cidadania e de trabalhador livre, ao mesmo tempo em que as diferenças de classe e raça são mantidas e recriadas no processo de organização coletiva da sociedade (SILVA, 2009, p. 201).

Desse modo, entende-se que as questões étnico-raciais no Brasil, principalmente dos negros, precisam estar presentes nas pautas pedagógicas da escola como aspecto relevante ao paradigma da inclusão, bem como as questões de gênero, tendo em vista as múltiplas exclusões às quais são submetidas as mulheres, entre outros sujeitos.

As temáticas de gênero e étnico-raciais também foram exploradas como alternativas em uma questão objetiva do questionário: “A educação física inclusiva pode ser trabalhada, considerando quais questões?” Como alternativa tínhamos: a) Questões de gênero e deficiências; b) Questões de deficiências; c) Questões de gênero, deficiências e étnico-raciais; d) Nenhuma das questões acima. Uma parte composta por vinte e nove professores marcaram a alternativa “c”, revelando em outro espaço do questionário que percebem a educação inclusiva de maneira mais ampla, englobando aspectos que extrapolam as pessoas com deficiência.

Todavia, a pesquisa apontou ainda que apenas dois dos trinta professores que entendem a educação física inclusiva voltada para todos os alunos relataram alguma experiência significativa relacionada às questões de gênero e étnico-raciais, embora estas questões ligadas à educação inclusiva sejam tão ou mais presentes no cotidiano escolar que as exclusões das pessoas com deficiências. Esses dados nos revelam como tais questões ainda são carentes de aprofundamento, principalmente no que diz respeito a sua ligação com a educação inclusiva. Assim, entende-se que compreender

as questões de gênero e étnico-raciais como elementos fundamentais da educação inclusiva pode ajudar a educação física a trilhar caminhos que se aproxime mais de aulas inclusivas e contribuir na formação de cidadãos que combatam situações de exclusão vividas no contexto social, para além da sala de aula.

A exemplo disto, a educação física pode discutir, por meio dos seus próprios conteúdos, questões étnico-raciais e de gênero, que são muito fáceis de encontrar no contexto do esporte profissional, principalmente no futebol, em que jogadores são tratados de forma hostilizada pelos torcedores em virtude da cor de sua pele. Destaca-se alguns casos⁹: Aranha, goleiro dos Santos, que em 2014 levou dois gols em um jogo contra o Grêmio e, por isso, foi chamado de macaco; Tilica, atacante do Caxias, que em 2020 ao passar próximo da torcida durante sua substituição no jogo foi cuspidado, chamado de favelado e de macaco; e Neymar, atacante do Paris Saint-Germain, foi também chamado de macaco no jogo contra Olympique de Marselha no campeonato Francês de 2020.

É possível também discutir como a exclusão das meninas na prática do futebol, na escola, na rua, nas escolinhas de futebol, entre outros espaços, desvaloriza o futebol profissional feminino. Por que as mulheres são vistas como menos habilidosas no futebol? Por que não conseguem a mesma notoriedade dos jogadores? Até mesmo a jogadora Marta, que já foi eleita seis vezes a melhor jogadora de futebol do mundo, recebe menos atenção e um salário bem inferior ao de Neymar, que foi indicado oito vezes ao prêmio e nunca ganhou o título.

Esses exemplos trazem à tona as desigualdades de oportunidades postas aos sexos/gêneros que, muitas vezes, começam nas aulas de educação física, quando os meninos não deixam as meninas participarem do futebol, e os professores não tomam nenhuma atitude que reverta a situação. O futebol está tão vinculado aos homens na sociedade brasileira que, em muitos casos, nem se percebe que o fato de não

⁹ Segue alguns sites onde é possível ler um pouco mais sobre estes casos: http://www.espn.com.br/noticia/436034_aranha-e-chamado-de-macaco-por-torcida-do-gremio; <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2020/03/10/fui-chamado-de-macaco-e-favelado-diz-atacante-tilica-apos-jogo-no-gaicho.htm?cmpid=copiaecola>; <https://jovempan.com.br/esportes/futebol/futebol-internacional/neymar-foi-chamado-de-macaco-confirmam-especialistas.html>.

oportunizar o acesso ao futebol às meninas nas aulas de educação física, bem como aos outros alunos menos habilidosos, é uma atitude excludente por parte do professor. Entende-se, assim, que estas questões merecem mais atenção ao se pensar em uma educação para todos.

Barreiras à inclusão

Embora a inclusão seja discutida em vários espaços que compõem a sociedade, tais como na educação, na saúde, no trabalho, no lazer, na habitação, no esporte, ainda não conseguiu ser priorizada pela sociedade como um todo. Na escola essa realidade não é diferente, como apontou a pesquisa que aqui está sendo parcialmente discutida.

Quando questionados “Quais aspectos você considera como facilitadores para inclusão na escola em que trabalha?” e “Quais aspectos você considera como barreiras para inclusão na escola em que trabalha?”, os professores responderam as duas questões com basicamente os mesmos itens: aspectos ligados a políticas públicas, às atitudes, à infraestrutura, ao conhecimento sobre as deficiências, aos professores auxiliares e às ações pedagógicas. Só houve dois enfoques diferentes em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que apareceu apenas como facilitador, por realizar um trabalho pedagógico paralelo ao da sala de aula, facilitando a aprendizagem do aluno com deficiência; e a família apareceu somente como barreira, uma vez que, na maioria dos casos, não colabora de forma satisfatória com a escola a fim de favorecer a inclusão do seu filho.

Todavia, embora os professores tragam tantos pontos a serem explorados no entendimento sobre a educação inclusiva, não conseguem expandir a compreensão de suas aulas, enfocando nos demais sujeitos envolvidos no processo de inclusão na escola, limitando-se a responder que suas aulas são parcialmente inclusivas porque não conseguem envolver todos os alunos, ou seja, expressam um entendimento sobre aulas inclusivas a partir da garantia da participação dos alunos com deficiência nas aulas de educação física, como será possível observar na discussão abaixo.

A pesquisa revela que dez pessoas do público pesquisado consideram suas aulas inclusivas, e vinte e nove consideram parcialmente. Ao justificar o porquê de

considerar as aulas parcialmente inclusivas, os professores, em sua maioria, disseram que não conseguem envolver todos os alunos, apesar de se esforçarem para contemplá-los. Nessas respostas fica perceptível que a maior dificuldade do professor é envolver o aluno com deficiência, contudo, ao responder à questão que solicitava relatos de experiências inclusivas, trinta e cinco professores descreveram relatos com alunos com deficiência ou com transtornos, como se observa em alguns dos exemplos abaixo.

Um aluno autista, embora tenha sido promovido, preferia vir fazer aulas práticas com minhas turmas ao invés de seu novo professor (Stillo).

O autista da minha escola participa de quase todas as minhas aulas de Educação Física. Para ele é a aula que motiva ele a estar na escola e aprender em sala de aula (Elis).

Tanto no primeiro relato, quanto no segundo, os professores defendem que suas aulas são inclusivas tomando por base a participação dos alunos “autistas” nas aulas de educação física. Ao que parece nos relatos acima citados, nenhum dos professores de educação física cita o Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas fala “o autista”, será que há uma ampla compreensão acerca do espectro? Acredita-se que não. Um pouco mais na frente será possível perceber que os professores anseiam por capacitações que possam aprofundar os conhecimentos sobre as tipologias das deficiências, e o TEA é uma das temáticas solicitadas.

Fatos como esses mostram a motivação dos professores em tentar realizar práticas mais inclusivas, o que não quer dizer que a perspectiva inclusiva presente nesses relatos não seja questionável. Primeiro por estar reduzindo o conceito de educação física inclusiva apenas à participação do aluno com TEA em suas aulas; segundo porque os motivos pelos quais os alunos participam estão envoltos por outros aspectos que compõem o contexto escolar (MARTINS, 2006) e que necessariamente deveriam ser considerados, como o envolvimento da comunidade escolar, as políticas públicas e as possíveis ausências das barreiras físicas, atitudinais e procedimentais.

Sobre alguns desses aspectos, Pires (2006, p. 84) enfatiza a importância do envolvimento da comunidade escolar no processo de inclusão na escola, defendendo que é preciso transformar a instituição “numa comunidade educativa de partilha de

trabalho e de cultura, com o envolvimento de todos [...]. Nunca será demais estimular, de todas as formas, a participação de todos os que fazem a escola, incluindo, aí, a família e a comunidade”. Acrescenta-se a tais membros os funcionários de diversos setores, os professores, a coordenação e a direção da escola.

Além disso, é importante destacar que “esse processo de reconhecimento de uma educação inclusiva precisa ainda de um apoio interinstitucional e da sociedade, para monitorar a inclusão dos diferentes grupos de estudantes com deficiência, no âmbito privado ou público” (VÍLCHEZ, 2018, p. 13), entendendo que muitas ações inclusivas não se concretizam por falta de cobranças ao estado e ao município.

Como outra barreira, aparece a falta de conhecimento aprofundado dos professores sobre a educação inclusiva. Ficou perceptível nas questões “O que é para você uma Educação Inclusiva?” e “O que é para você uma Educação Física Inclusiva?”. Três professores descreveram a educação inclusiva voltada apenas para pessoas com deficiências, e duas também revelaram essa mesma compreensão no que diz respeito à educação física inclusiva:

Aquela que assegura aos *portadores de necessidades especiais* o direito à educação, com a participação do acompanhamento específico para cada criança (Nascimento).

Ampliação das oportunidades educativas aos alunos portadores de deficiências intelectuais e motoras (Gue).

Que para toda atividade tem sempre algo que a criança com deficiência possa participar (Come Sopa).

Capacidade do professor de Educação Física incluir *alunos especiais* nas aulas com adaptação das temáticas (Avatar).

Os usos obsoletos dos termos “portadores de necessidades especiais”, “portadores de deficiência” e “alunos especiais” denunciam, à primeira vista, a desatualização dos professores diante das discussões sobre inclusão. Embora não tenha havido uma profunda mudança social nas atitudes dos sujeitos diante do engajamento em prol da inclusão e do respeito a todos como cidadãos de direitos, as substituições das terminologias para “pessoa com deficiência”, segundo Ferreira (2013), modificaram a interpretação que temos sobre elas. Desta maneira, para ser chamado de portador, o

sujeito precisa está carregando algo que em outro momento não estará portando mais, o que não é possível quando se refere à deficiência. Ao ser chamado de aluno especial restringe essa especificidade apenas para um ou alguns, desprezando os demais, que para a educação inclusiva são também especiais.

Essa forma de compreender a educação inclusiva pelo viés apenas da pessoa com deficiência está atrelada aos objetivos da Educação Especial. Acredita-se mais uma vez que é compreensível, em decorrência do movimento frente à inclusão que teve e ainda tem nas conquistas da educação inclusiva, mas pensar o processo de inclusão apenas com esse viés voltado à deficiência é limitá-lo. Para Soler (2005), a inclusão precisa envolver todas as diferenças, pois as oportunidades devem ser iguais para todos.

Essa discussão é tratada por Carvalho (2000, p. 160) como dualismo de concepções que separam a Educação Regular da Educação Especial, “[...] tratando de duas educações diferentes, com finalidades diferentes, talvez porque, no imaginário coletivo, os sujeitos de cada uma estejam com cidadanias diferentes também [...]”. Para a autora, esse equívoco ao entender a Educação Especial como subsistema à parte tem provocado grandes entraves na escola, um deles é que toda orientação ou cursos que tratam da Educação Especial são direcionados para os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), limitando à informação e segregando ainda mais os demais educadores do processo de elaboração, discussão e implementação de atividades inclusivas na escola.

Outro entrave trata-se de compreender erroneamente que a competência teórico-metodológica da(o) profissional do AEE “enquanto educador pode ser ‘menor’, pois se destina a um alunado igualmente ‘menor’, percebido como incompetente, excluindo-o da escola e da ordem social” (CARVALHO, 2000, p. 163). Deste modo, os professores do AEE ficam quase sempre isolados dentro do contexto escolar, realizando em muitos casos atendimentos sem a participação dos demais professores da escola, dificultando, assim, um trabalho mais colaborativo e mais informativo para toda a comunidade escolar.

Diante dessa situação, fica visível a urgência de intensificar as discussões sobre a inclusão dentro da escola, de modo que possam ser repensadas essas dicotomias que

interferem na relação que se estabelece entre a Educação Regular e Especial, bem como que possam contribuir para eliminar as barreiras em prol da educação inclusiva.

Essas dicotomias talvez façam parte também das percepções dos professores pesquisados, podendo ser consequência da falta de prioridade no trato da educação inclusiva por parte das escolas em todo Brasil. Sobre isto, a pesquisa identifica que em apenas duas das escolas, onde os professores lecionam, existem discussões sobre inclusão, sendo realizadas em três espaços de construção pedagógica: nas reuniões de planejamento coletivo e individual com o coordenador e na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Na maioria das escolas (trinta e três), essas discussões ocorrem em dois dos ambientes pedagógicos citados, variando as combinações entre eles. Além disso, apareceu na pesquisa uma escola que discute inclusão na semana pedagógica e outra no planejamento com a professora do AEE.

Ou seja, os dados acima sugerem que o debate sobre a educação inclusiva ainda não é uma realidade consolidada em boa parte das escolas dos sujeitos que participaram da pesquisa, o que com certeza vem interferindo no modo de conceber a educação inclusiva e, por consequência, influenciando na percepção do papel da educação física dentro deste contexto.

Observou-se ainda, em função dos dados obtidos, que essa ausência de conhecimentos mais aprofundados sobre os diversos aspectos que compõem a educação inclusiva vem deixando os professores inquietos. Na pesquisa, identificou-se que esses sujeitos desejam participar de cursos e capacitações que possam trazer conhecimentos que lhes possibilitem lidar com dificuldades encontradas. Todavia, em virtude das demandas mais urgentes da prática pedagógica, que exige novas atitudes diante dos alunos com deficiência, não conseguem perceber a importância de conhecer os elementos que subsidiam o paradigma da inclusão como alicerce fundamental para pensar a educação física inclusiva.

Para um dos professores, qualquer conhecimento novo sobre inclusão é importante para sua formação como educador; e duas expressaram que desejam conhecer mais sobre a história, conceitos e princípios que compõem a educação inclusiva. Ou seja, acredita-se que apenas três dos sujeitos da pesquisa percebem a

importância de compreender o processo de inclusão numa perspectiva mais complexa, que não envolve somente os aspectos metodológicos aplicados nas suas aulas, mas todo um contexto social, político, cultural e econômico que determina o modo de entender a sociedade.

Contudo, quatro pessoas do grupo pesquisado mostraram o desejo de aprender sobre atividades práticas que pudessem envolver todos os alunos, incluindo os mais resistentes à participação, os que estão acima do peso e as meninas; e trinta professores desejam práticas inclusivas que atendam às necessidades dos alunos com deficiência, enfocando atividades para alunos com múltiplas deficiências, com Transtorno do Espectro Autista, com Deficiência Mental, Paralisia Cerebral, Microcefalia e com Síndrome de Down.

Isto nos revela a preocupação desse público com o saber fazer diante das especificidades de cada deficiência a fim de compreender melhor suas limitações e possibilidades para planejar atividades apropriadas.

O saber fazer

Ao discutir o saber fazer do professor de Educação Física ligado à inclusão, Dias e Lopes (2012, p. 46) mostram que

É importante conhecer tais características para melhor aplicação das nossas propostas pedagógicas. Sob o ponto de vista motor, as crianças com Síndrome de Down irão apresentar dificuldades na aquisição da motricidade motora global, equilíbrio, organização espacial e organização motora fina, visto que é característica da Síndrome de Down a hipotonia.

Para as autoras, os professores sentem necessidade de conhecer as especificidades cognitivas, emocionais e fisiológicas das deficiências de seus alunos a fim de compreender melhor suas limitações e possibilidades. Para subsidiar essa demanda, Dias e Lopes (2012) apontam alguns elementos que explicam as tipologias das deficiências, perpassando por categorias definidas por deficiências física, mental ou intelectual e sensorial e por graduações de intensidade que podem ser leve, moderada, severa ou profunda. Mas, ao mesmo tempo em que demonstram compreender as

características específicas das deficiências como fundamental para pensar em atividades apropriadas que estimulem o desenvolvimento dos alunos, também advertem que os professores não podem ficar atrelados apenas a essas características para compreendê-los.

Todavia, na escola, o diagnóstico médico é quem diz se um aluno precisa de um atendimento diferenciado ou não, o que dificulta pensar as deficiências para além das suas características clínicas, gerando, muitas vezes, preconceitos, que estigmatizam as possibilidades de participação e aprendizagem dos alunos. O que contribui para que o professor supervalorize o saber fazer associado ao conhecimento clínico das pessoas com deficiência como essencial para sua qualificação profissional. Conforme Carvalho (2000, p. 167), o saber fazer

Diz respeito ao transmitir e ao formar. Sob o primeiro aspecto consideram-se todas as habilidades necessárias ao ensino, de modo que o momento pedagógico seja agradável e produtivo ao sucesso na aprendizagem. Em relação à formação do aluno, o saber fazer está relacionado a aspectos éticos que compõem a formação pessoal-profissional de cada educador. Refiro-me, em particular: aos valores que o professor cultua e transmite (a partir de suas próprias atitudes frente às diferenças individuais); à sua prática e ao modelo de sociedade que idealiza.

Percebe-se, assim, que o saber fazer é muito mais complexo que a mera aprendizagem de métodos e técnicas que auxiliem o professor com os alunos com deficiência. Todavia, a interpretação feita dos dados em discussão foi um entendimento contrário, visto que os professores o compreendem exclusivamente a partir da aquisição de modelos pré-estabelecidos que sirvam de manual, respaldados em métodos e técnicas.

Para Glat e Blanco (2009, p. 187), esse tipo de entendimento sobre o saber fazer vinculado ao domínio de métodos e técnicas específicas para as pessoas com deficiência emergiu com os educadores da Educação Especial. A partir disso, passou a fazer parte da compreensão de todos os professores, incluindo o de educação física, pois é consensual que “[...] precisam acumular um saber sobre as características das diferentes manifestações da deficiência para melhor dominarem a tecnologia do ensino ‘adequada’ a cada tipo de deficiência. Defendem, ainda, que essa é uma forma

equivocada de conhecer os modos e os meios de ensinar a qualquer pessoa com deficiência, tendo em vista que, ao se utilizar apenas de métodos específicos, o professor se apropria apenas de uma formação tecnicista, como se esta fosse o fio condutor de sua formação.

Para as autoras, os professores deveriam se especializar no aluno, compreendendo que ele constrói conhecimento, tem sentimentos, desejos e saberes adquiridos em sua vida extraescolar, trazendo esse conhecimento pré-existente para escola. Embora apontem essa crítica, Glat e Blanco (2009) não descartam a importância dos conhecimentos teóricos-metodológicos, nem tão pouco das tipologias, mas destacam que o mais importante nesse processo é a diversidade das ofertas educativas disponibilizadas a todos, considerando que todos os alunos merecem atenção e respeito, devendo receber o reconhecimento por suas subjetividades.

Deste modo, entende-se que discussões como essas realizadas na educação inclusiva permitem outros olhares para o saber fazer, bem como servem para refletir sobre o papel da educação física enquanto área do conhecimento, que precisa ser garantida aos alunos. Ainda sobre o saber fazer, Chicon e Sá (2012, p. 103) mostram que

[...] a Educação Física deve se apoiar em profissionais que não possuem apenas a habilidade de executar uma ação pedagógica, mas autonomia para analisar, criar, recriar caminhos para se potencializar tais habilidades, com o objetivo de levá-las ao pleno desenvolvimento das potencialidades de seus educandos considerando os diferentes contextos/cotidianos educacionais.

Reforçando as discussões anteriores, os autores trazem para educação física um saber fazer que extrapola métodos e técnicas, focando na autonomia e na capacidade crítica do professor para direcionar seus próprios caminhos por meio do conhecimento da realidade. É possível visualizar também nessa citação que há um estímulo a ações pedagógicas que brotem de atitudes proativas, em que os professores possam identificar quais possibilidades cada aluno tem e assim contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Em complemento a esse posicionamento, Carmo (2013) defende que os conhecimentos conteudistas não são suficientes para o educador, é preciso promover

uma mudança que supere valores e crenças que estão enraizadas na forma de olhar e de se relacionar com o outro e com o conhecimento. Entende-se, desse modo, que possuir acesso ao conhecimento das características das deficiências é importante, mas não assegura a inclusão e aprendizagem do aluno, tendo em vista que não há ninguém igual, mesmo que tenha a mesma deficiência.

Contudo, a discussão sobre a subjetividade do corpo não é novidade para educação física, principalmente com base na fenomenologia¹⁰, que defende um corpo pleno de subjetividade e de historicidade, constituído a partir do mundo vivido. São nas experiências vividas que se percebe os objetos, as pessoas e o mundo, acrescentando sentidos históricos, sociais, culturais e afetivos, construindo assim conhecimentos. Trata-se da discussão sobre o corpo como lugar de aprendizagem a partir das experiências vividas (NÓBREGA, 2009).

Nessa linha de pensamento sobre o corpo na perspectiva fenomenológica, reporta-se a Dias (2012, p. 75) que, ao estudar o corpo a partir da pedagogia de Freinet, mostra que, se a criança fosse recebida de corpo inteiro na escola, compreenderia melhor seu papel no mundo, pois “seu corpo não seria apenas visto, mas também seria tocado, percebido e ouvido, o que garantiria que a escola seria um lugar onde o sujeito e sua existência fossem prioridades”, proporcionando outra percepção de mundo, mais rica e qualitativamente mais significativa para ela.

Então, acredita-se que o desejo do professor de educação física em obter principalmente conhecimentos sobre atividades práticas, que contemplem os alunos com deficiência, como se isso fosse o único caminho para o êxito nas aulas inclusivas, parece ser um equívoco. Além de desconsiderar a subjetividade dos seus alunos, reduz a compreensão sobre a educação inclusiva.

Nessa perspectiva, compreende-se que o papel da Educação Física diante da inclusão é muito mais que garantir a participação dos alunos nas aulas, passa pelo entendimento do corpo como condição de vida, de existência, de conhecimento, que

¹⁰ A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências. Compreende o corpo numa dimensão ontológica e epistemológica, como nosso meio geral de estar no mundo. O corpo é o veículo do ser no mundo vivido. MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

precisa ter acesso às diferentes possibilidades de práticas/vivências que favorecem a aprendizagem e o conhecimento de si e do outro, intensificando valores culturais, sociais e de qualidade de vida (FERREIRA; BARRETO, 2013). Passa também por uma abordagem que valoriza a diversidade de corpos presentes na escola, bem como por procedimentos pedagógicos que repudiam o modelo competitivo tradicional de selecionar os mais aptos.

Logo, diferentes vivências corporais têm sido requisitadas a fim de se constituir uma Educação Física Inclusiva. O que têm importância, nesse momento, são as mais diversas possibilidades corporais, levando-se em consideração um novo tipo de homem, mais especificamente, outra forma de subjetividade (FERREIRA; BARRETO, 2013, p. 49).

Compreende-se, então, que alguns autores da educação física (CIDADE; FREITA, 2002); (DIAS; LOPES, 2012); (CHICON; SÁ, 2012); (FERREIRA; BARRETO, 2013) já vêm discutindo o que Glat e Blanco (2009) apontaram em suas discussões sobre essa diversidade de ofertas educativas disponibilizadas a todos. Na educação física inclusiva, a diversidade de ofertas se aplica ao oportunizar diversas práticas corporais que enriqueçam as experiências dos alunos, independentemente de suas limitações.

Nesse sentido, é possível, segundo Dias e Lopes (2012), que a Educação Física possa colaborar com o esforço coletivo de transformação da escola na construção da perspectiva inclusiva. Especialmente quando se utiliza da cultura de movimento para promover a prática da inclusão de todos os alunos, "independentemente de suas habilidades, competências, dificuldades, deficiência, condição socioeconômica e cultural – em salas de aula que atendam às necessidades dos alunos" (DIAS; LOPES, 2012, p. 75). Todavia, os caminhos ainda não estão tão claros para muitos professores e trazer elementos para pensar sobre isso pode ser uma excelente oportunidade de traçar caminhos mais condizentes com as reais necessidades presentes no chão da escola.

Assim, entende-se que a educação física pensada a partir de uma perspectiva inclusiva precisa compreender a pessoa com deficiência como um corpo que tem subjetividade e que está inserido em um contexto. Mesmo tendo necessidades

educacionais especiais, em decorrência de uma deficiência, não pode ser reduzido a uma tipologia e as suas dificuldades, pois, além das limitações, há possibilidades de aprendizagem que precisam ser contempladas. O olhar sensível do professor é fundamental para esse processo.

Contudo, apenas a mudança na forma de olhar do professor não será suficiente para garantir a inclusão dos alunos nas aulas, mas poderá abrir caminhos mais acessíveis para refletir sobre a educação inclusiva em toda a sua complexidade, favorecendo uma melhor compreensão sobre as especificidades da educação física.

Considerações finais

Diante dos dados explorados na pesquisa, percebe-se que a educação inclusiva, como uma concepção de ensino que deve contemplar todos os alunos, traz para a educação física reflexões sobre a importância de compreender de forma mais aprofundada o paradigma da inclusão, tendo em vista que a educação física ainda não se modificou de maneira significativa nas escolas dos professores pesquisados para garantir uma educação que de fato seja inclusiva.

Embora trinta dos trinta e nove professores pesquisados compreendam o paradigma da inclusão como direito de todos, ainda há dificuldades em perceber no cotidiano escolar as situações de exclusão para além das pessoas com deficiência, suscitando reflexões sobre situações de exclusão relacionadas ao gênero, biotipo, cor, raça e etnia.

Observou-se, ainda, que os professores percebem as barreiras postas ao processo de inclusão, como atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, e pedagógicas, bem como o pouco envolvimento administrativo dos órgãos de administração municipal e estadual. No entanto, ao justificar a ineficácia em realizar a inclusão dos seus alunos, os sujeitos pesquisados atribuem apenas ao seu saber fazer.

Além de transferir a responsabilidade da inclusão exclusivamente para seus procedimentos metodológicos, desconsiderando as barreiras já citadas, reduzem a compreensão do saber fazer, ligando-o apenas ao domínio de técnicas e métodos, uma vez que revelam não realizar a inclusão por não conseguir envolver o aluno com

deficiência, expressando, assim, o desejo de aprender sobre como realizar atividades práticas com esse aluno, como se isso fosse suficiente para oportunizar aulas inclusivas.

Entende-se que conhecer métodos e técnicas que favoreçam a realização das aulas inclusivas é importante, mas não podem ser o fio condutor da prática docente, pois muitas vezes padronizam as ações, desconsideram as subjetividades. Então, conhecer as dificuldades e, sobretudo, as possibilidades dos alunos deveria ser um caminho a ser trilhado pelos professores para, a partir disso, oferecer diferentes vivências corporais que oportunizem o acesso à cultura de movimento.

Acredita-se que, para superar essas dificuldades diante da inclusão, os professores precisam sair da posição passiva e tornar-se mais proativos, embora se compreenda que há uma grande responsabilidade política por parte de estados e municípios em ofertar cursos para os professores da rede pública de ensino. Mas cabe também a cada profissional procurar conhecer seu aluno, de modo que perceba as necessidades, estude e compreenda a deficiência e todas as barreiras vinculadas a sua exclusão. A partir de então, busque superar os desafios envolvendo-o nas aulas.

Por fim, destaca-se a importância de continuar investigando como a educação inclusiva pode contribuir para a educação física inclusiva, uma vez que é imprescindível para encontrar os entraves que impossibilitam uma aproximação com as concepções inclusivas na escola. Entende-se que um desses entraves é o pouco aprofundamento dos professores sobre as temáticas que envolvem a educação inclusiva. Como resolver isso? Já foram apontados alguns caminhos, contudo, não tem-se a pretensão de oferecer todas as possíveis soluções, mas de instigar novos estudos que possam abrir muitas outras possibilidades, ampliando as reflexões a partir de dados empíricos e de experiências positivas no campo da educação física inclusiva.

Referências

BOATO, Elvio Marcos. **A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva.** In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação física e os desafios da inclusão.** Vitória: EDUFES, 2010. p. 104-139.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da deficiência**. In: FERREIRA, Eliana Lúcia (org.). **Educação física inclusiva**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013. p. 15-102. v. 2.

CARVALHO, Rosita Elder. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CHICON, José Francisco. **Compreendendo a in/exclusão no contexto da educação física escolar**. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 66-103.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. **Práticas pedagógicas inclusivas: considerações sobre a constituição da subjetividade humana**. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Práticas pedagógicas e pesquisas em educação física escolar inclusiva**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 85-108.

CIDADE, Rute Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. **Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola**. **Revista Integração**, Brasília, ano 14, p. 26-30, 2002. Edição especial.

DIAS, Maria Aparecida. **O corpo na pedagogia Freinet**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012. (Coleção Contextos da Ciência).

DIAS, Maria Aparecida; LOPES, Kátia Augusta. **Educação motora para deficientes**. In: Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque. (org.). **Caderno pedagógico do ensino a distância da UFAM**. 1. ed. Manaus: Editora da UFAM, 2012. p. 37-90. v. 1.

FERREIRA, Eliana Lúcia; BARRETO, Michelle Aline. **Práticas corporais inclusivas**. In: FERREIRA, Eliana Lúcia (org.). **Educação física inclusiva**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013. p. 47-57. v. 5.

FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar. **Educação física escolar e inclusão: alguns desencontros**. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 2, ed. 32, p. 52-68, 2014.

FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. **Jogo, representações sociais, configurações, inclusão/exclusão**. In: FERREIRA, Eliana Lúcia (org.). **Educação física inclusiva**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013. p. 17-100. v. 3.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Pinheiro. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pires. **Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes**. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 03, p. 123-140, 2006.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Visão geral histórica da inclusão**. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 35-47.

LEOPOLDINO, L. do N. (org.). **Encontros educação física, 1º e 2º ano**: manual do professor de educação física: componente curricular educação física: ensino fundamental, anos iniciais. 1 ed. São Paulo: FTD, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência**: da antiguidade ao início do século XXI. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão escolar**: algumas notas introdutórias. *In*: MARTINS, Lúcia Araújo; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão**: Compartilhando saberes. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 17-26. (Educação Inclusiva).

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidade e educação física**: do corpo-objeto o corpo-sujeito. 3. ed. rev. Natal: EDUFRRN, 2009.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Livro de registros dos encontros de formação continuada em Educação Física 2014-2017**. Natal: Secretaria Municipal de Educação, 2017. No prelo.

PIRES, José. **A questão ética frente às diferenças**: uma perspectiva da pessoa como valor. *In*: MARTINS, Lúcia Araújo; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 29-53.

SILVA, Nívia Cristiane Pereira da. **Questão social e questão racial no Brasil**: a visão de Octávio Ianni. **Revista em Pauta**: Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 6, n. 23, p. 191-202, 2009.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva na escola**: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, Maurício Teodoro de. **Imagens e metáfora sobre o preconceito étnico-racial na educação, educação física e esporte**. *In*: GIMENEZ, Roberto; FREITAS, Alessandro de. **Educação física inclusiva na educação básica**: reflexões, propostas e ações. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 201-218.

VÍLCHEZ, Iván Carlos Curioso. **Uma escola em transformação**: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. *In*: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (org.). **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 13-30.

Recebido em: 15/01/2021
Aprovado em: 26/04/2021

O IMPACTO DAS AUTOPERCEPÇÕES NA AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PORTUGAL – ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA E DA COMPETÊNCIA PERCEBIDAS¹¹

IMPACT OF SELF-PERCEPTIONS ON SELF-EFFICACY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN PORTUGAL - ANALYSIS OF PERCEIVED EXPERIENCE AND COMPETENCE

Milena Pedro de Moraes¹²

Maria João Carvalheiro Campos¹³

Resumo

Almejamos explorar a relação das percepções de competência e de experiência com a Autoeficácia Situacional de Professores e futuros Professores portugueses nas suas aulas de Educação Física inclusivas. Participaram 177 sujeitos. Aplicou-se a Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva, versão portuguesa do *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities*. Observaram-se diferenças significativas para as Percepções da Competência e da Qualidade da Experiência nas três subescalas analisadas, Deficiência Intelectual, Deficiência Física e Deficiência Visual. Conclui-se que a qualidade da experiência e da competência percebidas influenciam a autoeficácia na ação docente em contexto inclusivo nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Autoeficácia docente. Educação Física Inclusiva. Formação Profissional. Percepção de competência. Percepção da qualidade da experiência.

Abstract

We aim to explore the relationship between the perceptions of competence and of experience and the Situational Self-Efficacy of Teachers and of future Portuguese Teachers in their inclusive Physical Education classes. Participants were 177 subjects and the Portuguese version of the *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* was used. Significant differences were observed for Perceptions of Competence and Quality of Experience in the three subscales analyzed: Intellectual Disability, Physical Disability and Visual Impairment. Findings from the study suggest that the quality of the perceived experience and

¹¹ Financiamento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

¹² Doutora em Educação Física. Linha de Pesquisa: Estudos Socioculturais e pedagógicos da Educação Física. Universidade São Judas. Contato: milena.educacaofisica@gmail.com (<https://orcid.org/0000-0003-3821-4306>)

¹³ Doutora em Ciências da Educação Física. Linha de Pesquisa: Atividade Física Adaptada. Universidade de Coimbra - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física /CIDAF. Contato: mjcampos@fcdef.uc.pt (<https://orcid.org/0000-0003-2148-3534>)

competence influences the self-efficacy in the teaching process in an inclusive context in Physical Education classes.

Keywords: Teacher self-efficacy. Inclusive Physical Education. Professional qualification. Perceived competence. Perception of quality of experience.

Introdução

A Educação Inclusiva é um dos maiores desafios para a prática docente, pois exige que o professor tenha uma predisposição para ações específicas e estas se fundamentam ao nível das atitudes positivas. Desta forma, a postura atitudinal assumida em aula pelos professores influencia o desenvolvimento do processo de ensino em um contexto inclusivo (HUTZLER et al., 2005). Conforme Hutzler et al. (2019) o processo formativo é essencial para o desenvolvimento de atitudes positivas, além de contribuir para o fortalecimento da autoeficácia docente.

Neste sentido, para que o professor se sinta seguro em desenvolver ações pedagógicas com o estudante com deficiência, é preciso considerar que o comportamento deste docente está implícito nestas ações e, por conseguinte, no processo de ensino e aprendizagem (HUTZLER et al., 2019; HAEGELE; ZHU, 2017).

Urge pensar no processo formativo para a atuação docente em uma perspectiva inclusiva e na dimensão didático-pedagógica que esta formação abrange, de forma que o conhecimento adquirido e vivenciado seja fundamental para o sucesso da prática pedagógica em contexto inclusivo, o qual está diretamente relacionado às crenças que o professor tem sobre as expectativas de aprendizagem de seus alunos (BELÉM, 2017; GOES, 2004).

Segundo Bandura (1997) a crença que o professor tem em sua própria eficácia determina como a ação docente será estruturada e o desenvolvimento do processo de ensino, isto porque, a tarefa de criar ambientes de ensino e aprendizagem efetivos influencia e é influenciada pelo nível de autoeficácia docente. A autoeficácia docente interfere também na definição de metas e objetivos, conforme as sensações advindas de um autojulgamento considerado insuficiente sobre a própria capacidade ou

defasagem de conhecimento e habilidades quando requeridos em situações ou tarefas de ensino que podem exigir controle sobre o ambiente ou a ação (BANDURA, 1994).

Block et al. (2013) apontam que altos níveis de autoeficácia geram motivação e concentração e são um contraponto do sentimento de insegurança com relação à própria capacidade para desempenhar determinadas tarefas de ensino, pois, quando este nível está abaixo do adequado pode comprometer o sucesso do programa inclusivo. Por seu lado, Bandura (1993) coloca que o sucesso ou fracasso das experiências vivenciadas pelo professor pode ser determinante para a estruturação da autoeficácia docente e neste sentido, Obruškinova (2008) explicita que os professores que já vivenciaram experiências pedagógicas com estudantes com deficiência sentem-se mais competentes para esta atuação docente.

Contudo, muitos fatores influenciam a constituição da autoeficácia docente, como o tipo e o comprometimento da deficiência apresentado pelo estudante e o quão importante é o fato do processo formativo estar contextualizado à realidade escolar para que se possa de fato preparar o profissional para atuar com a diversidade existente no ambiente educativo (Campos et al., 2015).

Considerando as necessidades formativas dos professores e a estruturação de um sistema educativo mais equitativo, Portugal tem avançado significativamente ao buscar alternativas pedagógicas para que o estudante tenha sucesso na aprendizagem e que priorizem a formação contínua (PORTUGAL, 2018; 2019). A Educação Inclusiva em Portugal tem sido discutida com recente legislação, promovendo reflexões acerca do processo formativo para o desenvolvimento de atitudes positivas de professores de Educação Física atuantes em contexto inclusivo. Neste contexto, almejamos explorar a relação da percepção de competência e experiência e autoeficácia situacional de Professores e futuros Professores portugueses nas suas aulas de Educação Física inclusivas.

Metodologia

A amostra foi constituída por 177 participantes, 89 do sexo feminino e 88 do sexo masculino, sendo 105 professores Educação Física da rede pública e privada de ensino em Portugal e 72 Mestrandos em Ensino da Educação Física nos ciclos Básico e Secundário na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, estes participantes não têm experiência de ensino da Educação Física no contexto escolar inclusivo, diferentemente dos professores. Os professores têm idade entre 24 e 63 anos (M=46,07; DP = 9,03) e os Mestrandos têm idade entre 24 e 45 anos (M=27,65; DP= 5,01). A coleta de dados aconteceu de forma anônima e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido previamente à realização do estudo.

Aplicou-se a Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva, versão portuguesa do questionário *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE – PETE – D)* de Block et al. (2013).

Para facilitar o acesso ao instrumento, a aplicação do questionário aos professores aconteceu de forma remota através da plataforma online *SurveyMonkey*, onde foi disponibilizado um endereço eletrônico para o apoio aos participantes conforme Faleiros et al. (2016).

Com os Mestrandos, a aplicação do questionário ocorreu de forma presencial em um momento na aula da disciplina “Ensino Integrado em Educação Física” ministrada no curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ciclos Básico e Secundário na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Esta aplicação se deu com a presença dos pesquisadores para sanar possíveis dúvidas dos participantes.

O instrumento contém 25 itens e tem como objetivo analisar o nível de autoeficácia docente em três subescalas sendo a Deficiência Intelectual (DI); Deficiência Física (DF) e Deficiência Visual (DV). Cada escala de resposta para cada um dos itens vai de 1 (sem confiança) a 5 (total confiança) sendo correlacionada com as variáveis: Percepção na Qualidade da Experiência com valores de 0 a 3 (Sem experiência “0”; Nada

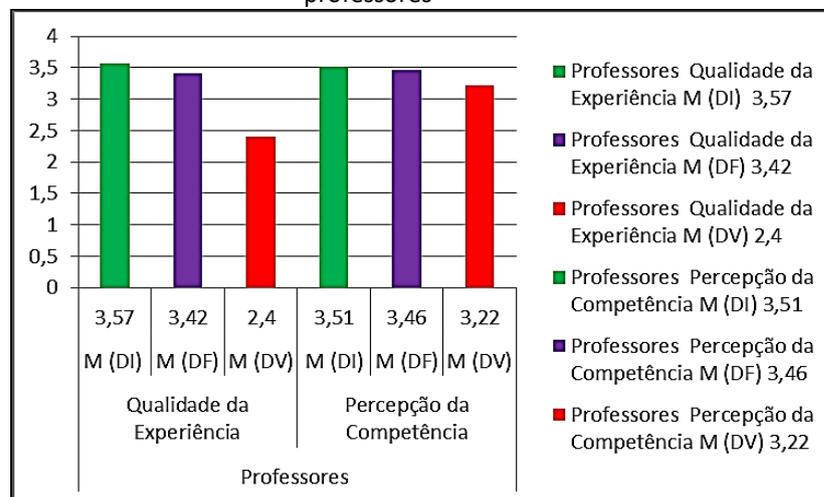
positiva “1”; Satisfatória “2”; Muito positiva “3”) e na Qualidade da Competência com valores de 1 a 3 (Nada Competente “1”; Com alguma competência “2”; Muito Competente “3”).

A análise estatística ocorreu com o software “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS 25.0) conforme os preceitos dos testes de normalidade e Anova one way com 95% de intervalo de confiança (VIEIRA, 2010).

Resultado e discussões

Os professores apresentam resultados positivos para a autoeficácia docente tanto com relação à Percepção da Qualidade da Competência, ($M= 3,51$ (DI)), ($M=3,46$ (DF)), ($M=3,22$ (DV)), quanto em relação à Percepção para a Qualidade da Experiência, ($M = 3, 57$ (DI)), ($M=3,42$ (DF)), ($M=2,40$ (DV)), conforme pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Percepção da Qualidade da Competência e Qualidade da Experiência dos professores

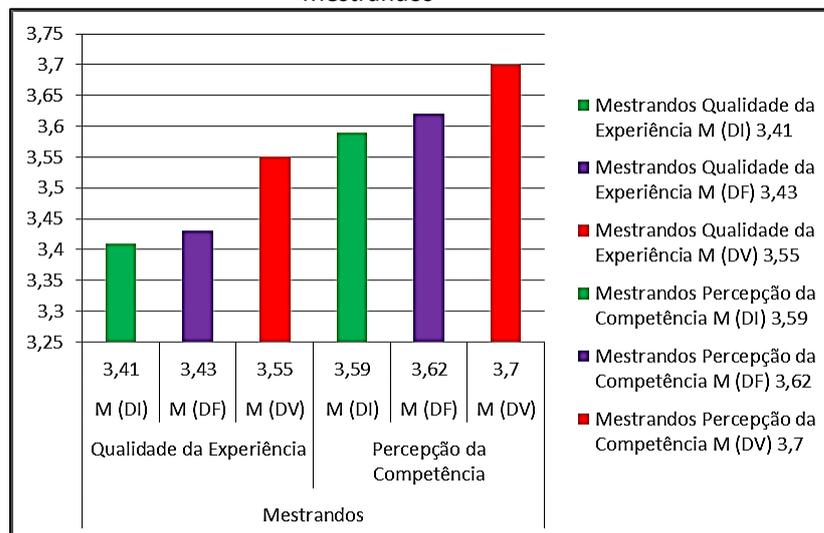


Fonte: Elaborado pelos autores.

Para os participantes Mestrandos observamos resultados também positivos com relação à Percepção da Qualidade da Competência, ($M= 3,59$ (DI)), ($M=3,62$ (DF)), ($M=3,70$ (DV)), assim como, em relação à Percepção para a Qualidade da Experiência,

($M = 3,41$ (DI)), ($M=3,43$ (DF)), ($M= 3,55$ (DV)), conforme pode ser observado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Percepção da Qualidade da Competência e Qualidade da Experiência dos Mestrandos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Estes resultados vão ao encontro de Morais et al. (2019a) e Morais et al. (2019b), em estudos realizados com professores de Educação Física portugueses onde os dados revelaram nível de autoeficácia docente positivo e diferenças significativas para as Percepções da Qualidade da Experiência e da Competência para as três subescalas, Deficiência Intelectual, Deficiência Física e Deficiência Visual. Os autores ressaltam que o alto nível destas percepções pode ser relevante para os indicadores da eficácia percebida.

Domingues et al. (2012) relatam que em um estudo realizado com 106 professores de Educação Física, também foram observadas crenças positivas de autoeficácia docente para o ensino em contexto inclusivo, sobretudo para a atuação com estudantes com Deficiência Intelectual.

Neste contexto, Campos e Neves (2017) ressaltam que os professores de Educação Física têm crenças que são favoráveis ao processo inclusivo e que se interessam para que a inclusão aconteça de forma efetiva alertando-nos para a

importância do processo formativo contínuo em subsidiar experiências de ensino mais equitativas.

Relativamente aos professores de EF, estes apresentam diferenças na percepção da competência especificamente na sua eficácia face às diferentes subescalas, como se pode verificar na tabela 1.

Tabela 1 – Análise inferencial da Percepção da Competência dos professores

Percepção da Competência - DI	M	p
Nada competente	2,80	0,002
Com alguma competência	3,69	
Nada competente	2,80	<0,001
Muito competente	4,04	
Com alguma competência	3,69	0,048
Muito competente	4,04	
Percepção da Competência - DF	M	p
Nada competente	2,78	0,027
Com alguma competência	3,64	
Nada competente	2,78	0,004
Muito competente	3,97	
Percepção da Competência - DV	M	p
Nada competente	2,40	0,015
Com alguma competência	3,45	
Nada competente	2,40	0,002
Muito competente	3,81	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando os resultados apresentados na tabela 1 internamente à Percepção da Competência, para a subescala da Deficiência Intelectual observamos diferenças significativas entre o grupo de professores que se sentem como “Nada Competentes”, os que sentem “com alguma competência” ($p=0,002$) e os professores que expressam sentir-se “Muito Competentes” ($p<0,001$).

Com relação à Percepção da Competência nas respectivas subescalas para os professores, nota-se uma instabilidade com relação à Percepção da Competência para atuação com estudantes com Deficiência Intelectual, de forma que fica explícito o fato de haver professores que se sentem “Nada Competentes” para atuação com este público de estudantes como também apontado por Campos et al. (2015).

Reina et al. (2016) assinalam que a percepção de autoeficácia pode ser mais elevada em professores que vivenciaram encontros formativos com a temática da Educação Física Adaptada e/ou Inclusiva e em docentes que obtiveram experiências profissionais anteriores e contato prévio com estudantes com deficiência.

Para a subescala da Deficiência Física com relação à Percepção da Competência, observamos haver diferenças significativas entre os participantes que expressam sentir-se “Nada Competentes” em relação aos participantes que se sentem “Com alguma Competência” ($p= 0,027$) e em relação aos que expressam sentir – se “Muito Competentes” ($p=0,004$). Para a Percepção da Competência na subescala da Deficiência Visual, existem diferenças significativas entre os participantes que se sentem como “Nada Competentes” em relação aos participantes se expressam sentir – se “com alguma competência” ($p=0,015$) e em relação aos que se sentem “Muito Competentes” ($p=0,002$).

Estes resultados da Percepção de Competência dos professores para atuação com estudantes com Deficiência Física e com Deficiência Visual podem estar relacionados às condições de acessibilidade estrutural e arquitetônica presente nas instituições de ensino, o que pode comprometer o sucesso da prática pedagógica docente nesta perspectiva inclusiva conforme expressam Carvalho et al. (2017).

No que concerne à qualidade de experiência, os professores de Educação Física revelam diferenças na autoeficácia relativamente às subescalas, como se pode observar na tabela 2.

Tabela 2 – Análise inferencial da Qualidade da Experiência dos professores

Qualidade da Experiência - DI	M	p
Nada positiva	3,19	0,014
Muito positiva	3,93	
Qualidade da Experiência - DF	M	p
Nada positiva	3,07	0,036
Muito positiva	3,89	
Qualidade da Experiência - DV	M	p
Sem experiência	2,53	0,006
Muito positiva	3,80	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação aos resultados apresentados na tabela 2 para a Percepção da Qualidade da Experiência (Sem Experiência, Nada Positiva, Satisfatória e Muito Positiva), observamos para as subescalas da Deficiência Intelectual e da Deficiência Física que os professores que avaliam a experiência como “Nada positiva” apresentam diferenças significativas na autoeficácia entre os professores que avaliam a experiência como “Muito positiva” ($p=0,014$) e ($p=0,036$).

Para a subescala da Deficiência Visual, observamos diferenças significativas entre a autoeficácia dos professores não experientes em relação aos docentes que vivenciaram experiências “Muito positivas” ($p=0,006$).

Considerando os resultados apresentados pelos professores tanto para a Percepção da Competência quanto para a Percepção da Qualidade da Experiência para com a atuação com estudantes com Deficiência Intelectual, observamos que as diferenças significativas demonstradas nestas percepções revelam que o autojulgamento que o professor faz sobre as experiências pedagógicas que vivencia influenciam sobremaneira em sua percepção de competência para lidar com os imprevistos e ações do processo de ensino.

As percepções dos professores que sentem – se “Nada Competentes” podem estar diretamente relacionadas à vivência de experiências pedagógicas julgadas como “Nada positivas”. Esta insegurança pode estar relacionada ao nível de comprometimento da deficiência apresentada pelos estudantes, como um dos fatores que influenciam a percepção de autoeficácia docente conforme colocado por Campos et al. (2015).

Conforme Moraes et al. (2019c) a realização de encontros de formação contínua com foco na perspectiva inclusiva pode ser essencial para o desenvolvimento de ações como por exemplo, o compartilhamento de experiências e a elaboração de estratégias de ensino. A fim de que o docente se sinta preparado para o atendimento à diversa demanda escolar em contexto inclusivo.

Como se pode verificar na tabela 3, os mestrandos apresentam diferenças relativas na autoeficácia ao nível da percepção de competência.

Tabela 3 - Análise inferencial da Percepção da Competência dos Mestrandos

Percepção da Competência - DI		M	p
Nada competente		3,21	0,043
Com alguma competência		3,58	
Nada competente		3,21	0,009
Muito competente		4,00	
Percepção da Competência - DF		M	p
Nada competente		3,19	0,019
Muito competente		4,10	
Percepção da Competência - DV		M	p
Nada competente		3,27	0,034
Muito competente		4,20	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Podemos observar na tabela 3 para a Percepção da Competência dos Mestrandos, que ao considerar a atuação para com estudantes com Deficiência Intelectual há diferenças significativas na eficácia percebida entre os participantes que se sentem “Nada Competentes” em relação aos que se sentem “com alguma competência” ($p=0,043$) e em relação aos que se sentem “Muito Competentes” ($p=0,009$).

Também foram verificadas diferenças significativas com relação às subescalas da Deficiência Física e da Deficiência Visual entre os Mestrandos que se sentem “Nada Competentes” e os que se sentem “Muito Competentes” ($p=0,019$) e ($p=0,034$) respectivamente.

Quanto à qualidade de experiência, os mestrandos com percepções muito positivas revelam-se com mais eficácia ao nível da docência relativamente aos seus pares com percepções nada positivas, especificamente ao lecionar para estudantes com Deficiência Intelectual como se verifica na tabela 4.

Tabela 4 - Análise inferencial da Qualidade da Experiência dos Mestrandos

Qualidade da Experiência - DI		M	p
Nada positiva		2,83	0,011
Muito positiva		3,8	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na tabela 4 para a Percepção da Qualidade da Experiência, observamos haver diferenças significativas na subescala da Deficiência Intelectual ($p=0,011$) entre os licenciados que expressaram terem vivenciado experiências “Nada positivas” em relação aos participantes que tiveram experiências “Muito positivas”. Para a subescala da Deficiência Física ($p=0,069$) e para a subescala da Deficiência Visual ($p=0,072$) não foram identificadas diferenças significativas, contudo fica explícito haver participantes licenciados que vivenciaram experiências “Nada positivas” ao atuar com estudantes com Deficiência Intelectual, Deficiência Física e com Deficiência Visual ou sentem que a experiência que vivenciaram não foi suficiente para gerar subsídios a uma boa percepção de competência.

Fernandes et al. (2019) reportam em estudo realizado com 188 estudantes de Licenciatura em Educação Física que estes participantes obtiveram escore médio em relação à inclusão de estudantes com Deficiência Física, salientando a importância das oportunidades ofertadas pela formação inicial para que estes licenciandos possam adquirir experiências essenciais para o fortalecimento da percepção de competência.

Desta forma, Bandura (1997) explicita que quando o professor não tem clareza sobre as ações que deve seguir no processo de ensino para a resolução de determinado conflito ou desafio e sente – se inseguro para este processo, a percepção sobre a própria autoeficácia docente tende a reduzir.

Ao analisarmos os resultados dos professores portugueses com relação à atuação para com estudantes com Deficiência Visual, observamos que assim como demonstrado nas percepções para os estudantes com Deficiência Física, o grau de acessibilidade das escolas pode influenciar o desenvolvimento do processo de ensino como colocado anteriormente segundo Carvalho et al. (2017) indo ao encontro de Haegele et al. (2019), no sentido de que os professores apresentam dificuldades em elaborar estratégias de ensino adequadas aos estudantes com Deficiência Visual e estes, comumente são excluídos das aulas de Educação Física.

As ações desenvolvidas durante o processo formativo inicial e continuado, através de projetos de extensão e formações em serviço, assim como, o contato prévio com estudantes com deficiência na formação e a aproximação dos futuros professores

ao contexto escolar nesta perspectiva inclusiva são fatores que estabelecem relação direta à percepção de autoeficácia docente e ao quanto os professores de Educação Física se sentem competentes e atribuem qualidade às experiências de ensino vivenciadas, facilitando o processo de inclusão escolar (REINA et al., 2016; ABELLÁN et al., 2019).

Ao comparar as médias apresentadas pelos professores de Educação Física e pelos Mestrandos, observamos que há diferenças significativas na autoeficácia em relação às suas percepções, como pode ser verificado na tabela 5.

Tabela 5: Comparação das Percepções de Mestrandos e Professores

Qualidade da Experiência	M	p
Mestrandos	1,42	<0,001
Professores	2,15	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os professores de Educação Física percebem a sua experiência de forma significativamente mais positiva em relação aos Mestrandos ($p < 0,001$), o que se justifica pela vivência de experiências pedagógicas em contexto escolar com maior frequência quando comparados aos Mestrandos, reforçando a necessidade dos futuros professores, durante a sua formação, passarem por situações reais de aprendizagem com alunos com deficiência.

Esta vivência de experiências significativas no processo de ensino e aprendizagem com estudantes com deficiência fortalece a percepção de Competência destes processos, em razão do processo reflexivo e do autojulgamento sobre a própria eficácia docente para o desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem, assim, os professores percebem a sua experiência com mais qualidade e sentem – se mais competentes como explicita Bandura (1997).

Neste sentido, os encontros de formação contínua em contexto inclusivo e o contato direto são relevantes para que os profissionais melhorem as suas percepções de eficácia em relação à confiança no ensino e na inclusão de estudantes com deficiência nas suas aulas, reduzindo assim, o medo do desconhecido e a falta de conhecimento e experiências, o que pode afetar a forma como o professor percebe a sua eficácia na Educação Física inclusiva.

Para este estudo não foram realizadas comparações relativas às percepções dos professores ao nível de participação ou não, em encontros de formação contínua na perspectiva inclusiva e esta pode ser uma limitação da pesquisa. Pelo que recomendamos a inserção desta variável em futuros estudos.

Considerações finais

Concluimos que as Percepções sobre a qualidade da experiência e da competência explicitadas tanto pelos professores quanto pelos Mestrados participantes influenciam a sua eficácia na ação docente em contexto inclusivo nas aulas de Educação Física, destacando-se a contribuição da formação contínua vivenciada pelos Mestrados para a elevação dos níveis de Percepção da Qualidade da Experiência e da Competência e para subsidiar a autoeficácia docente.

Sendo este processo de formação contínua para atuação na Educação Física Escolar previsto no contexto legal sobre a formação em Portugal o que facilita o processo inclusivo e ressalta a importância sobre o processo reflexivo acerca da experiência pedagógica dos professores, fortalecendo a percepção de competência para atuação docente em contexto inclusivo.

Referências

- ABELLÁN, J. et al. Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. **Revista de Psicología del Deporte**, v.28, n.1,p. 143–156, 2019.
- BANDURA, A. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. **Educational Psychologist**, v.28, n.2, p. 117-148, 1993.
- BANDURA, A. **Self-efficacy**. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human Behavior*, v. 4, p. 71-81. New York: Academic Press, 1994.
- BANDURA, A. **Self – Efficacy: The exercise of Control**. W.H. Freeman and Company, United States, 1997.
- BELÉM, J.B. et al. **Acessibilidade atitudinal dos alunos com deficiência: Analisando as ações dos professores de Educação Física**. SILVA, J.B.L; ASSUMPÇÃO, L.O.T.(Org.) In: *Educação Física*:

Esportes e Lazer em perspectiva sociocultural e inclusiva. v.1. Ed. ArtLetras, Brasília, p. 182-199, 2017.

BLOCK, M.E. et al. Creation and Validation of the Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Education Majors Toward Inclusion. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 29, p. 184-205, 2013.

CAMPOS, M. J. et al. Exploring teachers' voices about inclusion in physical education: a qualitative analysis with young elementary and middle school teachers. **Innovative Teaching**, v. 4, Article 5, 2015.

CAMPOS, M. J.; NEVES, A.F.D. Exploratory study of physical educators' self-efficacy toward the inclusion of students with physical disability. **Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD**, Coimbra – PT, 2017.

CARVALHO, C.L. et al. **Inclusão na Educação física Escolar**: Estudo da tríade acessibilidade – conteúdos – atitudes. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, número especial., p. 144-161, dezembro/2017.

FALEIROS, F. et al. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.25, n.4, 2016.

FERNANDES, M.M. et al. **Auto eficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.25, n.2, p.219-232, Abr.-Jun., 2019.

GOES, M. C. **Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa**. GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. In: **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Editores Associados, p. 69-90, 2004.

HAEGELE, J.A; ZHU, X. Experiences of Individuals With Visual Impairments in Integrated Physical Education: A Retrospective Study. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 2017. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1346781>

HAEGELE, J.A. et al. Exploring the Intersection Between Disability and Overweightness in Physical Education Among Females With Visual Impairments, **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 2019. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1600652>

HUTZLER, Y.S. et al. Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. **European Journal of Special Needs Education**, v. 20, n. 3, p. 309–327, August, 2005.

HUTZLER, Y. et al. Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. **Physical Education and Sport Pedagogy**. p. 1-19, 2019. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>

MORAIS, M.P. et al. (a) Exploratory Study on Situational Self-Efficacy of Portuguese Physical Education teachers. **International Symposium on Adapted Physical Activity**, ISAPA 2019. Trabalho apresentado na Sessão de Pôster n.2. Disponível em:

<https://www.xcdsystem.com/isapa/program/n4q96Zt/index.cfm?pgid=480>. Acesso em 30 de Abril de 2020.

MORAIS, M.P. et al. (b) Exploring Self-Efficacy of Portuguese Preservice Teachers in Inclusive Physical Education. **International Symposium on Adapted Physical Activity**, ISAPA 2019. Trabalho apresentado na Sessão de Pôster n.2. Disponível em: <https://www.xcdsystem.com/isapa/program/n4q96Zt/index.cfm?pgid=480>. Acesso em 30 de Abril de 2020.

MORAIS, M.P. et al. (c) Formação contínua de professores de Educação Física face à perspectiva inclusiva: Impacto nas Percepções de Competência e Qualidade da Experiência. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v.20, n.2, p. 153-160, Jul./Dez., 2019.

OBRUSNIKOVA, I. Physical educators' beliefs about teaching Children with disabilities. **Perceptual and Motor Skills**, n.106, p. 637-644, 2008.

PORTUGAL. **Decreto – Lei nº 54/2018**. Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão em ambiente escolar. Publicado em 06 de Julho de 2018. Diário da República, Série I, n.º 129/2018, p.2918 – 2928. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf. Acesso em 18 de Setembro de 2018.

PORTUGAL. **Despacho nº779/2019**. Define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica. Publicado em 18 de Janeiro de 2019. Diário da República Diário da República n.º 13/2019, Série II de 2019-01-18. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/117982365/details/maximized>. Acesso em 11 de Julho de 2020.

REINA, R. et al. Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. **Psychology, Society, & Education**, v.8, n.2, p. 93-103, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v8i2.455>

VIEIRA, S. **Bioestatística: tópicos avançados**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2010.

Recebido em: 04/02/2021

Aprovado em: 13/04/2021

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA E PARA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE BRASIL E PORTUGAL¹⁴

TEACHING TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION IN AND FOR INCLUSIVE PERSPECTIVE: REFLECTIONS ON BRAZIL AND PORTUGAL

Michele Pereira de Souza da Fonseca¹⁵

Resumo

Este estudo objetiva investigar a formação dos estudantes dos cursos de Educação Física em duas Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil e a Universidade do Porto, Portugal) com relação à inclusão em educação. A pesquisa foi de cunho comparativo no sentido de identificar peculiaridades e contrastes, aproximações e distanciamentos em cada caso estudado. Os resultados mostraram que, quando há preocupação com a diversidade, o olhar se volta para a prática futura e não para os estudantes dos cursos. Em ambos os cursos a ênfase nas práticas também é algo muito evidente, valorizando o rendimento e a técnica. A discussão envolvendo os processos de inclusão/exclusão estão diretamente relacionados à necessidade de mudanças processuais e cotidianas.

Palavras-chave: Inclusão. Formação docente. Educação Física.

Abstract

This study aims to investigate the formation of students of Physical Education courses at two public Universities (Federal University of Rio de Janeiro, Brazil and the University of Porto, Portugal) in relation to inclusion in education. The research was comparative to identify peculiarities and contrasts, approximations and distances in each case studied. The results showed that, when there is concern with diversity, future practice is considered and not the students of the courses. In both courses the emphasis on practices is also very evident, valuing performance and technique. The discussion involving the inclusion / exclusion processes is directly related to the need for procedural and daily changes.

Keywords: Inclusion. Teacher education. Physical Education.

¹⁴ O presente estudo é parte da minha tese de doutorado

¹⁵ Doutora em Educação (PPGE/UFRJ), Mestre em Educação (PPGE/UFRJ), Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Professora da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Coordenadora do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD-UFRJ). michelepsf22@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-0355-2524>

Introdução

As discussões sobre formação docente considerando a perspectiva inclusiva são desafiadoras, complexas e necessárias atualmente, no sentido do reconhecimento e valorização das diferenças. No campo da Educação Física, estas questões também se apresentam, principalmente por conta do histórico excludente que ainda tem reflexos na contemporaneidade, tanto na ação quanto na formação de professores e professoras que atuam no âmbito escolar.

Este estudo se apoia numa perspectiva teórica que considera inclusão como um conceito amplo, dialético, processual e infundável, construído a partir do diálogo entre autores como Sawaia (2017); Booth e Ainscow (2011); Santos, Melo e Fonseca (2009), que busca problematizar e minimizar exclusões de toda ordem, com base em marcadores sociais da diferença que muitas vezes são subalternizados como deficiências, religiosidade, racialidade, etnia, gênero, sexualidade, classe social. Portanto, trato aqui de um processo dinâmico que deve estar em constante movimento, com a finalidade da plena participação de todos/as, considerando as diferenças como vantagem pedagógica¹⁶ (CANDAU, 2020, 2016a, 2016b).

Considerando isso, esta pesquisa objetiva investigar a percepção de estudantes e professores/as dos cursos de Educação Física em duas Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil e a Universidade do Porto, Portugal) com relação à formação docente na e para perspectiva inclusiva.

A formação docente tem sido bastante discutida (NÓVOA, 1997, 2002, 2009; PÉREZ GÓMEZ, 2001, TARDIF, 2014) apresentando inquietações acerca da identidade, dos saberes docentes e da formação no sentido reflexivo, crítico, intelectual e transformador, dentre tantos outros aspectos que atualmente ainda são prementes. Imbernón (2016) reforça preocupações com o processo de formação considerando

¹⁶ Candau cita em seus estudos sobre diferenças como vantagem pedagógica, conforme proposto pela educadora argentina Emilia Ferreiro (apud LERNER, 2007). LERNER, Delia. Enseñar en la diversidad. In: Conferencia dictada en las primeras jornadas de educación intercultural de la provincia de buenos aires: género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. La Plata, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, 28 de junio de 2007. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 28, n. 4, dez. 2007.

conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores em processos de inovação e mudança.

Esse princípio reflexivo na formação docente, aborda a necessidade de formar professores/as para refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que essa reflexão-na-ação tenha uma abordagem crítica e seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Nóvoa (2001, s/p), no início dos anos 2000, já apontava sobre a relevância do paradigma do professor reflexivo na área de formação de professores, “isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática”. Essa perspectiva busca compartilhar experiências, trocas e facilitar o trabalho em conjunto, rumo a construção de atitudes reflexivas e críticas por parte dos professores/as.

Pérez Gómez (2001), Imbernón (2011) e Tardif (2014) se aproximam quando não consideram a reflexão como um trabalho individual ou mecânico, mas sim, que pressupõe relações sociais coletivas ao participar de prática crítica e transformadora. Tal apontamento remete à ideia de coletividade, diálogo e participação, importante na formação/ação docente, especialmente no que tange aos processos de inclusão.

Dessa forma, ao buscar uma formação crítica e reflexiva na formação inicial docente, é importante considerar o professor formador adotando práticas norteadas pela reflexão-na-ação. Em todo esse processo, tanto o professor/a em formação quanto o professor/a formador/a, precisam estar imbuídos da postura de aprendizagem diária, utilizando os conhecimentos de forma crítica, investigativa e criativa.

Nesse sentido, Canen (2001, 1997a, 1997b) e Candau (2020; 2016b) assinalam a importância da formação docente numa perspectiva de diálogo das diferenças, se distanciando de práticas pedagógicas homogeneizadoras, justamente porque vivemos numa sociedade composta de uma diversidade social, étnica e cultural que muitas vezes é desconsiderada. As diferenças são desconsideradas também no campo da Educação Física escolar quando está se aproxima exclusivamente de influências biologizantes e meramente técnicas, e não reconhece concepções de corpo e movimento por meio de uma abordagem crítica com relação aos aspectos sociais, políticos, culturais, ideológicos e afetivos.

A Educação Física ainda tem reflexos de uma história excludente, enfatizada pelo rendimento, *performance* e prática pela prática. Essa última expressão significa uma prática sem objetivo pedagógico, enfocando unicamente o fazer, e não com cunho educacional (FONSECA, 2009; SILVA, 2004; SILVA, 2008).

No Brasil, a Educação Física foi muito influenciada pela área médica, com objetivos higiênicos, de prevenção de doenças e por interesses militares. Especialmente a década de 1970 e 1980, foi um período de muitas denúncias sobre o papel da Educação Física em favor de um poder hegemônico, determinante e opressor, que se revelava em termos pedagógicos sob padrões tecnicistas, esportivizantes e rigidamente disciplinares, considerando somente a prática física e reduzindo o ser humano à concepção puramente biológica (FONSECA, 2009).

Historicamente, suas origens militares e médicas e seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do status quo vigente na sociedade brasileira contribuíram para que tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringissem os conceitos de corpo e movimento, fundamentos de seu trabalho, aos seus aspectos fisiológicos e técnicos (BRASIL, 1998, p.28/29).

A partir dos anos 1980, inaugurou-se um período de crise da Educação Física, objetivando repensar essas influências citadas. Daí surgiram concepções pedagógicas, dentre as que mais se destacam: psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora e crítico-emancipatória (BRASIL, 2000, 1998).

Todas essas concepções buscaram ressignificar a Educação Física no âmbito escolar e também na formação docente, levando em consideração o desenvolvimento integral do estudante como cidadão, distanciando-se de práticas puramente tecnicistas. Mas, dentre tantas concepções e abordagens nesse sentido, a vertente que considera meramente o rendimento e aspectos técnicos ainda hoje se apresenta na Educação Física escolar e na formação de professores?

Fonseca e Silva (2010) sinalizam que, em termos de discurso é possível observar que há uma passagem da valorização do biológico para o sociocultural, embora algumas práticas permaneçam praticamente inalteradas. Por que essa mudança efetiva ainda não encontra reflexo nas práticas? Com essa preocupação, a partir da década de 1990

se consolidam algumas concepções que dialogam sobremaneira com aspectos socioculturais, mesmo se embasando em perspectivas teóricas diferentes, como por exemplo a concepção crítico-superadora e a concepção cultural.

Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

A perspectiva cultural da Educação Física busca inspiração nas teorias pós-críticas para tematizar as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas), questionar os marcadores sociais que as perpassam e empreender uma ação política a favor das diferenças por meio do reconhecimento da cultura corporal pertencente a vários grupos que coabitam a sociedade (NEIRA, 2019, p. 259-260).

Tais propostas têm em comum o distanciamento com as questões puramente técnicas, apontando para a expressão do corpo em movimento (corpo esse que é diverso, que tem limites e potencialidades), na medida em que pode ampliar as possibilidades de ação com vistas a considerar a heterogeneidade que nos cerca. Se todos têm direito à prática da Educação Física, é basilar que as concepções de Educação Física possibilitem tal direito efetivamente, se refletindo na formação e na ação docente. Nesse sentido, considerando a Educação Física escolar numa perspectiva inclusiva e participativa, busca-se:

[...] valorizar e reconhecer as diferenças, não as identificando como obstáculos e sim como desafios, como recursos que podem enriquecer as relações humanas e promover ações transformadoras na Educação Física escolar e na formação docente nessa área (FONSECA, 2014, p.61).

A valorização somente de gestos técnicos e de rendimento em detrimento da formação integral de estudantes na Educação Física escolar e na formação docente se apresenta como prática excludente, pois desconsidera todas as questões relacionadas à Cultura Corporal e os desdobramentos sociais e históricos. Essas elaborações se aproximam da perspectiva inclusiva na medida em que não se busca formar atletas e sim, ampliar o universo de diversas possibilidades de práticas corporais, que não

privilegia exclusivamente as habilidades e técnicas, mas sim o cunho pedagógico. Desse modo, possibilita a participação de todos os envolvidos, ampliando a gama de ação, pois não se prende somente aos esportes, e é colocada em ação por meio de diversos elementos da cultura corporal e suas variações, considerando a heterogeneidade presente nas escolas e nas universidades.

É a partir deste prisma que se busca formular as propostas de ensino e aprendizagem da Educação Física na contemporaneidade e isso abre espaço para a possibilidade de adotar estratégias onde as diferenças possam coexistir democraticamente, mas não de forma ingênua.

Tal ênfase em aspectos técnicos, biologizantes e de desempenho, bem como o não reconhecimento das diferenças, tem reflexo tanto na ação quanto na formação docente na área da Educação Física. Penso aqui na Educação Física como um todo, tanto em como esses futuros professores são formados na universidade, quanto em como atuarão enquanto futuros professores. Nesse sentido, Canen (1997b, p.479) corrobora apontando que:

A educação e a formação de professores não pode mais ignorar esta realidade. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omite face à diversidade sociocultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados.

Considerando essas complexidades e entrelaçamentos entre ação/formação docente e inclusão, Fonseca (2014) vem desenvolvendo a ideia de pensar numa formação na e para perspectiva inclusiva, desdobradas em estudos como Leme e Fonseca (2020a); Leme e Fonseca (2020b).

A expressão 'formação na e para perspectiva inclusiva' justifica-se para afirmar que a preocupação não é só perceber se os estudantes estão sendo formados **para** lidar com as diferenças em suas ações profissionais futuras, mas também se eles, enquanto seres singulares, são considerados **na** formação. Nesse sentido, o 'na perspectiva inclusiva' significa refletir sobre como se dá a formação dos estudantes com relação aos processos inclusivos e/ou excludentes que permeiam tal curso, considerando necessariamente suas próprias demandas e questões. O 'para perspectiva inclusiva'

significa perceber o reflexo dessa formação inicial nas futuras ações docentes desse estudante em formação.

Em suma, propõe humanizar as relações de preparação para o exercício da docência ao longo da trajetória formativa com vistas a lidar com as diferenças presentes na prática docente no chão da escola, mas também com as diferenças constitutivas desses docentes em formação, numa relação dialética entre o **na** e o **para**, afetando-se mutuamente. É considerar a formação como um exercício de constante reflexão e não como um período estanque de preparação puramente instrumental, técnica e resolutivo.

Assim, intenciono neste estudo um olhar amplo acerca da formação docente, considerando os processos de inclusão/exclusão que ocorrem cotidianamente na trajetória formativa dos sujeitos pesquisados. Tal preocupação remete-se à práxis teoria e prática e compreende a dialeticidade e complexidade das relações e construções coletivas porque se a formação não considerar o estudante em sua singularidade, dificilmente ele entenderá as diferenças que o cercam e como lidar com isso.

Diante deste quadro, surgem perguntas que não querem calar: Como formar profissionais democráticos, se seus próprios mestres nem sempre lhes servem de exemplo? [...] Como formar um profissional que contemple e respeite as diferenças e diversidade do mundo se ele mesmo nem sempre teve as suas diferenças e sua diversidade contemplada ou, o que é pior, respeitada? [...] Quantos de nossos acadêmicos são, de fato, preparados para essa proposta? (SANTOS, 2003, p.79).

Uma formação docente que não problematiza as igualdades e as diferenças, produz uma visão acrítica sobre os próprios futuros professores e sobre quem estes encontrarão em sua prática futura nas escolas. Exatamente por isso, esta pesquisa engloba futuros docentes e docentes formadores.

Especificamente no campo da Educação Física, para engajar-se em uma formação crítico-reflexiva que volte o olhar na e para a perspectiva inclusiva, é importante interromper um círculo vicioso excludente que abrange a ação e a formação docente sem reflexão e é alimentada pela ênfase na aptidão física, pois a Educação Física

escolar não é local de formação de atletas, assim como as faculdades de Educação Física, que formam futuros professores, também não o são (FONSECA, 2014).

[...] influenciados pela formação recebida, desenvolveram posturas discriminadoras, uma vez que o trabalho estava voltado aos mais habilitados e talentosos. Os não aptos na obtenção de tal rendimento eram simplesmente deixados de lado, como é possível constatar, em pleno século XXI, com bastante frequência, em muitas práticas escolares no País (CHICON, 2008, p. 30).

Dessa forma, situações excludentes na formação docente podem fazer com que os futuros professores/as, se não formados numa perspectiva crítica, reflexiva e inclusiva, reproduzam tais exclusões em sua prática profissional futura. Obviamente, essa não é uma determinação fixa tão linear assim, porém Longhini e Nardi (2007, p. 82), apoiados em autores como Adams e Krockover (1997) e Grossman et al (1989), confirmam que “muitos dos licenciandos, ao iniciarem sua prática pedagógica, acabam reproduzindo modelos de ensino baseados nas práticas de ex-professores que tiveram durante sua vivência como aluno”. Nesse sentido, a formação na e para perspectiva inclusiva opera a partir de intenções e ações direcionadas à afirmação de uma educação democrática, a visibilidade, o respeito e a valorização das diferenças presentes na nossa sociedade.

Metodologia

O presente estudo é parte da minha tese de doutorado (FONSECA, 2014), cujo foco foi investigar a formação de professores de Educação Física para atuar no âmbito escolar. No Brasil, o alvo do estudo foi o curso de Licenciatura em Educação Física na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Em Portugal, foi o curso de Licenciatura em Ciências do Desporto e o Mestrado em Ensino de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), pois a habilitação para atuar em âmbito escolar em Portugal somente se dá com a conclusão desses dois cursos.

Considerando isso, os participantes da pesquisa foram estudantes e docentes dessas instituições. O instrumento de coleta de dados se constituiu de questionário online que foi direcionado para os respondentes via secretaria acadêmica dos cursos com perguntas abertas e fechadas, contendo um total de 18 questões. Este se constituiu como um questionário espelho, pois apresentava as mesmas questões para estudantes e professores/as, o que possibilitou o cruzamento e discussão dos dados durante a análise. Para este recorte, escolhi apresentar reflexões acerca de 4 perguntas, acompanhadas também de questões relativas ao perfil dos respondentes.

Com relação ao curso de Licenciatura em Educação Física da EEFD/UFRJ, dos 895 estudantes regularmente matriculados, 139 responderam ao questionário e dos 45 professores, 19 responderam. Com relação ao curso Mestrado em Ensino de Educação Física FADEUP, dos 287 estudantes¹⁷ matriculados, 89 responderam e dos 32 professores, 19 responderam.

O estudo constituiu-se numa pesquisa eminentemente qualitativa, porém utilizei abordagens quantitativas como forma de complementar os procedimentos e embasar as interpretações e discussões dos dados qualitativos, principal foco deste estudo. Como aborda duas realidades distintas, esta pesquisa foi de cunho comparativo no sentido de identificar peculiaridades e contrastes, aproximações e distanciamentos em cada caso estudado, sem generalizações (SCHNEIDER E SCHMITT,1998; FERREIRA, 2008).

Análises, discussões e reflexões...

Início esta seção apresentando o perfil dos respondentes. Responderam ao questionário 139 estudantes da EEFD, 44,6% do gênero masculino e a maioria (55,4%) do gênero feminino; 89 estudantes da FADEUP, a maioria (60,7%) do gênero masculino e 39,3 % do gênero feminino. Com relação aos docentes, dos 19 professores da EEFD que responderam ao questionário, 52,6% assinalaram ser do gênero feminino e 47,4%

¹⁷ Para esta pesquisa, foi considerado somente os estudantes do Mestrado em Ensino de Educação Física da FADEUP, pois somente os que concluem o mestrado podem atuar no âmbito escolar.

masculino. Dos 19 professores da FADEUP que responderam ao questionário, a maioria (78,9%) é do gênero masculino e 21,1% do gênero feminino.

Considerando a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁸, perguntei aos respondentes qual a sua cor ou raça. A maioria dos estudantes brasileiros pesquisados se autodeclarou de cor branca (52,9%), seguidos por 30,4% que assinalou ser de cor parda e 15,2% de cor preta. A maioria absoluta dos estudantes portugueses se autodeclarou de cor branca (94,7%). O panorama predominantemente de cor branca prevaleceu, também, entre os professores de ambas as instituições: 78,9% dos professores da EEFD se autodeclarou branco, 15,8% pardo e apenas um (5,3%) de cor preta; 94,7% dos professores da FADEUP se autodeclarou branco e apenas um (5,3%) pardo.

Chama a atenção que não há entre os respondentes de Portugal nenhum estudante negro e entre os estudantes brasileiros esse número também é pequeno. Quanto aos docentes, o cenário não é diferente. Fica evidente, considerando os achados desta investigação, a histórica exclusão dos/as negros/as no Ensino Superior público em ambos os países. Em termos de Brasil, Vieira (2013, p. 49) confirma tais dados quando aponta que “ocorre uma sub-representação de negros na universidade pública quando comparados ao percentual de negros na sociedade brasileira”. A lei 12.711/2012¹⁹ (BRASIL, 2012) se configura como um importante marco inclusivo enquanto política de acesso de negros/as ao ensino superior.

Importante apontar ainda que nenhum respondente relatou possuir alguma deficiência, considerando estudantes e docentes de ambos os países. No Brasil, uma alteração na lei 12.711/2012 inseriu também pessoas com deficiência na reserva de vagas nas instituições federais de ensino, originando a lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016).

¹⁸ No primeiro Censo Demográfico realizado no Brasil, em 1872, a classificação por raças estava presente na forma de quatro opções de resposta: branco, preto, pardo e caboclo, esta última dirigida a contabilizar a população indígena do País. A partir do censo de 1991, com a inclusão da categoria indígena, a classificação passa a ser de "cor ou raça" e define cinco categorias: branco, pardo, preto, amarelo e indígena. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf

¹⁹ No Brasil, em 2012, foi aprovada a Lei 12.711, determinando que as instituições federais devem destinar 50% de suas matrículas para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas – conforme definições usadas IBGE, de baixa renda e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A coleta desses dados foi antes da efetivação dessa lei na UFRJ, que ocorreu somente em 2018, isso demonstra a significância dessa política de ação afirmativa.

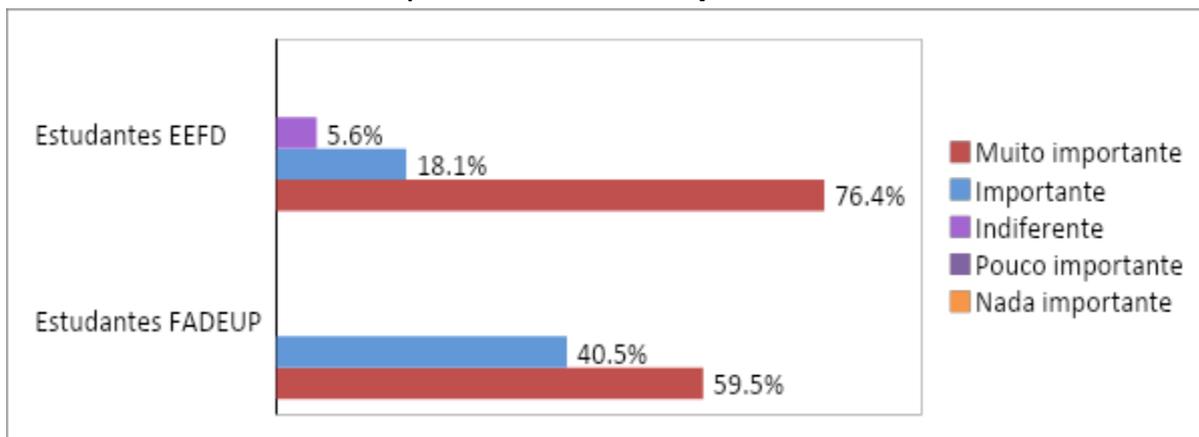
Foram elencadas quatro perguntas que levam a reflexão sobre a formação na e para perspectiva inclusiva que abordaram: a importância acerca da educação inclusiva; a discussão sobre inclusão/exclusão na(s) disciplina(s); a preocupação em atender a diversidade de estudantes; preocupação em discutir diversidade.

Mesmo reconhecendo que diversidade e diferença não são termos sinônimos (MISKOLCI, 2016, BRAH, 2006), nesta pesquisa optei por utilizar nas perguntas a palavra diversidade ao invés de diferença. Esta decisão é corroborada por Candau (2020, p.39) que afirma que: “O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias das pesquisas que tenho realizado, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade.” A ideia foi tentar aproximar da realidade dos respondentes como forma de melhor comunicar a intenção da pesquisa e utilizar a palavra mais palatável no sentido de considerar a pluralidade de modos de ser e estar no mundo.

Para averiguar o grau de importância considerados por estudantes e docentes acerca da discussão sobre a educação inclusiva no curso de formação de professores/as, pedi que assinalassem de 1 (nada importante) a 5 (muito importante), além disso, os respondentes teriam que justificar sua resposta. Essa pergunta foi pensada para verificar a impressão geral dos respondentes, não focalizando em uma disciplina específica, mas sim, se eles consideram tal temática importante no curso, ou não.

A maioria dos estudantes de ambas as instituições assinalou que tal discussão é *muito importante*, 76,4% estudantes da EEFD e 59,5% estudantes da FADEUP. Grande parte das respostas dos estudantes se fixou em *muito importante* e *importante*, conforme demonstrado no quadro abaixo:

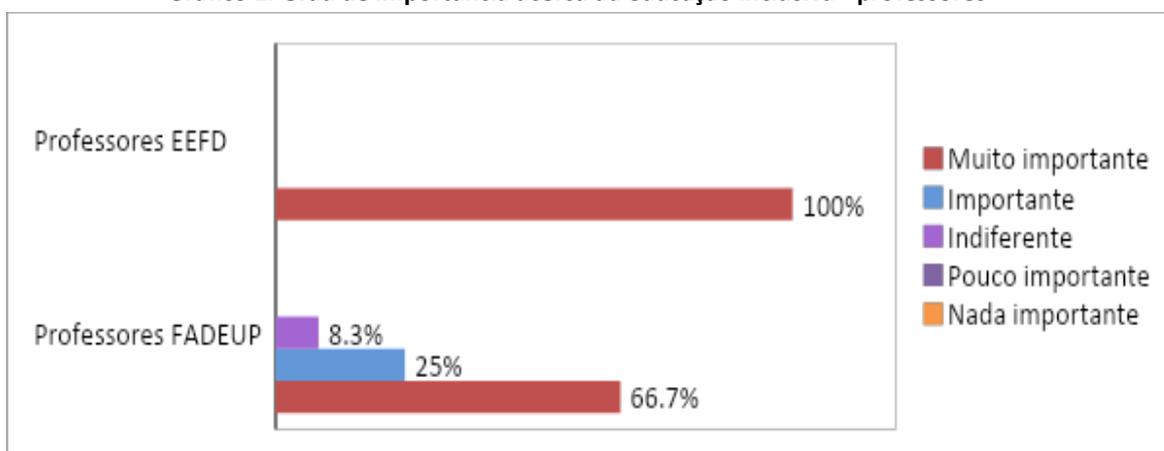
Gráfico 1: Grau de importância acerca da educação inclusiva - estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

Grande parte dos docentes respondentes também concorda que tal discussão é muito importante, 100% dos professores da EEFD e 66,7% dos professores da FADEUP. A maioria das respostas dos docentes também se fixou em *muito importante* e *importante*, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Gráfico 2: Grau de importância acerca da educação inclusiva - professores



Fonte: Dados de pesquisa

A justificativa de todos os/as respondentes se direcionou a concordar com a importância dessa discussão durante a formação, porém noto que em nenhuma justificativa, seja de estudante ou professor/a, está presente a questão de considerar a formação **na** perspectiva inclusiva e sim a formação **para** perspectiva inclusiva. Isto é, segundo esses primeiros relatos, há uma preocupação genuína de que esse tema esteja

presente nas discussões, mas o olhar está focando somente para a atuação docente futura.

Este já pode ser um primeiro indício de que a preocupação se fixa em preparar os estudantes para trabalhar com as diferenças na profissão docente por vir, mas não de olhar para estas dentro do curso. Ressalto abaixo, em **negrito**, trechos dos depoimentos de representantes (estudantes e professores) de cada instituição que evidenciam a preocupação em estarem preparados **para** lidar com questões envolvendo a inclusão na prática futura:

Durante a graduação devemos refletir e nos preparar para a atuação docente, que se dará em uma sociedade onde os indivíduos por diversos motivos são diferentes (perceptivelmente ou não) e, portanto, precisamos estar preparados para entender e atender as necessidades que **ocorrerão ao longo de nossa atuação** (estudante EEFD 185).

É muito importante. Enquanto curso de formação de futuros professores é importante abordar esta temática, pois nos dias de hoje está presente em todas as escolas, e enquanto futuros professores devemos saber agir nessas **situações futuras** (estudante FADEUP 161).

Uma vez que estes alunos estarão inclusos no ensino público, é importante discutir estas questões ao longo do curso de formação e em cada unidade curricular para **melhor prepará-los** (docente EEFD 10).

Porque os indivíduos, **seus futuros alunos**, têm sempre características muito díspares e são singulares e cada vez mais a inclusão está na ordem do dia (docente FADEUP 26).

Ressalto ainda posições de estudantes e docentes da EEFD que reconhecem a importância dessa discussão, porém apontam que, em sua percepção, em geral, não há preocupação com tal tema.

Não observo qualquer preocupação dos docentes a este respeito (docente EEFD 33).

Importante, porém pouquíssimo discutido (estudante EEFD 83).

A palavra preparação esteve presente em grande parte das justificativas e também ressaltada nas respostas acima expostas. Nesse sentido, estaremos em algum

momento aptos, prontos para lidar com a inclusão, as diferenças e todos os desafios que se apresentarem? Arrisco-me a dizer que não, pois como já dizia Paulo Freire (1997), somos seres inacabados e como tal, em permanente aprendizado a partir de experiências que constroem, desconstroem e reconstroem muitas (in)certezas ao longo do caminho formativo na e para a docência.

Com isso, não estaremos preparados do sentido estático do termo e sim, processualmente nos preparando à medida que as situações emergem. Falo de preparo não como uma preparação prévia técnica-metodológica para lidar com as diferenças e sim, um preparo atitudinal, crítico, cidadão, investigativo e criativo. Faitanin e Costa (2009, p. 5) afirmam que “não há a necessidade de estarem totalmente preparadas para atuar com a diversidade humana, pois os alunos, como seres humanos, apresentam subjetividade e singularidade, e, portanto, estão em constante diferenciação”.

Embora as experiências instituintes ao longo da formação sejam muito significativas para tecer a profissão docente continuamente, essa preparação não vem somente das experiências formais ao longo do tempo que se passa na universidade. Tardif (2014, p. 72) assinala que “a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino”. É importante, portanto, que a formação inicial resgate essas experiências e incite a reflexão sobre esses desdobramentos para a ação/formação docente, pois, se abrir para entender o outro e continuamente buscar melhores relações com os sujeitos e suas histórias levando em conta as diferenças presentes no âmbito educacional, faz com que reconheçamos e valorizemos nossas próprias trajetórias pessoais e profissionais.

Pedi aos respondentes que assinalassem *sim*, *não* ou *em alguns momentos*, para três questões específicas, conforme podemos verificar abaixo:

Quadro 1: Tríade de perguntas

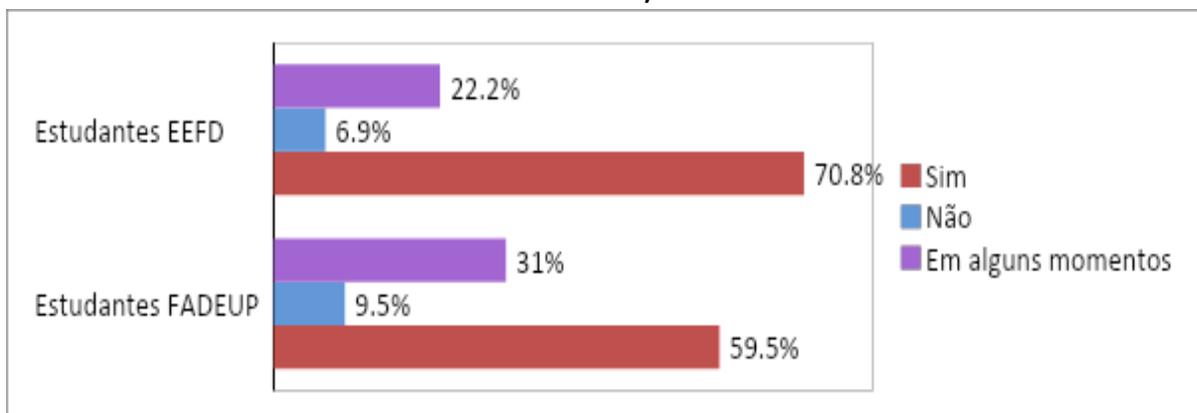
Estudantes				Professores			
	Sim	Não	Em alguns momentos		Sim	Não	Em alguns momentos
A discussão sobre inclusão/exclusão está/estive presente em alguma(s) disciplina(s) que você cursa/cursou?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A discussão sobre inclusão/exclusão está presente na(s) disciplina(s) que o sr (a) ministra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por quê? <input type="text"/>				Por quê? <input type="text"/>			
Você percebe que há alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na instituição e particularmente nas suas turmas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	O(A) senhor(a) tem alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na instituição e particularmente nas suas turmas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por quê? <input type="text"/>				Por quê? <input type="text"/>			
Os professores têm alguma preocupação em discutir sobre diversidade nas aulas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A discussão sobre diversidade está presente nas suas aulas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por quê? <input type="text"/>				Por quê? <input type="text"/>			

Fonte: Dados de pesquisa

Sobre se há discussão acerca de inclusão/exclusão, perguntei aos estudantes se tal assunto está presente em alguma(s) disciplina(s) que eles cursam/cursaram, e aos professores/as, se está presente na(s) disciplina(s) que eles ministram. Esta pergunta se fez importante para verificar um passo além da questão anterior, onde os respondentes indicaram o grau de importância dessa temática, e agora mais especificamente na disciplina cursada ou ministrada.

A maioria dos respondentes de ambas as universidades afirmou que *sim*. Quanto aos estudantes, 70,8% dos estudantes da EEFD e 59,5% dos estudantes da FADEUP concordaram positivamente.

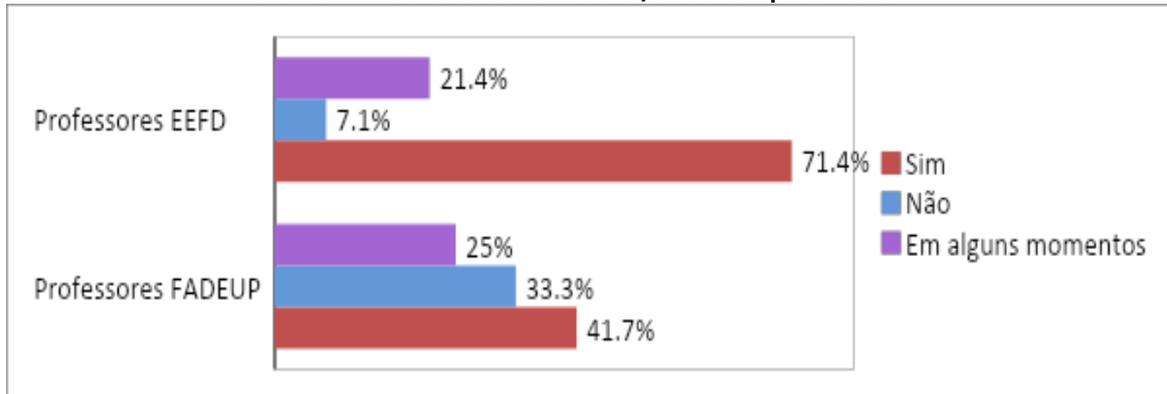
Gráfico 3: Discussão sobre inclusão/exclusão - estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

Quanto aos professores, 71,4% da EEFD, 41,7% da FADEUP assinalaram *sim*, porém é importante ressaltar que, especialmente no contexto português, as opiniões voltadas ao *não* e em *alguns momentos* foi significativa.

Gráfico 4: Discussão sobre inclusão/exclusão - professores



Fonte: Dados de pesquisa

Julgo importante inicialmente mostrar as justificativas que demonstram que essa discussão não faz parte do cotidiano dos respondentes. É evidenciado, portanto, uma contradição, onde os estudantes lamentam tal ausência e os docentes não reconhecem a necessidade de discutir esse tema, além de justificarem que não há espaço em sua área de saber.

Não. Os professores ainda não possuem uma ampla visão e nem sequer falam dessa importância (estudante EEFD 96).

Não. Apesar do contexto social onde estou inserido não transparecer este tipo de situações, considero que seja importante discutir acerca de um problema real na nossa área de formação (estudante FADEUP 36).

Não. Por se tratar de uma **disciplina dita "dura"**, não são comuns os espaços para este tipo de discussão. Muitos estudantes chegam à sala em busca pelos conhecimentos formais. (docente EEFD 33)

Não. Porque **não tem nada a ver** (docente FADEUP 4).

Entendo que a trajetória formativa não se dá somente pelo campo do ensino, porém, nessa pergunta me ative somente a como essa discussão se apresenta (ou não) nas disciplinas. O que assinalo em negrito nos depoimentos acima retrata que essa discussão não está presente em todas as disciplinas, mesmo nesses cursos que formam

professores/as para atuar na Educação Física escolar. Por que numa “disciplina dita “dura”, como aponta um docente, esta discussão não cabe? O que separa os conhecimentos formais de conhecimentos que atendam às necessidades específicas de algumas pessoas?

Fonseca (2014), Fonseca, Ferreira e Silva (2019), Ferreira et al (2019) ao analisarem documentos norteadores das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Educação Física de universidades federais brasileiras apontam possibilidades de discussão sobre inclusão e diferenças, mesmo em disciplinas que historicamente não tratam desses temas. A anatomia, que por exemplo, aborda características do corpo humano, anatomia funcional da coluna vertebral, sistema muscular ou aspectos morfológicos da marcha, poderia problematizar: qual corpo estaria em tela nas aulas? Qual movimento funcional? Marcha de quem? Especificidades de corpos com deficiência, de crianças, adolescentes, idosos seriam contemplados ou somente ‘corpos padrão’?

Portanto, a discussão envolvendo inclusão/exclusão deve estar restrita a uma disciplina específica? Nesse caso, não urge necessariamente a mudança dos documentos norteadores e sim uma outra forma de se apropriar desses escritos e repensar como esses documentos podem refletir culturas, políticas e práticas inclusivas, mesmo em disciplinas de cunho biológico, como no exemplo citado. Para tanto, é importante ter um olhar mais ampliado voltado para considerar as diferenças que atravessam os estudantes.

Embora a maioria tenha assinalado *sim*, grande parte das justificativas de professores/as da EEFD e estudantes da EEFD e da FADEUP encaminharam para disciplinas específicas que tratam dessa questão como Educação Física Adaptada na EEFD e Populações especiais na FADEUP. Mas será que somente estas disciplinas têm a função de discutir esse tema? Os temas relativos à inclusão/exclusão somente têm relação com a deficiência?

A **única** disciplina que cursei até agora que tratou diretamente com esse assunto foi a de Educação Física Adaptada. Disciplina esta que trabalha diretamente com esse assunto (estudante EEFD 141).

Quando abordamos as questões relacionadas com **peças com deficiência** na disciplina populações especiais (estudante FADEUP 11).

A disciplina que ministro é do 1º período, portanto, os alunos ainda não tiveram disciplinas específicas que abordem diferenças, como Educação Física Adaptada (docente EEFD 38).

Nessa lógica disciplinar, uma única disciplina não dá conta de toda complexidade envolvendo as deficiências. A quem serve, por exemplo, as disciplinas que ensinam técnicas, táticas e metodologias de ensino para aprendizagem dos esportes? Para quem? Quem serão esses estudantes? Somente pessoas sem deficiências? Este assunto precisa estar presente em todas as disciplinas considerando suas especificidades. A formação para a perspectiva inclusiva advém de toda a trajetória formativa, em todas as disciplinas, porque o objetivo é formar para lidar com as diferenças e não com ‘pessoas padrão’ sem necessidades específicas diversas.

Historicamente quando se aborda o tema inclusão muito se associa estritamente as questões envolvendo as deficiências (FONSECA E SILVA, 2010), porém, resalto a importância da amplitude do conceito de inclusão, como o que embasa esse estudo, considerando também outros marcadores sociais da diferença, para além da deficiência.

Desde o primeiro período, o fazer docente precisa estar presente nas discussões das disciplinas e principalmente sobre quem será esse futuro aluno/a, portanto, as discussões abarcando inclusão e diferenças devem permear todas as experiências docentes, aproximando essa formação do chão da escola, tendo contato com a diversidade de estudantes por meio de diversas experiências de iniciação à docência, não só na parte final do curso, formalizada nos estágios ou prática de ensino.

Alguns poucos respondentes de ambos os países justificaram que tal discussão está presente nas disciplinas que ministram ou que cursam, sem apontar alguma especificamente.

Sim. Para que desenvolvêssemos a habilidade de lidar com a situação de exclusão e solucioná-la da melhor forma possível (estudante EEFD 53).

Sim, porque é um tema atual deveras importante na formação de professores (estudante FADEUP 179).

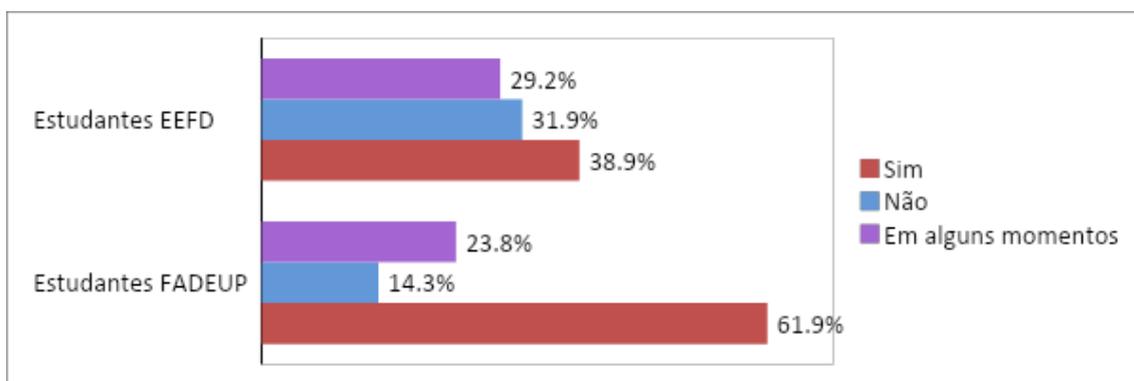
Porque a educação física eventualmente pratica uma das piores formas de exclusão, a exclusão pela habilidade (docente EEFD 14).

Porque considero ser determinante para a formação de professores atualmente (docente FADEUP 32).

Canen (1997b, p.477) justifica a importância do diálogo das diferenças estar presente na formação, posto que “a escola brasileira atua em uma sociedade multicultural, em que a diversidade de universos socioculturais de grande parte da população é ignorada em práticas pedagógico-curriculares homogeneizadoras”. Nesse sentido, resalto a importância de identificar, especialmente na fala dos professores/as, a preocupação com esse tema, principalmente no que tange a exclusão por habilidade, tão presente na Educação Física escolar e com reflexos na formação docente, corroborando o círculo vicioso excludente, como resalta Fonseca (2014).

Perguntei aos estudantes se eles percebem que há alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na instituição e particularmente nas suas turmas, e aos professores/as se eles têm essa preocupação enquanto docentes responsáveis pela turma. A maioria dos estudantes de ambas as instituições afirmou que *sim*, porém na FADEUP essa afirmativa se destacou com 61,9% das respostas e na EEFD esse resultado foi mais equilibrado (38,9%).

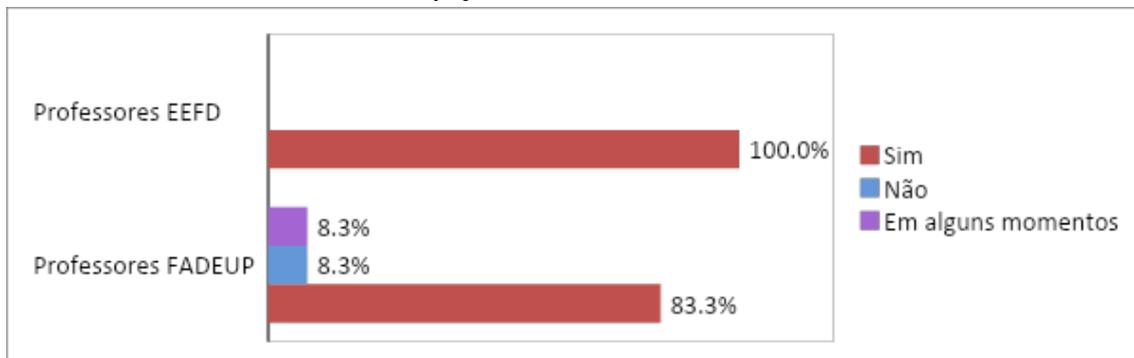
Gráfico 5: Preocupação em atender a diversidade – estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

Todos os professores/as respondentes da EEFD afirmaram unanimemente que *sim* e 83,3% dos professores da FADEUP também concordaram positivamente.

Gráfico 6: Preocupação em atender a diversidade - docentes



Fonte: Dados de pesquisa

As justificativas indicativas do *sim* demonstram que tal preocupação se faz presente, especialmente reconhecendo as particularidades e as dificuldades nesse processo.

Sim. A instituição procura atender da melhor maneira qualquer tipo de indivíduo (estudante EEFD 144).

Sim. Nossos alunos são **muito carentes** e necessitam de estratégias/abordagens especiais que sejam capazes de contribuir para a sua formação (docente EEFD 34).

Sim. **A diversidade torna a comunicação, a relação e a interação mais complexa, mais suscetível a desentendimentos e incompreensões**, mas tem a possibilidade de nos enriquecer a experiência, alargar e polifacetar as perspectivas e a visão do mundo, das coisas e das pessoas (docente FADEUP 21).

Destaco, nas falas acima, duas expressões importantes para reflexão. Uma tem relação com a fala do respondente 34 que utiliza a palavra 'carentes' e não discorre sobre quais seriam essas, porém seria importante problematizar se são no campo cognitivo, emocional, social e/ou financeiro. Outra é do docente 21, apesar de apontar que a diversidade enriquece as experiências, ainda retrata a ideia de que estas podem ser obstáculos ou geram dificuldades, indo de encontro ao que apregoa Candau (2020, 2016a, 2016b) considerando as diferenças como vantagem pedagógica.

Por outro lado, as justificativas do *não*, ressaltam o não engajamento em atender a diversidade, e de certa maneira, demonstram alguns docentes se eximindo da responsabilidade de assumir tal preocupação em sua disciplina.

Não. Nem todos os professores têm este tipo de preocupação (estudantes EEFD 188).

Não sinto que haja uma preocupação por parte dos professores, no entanto isso deveria ser levado em conta visto que o aumento de diversidade de alunos também permite uma melhor formação e informação (estudante FADEUP 37).

Não. Na minha UC (estágio pedagógico) não se aplica (docente FADEUP 7).

Esta questão teve a intenção de refletir sobre a percepção dos respondentes acerca da perspectiva inclusiva **na** formação, ou seja, se as diferenças existentes dentro do curso são consideradas. (LEME E FONSECA, 2020a; 2020b). Nesse sentido, com base nessas falas: como não considerar as diferenças dentro de um curso de formação de professores, se notadamente vivemos numa sociedade heterogênea e plural (MOREIRA, 2002)? Como tal discussão não se aplica à disciplina de estágio, por exemplo? Lidar com as diferenças é somente função de alguns?

Ainda com relação a essa não preocupação em atender a diversidade de alunos, os estudantes da EEFD elencaram pontos relativos ao não reconhecimento e valorização das diferenças, apontando especificamente questões ligadas ao rendimento.

Há professores que ainda não se preocupam com isso. Tratando os alunos como atletas e não se importando com o aprendizado em que o graduando utilizará para ensinar seus futuros alunos. E nesses casos, quando um aluno não é bom o suficiente, não é "atleta" sofre com o professor e até reprova na matéria por isso (estudante EEFD 52).

Os professores cobram dos alunos nas avaliações físicas de acordo com o biotipo dos alunos (estudante EEFD 229).

A faculdade de Educação Física ainda mantém um viés esportivista, de como que os alunos ficam quase que 100% voltados à prática, e os professores utilizam a didática tradicional de avaliação somativa (estudante EEFD 95).

Tal ponto, envolvendo prioritariamente a ênfase no rendimento, já foi amplamente debatido por Silva (2004), Silva (2008) e Fonseca (2009, 2014), demonstrando que esta ainda é uma questão candente e recorrente na Educação Física brasileira, seja no âmbito escolar, seja na formação docente. Para Sawaia (2017) a exclusão é complexa e multifacetada, acontece de diferentes maneiras e precisa ser percebida para que seja combatida, portanto, é fundamental atentar para a exclusão por habilidade que é evidenciada se a prática da Educação Física, em ambas as esferas, se pautar em elementos extremamente técnicos enfocando somente o rendimento.

Assim, é importante problematizar o viés da formação inicial docente, em termos de concepções curriculares. Autores como Rangel-Betti e Betti (1996) e Darido (1995) afirmam que embora o currículo tradicional-esportivo tenha se iniciado no final da década de 1960, consolidando-se na década de 1970, ainda hoje tem espaço em alguns cursos de Educação Física. Nesse currículo, a ênfase é no saber fazer para ensinar, onde as disciplinas práticas e esportivas têm grande destaque em detrimento das chamadas disciplinas teóricas, explicitando a dicotomia teoria-prática e a formação do professor como atleta. Ressalta-se então, fortemente a questão prática relacionada à execução e demonstração de habilidades motoras e técnicas, principalmente ligadas aos esportes. Darido (1995, p.124) reforça que nesse currículo há “uma ênfase na formação esportivista ligada ao rendimento máximo, seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar”.

Castellani Filho (1993) apresenta alguns códigos que descaracterizam a Educação Física enquanto prática pedagógica autônoma, sendo um deles, o código esportista, onde o aluno é atleta e o professor treinador. Baseado nisso, podemos dizer que o professor treinador hoje, foi aluno atleta na formação docente? Continuará este a reproduzir tais práticas na sua ação docente? Essa é mais uma evidência do círculo vicioso excludente citada por Fonseca (2014) que vai em oposição à formação docente na e para perspectiva inclusiva.

Obviamente isso não é uma determinação linear e sim uma problematização sobre quais professores/as estão sendo formados, pois acredito que quando o cunho educacional da Educação Física é negligenciado e a habilidade física é ressaltada, a

chance de excluir estudantes rotulados como inábeis para a prática aumenta substancialmente. A concepção de currículo tradicional-esportivo contribui para esse tipo de formação.

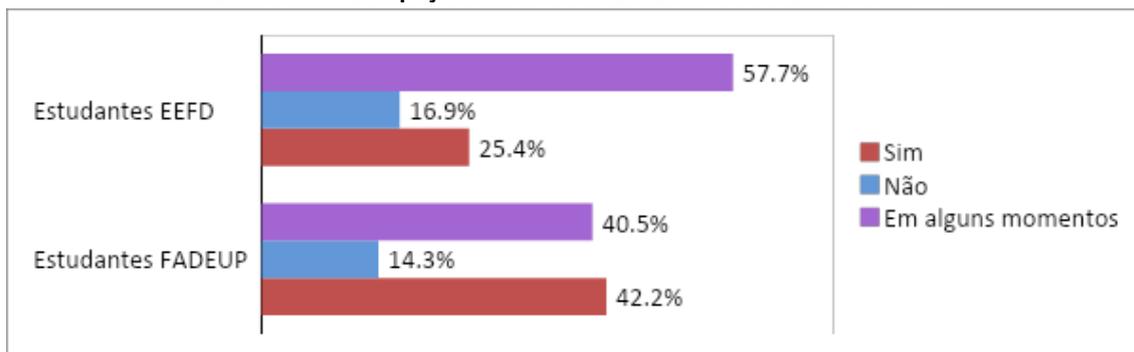
Rangel-Betti e Betti (1996) e Darido (1995) comentam ainda sobre o currículo de orientação técnico-científica, que surgiu no Brasil em meados da década de 1980 e consolidou-se no início da década de 1990, tentando acompanhar as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. Este se apresenta como uma possibilidade de formar docentes numa perspectiva mais ampla, que se distancia do currículo tradicional-esportivo, valorizando o conhecimento científico vindo das ciências humanas que implicava em ensinar a ensinar, dando um caráter mais pedagógico e menos técnico à formação docente. De acordo com Rangel-Betti e Betti (1996, p.11), esse modelo curricular teve seu mérito porque começou a “desestabilizar as forças conservadoras que se apoiavam totalmente na tendência tradicional esportiva”. Tal concepção que visa ‘ensinar a ensinar’ não pressupõe que para ensinar um gesto desportivo qualquer, bem como qualquer elemento da cultura corporal de movimento, o professor tenha que ser um exímio executor desse gesto, e sim, pedagogicamente ter as condições para ensinar, considerando as condições de cada aluno.

Assim sendo, concordando com Silva (2004, p.19), “como podemos alterar esse quadro, se nossa formação profissional nos levou à busca da disciplina, performance física e do rendimento padronizado?”. Os caminhos são desafiadores porque também esbarram em questões contemporâneas envolvendo outras formas de exclusão, porém é necessário reconfigurar a formação docente problematizando os sentidos e os significados do que é ser professor, fomentar a reflexão sobre as práticas, fazeres e saberes docentes.

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante na profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2011, p. 12).

Por fim, quando perguntados sobre se os docentes têm alguma preocupação em discutir sobre diversidade nas aulas, as respostas diferiram. A maioria dos estudantes da EEFD afirmou que somente *em alguns momentos* (57,7%), enquanto a maioria da FADEUP afirmou que *sim* (45,2%), seguido bem de perto da opção *em alguns momentos* (40,5%).

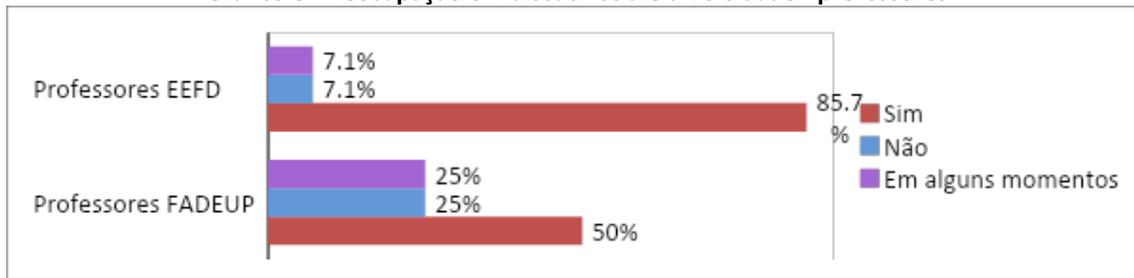
Gráfico 7: Preocupação em discutir sobre diversidade - estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

Em espelho, perguntei aos professores/as se há preocupação em discutir diversidade em suas aulas e a maioria dos docentes marcou que *sim*, 85,7% da EEFD e 50% da FADEUP.

Gráfico 8: Preocupação em discutir sobre diversidade - professores



Fonte: Dados de pesquisa

Esta pergunta foi pensada para refletir sobre a preocupação da formação na e para a perspectiva inclusiva. As justificativas de todos os respondentes que apontaram *sim* e *em alguns momentos* encaminham no sentido de discussão dessas questões em termos prospectivos, vislumbrando prioritariamente mais uma vez, a atuação profissional dos futuros professores e não as singularidades dos docentes em formação.

Não sei explicar o motivo pelo qual se preocupam, mas discutem. Acredito que consideram importante para nossa formação e deve ser um tema recorrente nas aulas de EDF por termos o corpo em evidência, questões sociais e pluralidade cultural como **possibilidades de aula** (estudante EEFD 109).

Sim. Alguns professores falam nisso imensas vezes para nos alertarem para a realidade, e para nos dar conhecimento **do que vamos encontrar para o ano, no estágio**, com o intuito de nos fazer tomar as melhores decisões (estudante FADEUP 161).

Ao olharmos para a **realidade escolar e sua composição tão heterogênea**, sentimos a necessidade de discutir e demonstrar, através de adequações no programa, metodologia de ensino e avaliação, a necessidade de considerarmos a diversidade (docente EEFD 34).

Sim. A compreensão da diversidade de pressupostos, possibilidades, necessidades e interesses é absolutamente necessária **para a preparação do trabalho de inclusão** (docente FADEUP 21).

E quanto a discutir as diferenças presentes dentro dos cursos, nos estudantes e por que não, nos professores também? Será que todos os estudantes chegam ao curso perfeitos, homogêneos e aptos para aprender tudo? Sem nenhuma demanda específica? No Ensino Superior, e especificamente na formação docente, também não existem dificuldades que são negadas muitas vezes?

É legítima a preocupação em pensar nos desafios da profissão docente no que tange a perspectiva inclusiva ao se deparar com a realidade nas escolas, mas essa “realidade escolar e sua composição tão heterogênea” também está presente na universidade, no momento da formação desses professores, por isso olhar e considerar as singularidades desses docentes em formação potencializa a reflexão e apura o olhar para a prática futura (FONSECA, 2014; LEME E FONSECA, 2020a;2020b).

Com base nas justificativas dos respondentes, atentei para o fato de que os estudantes questionados apontaram, mais uma vez, para a discussão desse tema somente em disciplinas específicas, tendo como foco principal a deficiência. Inquieta-me sobremaneira pensar que o debate envolvendo as diferenças está circunscrito no espaço de determinadas disciplinas. Reconheço que certas disciplinas dão maior possibilidade para isso, porém como já foi ressaltado, Fonseca (2014), Fonseca, Ferreira

e Silva (2019) e Ferreira et al (2019) apontam que tais temas podem estar presentes em diversas disciplinas, respeitando, inclusive sua especificidade e qualificando a abordagem.

Sim, mas só vi preocupação em discutir esse tema na disciplina de Adaptada (estudante EEFD 141).

Sim, falamos várias vezes das pessoas com necessidades especiais, ou seja, com deficiência, por exemplo (estudante FADEUP 3).

Igualmente importante é apresentar as falas referentes ao apontamento sobre a não discussão acerca da diversidade nas aulas. Estas justificativas reforçam que esse tema não é tratado como prioridade e há pouca aproximação das disciplinas nesse sentido. Além disso, mais uma vez a questão do rendimento vem à tona.

Não. Por conta dos vários momentos que construíram a Educação Física tal como é hoje, existem professores que se preocupam excessivamente com o esporte e suas técnicas, sendo quase treinadores, e não professores (estudante EEFD 122).

Não. Muitas vezes a discussão passa apenas pela componente teórica do plano curricular da disciplina, ou seja, não há tempo (estudante FADEUP 11).

Não. Como já apontei, minha disciplina é dita "dura", não são comuns os espaços para este tipo de discussão (professor EEFD 33).

Não. Não tenho tempo nem conhecimento (professor FADEUP 1).

Entendo que o respeito e valorização das diferenças é uma ação coletiva, que deve perpassar as culturas, políticas e práticas de todo curso e não em uma disciplina específica. Admitir que não tem tempo nem conhecimento para reflexões que perpassam a vida educacional cotidiana é assumir que discutir os processos de inclusão/exclusão é tarefa de alguns e não de todos os docentes, e que se formam docentes para uma realidade padronizada em que as diferenças são invisibilizadas e subalternizadas. Nesse sentido, dialogo com Nóvoa (1997), que propõe um repensar sobre a formação docente:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com

o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização (p.27).

Se partirmos do princípio de que a diversidade está presente na sociedade (MOREIRA, 2002; CANEN, 2001; 1997a, 1997b), bem como, nas instituições escolares, e que “a formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1997, p. 27), um repensar sobre a formação se faz presente e a discussão sobre inclusão e diferenças deve estar em todos os espaços.

Assim, calcada no que diz Nóvoa (2017), Imbernón (2011) e Tardif (2012), é necessário que a formação docente considere novas relações de trabalho coletivo, experimentações e inovações, com vistas a atender essa questão presente no cotidiano das instituições educacionais, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Reafirmo, portanto, amparada em Candau (2020, p.39), a importância de operar com a ideia de diferenças como “riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo igualitário e justo”. Tal apontamento almeja ações do professor formador que norteie sua prática pela reflexão-na-ação (NÓVOA, 1997, 2002, 2009), numa perspectiva inclusiva de reconhecimento e valorização das diferenças.

Considerações finais

Esta pesquisa objetivou investigar a percepção de estudantes e professores/as dos cursos de Educação Física em duas Universidades públicas de Brasil e Portugal com relação à formação docente na e para perspectiva inclusiva. Por meio dessa escuta, é importante resgatar alguns pontos chaves para reflexão.

De acordo com os dados coletados, quando há preocupação com as diferenças, o olhar se volta majoritariamente para a prática futura e não para os estudantes dos cursos, isto é, há certa preocupação com a formação **para** perspectiva inclusiva e não **na** perspectiva inclusiva. Assim, é importante repensar ações que potencializem o na e não somente o para. Que olhem para fora, mas que também olhem para dentro do

curso, para os docentes em processo de formação, e principalmente que deem potência às relações dialéticas e complexas entre esses momentos, denunciando o silenciamento de diferentes grupos sociais.

Nesse movimento de olhar ‘pra dentro’, é urgente atentar para quem são esses professores/as em formação, suas histórias, singularidades, angústias, ambiguidades, demandas, necessidades, limites. Esse olhar para dentro contemplaria também os docentes formadores? Quem forma o formador? Nesse olhar ‘para fora’, é fundamental contemplar para além da formação no campo do ensino, considerando somente as disciplinas, mas também proporcionando experiências na pesquisa, na extensão, em programas de iniciação à docência, ou seja, uma maior aproximação com a escola desde os primeiros períodos.

A formação na e para perspectiva inclusiva não se restringe às discussões nas disciplinas voltadas às deficiências. Reconheço que disciplinas como essas citadas pelos respondentes inevitavelmente debatem esse assunto, mas definitivamente não apenas estas podem discutir esse tema. Além disso, a diversidade não se resume à deficiência, embora a abarque também. Nesse sentido, professores/as não devem se eximir da responsabilidade de assumir tal preocupação em sua ação docente.

Nos dois cursos pesquisados há uma ênfase na valorização dos aspectos técnicos, no desempenho físico e no rendimento. Especialmente na EEFD os relatos são contundentes. É necessária uma mudança urgente na formação com tal foco exacerbado, pois este é um dos maiores casos relatados de exclusão. Para isso, é importante caminhar para uma visão contemporânea de Educação Física não só no discurso, mas nas culturas e nas práticas efetivamente.

Reconheço que essa não é uma tarefa fácil, e sim permeada de desafios muito complexos, pois pressupõe reconfigurar as influências históricas voltadas a aptidão física, no sentido de considerar e respeitar as diferentes singularidades, os valores e as percepções de cada um, para que efetivamente tenhamos condições de reconhecer e transformar a ação/formação docente, possibilitando a participação de todos/as nas práticas corporais. Por óbvio isso não é ingênuo, nem linear como colocado aqui, porque

o tempo todo, muitos fatores intervenientes estão se interrelacionando e atendendo a complexidade das demandas atuais, porém, esse pode ser um dos caminhos possíveis.

Conhecer e compreender os diferentes modos de ser, estar e pensar presentes nos cursos para discutir a formação na e para perspectiva inclusiva é fundante para minimizar as exclusões que aqui foram relatadas e principalmente, fazer o exercício dialético de olhar para si e olhar para o outro. De fato, essa tarefa é muito complexa, demanda muitas reflexões e ações, por isso a questão da ‘preparação’ vem à tona novamente. Nenhuma formação de 3, 4, 5 ou 10 anos dará conta de preparar definitivamente um docente, assim como nenhuma disciplina dará conta por si só de formar professores/as para lidar com as diferenças, nem reconhecer suas próprias. Esta ‘preparação’ se faz contínua e infundável.

Nesta pesquisa “olhei e escutei” e não somente “vi e ouvi”, as “falas” de professores/as e estudantes, que apesar de um oceano de distância, trazem inquietações similares. Processos excludentes ainda são repetidos, daí a importância de se pensar sobre seu oposto dialético complementar, a inclusão. Se tivermos um olhar, uma escuta para essa relação dialética, estaremos caminhando no sentido de, talvez, perceber o que devemos enfatizar na aprendizagem para todos/as, contemplando suas singularidades.

Por tudo aqui apontado, reafirmo que a discussão envolvendo os processos de inclusão/exclusão estão diretamente relacionados à necessidade de mudanças estruturais, processuais e cotidianas, por vezes pequenas, mas processualmente impactantes. Somente a inserção do tema inclusão, diferenças ou diversidade no vocabulário acadêmico, não causará os impactos necessários, mas a reflexão crítica sobre esses desdobramentos, respeitando as diferenças dentro do curso de modo a entendê-las na vida profissional, pode ser um caminho rumo a uma orientação inclusiva na formação/ação docente.

Referências

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro, Produzido pelo LaPEADE, 2011.

BRAH, A. **Diferença, diversidade, diferenciação.** *Cad. Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, Jun/2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Jan/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Código e suas Tecnologias.** Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> . Acesso em: dez/2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Presidência da República. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm Acesso em: jan/2021.

CANDAU, V. **Cotidiano escolar e práticas interculturais.** *Cadernos de Pesquisa*. v.46 n.161. p.802-820 jul./set. 2016a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf> . Acesso em jan/2021.

CANDAU, V. **Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente.** *Revista COCAR*, Belém, Edição Especial N.2, p. 298 a 318. Ago./dez. 2016b. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar> . Acesso em jan/2021.

CANDAU, V. **Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais.** *Revista Cocar*. Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020 p.28-44. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index> . Acesso em jan/2021.

CANEN, A. **Formação de Professores e Diversidade Cultural.** In: CANDAU, V (org.). **Magistério: Construção Cotidiana.** Petrópolis: Vozes, pp. 205-236, 1997a.

CANEN, A. **Formação de professores: diálogo das diferenças.** **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.5, n.17, p.477-494, out./dez.1997b.

CANEN, A. **Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural.** **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 207-227. Dezembro/2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Pelos meandros da Educação Física.** *Revista Brasileira da Ciência do Esporte*, v.14, n.3,119-125, mai,1993.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CHICON, J.F. **Inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar.** **Movimento, Porto Alegre**, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abr., 2008.

DARIDO, S. **Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação física.** Motriz - Volume 1, Número 2, 124-128, dezembro, 1995.

FAITANIN, G; COSTA, V. **Políticas Públicas e Formação de Professores para Inclusão Escolar:** As Experiências do Município de São Gonçalo/RJ. In: XIII Semana de Educação da UERJ - Educação, Formação e Sociedade: Desafios Contemporâneos, 2009, Rio de Janeiro. Anais da XIII Semana de Educação da UERJ - Educação, Formação e Sociedade: Desafios Contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, v. 1. p. 1-15, 2009.

FERREIRA, A. G. **O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade.** Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.
Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2764/2111>. Acesso em: jan/2019.

FERREIRA, S; SILVA, S ; CORTE, M ; MOREIRA, F; FONSECA, M. **Formação docente em Educação Física e inclusão:** universidades da região Centro-Oeste em foco. In: Anais do XV Seminário de Educação Física Escolar USP. São Paulo: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 2019. v. 33. p. 118-118.

FONSECA, M. **Inclusão:** Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores de Educação Física da UFRJ. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FONSECA, M. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão:** reflexões sobre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, M; SILVA, A, P. **O que é inclusão? Reflexões de professores acerca desse tema.** Lecturas Revista Digital - Buenos Aires. Año 1. Nº 140. Enero de 2010.

FONSECA, M; FERREIRA, S; SILVA, S. **Mapeamento preliminar da formação docente na perspectiva inclusiva nos cursos de licenciatura em educação física:** região centro-oeste em foco. In: Caderno de resumos: Centro de Ciências da Saúde. 10ª SIAC UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019. p. 589-589.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LEME, E; FONSECA, M. **Memória e narrativa de si:** a construção do abecedário inclusivo na formação de professores. In: Anais do XX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2020, Rio de Janeiro. Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e

perspectivas na relação em direitos humanos, interculturalidade e religiões. v. 3. p. 73-84. Rio de Janeiro/ Petrópolis: DP et Alii, 2020a.

LEME, E; FONSECA, M. **A inclusão na educação de jovens e adultos: fundamentos, princípios e percepções.** In: SILVA, J. (Org.). **Formação de professores na Educação de jovens e adultos: temas em debate.** 1ed. v. 1, p. 1-20. Rio de Janeiro: WAK, 2020b.

LONGHINI, M; NARDI, R. **A pesquisa sobre a prática como elemento na formação do professor: uma experiência envolvendo a formação inicial de professores de Física.** **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, ano 2, n 1, p.69-83, 2007.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

MOREIRA, A. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista Educação & Sociedade.** Agosto, 2002.

NEIRA, M. O trabalho com relatos de experiência enquanto dispositivos para a formação continuada de professores de educação física. In: IMBERNÓN, F; SHIGUNOV NETO, A e FORTUNATO, I (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas.** São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente.** In: NÓVOA, A.(coord.). **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2ª ed. p.13-33, 1997.

NÓVOA, A. **Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro**, realizado pela TV Escola e produzido pela TV Brasil, em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: jan. 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente.** EDUCA Lisboa, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RANGEL-BETTI, I; BETTI, M. **Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física.** **MOTRIZ** - Volume 2, Número 1, junho/1996.

SANTOS, M. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva.** **Revista da Faculdade de Educação da UFF** - n. 7.p.78-91. maio, 2003.

SANTOS, M; FONSECA, M; MELO, S. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces.** Curitiba, CRV, 2009.

SAWAIA, B (Org.). **As artimanhas da Exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2017.

SCHNEIDER, S; SCHIMITT, C. **O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. Cadernos de Sociologia.** Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SILVA, A. **O princípio da Inclusão em Educação Física escolar:** um estudo exploratório no município de São João Del Rei. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, K. **Criatividade e inclusão na formação de professores:** Representações e Práticas Sociais. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, J. Reflexões acerca das políticas do ensino superior: emancipatórias ou reguladoras? O que isso tem a ver com inclusão/exclusão? In: SANTOS, M; SILVA, A; FONSECA, M. **Universidade e Participação:** Reflexões. DP et Alli, Rio de Janeiro, 2013.

Recebido em: 01/02/2021

Aprovado em: 17/03/2021

**DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA:
POR ENTRE AS NARRATIVAS, AS RESSIGNIFICAÇÕES²⁰**

**DEPLOYMENT (UNFOLDING) OF CONTINUING EDUCATION:
AMONG THE NARRATIVES, THE NEW MEANINGS**

Graciele Massoli Rodrigues²¹

José Francisco Chicon²²

Resumo

O estudo objetiva identificar os principais problemas e soluções que afetam a gestão quando se trata de constituir boas condições ao professor de Educação Física no exercício de sua atividade, na perspectiva da inclusão. Trata de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica a partir das narrativas de duas professoras/gestoras da área de Educação Especial e Educação Física que foram participantes de um curso de formação continuada realizado em uma universidade pública. Utiliza entrevistas semiestruturadas que suscitaram discussões relacionadas ao saber coletivo. O trabalho constata que as inquietações e reflexões de cada uma das envolvidas no processo de educação na formação continuada, abrem perspectiva para críticas sobre a realidade vivida e podem possibilitar pensar uma educação transformada.

Palavras-chave: Educação Física. Formação. Inclusão.

Abstract

The study aims at identifying the main problems and solutions that have an effect on management when it comes to building good conditions to the Physical Education Teachers in the exercise of their activity, regarding the perspective of inclusion. It is a collaborative-critical research-action from the narratives of two Special Education and Physical Education teachers/managers who participated in the continuing training

²⁰ O estudo contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

²¹ Professora Doutora da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí e professora adjunta da Universidade São Judas Tadeu. O estudo foi desenvolvido na Ufes. E-mail: masgra@terra.com.br. Telefone: (11)27991677. Orcid: <https://orcid/0000-ooo2-o275-0193>.

²² Professor Associado do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O estudo foi desenvolvido na Ufes. E-mail: chiconjf@yahoo.com.br. Telefone: (27)3335-2625. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1689-8604>.

course held at a public university. The research uses semi-structured interviews which aroused discussions related of the collective wisdom. The work determines that such concerns and reflections of each one involved in the education process regarding continuing training, may open perspectives for criticism about the reality faced and may enable the thought of a transformed education.

Keywords: Physical Education. Training. Inclusion.

Introdução

Este estudo mostra, por meio das narrativas de professores/gestores de Educação Física e Educação Especial, as interfaces do fazer pedagógico. Parece ser consensual que a formação do educador se dá pelo processo vivenciado, experienciado e construído no cotidiano, nas relações que se efetivam na escola e para a escola. Como a educação é entendida e por quais caminhos ela se organiza na escola esclarece muitos dos arranjos, dos estranhamentos e do saber fazer pedagógico.

Nossa intenção foi discutir e refletir com os envolvidos sobre a realidade educacional, mais diretamente com os que possuem a construção do fazer pedagógico em mãos, a fim de ressignificar o que não está dado para abrir a possibilidade da sensibilização do processo educacional como construção constante do saber. Entendemos que “[...] a prática precisa ser pensante (ou reflexiva)”, como apontam Caparroz e Bracht (2007, p. 27).

Dessa forma, instaura-se a necessidade de desenvolver espaços que produzam o diálogo entre a realidade da atuação profissional, a intervenção e os mecanismos subjacentes às atividades docentes. Nesse sentido, a formação continuada parece adentrar uma das lacunas que permeiam a trajetória do processo educacional. Para Mizukami (2002), a formação continuada oportuniza a ampliação das competências profissionais por ter o compromisso de estar em processo permanente de aperfeiçoamento e atualização das experiências adquiridas no exercício da docência.

Contudo, muitas formas de promover a formação continuada têm se configurado e, por vezes, os atores que atuam nesse contexto não são acionados a participar diretamente como agentes, mas como espectadores. No entanto, para se entender como professor nas condições ofertadas, faz-se necessário delimitar a

particularidade que orienta e constitui os saberes vigentes em um tempo e espaço. Isso nos leva a considerar que a formação é multifacetada ao mesmo tempo em que agrega a interação entre os fatores que a aciona, estabelecendo uma estreita relação entre eles. Portanto, a formação continuada passa pela compreensão de que:

[...] a estrutura da prática pedagógica dos professores está atrelada a múltiplos determinantes, tendo sua justificativa nos saberes sociais, profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais; em parâmetros institucionais e organizativos; em tradições sociais e metodológicas sobre a docência; nas possibilidades reais dos professores em efetivar o ensino em função dos meios e condições físicas existentes, entre outros (MAHL, 2016, p. 74).

Com essas considerações, percebemos que existe uma construção progressiva que um profissional pode traçar em sua trajetória. Compreender o processo de construção pessoal e profissional é lançar-se nos esquemas de elaboração implícitos que são formulados desde a formação inicial e que se constituem em formulações teóricas que subjazem à prática pedagógica (FREITAS, 2006). Assim, concordamos com Bolzan (2001, p. 16), ao afirmar que o “[...] professor reflexivo aprende com base na análise e na interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, seu conhecimento emergente institucionalizado”.

Com essa frente de compreensão, o objetivo deste estudo foi identificar os principais problemas e soluções que afetam a gestão, quando se trata de constituir boas condições ao professor de Educação Física no exercício de sua atividade, na perspectiva da inclusão. Com isso buscamos elucidar e ampliar a compreensão da realidade educacional.

Considerações metodológicas

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Formação continuada, Educação Física e inclusão: a gestão em foco”, viabilizada por meio da organização do curso de extensão “Formação continuada de professores/gestores de Educação Física e Educação Especial, na perspectiva da inclusão”, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no período de fevereiro a outubro de

2014. O curso envolveu a participação de dez professores gestores de Educação Física e Educação Especial de quatro municípios da Grande Vitória (Serra, Vitória, Cariacica e Viana), possibilitando a criação de um espaço para reflexão-ação-reflexão sobre o processo de inclusão experimentado por gestores e agentes responsáveis pela implementação das políticas de Educação Especial/Inclusão no sistema de ensino das cidades supracitadas.

Os dados foram levantados por audiogravação das narrativas dos professores/gestores participantes com posterior transcrição, em um total de 15 encontros quinzenais, todas as terças-feiras, das 13h30min às 17h30min. Na ação de formação, realizamos encontros temáticos organizados com base na demanda do grupo, estruturados com palestras, debates e grupos focais.

Contudo, para fins deste texto, fizemos o recorte em torno dos dados referentes ao município de Vitória, envolvendo a participação de duas professoras/gestoras da área de Educação Física e Educação Especial, a saber: Monique, 43 anos, graduada em Educação Física, mestre em Educação Física, ocupando o cargo de professora dessa disciplina na escola, com nove anos na cadeira; Tânia, 40 anos, graduada em Ciências Biológicas, exercendo a função de técnica pedagógica (gestora da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação — Seme), especialista na área de surdez, com dois anos no cargo. Cumpre evidenciar que os nomes originais das participantes foram modificados no intuito de preservar suas identidades.²³

Segundo dados do Censo Escolar 2013 da rede de ensino de Vitória/ES, 1.413 alunos, incluindo crianças, adolescentes, jovens e adultos, apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH ou SD). Desses, 180 estavam matriculados nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 1.165 nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e 68 na Educação de Jovens e Adultos.

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória (em 2014) estava organizada com duas subsecretarias — Subsecretaria Político-Pedagógica e Subsecretaria de Gestão

²³ Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes – *Campus* de Goiabeiras, em 29 de janeiro de 2014, sob o número: CAAE: 25182113.0.0000.5542. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Escolar. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) era efetivado por meio de ações de colaboração entre os profissionais no turno regular, bem como no contraturno (oferta obrigatória) como ação complementar e/ou suplementar ao currículo escolar. As ações interseriais para o processo de inclusão eram constituídas por uma rede de colaboração — que são articulações realizadas nos espaços-tempos escolares, envolvendo os profissionais das Unidades de Ensino, Secretaria de Educação, Unidades de Saúde, Centros de Apoio Psicossocial (CAPs), Conselho Tutelar, Ministério Público, Centros de Referência da Assistência Social (Cras), Centros de Referência de Especialidades da Assistência Social – Alta Complexidade (Creas), visando a propiciar apoios ao processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O estudo apoia-se nas narrativas das professoras/gestoras para sustentar e suscitar as análises de contextos que se movimentam na estruturação da formação continuada dos professores da rede de ensino de Vitória/ES. Josso (2007) coloca nas narrativas uma possibilidade de contribuição para uma formação profissional e pessoal mais valorativa que pode conduzir os envolvidos a compreender o processo de formação, que é singular, mas compartilhado, porque é constructo dos que estão imersos na dinâmica, ou seja, o pesquisador e o pesquisado — universo e sujeito.

Para Souza (2007), a narrativa pode oportunizar a formação processual por meio das falas e registros, do ouvir e do falar sobre o vivido e, nesse sentido, pode não ser linear, mas estrutura-se num tempo-espaço que depende da “iluminação” utilizada no momento, pois, no instante em que as informações são registradas, os depoimentos são colhidos, há direcionamento e condução dos acontecimentos realizados pelo pesquisador.

Os dados foram estudados pela técnica de análise de conteúdo preconizada por Bardin (2016), o que configurou a formação de temas aglutinadores para a contextualização das narrativas: a convivência como mobilização dos olhares para as possibilidades (profissionais com profissionais e com alunos); a escuta sensível na partilha e na ressignificação do conhecimento; a noção de incompletude no aprender com o outro nas possibilidades, movimentando a construção do saber coletivo para alcançar as políticas públicas.

A convivência como mobilização dos olhares para as possibilidades (profissionais com profissionais e com alunos)

A especificidade das ações nas escolas, que se dá pela necessidade do cotidiano, não pode redimir cada uma das instituições das corresponsabilidades sobre as ações sociais que emergem de cada proposta. O saber que insurge nas escolas com profissionais, alunos e familiares coabita o capital social relacional e, portanto, pode promover os valores inclusivos a partir das diferenças. A atuação profissional vai muito além do conhecer, pois nos coloca como autor e ator da singularidade das intervenções.

Armstrong (2014) alerta que há necessidade de se discutir como os valores sociais estão disseminados, pois a natureza social e cultural da escola é traduzida nas ações cotidianas. Nesse contexto, o sentido e significado caracterizados de forma local podem mobilizar recursos humanos e institucionais que mutuamente promovem o suporte para o processo inclusivo. Logo, participar de atividades que fortalecem a formação continuada pode motivar e sensibilizar um grupo, uma equipe e, sobretudo, o professor na ação pedagógica cotidiana, tal como pode ser visualizado na fala: “Eu tomei um susto quando fui convidada [...]. A oportunidade de poder conviver me mobilizou e a equipe também, no sentido, no olhar”.

A partilha das dinâmicas particulares e das ações focais pode instigar a cultura organizacional inclusiva. Dessa forma, as descobertas do que funciona nas possibilidades reconhecidas cria o desenvolvimento de uma educação inovadora e alimenta a identificação dos meios de propiciar o aprender. Diante dessa ótica, a diferença coletiva preconiza a mudança paradigmática de pensar a inclusão como estratégia para o aprender coletivo. As reuniões na formação continuada possibilitam trocas e preservam as particularidades, também mostradas pelos participantes: “Nós nos ouvimos aqui, respeitamos as particularidades que cada um de nós tem. Nós temos um ponto comum, a crença no ser humano”.

A contribuição pessoal ainda perpassa pela administração das questões sociais e econômicas dos entes escolares na disseminação de uma educação de qualidade, que

enfrenta a fragilização da estratificação do sistema educacional, especial e regular, dos currículos inapropriados a métodos estandardizados, dos sistemas de apoio e da formação dos profissionais. É um momento de aprendizagem coletiva que desperta e mobiliza o conhecimento no contato com os pares (MOREIRA, 2006). Complementa essa ideia Silva (2008, p. 2), que atesta que esse é um espaço de trocas de saberes diversificado, de momento de repensar e refazer a prática do professor, “[...] da construção de competências do educador”. Como pode ser visto, a fala a seguir ilustra o desejo de aprender e de trocar:

[...] neste momento dos professores eu aprendo muito. [...] eu não sei nada, eu tenho que estudar, eu tenho que entender, mas todos têm em comum esse desejo de olhar o outro, de conhecer esse outro, e a crença de que eles podem aprender.

Oliveira (2011) destaca que as concepções, os valores e as escolhas que os professores fazem e expressam são sínteses que se realizam a partir dos diferentes papéis e funções que vivem dentro e fora da escola. Isso nos leva a considerar que a troca de ideias com pares que estão no universo escolar pode enunciar os processos de reflexões sobre a prática pedagógica. Assim, a construção da intervenção que se sustenta no conhecimento tácito do professor e na formalização e flexibilização das estratégias adentra também o desafio de envolver os sentidos do compartilhar a realidade resultante dos fins traçados pelos porquês do ensino e do aprender.

Portanto, compreender as diferenças cunhadas no cotidiano e explicitadas na dinâmica da pluralidade de identidades também é enunciar que as relações que se formam podem ser redefinidas. Sob essas considerações, foi possível identificar o quão permeáveis e sensíveis os profissionais são, o que possibilitou levantar a categoria que segue:

Escuta sensível na partilha e na resignificação do conhecimento

A construção coletiva pode contemplar as reflexões pessoais e resignificar o espaço escolar. Para Freire e Faundez (1985), conversar com realidade e transpor as

ideias que fazemos de uma realidade nos faz percorrer um caminho para compreender o cotidiano. Incrementar a articulação das relações de troca de saberes são condições indispensáveis para a transformação e para a apropriação da construção de nova realidade.

Assim, os espaços de diálogos dinamizados por meio da formação continuada alimentam a cadeia de saberes que estrutura a orientação do professor no processo de ensino. Partir das demandas e particularidades de um grupo favorece a produção dos sentidos daqueles que participam e a apropriação do conhecimento por via das relações que se estabelecem (JOSSO, 2007). Resgatando Charlot (2000, p. 65), “[...] um saber só tem sentido e valor por preferência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros”. Também para Bolzan (2001), quando há ações colaborativas, os envolvidos podem se manifestar implicando compreensão e mudanças:

[...] nós fomos partilhando, vendo as mediações, essa construção do conhecimento, ressignificando isso. Porque existe... eu sou incompleta. Um olhar tão atento, eu tento ser atenta aos meus alunos, a todos, não só aos especiais, mas eu não estava sendo atenta aos meus colegas [...].

O processo reflexivo nos leva a pensar a diferença como algo que é, e não como representação do que venha a ser. Vale ressaltar que a complexidade que envolve a compreensão da realidade escolar requer refletir sobre o aluno, sua história, suas potencialidades, sua família, sua escola e seu currículo, a comunidade e a condição social referentes a esse contexto. Por isso mesmo, essas variáveis tornam o professor afoito, porque na escola se processa um currículo vivo que deve pronunciar as ações, percepções e escolhas. Nesse contexto, podemos admitir que o currículo nasce diante de uma relação que se estabelece entre professor-aluno; escola-comunidade; ensino-aprendizagem e, portanto, surge a partir das tensões e compartilhamentos que se instauram entre os pares e a realidade. Segundo Minetto (2012, p. 36),

Reconhecemos que a prática pedagógica é composta por um conjunto de fatores que são mais abrangentes que um conjunto de experiências e destacamos aí a importância dos recursos pessoais dos professores considerados como a base que o aproximará ou o afastará de novas ideias.

Para Santos, Maximiliano e Frossard (2016), as formas como os professores se manifestam e registram seus saberes possibilitam compreender a experiência como eixo do processo de formação. Contudo, vivenciar a administração do processo de formação, com a percepção e sensibilidade da realidade, exige uma autonomia e competência pedagógicas. Isso nos faz pertencer ao aprender da ação pedagógica e nos torna sujeito em descoberta na constante reavaliação daquilo que desvelamos: “[...] foi a primeira vez que a palavra deficiência não me incomodou mais. A partir de então, eu não fiquei mais incomodada com a palavra deficiência. Isso pra mim foi muito significativo, não me incomoda mais”.

Uma ação compartilhada no coletivo, propiciada pelos encontros de formação, traz à tona questões comportamentais que refletem no cotidiano escolar. Com isso, o compartilhar pode ressignificar a pessoa e o professor e também elucidar possibilidades de reinterpretação da realidade inclusiva. Reuker *et al.* (2016) realizaram uma revisão sistemática das publicações alemãs e americanas, entre os anos de 2005 e 2014, sobre inclusão escolar, mostrando que as práticas coletivas e colaborativas são apontadas como necessárias para que sejam reveladas as ações e os problemas, visando a encontrar formas de treinar os participantes para uma efetiva ação.

Para Armstrong (2014), a inclusão refere-se aos temas dos direitos humanos, igualdade e justiça, que são inerentes ao processo de inclusão escolar, mas não podem ser confundidos com a condição do aprender. A inclusão situa os impedimentos, as barreiras, as condições políticas e sociais que impedem a participação efetiva de cada aluno na escola. Não obstante, a inclusão não se deve apenas ao nível de acesso, assim como a equidade não é sinônimo de objetivos de acesso e currículo. A inclusão deve ser entendida também como em nível de processo e de valores que a educação poderá promover (RODRIGUES, 2014).

Uma das participantes ressalta a especificidade de alguns alunos e o desejo de busca para o aperfeiçoamento

[...] da questão do outro, do desafio, do tempo histórico em que a gente está, do que a gente tem que buscar. [...] então surge,

nesse contato com o professor, essa busca de fazer com que a gente avance nas discussões mesmo, efetivamente.

Portanto, a inclusão escolar é permissiva, tem receptividade e merece a experimentação, porque reconhece a possibilidade de sermos únicos e, portanto, as condições de aprendizagem também são.

Segundo Armstrong (2014, p. 13), a inclusão tem “[...] um conceito bastante importante porque representa um afastamento potencialmente profundo das políticas e práticas baseadas em seleções de acordo com as percepções de capacidades” que impregnaram as ações escolares por muitos anos. Esse aspecto camuflou a potencialização dos direitos ao acesso e às descobertas, o que nos leva a pensar que a necessidade de engajamento de profissionais que atuam com pessoas com deficiência na rede regular de ensino é imprescindível e eles precisam dar voz às suas ações, aos saberes intuitivos e experienciais, que poderão alicerçar uma rede colaborativa para a cooperação dos percursos e recursos dos trabalhos desenvolvidos.

Entretanto, há dificuldades em equalizar e concretizar a educação com os alunos. Nega-se a diferença e suprime-se a desigualdade, trazendo à luz a homogeneização educacional, o que fecha o espectro de possibilidade individual à medida que, em nome da diversidade/inclusão, se aceita o sujeito presencial, mas não concreto, na realidade institucional ou não institucional.

A noção de incompletude no aprender com o outro nas possibilidades

Na ausência de diálogo entre os atores, o sentido coletivo se perde e a inclusão da pessoa com deficiência passa a ser tratada como mercadoria, pois o que chega a cada um é o como fazer, de que forma fazer... e não o como aprender, como descobrir e como fomentar os valores que nascem das relações focais. Esse aspecto foi destacado na fala de uma das professoras quando se referiu à colaboração que a participação traz: “[...] foi a primeira participação nos encontros junto com outros profissionais de outros municípios e a gente pôde conhecer a realidade de cada um e tirar proveito dessas experiências”.

Assim, somos conduzidos ao raciocínio de que a educação se resume às representações dos professores sobre cada um de seus alunos, e a relação que se estabelece é frágil por natureza. Traçamos uma perspectiva para o aluno baseada em nossa história de vida. Não sabemos exatamente o que pretendemos realmente dessas pessoas no mecanismo social. O desgarrar do imaginário é lançar-se na lacuna do desconhecido, do incerto, da inconstância, e isso coloca em xeque todas as amarras metodológicas promulgadas nas metodologias de ensino.

Vemos, portanto, a necessidade de ampliar o fomento ao conhecimento singular para o generalizado, o que pode ser feito por meio da formação continuada alimentada por políticas públicas dirigidas ao professorado. Destacamos a fala de uma das participantes no sentido supracitado: “[...] educar os sentidos, aprender com outras possibilidades, não só direcionado [...]. Os palestrantes não estavam ensinando, estavam partilhando conhecimento e isto é muito significativo”.

Para Minetto (2012), a aquisição continuada de saberes favorece as respostas que a prática educativa requisita no dia a dia na escola e, portanto, é uma necessidade. Observamos a necessidade de percebermos a identidade de suas práticas pedagógicas para buscarmos caminhos que aprimorem as competências a fim de transformar a realidade profissional e pessoal.

Nesse entendimento, concordamos com Beyer (2011, p. 81) ao enunciar:

[...] estamos diante de uma situação de muitas incompletudes e perplexidades, diante da demanda que resulta da priorização em lei do projeto político-pedagógico inclusivo e que não nos possibilita vislumbrar, ainda, formas exequíveis de implementação.

Que atendam às necessidades dos diferentes grupos de professores e realidades no país. Iniciativas pontuais e contextuais poderão alterar as condições emergentes circunscritas no cotidiano escolar.

Movimentando a construção do saber coletivo para alcançar as políticas públicas

A continuidade na formação poderá direcionar as investigações pessoais das ações que são realizadas. Armstrong e Moore (2014) colocam que o termo ação de investigação possui foco e propósitos identificáveis que têm como base o planejamento sem expectativas de resultados, para que se possa pensar nas possibilidades integrantes da ação educativa. A expressão de uma das participantes mostra o que pensa sobre a formação continuada:

[...] e esses momentos de discussões têm feito com que a gente modifique as nossas falas. E eu acho interessante a gente levar para as nossas escolas essas discussões. Tem feito com que a gente cresça, que a gente tenha conhecimento.

Para os autores supracitados, uma das formas de desenvolver ações de investigação é promover pequenos grupos de discussão com propósitos locais que poderão discutir, refletir, buscar e encaminhar propostas contextualizadas na realidade local. Assim, os planos de ações locais podem ser a formalização da integração entre os aspectos práticos e teóricos juntamente com as possibilidades micro e macropolíticas de uma situação específica. Isso gera um impacto na vida das pessoas que se responsabilizam pelo processo de forma autônoma, colaborativa e desafiadora.

Para as professoras/gestoras, a participação em encontros de formação provoca mudanças visíveis nos professores e reflete no ambiente escolar nos quais eles estão envolvidos:

[...] essas discussões ajudaram muito na prática deles [professores] na escola [referindo-se ao ciclo de palestras organizado pelo grupo de formação e pesquisadores, para os professores de Educação Física das respectivas redes de ensino, em encontros mensais, durante seis meses, paralelamente aos encontros de formação dos gestores]. Isso pode contribuir para o conhecimento do professor, para aquele que está lá dentro da escola. Ele [o professor] tem tirado muitas experiências, as experiências que ele tem/faz com os alunos, articuladas com os encontros.

Segundo Rodrigues (2014), a formação de professores se dá pelo isoformismo, pela infusão e pela relação entre teoria e prática na ação de investigação. Nunes (2000, p. 99) nos coloca que “[...] a formação de um educador só pode ser resultado do encontro, no processo reflexivo, da decisão de ser aquele educador que se pode ser como ponto de partida para aquele que, de descoberta em descoberta, no contexto da prática pedagógica e da sua constante reavaliação, vai se tornando”. Ampliando esses preceitos, podemos ter que os aspectos ressaltados nos impulsionam a uma formação contínua para uma realização frutuosa. Esse aspecto pode ser visto na fala de uma das participantes:

[...] e esses momentos de discussões têm feito com que a gente modifique as nossas falas. E eu acho interessante a gente levar para as nossas escolas essas discussões. Têm feito com que a gente cresça, com que a gente tenha conhecimento e que a gente possa fazer o melhor para o nosso aluno.

As escolas (que são formadas por todos os envolvidos no espaço) precisam sentir a necessidade premente de mudanças para equalizar os desequilíbrios instigados pelas novas buscas e compreender como poderá atribuir sentido aos novos rumos. Não há caminho explícito para a unificação dos saberes construídos, mas há possibilidade de se refundar a escola que vivemos, sob a ótica das corresponsabilidades e desafios. Como ressalta Jesus (2011), os profissionais envolvidos com escolas indicam que a resignificação das políticas locais se dá por via da formação continuada que, além das mudanças nas práticas pedagógicas, interfere no engendramento das ações em torno da escola.

Portanto, precisamos produzir conhecimento compatibilizando o cotidiano e o humano, o singular, o peculiar com o generalista, com projeções para que a sociedade tenha aporte e venha a superar os problemas com os quais se defronta, dinamizando a participação e a cooperação das partes envolvidas — a comunidade acadêmica: alunos, professores, pesquisadores — na orientação de ações sociais.

Algumas considerações finais

Com o estudo, foi possível perceber um distanciamento do colaborador, rotatividade e segmentação na Educação Especial e na Educação Regular, com mudança de foco no grupo. Notamos que não há apoio nas práticas de aproximação das diferentes áreas com a participação efetiva dos professores. Percebemos também o estranhamento entre pares agregado a um expressivo anseio de compartilhamento. Dessa forma, existe um desejo associado à angústia para que os conflitos pedagógicos sejam resolvidos, o que nos leva à necessidade de participar das iniciativas a fim de remodelar as ações pontuais. Ao tornarmos mais acessíveis as inquietações e reflexões de cada um, vemos que a perspectiva crítica sobre uma realidade pode ser construída e abre portas para se pensar uma educação que poderá ser transformada e, portanto, uma educação nova pode ser considerada.

Devemos, então, ponderar a quão subestimada é a fala de cada um dos professores e, assim, seus contextos se fragilizam por falta de espaços de convivência reflexiva com seus pares. A compreensão das realidades se dá pela contestação dos cursos que seguem as práticas pedagógicas e, nesse sentido, os distanciamentos propiciados pelas organizações das estruturas da educação em Vitória não promovem o reconhecimento dos modos como a própria educação inclusiva vem se dando no município.

Assim, podemos inferir que a formação continuada não é apenas uma estratégia para sanar os distanciamentos embrionários entre a formação e a realidade escolar, mas uma condição intrínseca à prática pedagógica porque metaboliza os aspectos inerentes à dinâmica do cotidiano da escola.

Referências

ARMSTRONG, Felicity. **Educação especial e inclusão**: perspectiva inglesa. In: ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, David. **A inclusão nas escolas**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014. p. 9-30. (Coleção: questões-chave da educação).

ARMSTRONG, Felicity; MOORE, Michele. **Investigação-ação**: desenvolvendo práticas inclusivas e transformando culturas. In: ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, David. **A inclusão**

nas escolas. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014. p. 57-7. (Coleção: questões-chave da educação).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3ª reimp. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

BEYER, Hugo Otto. **O projeto da educação inclusiva:** perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Rodrigues; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 75-81.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Construção do conhecimento pedagógico compartilhado:** um estudo das narrativas de professores do ensino fundamental. 2001. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. **O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva:** construindo a base de todo processo. In: RORDIGUES, David (org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161 - 180.

JESUS, Denise Meyrelles. **Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar.** In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 166-175.

JOSSO, Marie-Christine. **Transformação de si a partir da narração de história de vida.** *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-439, set./dez. 2007.

MAHL, Eliane. **Programa de formação continuada para professores de educação física:** possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Programa de Pós-Graduação em Educação Especial Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores, conhecimento da docência e casos de ensino.** In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça

Nicoletti (org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Maria José Coutinho. **Projeto Professor Nota 10: um impacto na prática de formação continuada de professores no Distrito Federal**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

NUNES, Clarice. **As práticas da educação: entre o diálogo e o silêncio**. In: LINHARES, Célia Frasso. **Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. p. 89-116.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **A narrativa como possibilidade de abordagem dos conhecimentos produzidos pelo professor sobre sua prática**. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 251-290.

REUKER, Sabine; RISCHKE, Anne; KÄMPFE, Astrid; SCHMITZ, Björn; TEUBERT, Hilke; THISSEN, Anne; WIETHÄUPER, Holger. **Inklusion im Sportunterricht: Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014**. **Sportwissenschaft- The German Journal of Sports Science**, Berlim, v. 46, n. 88, 2016.

RODRIGUES, David. **Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores**. In: ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, David. **A inclusão nas escolas**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014. p. 77-102. (Coleção: questões-chave da educação).

SANTOS, Wagner dos; MAXIMILIANO, Francine de Lima; FROSSARD; Matheus Lima. **Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional**. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 739-752, jul./set. 2016.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **O Discurso dos professores sobre a formação continuada**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0850042428659.doc>. Acesso em: 3 dez. 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2007.

Recebido em: 13/01/2021

Aprovado em: 07/04/2021

A PESQUISA COMO MEIO DE FORMAÇÃO PERMANENTE: INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E AÇÃO PEDAGÓGICA

RESEARCH AS A WAY OF PERMANENT TRAINING: INCLUSION OF THE PERSON WITH DISABILITY AND PEDAGOGICAL ACTION

Ana Lidia Felipe Guimarães¹
Maria Judith Sucupira da C. Lins²

Resumo

O presente texto é o recorte da pesquisa realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UFRJ numa unidade escolar da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro. O sujeito da pesquisa para esse trabalho é uma professora de educação física. O objetivo é identificar a relevância da pesquisa empírica na formação e ação pedagógica no processo de inclusão da pessoa com deficiência. O objeto de estudo é o tema Ética na inclusão escolar. Para tal, a pesquisa-ação por meio da *Escuta Sensível* (1985) com *análise de conteúdo* à luz de Bardin (1977) foi a metodologia seguida. Um ponto crucial, no que tange aos resultados, foi a transformação da ação pedagógica da professora e o reconhecimento da transversalidade Ética frente ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação Física. Ética. Inclusão escolar. Ação pedagógica.

Abstract

This Text is the excerpt of the research conducted by the Graduate Programme in Education – FE/UFRJ in a school unit of the Municipal Public School in Rio de Janeiro city. The research subject for this work is a physical education teacher. The aim is to identify the relevance of empirical research in training and pedagogical action in the process of inclusion of people with disabilities. The object of study is the theme Ethics in school inclusion. Hence, action research through *Sensitive Listening* (1985) with content analysis in the light of Bardin (1977) was the methodology followed. A crucial point, regarding the findings, was the transformation of the teacher's pedagogical action and the recognition of the Ethical transversality in the face of the inclusion process of students with disabilities.

Keywords: Physical Education. Ethics. School Inclusion. Pedagogical Action.²⁴¹

²⁴¹ Doutora em Educação. Gestora de Unidade Escolar – SME/RJ. Professora colaboradora Pós-Graduação – EEFD/UFRJ anaguimaraes@rioeduca.net. <https://orcid.org/0000-0001-7796-0497>

2- Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação - UFRJ
Coordenadora de Pesquisa do Grupo de Pesquisa em Ética na Educação mariasucupiralins@terra.com.br.
<http://lattes.cnpq.br/5856322350857612>

Introdução

O presente artigo é o recorte da dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para este trabalho, salienta-se o tema Ética, a ação pedagógica de uma professora de Educação Física e a inclusão escolar abordada numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental com vinte nove estudantes, seis, dentre os quais, com deficiência.

Nas funções de professora de Educação Física Escolar, coordenadora pedagógica e atualmente gestora de unidade escolar na Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, observo que há valores em conflito, levando-nos frequentemente à reflexão sobre a Ética na educação e, principalmente, que lugar esse tema ocupa na ação pedagógica e na inclusão escolar.

A trajetória histórica da Educação Física Escolar caminhou desde a prática pedagógica tecnicista até as ondas da psicomotricidade e do desenvolvimentismo que marcaram o final da década de 80 e início dos anos 90. Destacam-se, principalmente, neste período, a proposta crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a crítico-emancipatória (KUNZ, 1991) juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 1998), que embasaram o currículo da Educação Física Escolar.

A Educação Física, como componente curricular e por ser uma prática de significação específica constituinte da cultura escolar, leva-nos a refletir sobre a necessidade de se pensar novos arranjos curriculares, que envolvam um processo discursivo intimamente ligado à nossa identidade, à nossa subjetividade, à nossa personalidade (NEIRA E NUNES, 2008) e às demandas sócio históricas.

Nota-se uma criação simbólica cultural que consiste em um espaço, no qual se confrontam diferentes concepções de educação e de vida social. Dessa forma, há possibilidade de uma ação pedagógica que funciona como meio de criação, recriação e significações de sujeitos no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Segundo Fonseca (2014), a inclusão é considerada como um processo dinâmico, infundável e de minimização da exclusão — envolvendo mudanças que são

realizadas por meio de estratégias de cada instituição com a intenção de aprendizagem e participação plena de todas as pessoas.

Nesse contexto, a “perspectiva de inclusão em educação está além da integração, pois não basta estar somente presente fisicamente no espaço escolar, mas intenciona que todos participem ativamente dos processos educacionais” (FONSECA, 2014, p.49).

No tocante ao tema Ética enfatiza-se o pensamento do filósofo Alasdair MacIntyre (2001) que se preocupa com as questões relacionadas à moralidade na pós-modernidade e, através de seus pressupostos, possibilitar a aprendizagem da virtude para a realização de uma vida ética.

MacIntyre (2001), aborda reflexões sobre a filosofia moral, por meio dos estudos da Ética, aprofundando os conceitos de *Desordem Moral*, *Emotivismo* e *Virtude*. O autor está atento às transformações do contexto social — à conexão da moralidade com a institucionalidade própria de cada sociedade, buscando uma comunicação racional, coerente e inteligível para a existência de um consenso quanto ao bem da pessoa humana e da comunidade.

Para esse filósofo, o conceito de *Desordem Moral*, existente na sociedade, está especialmente associado a um estado de *Emotivismo* no plano da vida Ética. A teoria do *Emotivismo* tem como ideia central a emoção e suas explicações, que se encontram na polaridade entre o prazer e o racionalismo, ligados a juízos morais pessoais, os quais não passam de expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes de prazer individual e de caráter valorativo. A *Virtude*, enquanto qualidade, se apresenta como proposta fundamental em contraponto a esse estado de *Desordem Moral*.

Para Lins (2007) o Emotivismo se manifesta por sua natureza fortemente associada às preferências pessoais e egoístas; encontra um terreno fértil nas mudanças ocorridas nas sociedades atuais, na perda de paradigmas, no crescimento da subjetividade, no hedonismo e na ausência de autoridade.

É importante esclarecer, que o conceito de Virtude em MacIntyre (2001) não corresponde à ideia religiosa, mas sim ao potencial para criar laços, os quais fortalecem grupos e comunidades, ressignificando as ações humanas.

Frente à perspectiva crítica, destaca-se a filosofia de Theodor Adorno (2010), na qual a educação deve perseguir uma formação para a autonomia e a emancipação do sujeito. O ideal de formação do sujeito é se tornar auto reflexivo. A emancipação é romper com a educação, enquanto mera apropriação de instrumental técnico, receituário para eficiência; ela orienta para o aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o não idêntico, o diferenciado.

Adorno (2010) afirma que a emancipação tem ficado no plano secundário, e que o privilégio na formação do sujeito está na dimensão da adaptação. Nessas situações, há mutilação da consciência refletindo-se na dimensão corporal, deixando o campo livre e fértil para a violência, em que os gestos e a fala se tornam em muitas ocasiões incontroláveis e distantes de uma educação para emancipação humana.

A preocupação e o interesse acerca do tema Ética aparecem sob a proposição de como ele se faz presente, ou não, na ação pedagógica e na formação da profissional de Educação Física no contexto da inclusão escolar da pessoa com deficiência.

O objetivo principal deste artigo é identificar a relevância da pesquisa empírica na formação e na ação pedagógica do professor de Educação Física frente à inclusão da pessoa com deficiência.

No que diz respeito à ação pedagógica, os seguintes critérios serão ressaltados: abordagem curricular, organização da aula, aprendizagem ética, modelo pedagógico e participação dos estudantes nas aulas. Para tal, cinco situações significativas — relacionadas ao cotidiano das aulas, à aprendizagem Ética e às mediações nas aulas de Educação Física no processo de inclusão da pessoa com deficiência — serão descritas.

Ética e moral

Na contemporaneidade, tem-se repensado a temática da Ética em todas as dimensões da vida humana, principalmente no campo educacional no que se refere à formação integral de crianças e jovens e na formação docente. Diante do exposto, considera-se pertinente uma breve fundamentação sobre o tema Ética.

A Ética é considerada uma sabedoria filosófica, questiona sobre diversos aspectos do indivíduo e da vida humana, oferecendo princípios que podem ser elaborados pela Educação. No tocante à construção da moralidade, trata-se de um tema complexo em Educação e no processo de ensino/aprendizagem.

O conceito de Ética e Moral é muitas vezes confundido. No entanto, historicamente, moral é um termo que viria a surgir posteriormente à ideia presente na Antiguidade Grega. Na filosofia grega surge o interesse pela questão do significado do Ethos. O que é o Ethos? O que é a Ética? Podemos considerar o Ethos, segundo Sucupira Lins (2007), como elemento constitutivo básico de uma cultura, o conjunto de valores que dão fundamento à vida das pessoas.

Na filosofia grega, o termo moral não existia (SUCUPIRA LINS, 2007), sendo preocupação especificamente com o Ethos, o que diz respeito à Polis — à vivência da pessoa na cidade pela prática das virtudes. Desta forma, o Ethos, na filosofia grega, se apresentava como a base essencial da vida cultural. Esse resgate dos termos é importante para compreender a grandeza e a profundidade histórica da temática para a humanidade.

MacIntyre (2001) esclarece que em latim, assim como em grego antigo, não existia nenhuma palavra que pudesse abarcar a tradução de “moral”. A palavra “moral” é descendente etimológica de “moralis”, assim como sua ancestral grega “êthikos”. Ainda de acordo com o autor, a palavra “moral” surgiu com Cícero que criou “moralis” para traduzir a palavra grega que significa “pertencer ao caráter”, disposição do ser humano de comportar-se sistematicamente de determinada maneira, e não de outra.

As primeiras ocorrências da palavra “moral” são traduções do latim e que evoluíram para seu próprio uso, “a moral” — portadora de um significado prático, é a lição prática que se ensina (MACINTYRE, 2001). Esse autor ainda esclarece que a moral “não pode se amparar na fé religiosa e nem nos juízos morais particulares como expressões de emoção e das paixões, porque são essas que impelem à razão.” Como tal, observa-se que a palavra “moral” traz características de cunho racional.

Vasquez (2017) ressalta que não se pode confundir a Ética com a Moral. Define aquela como a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade.

Como um conhecimento científico, a Ética deve pretender à racionalidade e à objetividade, e proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e comprováveis.

A moral é um conjunto de normas e regras voltadas para um determinado objetivo numa comunidade social (RIOS, 2001). Pode-se sintetizar essas ideias na seguinte expressão: “A Ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem” (RIOS, 2001, p.23). Conforme o dicionário de Filosofia, elaborado por Japiassú e Marcondes (1996), moral está relacionada à construção de prescrições destinadas a assegurar uma vida comum justa e harmoniosa.

Abordam-se os conceitos de Ética e Moral para situar as divergências e convergências, e principalmente para compreender que a moralidade é diferente de moralismo. De acordo com Sucupira Lins (2007), a moralidade é um conjunto de atitudes morais racionais, que se manifestam no comportamento da pessoa através de valores que foram construídos e não decorrentes dos desejos.

Metodologia

Este artigo foi elaborado através da pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Houve a exigência de ser validado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil do Rio de Janeiro (CEP SMSDC-RJ). A pesquisadora cumpriu as etapas para autorização do trabalho constituído nos Termos da Resolução CNS Nº 196/96 e, devidamente registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

A abordagem qualitativa embasa esse artigo. Buscou-se a compreensão e a interpretação do fenômeno da aprendizagem da Ética na ação pedagógica da professora de Educação Física e no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência. Observou-se como a professora, por meio das técnicas, agia embasada em seus sentimentos, valores, percepções.

A metodologia seguiu a pesquisa-ação na perspectiva de René Barbier (1985), que a descreve como uma prática de compreensão e de explicação da práxis dos grupos

sociais de uma instituição por meio da *Escuta Sensível*, a qual se apoia na aceitação do outro, na abertura e acolhimento do que é observado. É de caráter descritivo, não há preocupação com a causalidade (GIL, 1999).

A *Escuta Sensível* é multirreferencial e procura compreender, através da empatia, o sentido existente em uma prática ou situação. As técnicas utilizadas para coleta de dados foram: Observação participante (*Escuta Sensível*) e Entrevistas semiestruturadas.

Essa metodologia permite transitar nas incertezas e nas áreas de silêncio, saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo (BARBIER, 1985), o que pode trazer um resultado contextualizado de um ambiente escolar, ou seja, de intensos cenários de aprendizagem com potencialização nas relações humanas.

A escuta sensível na inclusão escolar e na ação pedagógica

A metodologia da pesquisa-ação por meio da *Escuta Sensível* propõe conhecer, ter o compromisso e o envolvimento e o acompanhamento formativo para a transformação. Na *Escuta Sensível* o pesquisador compreende o outro, mas não se identifica e nem adere às opiniões e às atitudes (BARBIER, 1985) da professora pesquisada. Esse distanciamento não deixa de compreender e estar no mundo afetivo e social da pesquisa — é estar junto e se constituindo no processo de conhecimento, por meio de uma função intermediária no ato de conhecer.

Destaca-se inicialmente a técnica da observação participante. Objetivando identificar como a aprendizagem da temática Ética no processo de inclusão escolar, a ação pedagógica e conhecimento da professora referente à temática se articulavam durante as aulas. A professora foi observada durante as aulas de Educação Física em uma turma com vinte e nove estudantes, seis, dentre os quais, com deficiência. Importante ressaltar que, dentre os seis estudantes com deficiência, havia três alunas com deficiência visual, um aluno com baixa visão, um aluno com deficiência intelectual e um aluno com transtorno do espectro autista.

Os critérios elaborados para a observação foram: Abordagem Curricular, Organização da Aula, Ensino da Ética, Intervenção/Mediação nas Aulas, Modelo Pedagógico e Participação nas Aulas.

As categorias consideradas necessárias e articuladas aos critérios para análise foram estabelecidas *a priori* de acordo com o objetivo e a perspectiva teórica traçados para este artigo e, se organizaram nas Virtudes de Amizade, Perseverança, Coragem e Justiça.

No que se refere à Abordagem Curricular nas aulas de Educação Física, observou-se que a professora estava associada a um currículo esportivista — embasado em uma metodologia da divisão e repetição de fundamentos para enfrentar desafios movidos pela competição (NEIRA; NUNES, 2009) — e a um currículo recreacionista, que segundo Darido (2005) é bastante representativo no contexto escolar, não sendo defendido por estudiosos ou acadêmicos.

Ressalta-se que nas aulas de Educação Física observadas, havia uma forma de comando com enfoque no método parcial com repetição de movimento e os alunos em fileiras ou duplas para a execução das atividades propostas. O jogo referente ao esporte aconteceu, na maioria das vezes, de forma livre sem participação efetiva da professora. Apesar da ênfase em sua aula no currículo esportivista, oriundo da perspectiva tecnicista, não houve sua ampliação. A professora respeita a forma como cada estudante realiza o movimento e ao ensinar faz uso do modelo de movimento, o que é típico do currículo esportivista. Constata-se que a professora tem uma relação de amizade com os estudantes e demonstra atitudes afetivas.

Houve também a escolha do currículo recreacionista por parte dos alunos durante as aulas como atividades de preferência, próprias deste currículo. Na maioria das aulas observadas, não houve, necessariamente, atuação da professora no que tange ao processo de ensino aprendizagem da cultura corporal, o que torna a atuação pedagógica, em muitos momentos, secundária.

Na dinâmica organizacional do Programa Ginásio Carioca, há uma disciplina eletiva que a professora leciona, no presente caso, a dança. A professora relatou que sente muita satisfação em ministrar essa disciplina eletiva — os alunos escolhem

frequentar. O quantitativo é de vinte alunos, cinco dos quais são da própria turma observada e os outros quinze, de turmas diferentes. A professora se sente mais motivada devido à participação na mostra de dança, que é de cunho competitivo. Salientou-se que a eletiva faz parte do currículo do Programa Ginásio Carioca de horário integral e que esta Unidade Escolar está inserida.

Na Organização das Aulas destacaram-se o espaço físico, o material didático e os recursos utilizados pela professora. O material didático nas aulas práticas era de uso comum a todos os professores de Educação Física, não havia muitas opções. No entanto, para as aulas teóricas, a professora dispunha de um material multimídia que incluía: *data show, som, laptop*, entre outros. E cada aluno tem seu computador para utilização em aula. Observou-se que houve poucas aulas teóricas, aconteciam de forma pontual devido às apresentações de trabalhos/pesquisas por parte dos estudantes. Essa ação metodológica usada pela professora aconteceu depois de uma mediação da pesquisadora, por meio da técnica de oficinas realizadas com os estudantes.

Houve certa inconstância, no que tange à participação dos estudantes nas aulas de Educação Física — entrada e saída livremente da aula — refletindo, dessa forma, em certa falta de interesse e desmotivação de alguns em participar, sem qualquer intervenção ou mediação por parte da professora.

Inicialmente, as estudantes com deficiência visual participavam de algumas aulas — no momento do aquecimento, em duplas, andando ou correndo em volta da quadra; em outras situações, elas iam para a parte externa da quadra para jogarem bola com duas outras alunas companheiras e solidárias. Assinala-se aqui a importância dessa atitude de amizade que partia espontaneamente das colegas de turma.

É importante ressaltar que o estudante com deficiência intelectual, na maioria das atividades propostas, contava com apoio dos colegas. O estudante com transtorno do espectro autista participava das aulas em alguns momentos, quando do seu interesse, com auxílio e companhia de seu único amigo.

Ao questionada pela pesquisadora sobre a saída dessas alunas, a professora respondeu: “[...] Achava melhor devido ao barulho, além de ter medo que essas alunas se machucassem com as bolas [sic]”.

Após essa situação, na aula seguinte pela primeira vez, a professora conversou sobre a importância de incluir as colegas com deficiência visual na aula. A turma ficou em silêncio ouvindo. A atitude da professora pareceu mais do que uma simples conversa. Considerou-se que a conversa foi uma informação sobre a inclusão com ênfase no respeito e na aceitação e, um modo de solicitar a atenção dos alunos, visto que o tema não foi problematizado.

Considera-se que a ação da professora aconteceu a partir do questionamento e do material que a pesquisadora disponibilizou com tema em expressão corporal e corporeidade da pessoa com deficiência visual.

Mesmo sendo apenas uma solicitação da professora, houve, embora tímido, um movimento de algumas alunas. Ora de aproximação, ora de distanciamento, mas que de certa maneira possibilitou uma ação. Nesta mesma aula, a professora convidou as alunas com deficiência visual e as levou para um espaço da quadra junto à turma para realizar uma atividade que havia sido proposta e que requereria a participação de todos.

Ressalta-se, que há no processo de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, um potencial educativo no ensino e aprendizagem das Virtudes de Amizade, Justiça, Perseverança e Coragem. Entende-se por processo de inclusão, de acordo com Santos e Santiago (2011), quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra as exclusões, até as mais sutis, atuando de forma preventiva para evitar que uma pessoa corra o risco de ser excluída. E ainda, segundo as autoras, o desenvolvimento de valores inclusivos, no qual há valorização de todos e todas e do restante da comunidade escolar com objetivo de remover barreiras atitudinais e de aprendizagem na escola.

Em outro momento da aula, a pesquisadora questionou o porquê de alguns alunos terem saído da aula. Uma estudante respondeu:

[...] Não gosto, eu não gosto de competir, não dessa competição [...]

A pesquisadora insiste e questiona:

[...] Vocês não gostam de Educação Física? [...]

A mesma estudante respondeu:

[...] Não gosto de esporte [...].

Nesse curto diálogo, evidencia-se o modelo pedagógico, em que a Educação Física é similar ao esporte e parece ser o próprio esporte. Houve uma resistência ao conteúdo do esporte nas aulas de Educação Física Escolar por vivenciá-lo sob a forma de competição, associando-o a atitudes de violência. Essa prática pedagógica do esporte nas aulas é reducionista e acontece por meio da transposição mecânica.

Faz-se necessário tratar pedagogicamente esse conteúdo para a participação de todos e todas em direção à aprendizagem Ética. Deste modo, a perspectiva crítica contribuiu não apenas para o ato de reflexão da prática, entender, porém, para reconstruir a forma de se movimentar (CAPARROZ, 2001) o esporte na escola.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem da Ética como transversalidade da Educação Física Escolar, quando se articula o pedagógico com o político no trato do esporte, abre-se caminhos para o currículo na perspectiva crítica. Assim, faz-se uso de formas pedagógicas com sentido na formação de sujeitos críticos, em que o professor ou professora como intelectual, problematize o conhecimento e faça uso do diálogo para tornar o conhecimento significativo (GIROUX, 1986).

Um outro aspecto observado, foi a falta de critérios e regras para que a aula pudesse fluir com a participação dos estudantes, gerando mais diálogos — entre a professora, os alunos e as alunas para possíveis interações — objetivando um planejamento mais participativo, pois nesta fase da adolescência, os estudantes se interessam em dialogar, em expor suas ideias e em obter oportunidades para falar, potencializando uma relação democrática. De acordo com Erickson (1972), apresentar aos adolescentes ideias que possam ser compartilhadas, que enfatizem a autonomia em forma de independência e a iniciativa em forma de trabalho construtivo é significativo para formação de personalidades de cunho democrático.

Destaca-se um outro momento da observação da aula, em que a professora de Educação Física indagou à pesquisadora:

[...] O que achava dos alunos em cada dia de aula fazerem um tipo de aula? [...].

A pesquisadora respondeu com outra indagação à professora para suscitar o ato reflexivo.

[...] Você já conversou com a turma sobre seu planejamento e o que eles gostariam? [...].

[...] E o que acham de negociar? [...].

A professora relatou que houve uma votação e que eles escolheram o esporte vôlei. A pesquisadora insistiu:

[...] Por que não retorna com a conversa a partir da observação do aluno? [...].

A professora, com essa atitude, demonstrou uma atitude virtuosa de coragem, de reflexão e de abertura para possíveis mudanças. Esse comportamento mostra uma flexibilização importante à inclusão escolar para ação mais justa, orientada para participação de todos e todas.

Em relação ao critério de ensino e aprendizagem da Ética e às Intervenções e mediações nas aulas de Educação Física, algumas situações que emergiram no cotidiano das aulas durante a técnica da observação participante, merecem relevância.

a) Situação 1: O professor de Educação Física das outras turmas pediu licença para falar com esta turma. Explicou rapidamente que era responsável pela participação da escola nos Jogos Estudantis. Indagou quem gostaria de participar dos jogos de Tênis e Xadrez.

[...] mas tem que se garantir, porque é uma competição, só tem fera e não tem lugar para treinar [...].

Nesse momento, um dos alunos começou a falar vários palavrões e a ofender um dos colegas. A solicitação do professor para participar dos referidos jogos não envolveu uma prática de bens internos, a qual envolve um padrão de excelência, no que diz respeito às virtudes intelectuais e morais (MACINTYRE, 2001). Parece que ambos os professores não quiseram escutar e intervir no comportamento do aluno que agiu desrespeitosamente com o colega, com a turma e com os professores — estes, com a

responsabilidade de ensinar e valorizar a Amizade, a Coragem e a Justiça como virtudes pertinentes às relações e ao processo de inclusão escolar.

b) Situação 2: Durante o jogo um dos alunos colocou o pé na frente de um colega do time contrário. O aluno que sofreu a ação da falta reagiu xingando. A professora gritou:

[...] epa! epa! [...].

O aluno que cometeu a falta pediu desculpas e o que sofreu virou-se de costas com expressão de irritabilidade, balançando a cabeça em forma de negação. Neste mesmo jogo, a professora foi solicitada por outro estudante para acompanhar e vigiar o jogo. Falou assim:

[...] Professora, vigia aí o jogo! [...].

O jogo tornou-se mais competitivo e desleal. Enfatiza-se a importância da referência da professora como autoridade e o potencial que o jogo tem para o ensino e a aprendizagem Ética. Nesse sentido, a aprendizagem do respeito mútuo e da cooperação entre os participantes do jogo ocupou um espaço secundário.

Considera-se que essas atitudes negativas e, do dia-a-dia, no ambiente escolar sem uma mediação e intervenção podem reforçar e gerar os comportamentos antissociais, a transgressão da regra do jogo e a exclusão — perde-se uma possibilidade de reconstrução e ressignificação das regras e a possibilidade da voz dos estudantes, ou seja, abertura para o diálogo e a participação. As virtudes de Justiça, Amizade e Coragem deixaram de ser problematizadas nessa situação numa perspectiva de educação emancipatória (ADORNO, 2010).

c) Situação 3: A aula se inicia com a proposta de currículo recreacionista, na qual cada um poderia escolher a atividade que desejasse. A turma se divide em alguns grupos. Metade da turma fica com seus grupinhos conversando. A outra metade se divide entre o jogo de voleibol e a brincadeira de chute a gol. A ação da professora de Educação Física foi de observar ambas as atividades, no entanto se aproximou mais do

jogo. Nesta situação uma aluna se machuca e o grupo pede para a professora entrar no lugar dessa colega.

No primeiro momento do jogo, houve dúvida quanto à regra e de quem seria o ponto. A professora se aproximou, após a discussão entre os grupos, e comunicou que o ponto era do time oposto ao que ela estava jogando, pois foi convidada por um dos times devido à falta de um participante. Um dos estudantes do grupo que ganhou os pontos disse:

[...] A professora não rouba, ela é justa! [...].

Destaca-se que durante todo esse jogo, um aluno, com qualidade de liderança e necessidade de se fazer presente, foi descortês com os colegas, com um comportamento de desvalorização do outro. Apesar da excelente habilidade de comunicação e de motricidade, havia uma forma de se relacionar desrespeitosa com xingamentos. Observou-se que não houve qualquer intervenção/mediação da autoridade professora. Exemplifica-se o uso do xingamento:

[...] Idiota, você é ruim [...] (dentre outros termos mais grosseiros).

O jogo estava transcorrendo sem qualquer orientação apesar de estar acontecendo dentro de uma instituição escolar. Com isso se destaca a ausência de mediação na aula e de diálogo nas situações-problema, nas quais há um potencial para ensino/aprendizagem Ética, oportunidade de construção da vivência para a inclusão, a constituição da autonomia e a cooperação diante da experiência do jogo que se dá na relação interpessoal. A cooperação conduz à solidariedade, à ideia de justiça e à amizade, o que implica o respeito mútuo. É pertinente considerar que a professora, na ação de jogar, procura uma aproximação com o grupo e em alguns momentos chama a atenção para as atitudes positivas.

d) Situação 4: Esta situação aqui ressaltada aconteceu depois de uma aula, na qual o aluno que foi destacado na situação 3 aproximou-se para conversar com a pesquisadora. Ele se aproximou junto com seu amigo mais próximo para vender seu trabalho de informática. A pesquisadora agradeceu e aproveitou para conhecer melhor

o perfil da turma, questionando sobre há quanto tempo a turma estava junta e se eles eram unidos. E o estudante, que foi qualificado de líder, inicia a conversa dizendo que estão juntos desde o sexto ano; que “somos irmãos e somos amigos” (sic). Além de esclarecer que alguns alunos entraram e outros saíram devido ao horário integral e completa, informando que esta é a melhor turma da escola. A pesquisadora indaga sobre o motivo: “por quê?” Ele responde que é muito amigo da diretora. Acrescentou que ele e a representante da turma foram chamados pela própria diretora para opinar sobre como deveria acontecer a entrada de alunos novos nesta turma.

O boletim escolar (alunos com as melhores notas) foi escolhido como critério de entrada de novos estudantes na turma. Acrescenta que:

[...] não contaram com as alunas deficientes, por causa da deficiência são mais devagar e elas foram incluídas na nossa turma porque eram boas e que nós poderíamos ajudá-las [...] (fala de uma aluna).

Este diálogo possibilitou a percepção da dinâmica das relações, assim como o adolescente confronta seus valores com os valores da Ética do adulto, como foi exposto na situação 3, e, simultaneamente, uma relação de reciprocidade caracterizando a cooperação com objetivo de alcançar a autonomia (PIAGET, 1977; ERICKSON, 1972; LIBÓRIO; KOLLER, 2009). Nesse sentido, evidencia-se que nem as melhores orientações de autoridade que o adulto possa dar sobre a virtude serão o bastante diante das intensas relações que se vive no cotidiano escolar.

No entanto, o papel do professor é extremamente importante neste processo, pois é preciso ensinar, ser referência e possibilitar que os adolescentes aprendam a colaborar entre si, com atitudes de respeito mútuo e, conseqüentemente, com ações mais justas.

No que diz respeito à escolha dos novos alunos pela maior nota do boletim percebe-se que houve um critério, o da nota, ou seja, o critério da meritocracia. Entretanto, diante do processo de inclusão foi estabelecido o mesmo critério, o da meritocracia, porque as alunas são boas, mas são mais vagarosas em decorrência da deficiência no entendimento desses estudantes.

e) Situação 5: Nesta aproximação com a pesquisadora um grupo de estudantes junto com a professora comentaram sobre uma agressão que uma estudante da turma sofreu por uma aluna de outra turma. No diálogo, foi dito que a aluna que sofreu a agressão é a melhor aluna da turma, que é bastante sensível e que a grande maioria da turma gosta dela, e em especial os rapazes. A agressão teve início dentro da escola com insultos e terminou do lado de fora, no portão da escola. A pesquisadora questionou:

[...] Qual foi a ação da escola e por quê? [...].

Segundo um aluno, a escola não fez o que deveria ter sido feito. Imediatamente a professora de Educação Física interrompe e diz que do portão para fora não poderia fazer nada. A pesquisadora voltou a questionar se a direção chamou a “estudante que se mostrou violenta para conversar.” Um estudante responde que a aluna que agrediu irá continuar.

[...] porque se garante no irmão que é marginal [...].

Outro aluno, em seguida diz:

[...] nós, os amigos da turma, que estamos escoltando a nossa amiga [...].

Na descrição acima se reconhece a categoria de Amizade, Perseverança e Coragem dos alunos da turma com a amiga que estava sofrendo coação e assédio moral. Um agir com essas dimensões humanas constrói a razão e a consciência emancipatória. Aquilo que caracteriza propriamente a consciência não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas pensar sobre a realidade é a capacidade de fazer experiências (ADORNO, 2010). Não se tem a pretensão de discutir e aprofundar a função da gestão nesta situação.

Desse modo, a cooperação é tanto intelectual quanto moral, favorecendo o pensamento crítico e o aprendizado da Ética. E, quanto ao currículo, observa-se, por meio dos estudos culturais, o alerta para a complexidade das relações sociais nos variados níveis da existência social (HALL, 2003) inserindo-se novas relações sociais, nas

quais o aprender a ser intercultural está envolvido (CANCLINI, 2007), e em que os diferentes são o que são em relações de negociação e conflito.

Ressalta-se que o ensino e a aprendizagem da Ética do sujeito são pertinentes e devem se tornar uma preocupação devido ao individualismo e à violência na sociedade atual, na qual as pessoas são egocêntricas e emotivistas (MACINTYRE, 2001). Nesse sentido, a função do professor é orientar para um processo de cooperação, desenvolvendo um trabalho de mediação pedagógica, no qual os conflitos existentes levem à aprendizagem de virtudes em busca do bem comum.

Na técnica da entrevista realizada com a professora, o currículo crítico-superador, o currículo de psicomotricidade e os Parâmetros Curriculares Nacionais foram assinalados. Entretanto, as aulas de Educação Física observadas tiveram como base o currículo esportista, conforme descrito. Diante disso, parece que a ação da professora é, predominantemente, contrária ao que foi respondido. As contradições são dimensões importantes no processo de reflexão e na metodologia de pesquisa-ação, levando a transformação no processo de conhecer.

No que se refere à temática, destaca-se a pergunta: “Você considera a aprendizagem da Ética importante nas suas aulas?” A resposta da professora foi:

[...] lógico e básico [...].

Ressaltou, ainda, que frisa tais palavras em suas aulas. Pelas observações realizadas tal temática não foi identificada de forma intencional. Constatou-se que quando fez referência às virtudes em suas aulas, ela o fez na forma de conselhos.

“Você conhece o Tema Transversal Ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais?” a entrevistada afirmou:

[...] sim, mas só li para fazer prova e decorei [...].

Dessa forma, a professora reforça a ideia de que o Tema Transversal Ética — apesar de ter relevância social e cuja intenção foi unificar os conhecimentos — encontra-se desvinculado da ação pedagógica. o currículo transversal possibilita a compreensão de questões mais amplas e significativas no cotidiano escolar,

contemplando a organização disciplinar para além da disciplinarização, distanciar-se dos temas transversais com base nas demandas sociais é se afastar de uma educação emancipatória.

“Você aborda o Tema Transversal Ética em suas aulas de Educação Física Escolar?” a entrevistada disse:

[...] com certeza e utilizo muito em minhas aulas [...].

E ainda em relação à referida pergunta, a professora responde que:

[...] de vez enquanto vai até o tema transversal [...].

Há controvérsias nas respostas da professora diante de um documento curricular. Sucupira Lins (2004) salienta que não podemos perdê-lo de vista e que perpassa por todo currículo escolar. Assim, a Ética surge como dimensão humana importante, pois valores e condutas práticas se articulam na vida das pessoas. Desse modo, o acesso à transversalidade abre os arquivos e as gavetas, em que se reconhece a multiplicidade das áreas do conhecimento (GALLO, 2004), possibilitando qualquer intercâmbio.

“O que você entende por virtudes?” a entrevistada afirma que:

[...] virtude é uma pessoa verdadeira e sincera, saber ouvir e dar opinião, além de ser comprometida consigo e com o entorno e por fim ter caráter e boa índole [...].

Há por parte da entrevistada a informação sobre algumas qualidades relativas às virtudes, como a amizade e a coragem na perspectiva de MacIntyre (2001). A professora mostra um discurso no qual aspectos importantes sobre o currículo e aspectos pertinentes à Ética são colocados. Entretanto, há ausência das dimensões éticas de forma explícita no conteúdo das aulas, como também da transversalidade do tema. A forma pontual de tratar a Ética se distancia da ação pedagógica inclusiva e da perspectiva crítica. Acredita-se que as perguntas sugerem à professora a reflexão no que tange à sua prática no cotidiano escolar.

Outra pergunta, que se destaca: “Suas aulas de Educação Física Escolar têm enfoque em que modelo pedagógico?” a entrevistada salienta que:

[...] o enfoque de minhas aulas é pautado no modelo competitivo e cooperativo [...].

O Modelo Pedagógico Cooperativo que implica a presença de componentes que oportunizam o ensino da Ética como confiança entre os participantes, a participação de todos os estudantes, a solidariedade, dentre outros, não está explícito nas aulas observadas.

A forma como trabalha pedagogicamente o Modelo Pedagógico Competitivo inviabilizou a aprendizagem/ ensino da Ética, visto que a falta de mediação promoveu, em alguns momentos, o individualismo entre os participantes, sendo beneficiado apenas o grupo dos mais habilidosos — tanto na motricidade quanto na habilidade de convivência com a diferença e aprendizado nas relações interpessoais.

Há uma ocultação das dimensões dos processos sociais no cotidiano escolar, isto é, das disposições que se adquire na escola pela experiência, impregnação, inculcação, como a possibilidade da transparência por meio da transversalidade Ética. Dessa forma, há visibilidade da pessoa com deficiência de maneira consciente e através da vivência intercultural.

A questão: “Destaque pontos positivos e negativos no modelo competitivo nas aulas de Educação Física Escolar.” Obtivemos as seguintes respostas no modelo pedagógico competitivo da entrevistada:

1-Positivos: Aula mais animada;

2-Negativo: nem todos sabem.

Pesquisadora: Sabem o que?

[...] Existe a disputa e se um time continuar perdendo pode levar à briga. Perder e ganhar. Então tenho que parar a aula e dar uma brincadeira. Na competição existe a seleção dos que sabem jogar e dos que não sabem, aí acontece a discriminação e esses ficam de lado. Eles pedem muito jogo competitivo mesmo sabendo dos contra. Então, eu dou mais os jogos competitivos também têm que saber aonde parar. Ex.: Eles pediram para jogar handebol e eu expliquei porque não iria

dar. Então eles insistiram pedindo para eu controlar e jogar junto com eles. Se não desse certo que fizesse qualquer brincadeira. E também quando a gente erra quebra a rivalidade porque eles veem que o professor também erra [...] (Professora).

Quanto à resposta sobre o ponto positivo do Modelo Pedagógico Competitivo — “é uma aula animada” — nos remete ao sentimento de alegria, que é um componente forte e importante para a participação, a aprendizagem e a permanência na aula.

Demonstra-se também que há uma inflexão por parte da professora em relação ao Modelo Pedagógico Competitivo, primeiro na forma de estratégia para trabalhar as categorias de amizade, de perseverança, de coragem e de justiça vinculada ao estado de perder e ganhar e segundo, como esse modelo pode ser usado como prática inclusiva na diversidade existente na turma, na escola.

Lévi-Strauss (apud. LOVISORO, 2001) destaca que a competição desigual os iguais, o ritual iguala os desiguais e que pela distribuição de bens simbólicos ou materiais a desigualdade é sancionada. Nesse sentido, o trabalho com esporte na escola deve tratar o ganhar e o perder pedagogicamente, principalmente dando voz aos estudantes e pensar em estratégias de minimizar a exclusão.

Na pergunta “Destaque pontos positivos e negativos no Modelo Pedagógico Cooperativo nas aulas de Educação Física”. As respostas obtidas foram:

1-Positivo:

[...] trabalhar a solidariedade na cooperação que é básico. Se organizar para dar certo e respeitando as opiniões para chegar ao objetivo comum [...].

2- Negativo:

[...] Se não tomar cuidado se torna infantil, para eles não se sentirem muito crianças. E também não é para acontecer sempre o jogo cooperativo. Por exemplo: pega-pega, pique bandeira, cabra cega, o gato e o rato e queimado com cinquenta minutos de jogos cooperativo para crianças do 1º ao 5º ano é excelente, não vai ter rivalidade. Quando eu trabalhava na outra escola do 1º ao 5º ano tirei os jogos competitivos, porque a comunidade já era agressiva [...].

As respostas da professora mostram que ela desconsidera a importância do Modelo Pedagógico Cooperativo no trabalho com os adolescentes e de que reforçá-lo

nesta fase pode infantilizá-los e ainda destaca apenas uma dimensão do enfoque cooperativo, a solidariedade. Nota-se que há uma contradição nos exemplos das atividades, como o pique bandeira e o queimado tradicional que são jogos populares e tradicionais, pautados no Modelo Pedagógico Competitivo com finalidade de marcar pontos e ter um grupo vencedor, mas para alcançar seus objetivos se faz necessária a cooperação entre os colegas do mesmo grupo.

Segundo Lovisolo (1997; 2009) no Modelo Pedagógico Competitivo, certas dificuldades e expansão na consolidação da cooperação são encontradas, pois, as pessoas que entram na cooperação pretendem uma segurança recíproca. Deste modo, a experiência indica que os jogos competitivos têm como eixo defensor e constitutivo a competição.

A próxima pergunta foi: “Existe alguma observação que você queira fazer que não tenha sido contemplada e que você acredite ser importante?” a entrevistada mais uma vez afirma que:

[...] os dois modelos são válidos para as aulas de Educação Física, no entanto o professor tem que saber onde, quando e para quem vai contemplar, além de saber modificar no tempo certo a atividade. Como por exemplo: em um jogo de handebol tive que parar devido ao desrespeito entre eles, pois acaba criando inimizade [...].

E acrescenta:

[...] o propósito é outro: são todos unidos. E por isso é tão desejado pelas crianças [...].

A entrevistadora questiona: Mesmo não competitivo é possível? A entrevistada responde que “Sim”. Pareceu que a professora no decorrer da entrevista repensa sobre as perguntas apresentadas, principalmente quanto ao currículo e ao planejamento, com as questões: “saber onde, quando e para quem vai contemplar”. Dessa forma, manifesta que é preciso descrever e discutir as práticas e os conhecimentos para a construção do currículo. Entretanto, não posiciona o currículo no campo cultural, havendo uma complexidade relacionada às relações sociais, aos conflitos e a todas as decisões, tomadas pela própria professora, ainda sem a intenção de possibilitar o diálogo.

Outro aspecto importante é não considerar que o conflito é intrínseco à sociedade e ao espaço escolar. De acordo com Apple (1982), ignorar o funcionamento do poder na vida cultural e social, levando a uma aceitação que se naturaliza e que reflete uma visão positivista no interior da escola.

A professora faz menção em sua resposta à categoria de amizade considerada importante no aprendizado. Observamos que a professora aos poucos passou a se preocupar com essa temática e pensou sobre as respostas para as questões novas.

Em relação à última pergunta “Há alguma observação e comentário que você acredita ser importante para esse momento?”, a entrevistada respondeu relacionando as oficinas que a pesquisadora realizou com os alunos — consideradas significativas para este artigo.

[...] Dentro do que eu vi, você me trouxe coisas novas. Eu observei que a turma gostou de participar após conversar com eles. Você incluiu em todas as atividades as meninas com deficiência visual, que eu sempre tive dificuldade de incluí-las nas atividades, principalmente nos jogos cooperativos pude observar que elas foram convocadas e auxiliadas desde o momento inicial da aula [...].

Observa-se na resposta da professora elementos de grande importância quanto ao currículo e à valorização do Modelo Pedagógico Cooperativo, sem excluir o Modelo Pedagógico Competitivo. Estão embutidas ainda neste discurso da entrevistada as categorias como a amizade, a coragem e a justiça, presentes na Ética.

Ressaltou-se a virtude da humildade na resposta da professora em reconhecer a sua dificuldade e o fato de a entrevistadora ter despertado a sua razão e sensibilidade para a prática pedagógica no ensino e aprendizagem da Ética e na inclusão da pessoa com deficiência. Lembrando que MacIntyre (2001) faz a observação sobre a virtude da humildade.

Desse modo, reconhece-se que o processo de inclusão desses estudantes com deficiência foi o ponto crucial para entender a vulnerabilidade e a interdependência humana, e que as ações educativas criam oportunidades não só para a aprendizagem e o desenvolvimento da Ética/Moral, mas também para a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual e social.

Assim, mesmo sabendo que no contexto escolar se encontram problemas modernos, permanece o compromisso com a emancipação, característico da teorização crítica da modernidade. “E isso dá ao nosso tempo o caráter de transição: temos de fazer um esforço muito insistente pela reinvenção da emancipação social.” (SANTOS, 2007, p.19).

Destaca-se o pensamento de Moreira (2005) quando aponta as correntes pós-modernas, as quais sem maior rejeição ao pensamento moderno permitem o entrelaçamento de diferentes temas e categorias, especificamente, repensando o conceito de cultura, relacionando-a à ação emancipatória. Portanto, o reconhecimento da contribuição das vertentes teóricas críticas e o diálogo com vertentes teóricas que têm pensado o conceito de cultura e inclusão se tornam significativos.

Teorizar sobre a prática escolar da Educação Física relacionando-a ao Tema Transversal Ética em uma abordagem contextualizada, em períodos de crise, consiste na superação das dicotomias teoria e prática, competição e cooperação, ainda que partindo do currículo formal. Nessa perspectiva, o currículo da Educação Física deve debater, analisar, discutir e estudar as manifestações da cultura corporal sem qualquer forma de discriminação (NEIRA; NUNES, 2008), para isso é preciso conhecer e buscar outros conhecimentos no sentido da emancipação individual e coletiva.

Reflexões finais

Entende-se que a pesquisa-ação como metodologia modifica o que está se pesquisando, mas é limitado pelo contexto e pela ação ética. Dessa maneira, há necessidade de formação permanente na docência e acompanhamento da ação pedagógica, a qual contribui para melhorar o aspecto de uma prática pedagógica rotineira. É compreender o fenômeno da pesquisa com distanciamento e um estar junto para intervir constituindo o ato de conhecer com a finalidade de documentá-lo para a transformação de uma dada realidade investigada. Dessa maneira, houve evidências concretas, principalmente nas mudanças de estratégias feitas pela professora em suas aulas para incluir os estudantes com deficiência.

Inicialmente, no que se refere ao currículo esportivista utilizado pela professora em suas aulas, a dimensão Ética/Moral correspondia a uma forma de aconselhamento isolada e distanciada da perspectiva do currículo crítico e, a aprendizagem Ética/Moral caberia a uma aula específica, com um professor específico dotado de um caráter de doutrinação.

Essa concepção ainda está relacionada à ideia fragmentada de currículo e à própria proposta do Programa Ginásio Carioca da Unidade Escolar com o eixo de Educação para a vida.

A partir do objetivo deste artigo, salienta-se que a ação pedagógica da professora de Educação Física, no que tange ao ensino/aprendizagem da Ética, por meio das virtudes, ocorreu de forma não intencional e parcial na forma do Modelo Pedagógico Competitivo. O debate e a ação pedagógica referentes à Ética são um dos princípios para a inclusão escolar

Não foi identificado inicialmente na técnica da observação participante a intencionalidade e a transversalidade da temática no planejamento e na prática, conforme mostrado nas situações das aulas descritas.

Na entrevista, houve contradições nas respostas da professora, porém essas contradições no acompanhamento do processo de pesquisa despertaram a reflexão/ação, levando a professora a pensar e a modificar o ato de planejar e avaliar, incluindo todos os estudantes em suas propostas. Nesse sentido, houve uma conscientização em relação aos princípios que conduziram a pesquisa, o que estamos fazendo e o porquê, implicando na prática reflexiva da professora.

Salientamos que as oficinas pautadas no modelo pedagógico cooperativo realizadas com os estudantes pela pesquisadora, contribuíram para que a professora modificasse as estratégias das suas aulas. Havendo, dessa forma, a inclusão dos adolescentes com deficiência como pode ser conferido na pesquisa empírica realizada, da qual resultou o recorte deste artigo.

Observamos que o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência foi impulsionador de mudanças na ação pedagógica da professora de Educação Física, o que, inicialmente, era um dilema moral em suas aulas. Da mesma forma que

potencializou a aprendizagem Ética/Moral, visto que foi um eixo significativo para a reflexão e a decisão na ação pedagógica.

A Educação Física Escolar na perspectiva crítica resulta em ações pedagógicas com diálogos e com outras temáticas provenientes das correntes modernas e pós-modernas, entre quais, a Ética e, por isso cabe questionar: será que o Modelo Pedagógico Competitivo é nocivo para a ensino/aprendizagem da Ética/Moral e para a inclusão da pessoa com deficiência? Ou, a maneira como o professor trata e conhece esse trabalho pedagógico persiste de forma inconsistente?

As questões levantadas ficam inseridas numa contínua reflexão, pois a pesquisa-ação não se realiza sobre a prática de alguém, mas para contribuir em relação à mudança de aspecto dessa prática, a partir da compreensão do fenômeno e das análises de dados/informações documentadas na pesquisa empírica — nosso modo habitual de aprender com a experiência, registrar o que aprendemos e o que aprenderam nessa ação participativa e divulgar para ampliação do conhecimento sobre docência.

Para que seja concretizada uma Educação Física pautada na inclusão escolar da pessoa com deficiência sugere-se que o professor se comprometa e se aproprie da transversalidade Ética como um dos princípios de uma educação emancipatória para formação de cunho humanista.

Nesse contexto, o espaço escolar se insere como mais um lugar de participação, de conversas, de consensos, de atitudes colaborativas, de reciprocidade, de formação Ética em um mundo das diferenças.

Referência

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Brasiliense, São Paulo, 1982. p. 125-149.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CANCLINI, N.G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed.da UFRJ, 2007.
- CAPARROZ, F. E. **O esporte como conteúdo da educação física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas”, mas também nossos discursos**. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v.2, n.1(suplemento), p. 31-47, 2001. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/o-esporte-como-conteudo-educacao-fisica> . Acesso em setembro de 2011.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DARIDO, S. C., RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan, 2005.
- ERIKSON, E. **Identidade: juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Formação de professores de educação física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- GALLO, S. A orquídea e a vespa - transversalidade e currículo rizomático. In: Gonçalves, E.; PEREIRA, M.Z.; CARVALHO, M. E. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. São Paulo: Alínea, 2004.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**, São Paulo: Atlas, 1999.
- GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação**. Petropolis: Cortez, 1986.
- HALL, S. **Da Diáspora: Identidade e Mediações culturais**. SOVI L.(Org). Tradução Adelaine La Guardia Resende, Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- JAPIASSÚ, H., MARCONDES D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.
- LIBÓRIO, R.M.C.; KOLLER, S.H. (Org). **Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- LOVISOLO. **Estética, Esporte e Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.
- LOVISOLO, H. **Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. Movimento**. Porto Alegre: UFGS, v.7, n.15, p.107-117, 2001.
- MACINTYRE, A. **Depois da Virtude: um estudo em teoria moral**. Tradução Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001.

MOREIRA, F. A; Silva, T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura Corporal: críticas e alternativas**. 2.ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo Phorte, 2009.

PIAGET, J. **O Julgamento moral na Criança**. 1.ed. São Paulo: Metre Jou, 1977.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, S.B. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito, São Paulo: Bontempo, 2007.p. 13-88.

SANTOS, M.P.; SANTIAG, M.C. **As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação**. *Revista Espaço do Currículo*, Universidade Federal da Paraíba, v.3, n.2, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br> . Acesso em: 06 ago.2011.

SUCUPIRA LINS, M.J.C. **Educação Moral na perspectiva de Alasdair MacIntyre**. Rio de Janeiro: Access Editora, 2007.

SUCUPIRA LINS, M.J.C. **Temas transversais e aprendizagem ética**. *Revista Arte e Educação*. UNIVILLE, Joinville, v.9, n.2, dez.2004.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

Recebido em: 26/01/2021

Aprovado em: 05/05/2021

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL VISUAL EM TEMPOS DE COVID-19

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND STUDENTS WITH MULTIPLE DISABILITIES AND VISUAL IMPAIRMENTS IN COVID-19 TIME

Flavia Daniela dos Santos Moreira²⁵

Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior²⁶

Resumo

A Deficiência Múltipla Sensorial Visual é uma condição heterogênea que serve para designar pessoas cegas ou com baixa visão associada a outras deficiências. No presente artigo analisamos os desafios e possibilidades vivenciados por esses estudantes no contexto da pandemia de Covid-19. Essa análise ocorreu a partir de nossas experiências enquanto professores e apoiados na concepção metodológica de cunho qualitativo, seguindo a estratégia das narrativas. Propomos atividades para serem desenvolvidas por esses estudantes e suas famílias em casa, orientadas pelo professor de Educação Física. Concluimos que essas atividades, desenvolvidas em parceria com familiares, podem contribuir satisfatoriamente com o desenvolvimento integral desses estudantes.

Palavras-chave: Deficiência Múltipla Sensorial Visual. Educação Física. Pandemia. Covid-19

Abstract

Multiple Disability and Visual Impairment is a heterogeneous condition that serves to designate people who are blind or have low vision associated with other disabilities. In the present article, we analyze the challenges and possibilities experienced by these students in the context of the Covid-19 pandemic. This analysis was based on our experiences as teachers and supported by a qualitative methodological conception, following the narrative strategy. We propose activities to be developed by these students and their families at home, guided by the Physical Education teacher. We

²⁵Professora do Instituto Benjamin Constant (IBC). Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora de Pós-Doutorado em Educação na UERJ. Coordenadora do Laboratório de Comunicação Alternativa Tátil – LABCÁTIL-IBC. E-mail: labcatil@ibc.gov.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3262-6289>

²⁶Professor do Instituto Benjamin Constant (IBC). Especialista em Docência no Ensino Básico e Superior, EFE, Educação Tecnológica, Inclusão e em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD Mestre em Ciências da Atividade Física Doutorando em Educação – UNIRIO/EDC – Espanha. Coordenador GPCECI. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5041-8232>

conclude that these activities, developed in partnership with family members, can contribute satisfactorily to the integral development of these students.

Keywords: Multiple Disability and Visual Impairment. Físic Education. Pandemic. Covid-19.

Introdução

A crise sanitária ocasionada pela pandemia do coronavírus acarretou uma situação sem precedentes em todas as esferas da vida, inclusive na educação. Em meio a esse cenário, o sistema educacional brasileiro se viu forçado a se reestruturar, incluindo uma intensa discussão acerca das formas e possibilidades de organização da educação especial.

O imperativo de mudar a educação presencial para a educação na modalidade do ensino remoto, impôs inúmeros desafios e fez sobressair, ainda mais, as desigualdades sociais para acessar os recursos tecnológicos. Booth e Ainscow (2000) são eloquentes ao mencionar que a escola real, em qualquer tempo, reflete uma complexa relação de fatores inclusivos e excludentes que giram em torno de indivíduos e grupos de estudantes.

Tornou-se evidente que os estudantes mais vulneráveis, incluindo aqueles com deficiência, eram os mais prejudicados. Dentre estes estudantes encontram-se aqueles com deficiência múltipla sensorial visual (DMSV). Desta maneira, praticar a inclusão em tempos de pandemia revela-se como processo que se constrói de forma contínua, variando conforme os vieses sociais (SILVA, 2008).

Importa dizer que as medidas adotadas pelo governo para dar continuidade ao ensino, seja por meio de aulas síncronas (ao vivo/em tempo real) ou aulas assíncronas (sem a interação em tempo real), fez-se necessária para assegurar o distanciamento físico e conter o risco de contágio.

Em meio a tudo isso, os professores de Educação Física, que trabalham com a cultura corporal – do movimento e em movimento – se viram reféns de uma situação angustiante: a impossibilidade de interagir e se relacionar com o corpo desses estudantes em função do distanciamento físico.

Diante disso, este texto estrutura-se por meio de uma narrativa, a partir de nossa percepção, acerca de algumas dificuldades e possibilidades referentes ao ensino de estudantes com DMSV em tempos de distanciamento físico. Por essa razão, nosso objetivo consiste em apresentar algumas atividades que possam contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes, levando em consideração suas características e necessidades.

Inicialmente abordamos as questões referentes à pandemia, com uma visão panorâmica a respeito dos efeitos dessa situação no processo de ensino e aprendizagem para os estudantes em situação de desvantagem, especialmente aqueles que apresentam a deficiência visual associada a outras deficiências. Em seguida, apresentamos alguns pontos relativos ao perfil desses estudantes. E na sequência, sugerimos atividades específicas que podem ser orientadas pelos professores de Educação Física e que consideram as condições excepcionais de aprendizagem desses estudantes no cenário atual.

Concepção Metodológica

A pandemia de coronavírus no Brasil, impulsionou a conexão entre professores e estudantes a partir do ensino em tempo real, com as chamadas aulas síncronas e sem a interação em tempo real, por meio das aulas ou atividades assíncronas.

Considerando que os estudantes com deficiência múltipla sensorial visual precisam do tato para adquirir informações do meio, apresentamos – de forma reflexiva e crítica – nossas percepções acerca dessa realidade em forma de narrativa, tendo como foco as questões educacionais referentes a esses estudantes.

Nosso intuito consiste em propor algumas atividades colaborativas que possam contribuir com a prática de professores de Educação Física. Sob a perspectiva qualitativa, nos apropriamos da estratégia da narrativa para compreender e expressar nossas considerações acerca do contexto educacional nesse cenário pandêmico, suas transformações e movimentos e seus impactos na educação de estudantes com DMSV.

Por essa razão, este texto é narrado na primeira pessoa do plural para realçar a narrativa de dois professores que se apoiam nas experiências cotidianas e na literatura especializada da área. Haja vista que

[...] as narrativas de vida nunca serão uma verdade sobre os fatos vividos e, sim, uma versão possível, que lhes atribuem os que vivenciaram os fatos, a partir dos dados de sua biografia, de sua experiência, de seu conhecimento e de sua visão do futuro (MINAYO, 2014, p. 154).

Considerando a complexidade da realidade, não a narraremos na íntegra, mas sim parte dela: a parte que nos envolve, que nos confronta e nos impulsiona, enquanto professores-pesquisadores, a refletir sobre as tensões e implicações desta pandemia na educação dos estudantes com DMSV. Pois acreditamos que as práticas educacionais inclusivas devem estar presentes no bojo do desenvolvimento da escola e além dos muros escolares.

Práticas educacionais inclusivas devem favorecer a aprendizagem e a participação de TODOS os alunos (SILVA, 2008). Sob o viés da perspectiva inclusiva, consideramos que todos os estudantes têm direito à prática de atividades físicas sem discriminação, com igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e, sobretudo, valorização de seus pontos fortes (SILVA, 2008).

O Contexto da Pandemia no Brasil

Em comparação com o cenário mundial, o Brasil foi um dos países mais afetados pela propagação da COVID-19 com consequências devastadoras em todo território nacional.

Este vírus, identificado como SARS-CoV-2²⁷, foi descoberto em novembro de 2019 na cidade de Wuhan, na província de Hubei – na China (FUNDAÇÃO OSWALDO

²⁷De acordo com a OMS (2020), “Os coronavírus são uma grande família de vírus que podem ocasionar doenças em humanos e animais”. Em humanos, podem causar infecções respiratórias leves a doenças mais graves, como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS) e a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS). Em 2019, houve a transmissão do novo coronavírus (SARS-CoV-2) que foi identificado em

CRUZ, 2020). Trata-se de uma nova cepa de vírus que ocasiona um quadro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros muito graves de saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

O fato é que esse vírus se expandiu rapidamente no cenário mundial, provocando uma crise sanitária global e forçando a Organização Mundial de Saúde declarar pandemia em 11 de março de 2020. A falta de conhecimento a respeito da COVID-19 e dos seus riscos à saúde humana, fez com que as autoridades de saúde demorassem a tomar providências para conter sua proliferação, o que causou milhares de mortes por todo o mundo.

No Brasil, o vírus foi identificado pelas autoridades em fevereiro de 2020 e, já em março, diversos setores sociais começaram a parar em função do distanciamento físico. Dentre esses setores, encontra-se o sistema educacional, que teve suas aulas suspensas com o objetivo de evitar a transmissão da doença e preservar vidas.

Pouco tempo depois da suspensão das aulas presenciais, diferentes sistemas de ensino, influenciados por tensões causadas pela política neoliberal, passaram a ofertar a educação à distância de forma emergencial, despreparada e não planejada, chamando-a de ensino remoto, termo popularizado com repercussão e visibilidade em função desta pandemia.

Essa política de educação conteudista com saberes pré-estabelecidos, que necessitam ser transmitidos a todo custo aos estudantes, independente da situação e realidade vivida, é própria de um modelo de educação neoliberal que está a favor dos interesses dos grandes empresários e instituições financeiras como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que influenciou, por exemplo, a construção da Base Nacional Curricular Comum com apoio dos chamados reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012).

Primeiro, os professores sofreram pressão para voltarem a trabalhar na modalidade de educação à distância, e num segundo momento, foram pressionados a

Wuhan na China causando uma pandemia global. Mais informações: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

voltarem a trabalhar presencialmente em meio ao caos instalado pelo descontrole da pandemia.

Os interesses econômicos são postos à frente da vida²⁸. Mbembe (2018) chama esta situação de necropolítica. Essa política, que afeta fortemente o sistema educacional brasileiro, pôde ser vista também através da campanha “O Brasil não pode parar”²⁹ lançada pelo governo federal em plena pandemia, incentivando as pessoas saíssem às ruas para aquecer o funcionamento dos comércios e a volta da economia (LEMOS; ASSIS, 2020).

Diante dessa realidade, em uma sociedade marcada pela exclusão histórica das pessoas com deficiência, o vírus SARS-CoV-2 veio para acentuar ainda mais as desigualdades sociais e o processo ensino-aprendizagem tornou-se questionável por parte dos educadores, gestores e familiares.

Pensar uma educação inclusiva dentro deste formato, implica considerá-la como um processo que se estrutura continuamente. Silva (2008) ressalta que não existe um estado de inclusão permanente. A inclusão é um *devoir* que se desenvolve ao longo de um *continuum* e, por isso, precisa ser revista com frequência para evitar a instalação dos mecanismos de exclusão social (SILVA, 2008).

Destarte, o impacto da COVID-19 afeta desproporcionalmente os diferentes segmentos sociais. Para Santos (2020), as pessoas com deficiência já sofriam com o patriarcado, o capitalismo e o colonialismo, e agora também com o capacitismo, que seria justamente o não atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência nesse período de pandemia, deixando-os à margem desse processo.

No caso das crianças com DMSV, com características e necessidades excepcionais, essa exclusão se torna ainda mais notável, pois não se limita apenas em

²⁸Em 19 de setembro de 2020, aproximadamente sete meses após o primeiro caso no Brasil, o Ministério da Saúde divulgou os seguintes dados: o total de 136.532 óbitos, 4.528.240 casos confirmados, 571.613 pessoas em observação, 3.820.095 casos de pessoas recuperadas, em uma população de 210.134.852 habitantes, em uma média de mais de 700 mortes por dia.

²⁹A campanha deixou de ser veiculada pelo governo por determinação da Justiça Federal do Rio de Janeiro (BERTONI, 2020).

acessar ferramentas de acessibilidade. Muitos desses estudantes se comunicam por meio de modalidades informais e enfrentam dificuldades para acessar informações de forma adequada através do ensino remoto.

Em meio a esse contexto, imposto por essa crise sanitária e agravada pela crise política brasileira³⁰, o sistema educacional, pressionado pela volta do crescimento econômico estabelece um ensino remoto padronizado desconsiderando as necessidades plurais dos estudantes. E nesse caso, os estudantes com DMSV são um dos grupos mais afetados, pois não dependem apenas da promoção de acessibilidades virtuais, que já não são ofertadas. Seus familiares precisam de orientações e apoios adequados para que possam continuar as ações pedagógicas durante esse período.

O estudante com deficiência múltipla sensorial visual (DMSV)

As crianças com DMSV são aquelas que apresentam a cegueira ou a baixa visão, associada à deficiência intelectual, física ou a distúrbios globais do desenvolvimento e déficit de comunicação (KEIL, 2003; ARGYROPOULOS; THYMAKIS, 2014). Esse conjunto de características serve para representar estudantes com condições amplamente diversas em termos de suas necessidades educacionais e sua forma de se expressar e compreender o mundo.

O fato de apresentarem a deficiência visual como característica comum faz com que essa categoria possa incluir, por exemplo, um estudante com baixa visão associada a deficiência física, com uma boa comunicação e expressividade ou um estudante cego, com deficiência intelectual e déficit de comunicação, o qual necessita de uma dedicação exclusiva durante a realização das atividades diárias.

O fato é que as crianças com DMSV não são iguais, por isso não podemos traçar estratégias padronizadas para seu aprendizado. O professor deverá conhecer suas características e necessidades para elaborar uma proposta de trabalho adequada.

³⁰Em plena pandemia o Brasil ficou mais de 120 dias sem ministro da saúde, com trocas ministeriais e em uma clara desarticulação entre os governos federal, estaduais e municipais no combate à pandemia.

Como se vê, a DMSV é mais que a mera combinação ou associação de deficiências, pois envolve um grupo muito heterogêneo o qual, embora compartilhe alguns atributos específicos, também pode apresentar sua própria singularidade e necessidades (NUNES, 2001; HORN; KANG, 2012). E ainda devemos considerar a dimensão humana para além da deficiência, com suas características afetivas, sociais, culturais, econômicas e familiares que fazem de cada estudante um ser único. Por isso, é essencial conhecê-lo para traçarmos propostas curriculares e estratégias didáticas condizentes com suas necessidades e interesses.

Muitas dessas crianças lutam diariamente para comunicar seus interesses, compreender conceitos e ideias abstratas. A intensidade de suas necessidades pode representar um impacto generalizado no desenvolvimento, fazendo que precisem acessar as informações por meio dos sentidos remanescentes da audição, do olfato, do paladar e, sobretudo, pelo tato (HORN; KANG, 2012). A ausência da visão pode afetar seriamente o desenvolvimento da criança em diferentes dimensões, como por exemplo, a coordenação motora que, em função da falta do estímulo visual, interfere no engatinhar, no ficar de pé, no caminhar e no correr.

Conseqüentemente, esse atraso influencia na aquisição da autonomia. Resultando em insegurança, medo e dependência de outras pessoas, o que acaba por afetar o seu desenvolvimento global. Crianças com DMSV frequentemente têm limitações motoras, que influenciam em sua postura, locomoção além de limitarem a sua interação social, comunicação intencional e exploração de seu ambiente (HORN; KANG, 2012).

Para muitas dessas crianças, o toque é essencial para a aprendizagem e para a comunicação. Como mencionado anteriormente, com o advento da pandemia da COVID-19, o distanciamento físico foi uma das medidas a serem tomadas para evitar a disseminação da doença. Sem poder sair às ruas e frequentar os diferentes espaços sociais, esses estudantes se limitaram ao convívio familiar em suas residências.

Importa dizer que o processo de aceitação de um filho com deficiência é vivenciado de forma singular pelas famílias. A esse respeito Dantas *et al.* (2019), investigaram a repercussão da chegada e dos cuidados atribuídos a um filho com

deficiência múltipla na família e elencaram seis aspectos que afetam significativamente a estrutura familiar, são eles:

a) Restrição social: alguns pais, no intuito de protegerem seus filhos dos preconceitos e estigmas da sociedade, evitam sair de casa em função da insegurança em relação ao comportamento do filho. A falta de apoio dos demais membros da família também restringem as relações sociais, pois sobrecarregam os pais;

b) Instabilidade financeira: devido a reestruturação da família para cuidar e dar atenção ao filho, um dos pais acaba deixando de trabalhar para se dedicar ao filho, enquanto o outro acaba tendo jornada integral e serviços extras para dar conta dos custos de atendimentos e recursos para o filho;

c) Desgaste das relações familiares: os cônjuges passam a não ter tempo de se dedicar na relação a dois, de dar atenção aos demais filhos, e demais familiares;

d) Sentimentos aflitivos: de fracasso e frustração por não terem um filho idealizado e pensarem que os filhos não poderão se casar, viver sozinhos, ter filhos, trabalhar. Os pais sentem medo, ansiedade e angústia pela necessidade de protegerem os filhos em situações de vulnerabilidade;

e) Mudança na dinâmica familiar: situação necessária para atender a todas as demandas do filho;

f) Estresse na saúde e no bem-estar: situação causada pela exaustão mental e física de pais que se dedicam quase que exclusivamente às necessidades diárias de seus filhos, como a busca por serviços adequados e acabam não tendo tempo para si.

Essas questões levantadas no estudo dos autores nos mostram a complexidade e a reestruturação que as famílias passam para conseguirem se adaptar e atender as necessidades da criança com DMSV, situação que no período de pandemia se agrava e se intensifica uma vez que os pais se veem responsáveis também pelo ensino dessas crianças. Quando não recebem orientação e auxílio adequados das escolas, essas famílias precisam se reestruturar, uma vez que alguns desses estudantes necessitam de dedicação e atenção intensa e contínua.

Atividades para estudantes com DMSV em tempos de distanciamento físico

As famílias e professores de estudantes com DMSV se questionam sobre o que poderiam fazer para dar continuidade ao ensino em tempos de pandemia. Se não houver uma continuidade nos trabalhos desenvolvidos na escola, os estudantes podem deixar de evoluir em vários aspectos e até retroceder em alguns aprendizados.

O trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física, com práticas da cultura corporal, é essencial para conhecimento do corpo, socialização e autonomia na busca de um desenvolvimento integral do estudante.

Schmitt, Zuchetto e Nasser (2016) acompanharam uma criança com encefalopatia crônica não evolutiva e com surdez profunda durante três anos num programa de atividade física adaptada. Estes autores perceberam que, devido à realização regular de atividades físicas, houve melhora motora, cognitiva e social no desenvolvimento dessa criança, pois a mesma conseguiu expressar suas vontades e interesses com maior facilidade.

Geralmente, o primeiro passo consiste em tentar compreender as limitações, a forma de comunicação e o estilo de aprendizagem dessas crianças para melhor propor atividades que valorizem seus pontos fortes (NELSON, 2002). Tais atividades devem levar em consideração o impacto da deficiência visual associada a outras condições, tais como: limitações motoras, dificuldades de comunicação e condições frágeis de saúde. Mas que tipo de atividade pode ser realizada em casa e orientada pelo professor de Educação Física, de modo a valorizar os pontos fortes de um estudante com DMSV?

Na escola, os professores já sentiam dificuldades em trabalhar com os estudantes com DMSV dentro de uma perspectiva inclusiva. No atual contexto, em que os professores também estão aprendendo a trabalhar à distância, essa prática da cultura corporal orientada se torna mais complexa.

Os professores de Educação Física que se apropriam de estratégias como *feedback* tátil, audiodescrição de movimentos e modelagem tátil no ensino presencial para desenvolver movimentos com esses estudantes. No atual contexto, à distância, precisa ensinar essas estratégias necessárias aos responsáveis, o que não se reduz a

repassar os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas aos familiares, mas quase que uma formação pedagógica.

Sally Rogow (2005) reconhece os inúmeros desafios que se impõe nos caminhos da educação dessas crianças. Essa autora menciona que elas fazem parte de um grupo tão diverso e tão variado em termos de suas dimensões cognitivas, sensoriais e físicas que só com muita atenção às suas necessidades excepcionais de aprendizagem é que se pode iniciar um trabalho efetivo.

Algumas pesquisas (ROWLAND, 1984; ROGOW, 2005; HORN; KANG, 2012) destacam a importância da expectativa, do estímulo e das oportunidades de interação social na educação dessas crianças. Esses estudos valorizam também a criação de oportunidades para que elas explorem e experimentem as diferenças de seus ambientes. De igual modo, é importante lembrar que as atividades sugeridas devem ser planejadas e implementadas de forma colaborativa entre a família e os profissionais da escola.

Essas atividades se baseiam em recomendações que vão do geral ao específico e dão exemplos de materiais de baixo custo que podem ser encontrados dentro de casa. São atividades que podem ser desenvolvidas e reforçadas por professores de diferentes áreas, junto aos saberes específicos de cada disciplina. Dessa forma, propomos aqui algumas atividades que possam ser aplicadas e replicadas de forma colaborativa entre professores, demais profissionais, familiares e o estudante com DMSV no atual contexto de pandemia.

Aprendizagens baseadas na rotina

A maioria dos eventos diários podem se transformar em rotina. Quer seja escovar os dentes, tomar café da manhã ou ir brincar. As rotinas são um recurso valioso para auxiliar as crianças com DMSV a se organizarem, a desenvolverem conceitos e habilidades a partir de orientações concretas que representam suas atividades diárias (BLAHA; MOSS, 1991).

Luiselli e Bruce (2020) consideram que as rotinas podem e devem ser feitas no ambiente doméstico, pois ajudam as crianças a desenvolverem habilidades de comunicação e favorecem a sua participação em atividades da vida diária; oferecem previsibilidade e segurança emocional para as crianças, pois antecipam o que acontecerá a seguir; dão noção de temporalidade, ou seja, o que vamos fazer agora, a seguir e depois; além de mostrar que as coisas têm um começo, um meio e um fim.

No contexto atual de pandemia, em que a rotina escolar e familiar se reconfigurou, estabelecer uma nova rotina para atividades de ensino e aprendizagem mostra-se essencial, inclusive para as atividades, práticas e vivências específicas da cultura corporal do movimento. A Figura 1 mostra um exemplo de sugestão de rotina para atividades iniciais do dia.

Figura 1 – Sugestão de rotina para atividades iniciais do dia.



Fonte: Arquivo pessoal.

Da esquerda para direita, a imagem da figura 1 mostra três potes de sorvete retangulares e uma cesta oval. No primeiro pote, de cor branca, há uma escova e uma pasta de dentes infantil; no segundo pote, de cor azul, há um copo infantil com tampa e alças, nas cores azul e amarela; no terceiro pote, de cor branca, há um chocalho segmentado nas cores amarelo, vermelho, branco e verde; ao lado desse pote, há uma cesta de vime bege com contorno preto. Essa cesta funciona como “cesta do acabou”.

Para a realização dessa atividade, o adulto pode orientar a mão da criança e explicar o que ela fará assim que acordar. A primeira atividade é escovar os dentes e higiene pessoal. Depois que a primeira atividade terminar, a escova e a pasta de dentes

infantil devem ser colocadas na “cesta do acabou”. O mesmo deve ser feito com o copinho e com o brinquedo.

Robie Blaha e Kate Moss (1991) destacam os seguintes aspectos em relação às rotinas:

- a) as rotinas devem ter um nome (rotina da manhã, por exemplo);
- b) precisam ter um começo, meio e fim muito claros;
- c) precisam ter um objetivo (associar objetos a atividades, por exemplo, o copinho representa o lanche);
- d) precisam ser repetitivas;
- e) devem valorizar a formação de conceitos.

Nesse sentido, as atividades referentes às aulas de Educação Física podem ser estabelecidas em uma rotina de três ou quatro vezes na semana em dias alternados e adaptadas ao ambiente disponível a cada família. O exemplo dado na figura 1 pode ser utilizado para outros momentos do dia e com os objetos disponíveis dentro de casa. Nesse sentido, a figura 2 apresenta outra sugestão de rotina: a rotina da tarde.

Figura 2 – Sugestão de rotina para as atividades da tarde.



Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem da figura 2 mostra três opções de atividades dentro de divisórias feitas com MDF e uma cesta feita de vime para representar a “cesta do acabou”. Da esquerda para direita a imagem mostra uma bola, a seguir um pote de massa de modelar na cor lilás, um shampoo e na sequência, a cesta do acabou. Assim como na atividade anterior, o adulto poderá convidar a criança para brincar à tarde e orientar a mão dela para

brincar com bola e ao término dessa atividade, a bola deverá ser colocada dentro da cesta do acabou. O mesmo deverá ser feito com os demais objetos.

Fazendo escolhas em casa

Oferecer oportunidades para fazer escolhas é, sem dúvida, uma forma de aumentar a independência e melhorar a qualidade de vida de crianças com DMSV. Mas, apesar do consenso apontado em algumas pesquisas (SIGAFOOS; DEMPSEY, 1992; CLARK; MCDONNELL, 2008) sobre a importância de fazer escolhas, ainda é comum que os adultos escolham pelas crianças em função dos mais diferentes motivos, como pressa, descrédito na capacidade da criança escolher por si só, entre outros. A figura 3 mostra uma sugestão de escolha que pode ser feita pela criança com DMSV no momento da alimentação.

Figura 3 – Sugestão de escolha em casa.



Fonte: Arquivo pessoal.

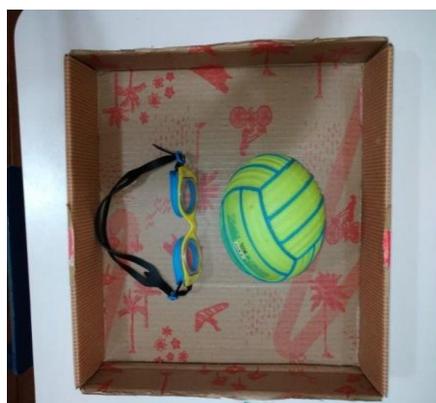
A imagem da figura 3 mostra uma caixa de papelão com uma banana e um pacote de bolachas recheadas. Para evitar que a criança se perca no espaço, procurando os itens para escolher, deve-se colocá-los dentro de uma área delimitada.

Jeff Sigafos e Roslyn Dempsey (1995) mencionam que uma das formas de aumentar a tomada de escolhas por crianças com DMSV, consiste em começar sempre por algo do interesse da criança e para que essa seleção seja o mais confiável possível, é importante que isso seja feito, inicialmente, entre dois objetos repetidas vezes.

O exemplo dado na imagem da figura 3, pode ser modificado para ocorrer com outros itens, tais como brinquedos, peças do vestuário, outros alimentos ou, até mesmo, atividades que podem ser representadas por objetos.

No caso da Educação Física, por exemplo, poderiam ser colocados na caixa uma bola, um elástico ou um boneco para conhecimento corporal. Na figura 4 podemos verificar duas opções de escolha, uma bola, que pode representar atividades no campo e, um par de óculos de mergulho, que pode representar atividades aquáticas. Importante lembrar que essas atividades devem levar em consideração as possibilidades de cada residência, por isso a importância da colaboração entre os professores e os familiares.

Figura 4 – Sugestão de escolha em casa para atividades relacionadas à Educação Física.



Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem da figura 4 mostra uma caixa de papelão com uma bola, na cor amarela com contornos azuis, e um óculos de mergulho infantil. Interessante salientar que esses objetos podem funcionar como “objetos de referência” que servem para simbolizar determinada atividade física ou alguma brincadeira, as quais podem ser escolhidas pelo estudante, conforme seu interesse.

Independência e funcionalidade em tempos de distanciamento

Apesar do impacto de suas deficiências e do alto grau de suas necessidades, inclusive com implicações educacionais e sociais, ainda assim crianças com DMSV

podem alcançar certa independência por meio de atividades funcionais (VAN DER PUTTEN *et al.*, 2005).

Independência, para esse grupo tão específico de crianças, significa fornecer-lhes oportunidades para exercerem controle sobre suas escolhas e sobre seu ambiente. As sugestões de atividades apontadas anteriormente são pontos de partida que permitem que o estudante adquira certa independência por meio de rotinas organizadas e previsíveis e através de oportunidades de fazer escolhas.

Horn e Kang (2012) são eloquentes ao enfatizar que, assim como acontece com todas as crianças, os resultados de aprendizagem para crianças com deficiência múltipla sensorial devem incentivar a curiosidade e se apoiar em na promoção de habilidades, na associação de objetos a atividades e na interação com outras pessoas.

Essas crianças precisam de ajuda e incentivo para se envolver em interações com outras pessoas e para pesquisarem objetos de forma ativa. Nesse sentido, as atividades sugeridas anteriormente se destacam por oferecerem experiências significativas e concretas que se apoiam no contexto natural do ambiente residencial (HORN; KANG, 2012).

Considerações Finais

Diante das considerações apresentadas anteriormente, concluímos que todas as crianças, inclusive as que apresentam DMSV, têm o direito de terem acesso às estratégias de ensino e aprendizagem adequadas às suas necessidades educacionais específicas.

Suas famílias precisam receber orientações com base em uma proposta colaborativa para organizarem um ambiente doméstico profícuo de habilidades baseadas no uso dos sentidos remanescentes dessas crianças. É interessante salientar que as atividades planejadas e desenvolvidas de forma colaborativa e implementadas pelos familiares não devem ser confundidas com a educação familiar, ou ensino residencial. A prática do chamado ensino remoto é uma realidade de todos os

estudantes e, as atividades aqui descritas buscam facilitar a reorganização de práticas da cultura corporal do movimento durante esse período.

Atividades simples, como serem encorajadas a interagir com os familiares, a usarem suas diferentes modalidades comunicativas para se expressarem com parceiros comunicativos dispostos a compreender seus interesses, a explorar ativamente o ambiente, certamente ampliará a comunicação, sua autonomia e sua autoconfiança em participar ativamente da rotina familiar (NUNES, 2001; HORN; KANG, 2012).

Acreditamos que se as famílias tiverem uma orientação adequada, de modo que possam encorajar a criança a agirem de forma autônoma na sua interação com os familiares e com o ambiente a sua volta, por meio de atividades baseadas no envolvimento ativo, as crianças serão grandemente beneficiadas.

Esperamos que as sugestões de atividades propostas nesse trabalho possam contribuir com a prática pedagógica de professores de Educação Física, principalmente neste momento de distanciamento físico. Que o estabelecimento de rotinas e práticas colaborativas possam aproximar professores, estudantes e familiares em prol de uma educação digna, democrática, participativa e inclusiva.

Referências

ARGYROPULOS, V.; THYMAKIS, P. **Multiple Disabilities and Visual Impairment: An Action Research Project.** Journal of Visual Impairment & Blindness, v. 108, n. 2, 2014.

BERTONI, E. **O impacto da campanha ‘Brasil não pode parar’ de Bolsonaro.** Nexo Jornal eletrônico, [s.l.], 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/03/27/O-impacto-da-campanha-%E2%80%98Brasil-n%C3%A3o-pode-parar%E2%80%99-de-Bolsonaro>. Acessado em 04 de junho de 2020.

BLAHA, R.; MOSS, K. **Make it a routine.** P.S. NEWS!/SEE/HEAR Newsletter, v. IV, n. 3, p. 10-12, 1991.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion – developing learning and participation in schools.** Bristol: CSIE, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção especializada à saúde. **Protocolo de manejo clínico da Covid-19 na atenção especializada.** Brasília, 2020.

CLARK, C.; MCDONNELL, A. P. Teaching choice to children with visual imparments and multiple disabilities in preschool and kindergarten classrooms. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v. 102, n. 7, p. 397-409, 2008.

COVID-19 no Brasil. **Dados até 19/09/2020. Site ministério da Saúde.** Disponível em: https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em 20 de set. 2020.

DANTAS, K. O. et al. **Repercussões do nascimento e do cuidado de crianças com deficiência múltipla na família:** uma metassíntese qualitativa, *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, n. 6, p. 1-19, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/afjr1/Documents/def%20multipla%20e%20familia%20repercussoes%20e%20cuidados.pdf>. Acesso em 3 de out. de 2020.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresárias da educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.33, n.119, p.379-404, 2012.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Covid-19 – Perguntas e Respostas:** o que é o novo coronavírus? Portal Fiocruz, 03 de fevereiro de 2020. Acessado em: 10 de setembro de 2020. **Disponível em:** <https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-que-e-o-novo-coronavirus>

HORN, E. M.; KANG, J. Supporting young children with multiple disabilities: what do we know and what do we still need to learn? *Topics Early Child Special Education*, v. 31, n. 4, p. 241-248, 2012.

KEIL, S. Survey of educational provision for blind and partially sighted children in England, Scotland and Wales in 2002. *British Journal of Visual Impairment*, v. 21, n. 3, 2003.

LEMOS, C. E. C; ASSIS, G. C. de. **A pandemia da Covid-19, a exposição das desigualdades e o discurso da necropolítica neoliberal.** *Revista Ensaios de Geografia*, Niterói, v. 5, n. 9, p. 34-39, 2020.

LUISELLI, T. E.; BRUCE, S. Establishing routines at home. Published in National Center on Deaf-Blindness/Virtual Deaf-Blind Summit, 29 July, 2020.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é COVID-19? Ministério da Saúde.** Governo Federal do Brasil. 11 de setembro de 2020. Acessado em: 14 de setembro de 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>.

NELSON, C. et al. A framework for understanding young children with severe multiple disabilities: the van dijk approach to assessment. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, v. 27, n. 2, p. 97-111, 2002.

NUNES, C. **Aprendizagem activa na criança com multideficiência**: guia para educadores. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 2001.

ROGOW, S. A developmental model of disabilities. *The International Journal of Special Education*, v. 20, n. 2, p. 132-135, 2005.

ROWLAND, C. Preverbal communication of blind infants and their mothers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, v. 78, n. 7, p. 297-302, 1984.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SIGAFOOS, J.; DEMPSEY, R. Assessing choice making among children with multiple disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 25, n. 3, p. 747-755, 1992.

SCHMITT, B. D.; ZUCHETTO, A. T.; NASSER, J. P. **Influência da Educação Física adaptada inclusiva no desenvolvimento global de uma criança com deficiências múltiplas durante três anos**. *Cinergis*, Santa Cruz do Sul, V. 17, n.1, p. 48-55, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/afjr1/Downloads/7084-34342-1-PB.pdf>. Acesso em 3 de out. de 2020.

SILVA, A. P. **O professor de educação física como agente do processo inclusivo**. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2008, p. 69-81.

VAN DER PUTTEN, A. et. al. **Children with profound intellectual and multiple disabilities**: The effects of functional movement activities. *Clinical Rehabilitation*, v. 19, n. 6, p. 613-620, 2005.

WHO. World Health Organization. **Coronavirus disease (COVID-19) outbreak [Internet]**. Geneva: World Health Organization; 2020. Acessado em: 29/08/2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

Recebido em: 05/01/2021

Aprovado em: 08/06/2021

PETRA RACERUNNING: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

PETRA RACERUNNING: AN EXPERIENCE IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

João Paulo Vicente da Silva³¹
Fabyana Soares de Oliveira³²
Esmirna Silva Rezende Machado³³
Maria Aparecida Dias³⁴

Resumo

Este estudo apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida em 2019 nas aulas de Educação Física de uma escola da rede municipal de Extremoz-RN, realizada na turma do 7º ano, com 30 alunos, sendo um diagnosticado com paralisia cerebral. Esta pesquisa busca analisar as vivências da Petra RaceRunning como conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física e no esporte de rendimento. Adota como delineamento metodológico uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e exploratório. Como resultado, analisa e evidencia que a vivência sobre o conteúdo despertou mais motivação e autoestima no aluno com deficiência para a realização das atividades escolares, e ainda favoreceu o envolvimento, a participação ativa e a inclusão de todos os educandos nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Esporte Adaptado. Paralisia Cerebral. Inclusão.

Abstract

This study presents a pedagogical experience developed in 2019 in Physical Education classes at a school in the municipal network of Extremoz-RN, held in the 7th grade class, with 30 students, one diagnosed with cerebral palsy. This research seeks to analyze the experiences of Petra RaceRunning as sports content adapted in Physical Education classes and performance sports. It adopts as a methodological design a qualitative approach of a descriptive and exploratory character. As a result, it analyzes and shows that the experience about the content aroused more motivation and self-esteem in

³¹ Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Departamento de Educação Física. Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Email: paulosilvarn@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6678-2357>

³² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Centro de Educação, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Email: fabyanaoliv@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6120-9105>

³³ Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Departamento de Educação Física. Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Email: esmirna_rezende@hotmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7069-0743>

³⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Departamento de Educação Física, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Email: cidaufnr@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3644-604X>

students with disabilities to carry out school activities, and also favored the involvement, active participation and inclusion of all students in Physical Education classes.

Keywords: Physical Education. Adapted Sport. Cerebral Palsy. Inclusion.

A largada

A Petra RaceRunning, como conteúdo esporte adaptado na escola, ainda é pouco conhecida e apresenta um número bem inferior de pesquisas sobre a temática, comparado a outros esportes adaptados. Além disso, entre os estudos existentes, a maioria volta-se para discussões a respeito da saúde, da atividade física, do rendimento, sem relacioná-los com o espaço escolar e suas possibilidades de vivência nas aulas de Educação Física. Esse fato é importante de ser destacado para iniciar nossa discussão.

De acordo com a União Metropolitana Paradesportiva de Maringá (UMPM)³⁵, a modalidade RaceRunning (Petra) nasceu na Dinamarca, no ano de 1989. Foi criada por um paratleta, chamado Mansor Siddiqi, que acabou batizando a modalidade com esse nome como uma homenagem à mascote das Paralimpíadas de Barcelona, no ano de 1992, que se chamava Petra. Ao experimentar essa nova modalidade, ele demonstrou um incrível desempenho. No Brasil, a Petra teve início apenas em 2009, por meio da Associação Nacional de Desporto para Deficientes (ANDE), por intermédio do professor doutor Ivaldo Brandão e da fisioterapeuta Tania Frazão.

Posteriormente, a coordenação nacional da Petra RaceRunning foi assumida pelo professor doutor Décio Roberto Calegari (*in memoriam*), que teve um papel importante e fundamental para a expansão desse esporte adaptado. Hodiernamente, sua prática é vivenciada na maioria dos estados brasileiros. Sendo novidade no Brasil, poucas são as informações científicas sobre a Petra. Os dados apresentados neste estudo são oriundos da ANDE.

A Petra RaceRunning é um triciclo sem pedais, cuja mobilidade (caminhar ou correr) depende exclusivamente do esforço da pessoa, que se movimenta com seus

³⁵ Entidade não governamental, sem fins lucrativos, com o propósito de desenvolver o paradesporto na região metropolitana de Maringá-PR.

próprios pés. Além da atividade esportiva, o triciclo é uma ferramenta que possibilita mais autonomia à pessoa com deficiência, principalmente em sua mobilidade em diferentes ambientes e contextos, tais como: atividade física recreativa, esporte, lazer, favorecendo o processo de inclusão da pessoa com deficiência. Em virtude dessas múltiplas possibilidades, compreendemos que a Petra RaceRunning poderá contribuir de forma significativa no ambiente escolar, sendo uma oportunidade de ampliar a interação de todos(as) os(as) alunos(as) de forma que passem a respeitar as diferenças e as pessoas que estão ao seu redor.

Quanto aos eventos esportivos, as competições da Petra RaceRunning são realizadas na pista de atletismo, com provas de 100 m, 200 m, 400 m, 800 m, 1.500 m e 5.000 m. Além disso, os atletas são submetidos a uma classificação funcional³⁶, que é utilizada para buscar o equilíbrio na competição e garantir a participação dos atletas. De acordo a Cerebral Palsy International Sports and Recreation Association (CPISRA), existem três classificações, são elas: RR1, RR2 e RR3.

Nossas motivações por essa temática se deram após a participação do curso *Petra RaceRunning*, promovido pelo Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), em São Paulo, que possibilitou a ampliação do conhecimento sobre esse esporte. Retornamos com uma inquietação ao conhecer essa nova possibilidade de trabalho. Com isso, iniciamos os estudos, objetivando novas oportunidades de vivências para os alunos nas aulas de Educação Física escolar, o que resultou na implementação da Petra RaceRunning no município de Extremoz-RN, por meio da Secretaria Municipal de Educação, em 2018.

Com a intenção de ampliar as discussões acerca do esporte, mediante o que vem sendo desenvolvido no município, objetivamos analisar as vivências da Petra RaceRunning como conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física escolar e no esporte de rendimento, visto que a hipótese deste estudo é que a Petra RaceRunning, inserida nas aulas de Educação Física escolar, possibilitará a inclusão da pessoa com deficiência física e sensibilizará as potencialidades dos demais estudantes

³⁶ É um processo contínuo pelo qual os atletas são submetidos à observação regular dos classificadores assegurando coerência e imparcialidade. O primeiro objetivo é determinar a elegibilidade para o atleta poder competir no esporte paralímpico e o segundo é agrupá-lo em determinada classe funcional esportiva (SOUZA, 2020, p. 17).

da turma, sendo possível, também, desenvolver uma proposta que possa unir as vivências pedagógicas e de rendimento. À vista disso, analisaremos, neste estudo, uma experiência pedagógica nas aulas de Educação Física escolar, realizada em uma escola pública do município de Extremoz-RN, em que consideramos a realidade e as possibilidades para o desenvolvimento desta proposta de trabalho.

Diálogo sobre a Educação Física e a inclusão da pessoa com deficiência na escola

A reflexão sobre a Educação Física escolar e a inclusão da pessoa com deficiência, em especial, a pessoa com paralisia cerebral, é uma tarefa complexa, carregada de profundas contradições e, muitas vezes, de práticas segregadoras, seletivas e excludentes, que não oportunizam a participação de todos os alunos no processo educacional. Percebemos, então, que a intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física, bem como as discussões sobre a pessoa com deficiência, está enraizada no ambiente escolar, mas, ao mesmo tempo, rompe a fronteira dos muros escolares no processo de interação com toda a sociedade.

Nessa conjuntura, “Há um papel que, em toda circunstância, cabe aos educadores: o de facilitador do desenvolvimento humano para o enfrentamento de situações restritas, diminuidoras” (MORAIS, 2006, p. 9). Sob essa ótica, o papel do educador tem muito a contribuir para que os educandos possam compreender a pessoa com deficiência para além da deficiência e possibilitar um espaço inclusivo e de desenvolvimento de todos.

Segundo Melo e Martins (2004, p. 76),

[...] inserir os alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, particularmente aqueles com deficiência, é, portanto, o primeiro passo para garantir o acesso à aprendizagem e ao conhecimento.

Destarte, salientamos a importância de planejar e intervir para que as diferenças não originem a desigualdade e a exclusão na ação pedagógica, uma vez que

é necessário que todo e qualquer sujeito seja envolvido no processo educacional de forma efetiva.

Nessa concepção, as políticas educacionais devem garantir que todos os alunos aprendam juntos no ensino regular, respeitando a diversidade e as questões de sexo, raça, gênero, classe e as especificidades dos educandos. Assim, a escola deve estar aberta às diferenças, desenvolver discussões e reflexões junto à comunidade escolar para que a aprendizagem ocorra de maneira contínua e democrática.

Segundo Fonseca e Ramos:

Não há como negar que pessoas com deficiências são público alvo excluídos da sociedade ao longo da história e não é diferente nas aulas de Educação Física, principalmente considerando uma Educação Física que enfoque prioritariamente o rendimento físico e a performance (FONSECA; RAMOS, 2017, p. 189).

Diante disso, podemos perceber que muitos aspectos precisam ser ressignificados, havendo a necessidade da quebra de paradigmas com a efetiva inclusão das pessoas com deficiência na escola, nas aulas de Educação Física e na sociedade como um todo, tornando-se, assim, um espaço social, plural e de diferenças. Nesse aspecto, é importante considerar o conceito de inclusão de forma ampla, não pensando apenas no aluno com deficiência mas também buscando garantir o direito de todos e todas de vivenciarem a pluralidade de práticas corporais nas aulas de Educação Física escolar, uma vez que a inclusão educacional como política pública é um direito inalienável.

A partir desse processo de inserção do aluno com deficiência junto aos demais alunos, temos de considerar que “[...] não há cultura sem ambiente, nem corpo sem movimento, nem cultura sem corpo, nem movimento sem ambiente” (OKIMURA-KERR; ULASOWICZ; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2017, p. 26). Por conseguinte, é evidente a necessidade do diálogo constante na tentativa de entender que, no corpo, estão os sentimentos, as emoções, as expressões, a cultura e a história socialmente construída e transformada a todo momento. Considerando esses aspectos, Dias aponta que:

O corpo, necessariamente, torna-se produtivo, é olhado a partir da sua possibilidade de rendimento, é moldado para essa sociedade, é visto como corpo-objeto e não como um corpo sujeito, que possui emoção, história, memória, presente, passado e futuro. Quando entendemos

esse sujeito enquanto corpo e observamos a sua trajetória na História da Educação, nos damos conta do quanto o corpo continua sendo visto como objeto de produção por essa mesma educação (DIAS, 2012, p. 27).

Dessa maneira, faz-se necessário não descaracterizar a história construída e carregada em cada corpo, de cada educando, que dialoga e se transforma a partir das experiências. Dessa forma, cabe a nós, professores(as), perceber o sujeito com profundidade e não pelo olhar superficial que constitui uma identidade virtual e da relação de poder, sendo fundamental compreender a liberdade do olhar para esse corpo subjetivo, sensível e estético. Logo, acreditamos ser indispensável discutir sobre as possibilidades que garantam a inclusão da pessoa com deficiência, de forma que suas subjetividades e individualidades sejam consideradas durante o desenvolvimento das propostas de ensino. Partindo desse pressuposto, compreendemos que promover a inclusão contribui para uma educação de qualidade. Nesse processo de construção do saber, os(as) professores(as) de Educação Física escolar têm muito a contribuir, tendo em vista que ocupamos espaços políticos de inclusão e de transformação da realidade.

O esporte adaptado e paralímpico nas aulas de Educação Física escolar

O esporte é um dos conteúdos a ser explorado nas aulas de Educação Física escolar. Dentre as diversas possibilidades, podemos destacar, de forma mais específica, a discussão sobre o esporte adaptado. Desse modo, reconhecer que esse tipo de esporte trilha o enfrentamento da exclusão e repudia as diversas formas de preconceito e discriminação que tanto afligem a sociedade faz-nos entender a necessidade de intervir pedagogicamente para a diminuição do preconceito, buscando refletir sobre as mudanças de postura e as atitudes da comunidade escolar acerca da pessoa com deficiência, o que converge na necessidade de transformação da realidade sociocultural.

O resultado desta pesquisa aponta existir um entrelaçamento do esporte adaptado e paraolímpico. Essa correlação também está na escola e, sobretudo, quando tratamos da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Segundo Silva *et al.*, o esporte adaptado é:

[...] um termo utilizado apenas no Brasil e consiste em uma possibilidade de prática para pessoas com deficiência. Para tanto, regras, fundamentos e estrutura são adaptados para permitir a participação destas pessoas. Em outros idiomas, o termo mais comum é Esporte para pessoas com Deficiência ou "Sport for Persons with Disability". Já o termo esporte Paralímpico designa as modalidades adaptadas que fazem parte do programa dos Jogos Paralímpicos [...] (SILVA *et al.*, 2013, p. 680).

Além disso, o termo “atividade adaptada” tem suas nuances, pois podemos fazer adaptação em nossos movimentos ou em alguma atividade diariamente. Não se trata apenas de adaptação para as pessoas com deficiência. Por conseguinte,

Entende-se, assim, que o esporte para a pessoa com deficiência, seja ele adaptado de uma modalidade já existente, ou então criado exclusivamente para a prática de um determinado grupo, passa a integrar o tema esporte, entendido como um fenômeno que influencia a sociedade e por ela é influenciado. Dessa forma, o esporte praticado pelas pessoas com deficiência, pode integrar os temas trabalhados no esporte no âmbito escolar, passando, assim, a integrar o currículo da Educação física escolar (SALERNO; ARAÚJO, 2008, p. 216).

Dessa forma, o esporte inserido no ambiente escolar como conteúdo da Educação Física oportuniza as mais diversas formas de expressão. Por isso, é importante que o(a) professor(a) amplie as vivências nas mais diversas práticas corporais, buscando tornar as aulas mais atrativas e significativas para todos os alunos. Considerando a compreensão de uma Educação Física para todos, os alunos com deficiência devem estar incluídos ativamente no processo de ensino e aprendizagem que está sendo desenvolvido, assim como os demais alunos, sem excluí-los da proposta e sem desacreditar nas possibilidades de participação deles.

Ademais, perceber e ampliar as possibilidades nas aulas de Educação Física deveria ser uma preocupação de todos os(as) professores(as). Essas discussões e reflexões surgem para buscarmos mais entendimento sobre as diversas formas de atuação desses profissionais acerca do conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física escolar.

Na pista metodológica

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. De acordo Gil (2009, p. 27), a pesquisa exploratória tem “[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Nesse sentido, o autor acrescenta que:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2009, p. 27).

Dessa forma, partimos da inquietação de trabalhar com o conteúdo esporte adaptado, levando em consideração que a Petra RaceRunning ainda é pouco explorada no ambiente escolar. Além disso, com o desenvolvimento desse esporte no espaço escolar, apontamos ser possível aproximar e despertar o interesse de todos os alunos, com ou sem deficiência.

A pesquisa ainda apresenta elementos da pesquisa descritiva, uma vez que os pesquisadores realizaram análises com base nas descrições acerca do fenômeno e de um grupo populacional. Para Gil (2009, p. 28), “[...] pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Nesse aspecto, o processo de pesquisa, bem como da escolha dos procedimentos que adotamos, partiu de várias etapas que, gradativamente, foram se projetando e ganhando outras características com base na nossa ação pedagógica. Ao abordar a fundamentação metodológica, torna-se necessário discutir e traçar caminhos para que o pesquisador desenvolva sua pesquisa de forma que o objeto de investigação possibilite a transformação social, e, ainda, aprimorar as hipóteses e aumentar o entendimento acerca do conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física escolar com a vivência prática da Petra RaceRunning.

A pesquisa foi desenvolvida em 2019, nas aulas de Educação Física de uma escola da rede municipal de Extremoz-RN, em uma turma do 7º ano, com 30 alunos(as),

sendo um diagnosticado com paralisia cerebral. Utilizamos, para coleta de dados, registros no diário de campo, fotos e vídeos, possibilitando a identificação da realidade, bem como o diagnóstico de possíveis situações durante as aulas de Educação Física escolar observadas no início do ano letivo, de modo a compreender o campo de investigação. Nesse sentido, os dados analisados consistem na observação, nos discursos e na descrição das atividades desenvolvidas pelos(as) alunos(as).

Em suas marcas: vai! Petra RaceRunning nas aulas Educação Física Escolar

Partindo do delineamento traçado para a pesquisa, relataremos as experiências desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar. Para o desenvolvimento da proposta, estruturamos o processo em quatro momentos, sendo eles: 1º) observação e registro; 2º) planejamento da ação; 3º) desenvolvimento das aulas, considerando o conhecimento teórico e as vivências práticas da Petra RaceRunning como conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física escolar; 4º) interesse do aluno com deficiência em participar de atividades complementares de iniciação esportiva, bem como a participação em competições.

No que diz respeito ao primeiro momento, com observações e registros no diário de campo, fotos e vídeos, realizamos a identificação da realidade, buscando diagnosticar possíveis situações durante as aulas de Educação Física, a fim de compreender este campo de investigação. Percebemos que, durante a execução das atividades, seja em sala, seja na área externa da escola (pátio ou quadra), o aluno com deficiência não se sentia à vontade para interagir com os colegas de sua turma, mesmo o professor orientando passo a passo sobre o desenvolvimento da atividade.

Diante do diagnóstico inicial da realidade, detectamos a necessidade de modificar determinadas situações, uma vez que percebemos a falta de interação dos alunos da turma com o aluno com deficiência, em específico, o aluno com paralisia cerebral, sendo esse fato evidenciado na realidade das aulas de Educação Física. Com base nas observações feitas, iniciamos o diálogo com os alunos sobre algumas questões para nortear a discussão, buscando identificar o que a turma compreendia por preconceito, discriminação, se eles conseguiam perceber situações dessa natureza nas

aulas, como também fazer com que eles refletissem sobre os efeitos negativos causados às pessoas afetadas por atos e comportamentos de intolerância.

Em busca das possibilidades para resolver determinado problema detectado na realidade da turma, realizamos o segundo momento da pesquisa, referente ao planejamento da ação. Nessa perspectiva, escolhemos o conteúdo esporte adaptado para ser discutido e vivenciado nas aulas. Além disso, a escolha da modalidade Petra RaceRunning para aplicação nas aulas coincidiu com a necessidade de intervenção nessa realidade. A partir disso, surgiu o seguinte questionamento: como o conteúdo esporte adaptado pode contribuir para diminuir a falta de interação dos alunos com e sem deficiência na escola e ainda promover a sensibilidade acerca das potencialidades da pessoa com deficiência?

Acerca desse questionamento, apresentando a temática como possível conteúdo a ser discutido com a turma nas aulas de Educação Física, podemos considerar que o esporte:

[...] pelo seu sentido e significado plural, propicia a assunção significante do conhecimento teórico e prático a todos os corpos humanos, independentemente de suas disfunções e limitações. Esporte que, na leitura aqui apresentada, reveste do sentido da inclusão, minimizando sua história elitista. Corporeidade e desporto, aproximação possível e factível, colaborando no processo de humanização do ser humano (MOREIRA; PORTO; CARBINATTO; SIMÕES, 2008, p. 144).

Diante disso, percebemos que, com base no conteúdo esporte nas aulas de Educação Física escolar, de forma que tenha sentido e significado aos educandos, é possível dialogar com a realidade e propiciar o conhecimento numa perspectiva inclusiva, em que todos possam participar da proposta de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades de cada um.

Partimos, então, para o terceiro momento da pesquisa, com o desenvolvimento das aulas, considerando o conhecimento teórico e as vivências práticas da Petra RaceRunning como conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física escolar. Antes de efetivar a aplicação de um conteúdo, é necessário que a ação do planejar esteja envolvida nesse processo. Segundo Libâneo, planejamento é:

[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio pra se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

Nesse sentido, compreendemos que o planejamento é um instrumento contínuo de orientação, e, ainda, suporte para eventuais mudanças no desenvolvimento da ação pedagógica, sendo ele dinâmico para que atenda as necessidades do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, foi possível perceber a importância dessa ação pedagógica não só para envolver o aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, mas também para a formação dos demais alunos que fazem parte da turma. Assim, entendemos que, no processo de inclusão, é essencial garantir um espaço onde todos sejam reconhecidos como sujeitos ativos na vida social. No Quadro 1, a seguir, estão os dados relacionados a: planejamento das ações, número de aulas, metodologia e recursos didáticos utilizados durante as aulas com o conteúdo esporte adaptado Petra RaceRunning.

Quadro 1: Planejamento das ações

Nº de aulas	Objetivos	Planejamento das aulas	Recursos didáticos
3 aulas teóricas de 60 minutos, sobre a pessoa com deficiência e o esporte adaptado	Promover a cooperação e a discussão dos alunos na realização das atividades; Possibilitar uma visão crítica e reflexiva acerca das questões inerentes à inclusão, ao respeito às diferenças e ao preconceito.	Apresentar e discutir os aspectos históricos e sociais dos esportes adaptados no Brasil; Reconhecer alguns tipos de deficiências e suas características.	Projetor multimídia; vídeos.
4 aulas de 60 minutos de vivência prática.	Oportunizar os alunos a vivência prática do esporte adaptado Petra RaceRunning.	Conhecer o triciclo de corrida Petra RaceRunning; Vivenciar a prática do esporte adaptado nas aulas de Educação Física.	Triciclo de corrida Petra RaceRunning;

Fonte: autores, 2020.

O Quadro 1 tem o propósito de apresentar e discutir as questões sobre as dimensões conceitual, atitudinal e procedimental do conteúdo, tendo em vista a

importância de os alunos compreenderem conceitos acerca das práticas, das atitudes ligadas aos princípios de inclusão e respeito às diferenças, como também sobre as vivências práticas, com base nas quais os alunos foram estimulados a realizar as mudanças nas regras para o desenvolvimento do esporte adaptado nas aulas de Educação Física. Nessas aulas, estimulamos discussões sobre esporte, conectando esse tema com as situações destacadas durante a observação, relacionadas ao contexto da turma, que corresponde à não interação do aluno com paralisia cerebral. Com isso, buscamos desenvolver estratégias nas quais a cultura do diálogo estivesse sempre presente, como também provocamos a reflexão sobre as atitudes e formas de lidar com o próximo, possibilitando o envolvimento entre toda a turma.

À vista disso, dialogamos com Freire, quando aponta que:

Qualquer que seja a atividade proposta pelo professor ou escolhida pelas crianças, num espaço de autonomia, haverá sempre motivo para que as regras sejam construídas e praticadas, isto é, para o estabelecimento de normas que regulem as relações do grupo (FREIRE, 2009, p. 148).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das aulas partiu do princípio de que os alunos compreendessem a necessidade de propostas em que todos pudessem participar. Para isso, as regras eram flexíveis a mudanças de acordo com a necessidade do grupo, sejam regras propostas pelo professor, sejam construídas pelos educandos. Sob esse viés, compreendemos a importância de possibilitar autonomia ao aluno, oportunizando uma educação para a democracia, o respeito mútuo e a responsabilidade social. Assim, o respeito às diferenças é compreendido também como um processo dialógico e construtivo.

Na primeira aula, ao abordar como tema o esporte adaptado e a pessoa com deficiência, os alunos ficaram inquietos com o assunto. Por isso, buscamos outros elementos para aprofundar o conteúdo, sendo essa uma oportunidade para compreender nossas relações, percebendo a importância de um olhar sensível para com o outro.

Considerando essa proposta, optamos por desenvolver uma vivência, em que trabalhamos o atletismo, nesse caso, a inclusão do conteúdo esporte adaptado

denominado Petra RaceRunning. Destarte, surgiu uma nova oportunidade, a de “mergulhar” no movimento paralímpico, compreendendo suas peculiaridades e potencialidades. Na apresentação do triciclo, os alunos ficaram impressionados e curiosamente questionaram:

- Professor, como vamos “andar”? Não tem pedal.
- Qual a velocidade que pode chegar?
- Que bicicleta estranha, nunca vi.
- Quem pode andar? (Dados da pesquisa, 2019).

Essas inquietações e curiosidades são salutares devido à novidade. Então, na contextualização feita, discutimos sobre o esporte, destacando a história e algumas regras. Na sequência, os alunos foram convidados a vivenciar a prática dessa modalidade na área externa da escola. No decorrer da atividade, um fato interessante ocorreu quando os alunos de outras turmas observaram os alunos da turma pesquisada caminhando e correndo na Petra RaceRunning, o que levou a saírem de suas salas para observar. Uma das cenas que deve ter chamado a atenção foi a do aluno com paralisia cerebral (que usa cadeira de rodas) caminhando e correndo, participando de forma efetiva da atividade.

A esse respeito, corroboramos com Kunz, quando afirma que o:

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

Nesse sentido, é importante que o(a) professor(a) seja capaz, em seu planejamento, de refletir sobre a sua prática pedagógica a partir do conteúdo esporte, para que ela sirva para todos os alunos. Assim, a proposta do trabalho pedagógico com o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física escolar torna-se um elemento necessário no processo de aprendizagem da cultura de movimento e da manifestação social do sujeito.

Diante do que foi desenvolvido na primeira e segunda aula, percebemos que foi possível despertar, de forma inicial, o olhar sensível para as pessoas com deficiência.

Com base na repercussão e no diálogo realizado com os alunos, passamos a fazer algumas apresentações deste trabalho nas demais salas de aula. Nessa oportunidade, os olhares e a sensação de possibilitar a participação de todos foi um aspecto muito significativo para todos nós, pois evidenciamos a alegria e o envolvimento dos alunos durante o processo de intervenção. Além disso, identificamos que, no transcorrer das aulas sobre o esporte adaptado, houve o interesse do aluno com deficiência, bem como de sua família de ampliar aquela atividade para um atendimento especializado no contraturno das suas aulas.

Dando sequência, no quarto momento da pesquisa, que corresponde a investigar o interesse do aluno com deficiência em participar de atividades complementares de iniciação esportiva do projeto Extremoz Paralímpica, implementado em 2017 pela Secretaria Municipal de Educação de Extremoz-RN, bem como de competições. Na condição de professor da escola e do projeto da Secretaria, foi possível estabelecer esse diálogo entre ambos os espaços para efetivar a inclusão do educando.

Ademais, com a ampliação do atendimento especializado, devido ao interesse do aluno com deficiência, buscamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação para oferecermos atividades complementares de iniciação esportiva. Com isso, outros alunos com deficiência também foram incluídos nesses atendimentos.

No que diz respeito ao atendimento especializado em atividades esportivas, é fundamental deixar explícito que esta proposta é pedagógica, não buscamos como objetivo formar atletas de alto rendimento, pois as vivências acontecem de forma recreativa, oportunizando momentos de lazer e aprendizagem. No entanto, com o passar do tempo, alguns alunos demonstraram interesse em participar de competições, o que nos surpreendeu, mas compreendemos também como uma possibilidade que não podemos negar aos alunos. Nesse aspecto, podemos considerar que:

A Educação Física enquanto área, por exemplo, passa a fazer parte deste processo de descoberta de possibilidades de intervenção, mais precisamente através do esporte, acenando para a possibilidade de reconstrução de caminhos alterados em decorrência de conflitos entre os povos há tempos atrás e hoje por diferentes motivos. Incorpora em suas ações, seja na formulação de propostas pedagógicas, na

descoberta de possibilidades, nas adaptações de metodologias, na reorganização de seus enfoques o propósito de promover a atividade física e o esporte para as populações em condições de deficiência (ARAÚJO; SILVA; CALEGARI, 2010, p. 473).

Nessa direção, iniciamos uma nova jornada. Observamos essa prática como uma nova possibilidade e um desafio para a Educação Física escolar, sobretudo no sentido de desenvolver atividades com o esporte adaptado e paralímpico na escola. Além disso, o intuito era promover a reflexão da prática, favorecendo a inclusão também fora dos muros escolares.

No atendimento especializado, procuramos desenvolver e avaliar outras capacidades (força, resistência e flexibilidade). Assim, a partir de um conjunto de atividades desenvolvidas, foi possível proporcionar mais qualidade de vida e inclusão aos participantes. Nesse aspecto, a ampliação das atividades psicomotoras é necessária para que o aluno possa desenvolver competências e habilidades que lhe possibilitem recursos substanciais para o enfrentamento das mazelas sociais, de forma que tenha condições para intervir e contribuir na sua resolução.

Dentre essa sistemática, podemos destacar como fator positivo a presença das famílias e as possibilidades do diálogo e de trocas efetivas sobre o desenvolvimento dos educandos. Como exemplo, trazemos o discurso de uma mãe com a seguinte informação: “Professor, minha filha está com mais disposição, alegre. Só fala nesse esporte”. Esse discurso reforça a hipótese de que é possível promover a inclusão a partir das aulas de Educação Física escolar com base numa pedagogia que valorize as diferenças, o diálogo e que considere os alunos como atores do processo, contribuindo com a construção de uma prática escolar mais participativa e democrática, além de estimular a busca de outros meios fora do âmbito escolar que promovam o envolvimento, de forma efetiva, dos educandos com deficiência, como é o caso do atendimento especializado.

Durante essas descobertas vivenciadas nas aulas de Educação Física escolar e, posteriormente, no atendimento especializado com a prática esportiva, os alunos com paralisia cerebral se envolveram com o esporte Petra RaceRunning. Em 2019, inscrevemos um aluno no Circuito Regional Norte-Nordeste de Atletismo das Loterias

da Caixa em João Pessoa-PB. Nessa competição, logramos duas medalhas de ouro nas provas de 100 e 200 metros. Como resultado, foi perceptível a felicidade do aluno em conseguir superar seus limites, principalmente por sua interação com os outros competidores e as pessoas que estavam presentes no evento. Desse modo, podemos pontuar que esse é um encontro de transformação de vidas.

Nesse contexto, é importante destacar a iniciativa do Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) pelo fomento à formação de professores(as) de Educação Física escolar e pela realização de grandes eventos, incluindo crianças e jovens nas diversas modalidades esportivas. Como exemplo, podemos citar o Seminário Paralímpico Escolar e as Paralimpíadas Escolares. Diante dessas considerações, dialogamos com o Coletivo de Autores com base nas seguintes reflexões:

[...] os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão desta realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum, o professor orientará, através dos ciclos, uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referência cada vez mais amplas (SOARES *et al.*, 2012, p. 85).

Hodiernamente, compreendemos que tanto a vivência do esporte adaptado na escola quanto a do esporte de rendimento são possíveis de proporcionar aos alunos uma experiência que avaliamos ser inclusiva. O esporte de rendimento pode favorecer o desenvolvimento da criatividade, da consciência corporal, da interação social e da autoestima.

No entanto, ressaltamos a importância de tensionar as duas “linhas” de trabalho, ou seja, entendemos a necessidade de não supervalorizar uma em detrimento de outra, sobretudo quando tratamos de Educação Física escolar. É nesse sentido que destacamos o equilíbrio do esporte adaptado desenvolvido na escola e no rendimento, e, assim, percebemos que um depende do outro para a formação integral da pessoa com deficiência. Levando em conta as atitudes e os olhares, identificamos ainda a satisfação dos alunos em vivenciar a prática da Petra RaceRunning, o que nos faz refletir sobre a importância de possibilitar as diversas vivências corporais no ambiente escolar, espaço este que necessita de uma intervenção do(a) professor(a) de Educação Física, para que

este(a) não limite o acesso à cultura de movimento, nem negue o direito de formação integral do sujeito.

Considerando o momento de grande importância vivenciado pelos alunos por meio da participação na competição, enfatizamos a relevância da inclusão das pessoas com deficiência no esporte de rendimento e no esporte escolar, relacionado a situações vivenciadas na escola, como também defendemos a necessidade de quebrar paradigmas de narrativas, que apontam que o esporte de rendimento é excludente/seletivo, e, dessa forma, não é oportuno nas aulas de Educação Física escolar. Entendemos que negar a oportunidade de os alunos vivenciarem a prática do esporte de rendimento, seja na escola, seja em outros ambientes, é restringir a ampliação da cultura de movimento e sua formação.

Essa temática pode e deve ser divergente e convergente ao mesmo tempo, pois esse diálogo torna-se importante e estrutura as discussões sobre a Educação Física escolar e suas possibilidades, sobretudo no processo de inclusão das pessoas com deficiência. Assim, diante das experiências vividas pelos alunos e a partir do diálogo entre a Educação Física escolar e a Petra RaceRunning como conteúdo esporte adaptado, defendemos o papel essencial da escola na construção de conhecimento científico e da formação para a cidadania, cuja responsabilidade é também de promover intervenções pedagógicas que favoreçam o respeito à diversidade e o repúdio a qualquer tipo de discriminação e preconceito.

Considerando as experiências vivenciadas pelos(as) alunos(as), corroboramos o que aponta o Coletivo de Autores, “[...] a avaliação do processo de ensino/aprendizagem é muito mais que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos” (SOARES *et al.*, 2012, p. 85). A esse respeito, salientamos que não temos a intenção de avaliar o desempenho predominantemente motor ou fisiológico para buscar talentos esportivos, pois essa não é a função da escola. Além disso, compreendemos que tal ação serve para selecionar e segregar o(a) aluno(a). Nessa direção, o Coletivo de Autores aponta que:

A ênfase na busca do talento esportivo e no aprimoramento da aptidão física vem condicionando, em parte, a aula e o processo avaliativo, transformando a Educação Física escolar numa atividade

desestimulante, segregadora e até aterrorizante, principalmente para os alunos considerados menos capazes ou não aptos, ou que não estejam decididos pelo rendimento esportivo (SOARES *et al.*, 2012, p. 97).

Diante do exposto, compreendemos que avaliar, no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física escolar, consiste em uma mediação dos conhecimentos e seus significados, considerando a socialização, a autonomia e, sobretudo, a reflexão crítica da realidade, de forma que os alunos participem de maneira ativa e efetiva de todo o processo. Nessa perspectiva, compartilhar com os alunos os critérios pedagógicos utilizados durante as aulas e os desafiar na construção do conhecimento é um elemento importante, visto que, nesse processo formativo, o aluno assume o seu papel de protagonista.

Na linha de chegada

Com base na experiência desenvolvida com o esporte adaptado nas aulas de Educação Física escolar e as experiências no esporte de rendimento, percebemos a necessidade de aproximação, do diálogo e da interação da turma com o aluno com paralisia cerebral. Destarte, percebemos a necessidade de assumirmos uma postura não só crítica mas também sensível da nossa prática. Nesse sentido, compreendemos a importância de as aulas de Educação Física escolar oportunizarem situações de aprendizagem coerentes com a realidade do aluno, a partir de práticas pedagógicas menos excludentes e que possam garantir a inserção de todos os alunos como atores do processo.

Entendemos que a cultura de movimento é uma possibilidade concreta para entender mais o homem como um todo e suas diferentes e variadas formas de interagir com o mundo. Como educadores(as), devemos proporcionar a interação do conhecimento, suas relações com o indivíduo e o meio em que está inserido.

Assim, foi possível evidenciar que houve melhorias na interação entre os alunos durante e após as vivências do conteúdo esporte adaptado nas aulas de Educação Física, a partir da Petra RaceRunning. Percebemos também o aumento da motivação e da

autoestima dos alunos com deficiência para realizar as atividades escolares. Enfim, analisamos que a experiência foi relevante para o processo de inclusão e estímulo à sensibilidade das potencialidades dos alunos com deficiência.

Diante do estudo desenvolvido, esperamos que a discussão sobre a temática possa contribuir para a área da Educação Física escolar, como também para que haja intervenções com o propósito de alto rendimento, trazendo uma perspectiva mais pedagógica nos atendimentos especializados de práticas esportivas para pessoas com deficiência. Além disso, esta pesquisa visa contribuir com estudos de outros(as) professores(as) sobre a inserção do esporte adaptado nas aulas, possibilitando um diálogo sobre o esporte e as situações que perpassam na realidade dos educandos e da escola.

Ademais, este estudo colabora com o campo de produções científicas sobre o esporte Petra RaceRunning, uma vez que ainda são poucas as publicações sobre esse esporte. Assim, esta pesquisa visa favorecer discussões sobre a inserção da Petra no âmbito escolar, partindo de uma intervenção pedagógica ao alto rendimento. Esperamos ainda que este estudo possa estimular o desenvolvimento de outras pesquisas, gerando a ampliação do conhecimento.

Referências

ARAÚJO, Paulo Ferreira; SILVA, Rita de Fátima da Silva; CALEGARI, Décio Roberto. **O esporte adaptado**: organização e configurações. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 469-481.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DESPORTO PARA DEFICIENTES. **Modalidade Race Running**. [2017]. Disponível em: <http://ande.org.br/modalidades-petra/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Atletismo**. [2020]. Disponível em: <https://cpb.org.br/modalidades/46/atletismo>. Acesso em: 12 fev. 2020.

DIAS, Maria Aparecida. **O corpo na pedagogia de Freinet**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

FONSECA; Michele Pereira de Souza da; RAMOS, Maitê Mello Russo. **Inclusão em movimento**: discutindo a diversidade nas aulas de Educação Física escolar. *In*: PONTES JÚNIOR, José Airton

de Freitas (org.). **Conhecimentos do professor de Educação Física escolar**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 184-208.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2009.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 7. ed. Ijuí: UNIJUI, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério; Série formação docente).

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2004.

MORAIS, Regis de. Motricidade humana e déficits existenciais. *In*: RODRIGUES, David Antônio (org.). **Atividade Motora Adaptada à alegria do corpo**. Porto alegre: Arte Médica, 2006. p. 3-15.

MOREIRA, Wagner; PORTO, Eline Tereza Rozante; CARBINATTO, Michele; SIMÕES, Regina. **Do corpo à corporeidade**: a arte de viver o movimento no esporte. *In*: RODRIGUES, David Antonio (org.). **Os valores e as atividades corporais**. São Paulo: Summus, 2008. p. 127-146.

OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz (org.). **Educação física no ensino fundamental I**: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos. Curitiba: CRV, 2017.

SALERNO, Marina Brasiliano; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Esporte adaptado como tema da Educação Física escolar**. *Conexões*, [s. l.], n. 6, p. 212-221, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v6i0.8637826>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Anselmo de Athayde Costa e *et al.* **Esporte adaptado**: abordagem sobre os fatores que influenciam a prática do esporte coletivo em cadeira de rodas. *Rev Bras Educ Fís Esporte*, São Paulo, v. 27, n. 4, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n4/aop_1013.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, João Paulo Casteleti. **Classificação em esporte paralímpico baseada em evidência**. 2020. 113 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

UNIÃO METROPOLITANA PARADESPORTIVA DE MARINGÁ. **Race Running** (Petra). [201?]. Disponível em: <http://umpm.org.br/petra-race-running/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Recebido em: 13/01/2021

Aprovado em: 05/05/2021

AUTOEFICÁCIA DOCENTE E O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: O CASO DO ALUNO SURDO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

TEACHING SELF-EFFICACY AND PHYSICAL EDUCATION TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSION: THE CASE OF THE DEAF STUDENT IN THE 1ST YEAR OF HIGH SCHOOL

Raquel Firmino Magalhães Barbosa³⁷
Kátia Regina Xavier da Silva³⁸

Resumo

Autoeficácia diz respeito à crença nas próprias capacidades para realizar ações, seja em áreas de domínio específicas, seja em situações mais genéricas em múltiplas áreas, sobretudo no campo pedagógico do ensino. Estudos apontam que as crenças de autoeficácia dos professores em ensinar influenciam a motivação e as crenças de autoeficácia dos estudantes para aprender. Este relato de experiência tem como objetivo apresentar algumas relações entre a autoeficácia docente para o ensino de Educação Física e o uso de estratégias para a inclusão de um aluno surdo de 1º ano do Ensino Médio, em uma Instituição Pública de Ensino da Rede Federal do Rio de Janeiro. O texto aborda questões ligadas ao currículo, às interações sociais e caminhos para garantir o direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Autoeficácia. Criatividade. Inclusão. Educação Física Escolar. Narrativas autobiográficas.

Abstract

Self-efficacy refers to the belief in one's own abilities to carry out actions, whether in specific domain areas and whose skills are well defined - playing football - or in more general situations, which require different behaviors and skills, in different areas. Teaching is an activity that involves different behaviors and skills in multiple domain areas. The literature points out that teachers' self-efficacy beliefs in teaching influence

³⁷ Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente do Colégio Pedro II. Membro do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica do Colégio Pedro II, Campus Engenho Novo II (LACIIPED/CPII/CENII). E-mail: kekelfla@yahoo.com.br e Telefone: (21)99691-0525. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2139-0146>.

³⁸ Pós-Doutora em Medicina pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Colégio Pedro II. Coordenadora do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica do Colégio Pedro II, Campus Engenho Novo II (LACIIPED/CPII/CENII). E-mail: katiarxsilva@gmail.com e Telefone: (21)98122-2245. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3178-2693>.

students' motivation and self-efficacy beliefs to learn. This experience aims to present some relationships between teacher self-efficacy for the teaching of physical education and the use of strategies for the inclusion of a hard of hearing student in the first year of high school, in a public educational institution in the Federal Network of Rio de Janeiro. The text addresses issues related to the curriculum and social interactions and reflects on some ways to guarantee the right to learning.

Keywords: Self-efficacy. Creativity. Inclusion. school physical education. Autobiographical narratives.

Introdução

[...] a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim,
que produz efeitos em mim,
no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto,
no que eu sei, no que eu quero etc.
(LARROSA, 2011, p. 7)

A epígrafe ilustra a tomada de consciência sobre o papel da experiência durante o processo de ensino-aprendizagem e expressa a importância da apropriação dos diversos tipos de conhecimentos e saberes para que esse processo se dê de forma plena. A ação docente envolve processos formativos e de inovação pedagógica, constituindo retroalimentações e *feedbacks* contínuos sobre a formação dos sujeitos e a atribuição de significados para as dimensões de sentir, de se desafiar, de experimentar, de (re)organizar e de transformar a prática, “deixando-se tocar” sobre os saberes vindos da experiência, na perspectiva de Larrosa (2011). Esse processo nos afeta em todos os sentidos e permite o reconhecimento dos sujeitos que narram suas experiências, caracterizadas por autorreflexão e, também, por auto compreensões a respeito de escolhas feitas ao longo do processo (JOSSO, 2010; PIMENTA, 2008).

Deste modo, este artigo busca relatar uma experiência instituinte, vivida por uma das autoras deste artigo – a qual chamaremos professora regente – cujo contexto mais amplo foi a Educação de Surdos e, de forma específica, se desenvolveu por meio de interações realizadas junto a um estudante surdo de 1º ano do Ensino Médio, em aulas de Educação Física, de uma escola regular, em uma Instituição Pública de Ensino da Rede Federal do Rio de Janeiro. Há a urgência do professor se reinventar e se arriscar

a fazer coisas novas, a partir da sua formação pregressa e, também, intuitiva, a fim de atender a demanda dos alunos em geral e do aluno surdo. Entende-se a experiência como instituinte, tendo em vista a busca da professora por caminhos alternativos para garantir o direito à inclusão e o movimento dialógico com os membros da equipe de Educação Física – da qual a outra autora deste artigo faz parte – que envolveu o compartilhamento dos problemas enfrentados e das soluções encontradas. O caráter instituinte da experiência aqui relatada, resultante da construção coletiva de uma equipe de Educação Física de uma escola pública, justifica a escrita desta primeira parte da narrativa no plural e a escrita da experiência propriamente dita com o aluno surdo, na terceira pessoa do singular, fazendo alusão ao caminho construído pela professora regente.

Desse modo, o relato utiliza a narrativa autobiográfica para comunicar uma experiência pedagógica que aborda práticas inovadoras – que visam responder às demandas do cotidiano educacional, como por exemplo o trabalho formal com os conteúdos – e movimentos criativos de docentes e discentes – que envolvem o reconhecimento pessoal e coletivo dos sentidos do processo de ensino-aprendizagem.

Na busca por uma educação que trabalhe com as diferenças, que desafie os professores a (re)organizar a prática pedagógica e que acolha as necessidades e as identidades de alunos surdos no ensino regular, buscamos responder a algumas questões: é possível desenvolver um trabalho pedagógico fundamentado na perspectiva da inclusão para ensinar um aluno surdo no ensino regular? Como o referencial teórico da autoeficácia pode fundamentar práticas pedagógicas inovadoras para a inclusão?

Portanto, uma das facetas do movimento criativo aqui relatado envolveu o estabelecimento de relações entre a autoeficácia docente para o ensino da Educação Física e o uso de estratégias para a inclusão de um aluno surdo de 1º ano do Ensino Médio, em uma Instituição Pública de Ensino da Rede Federal do Rio de Janeiro. Entre outros aspectos, sobre a construção das crenças de autoeficácia, partimos de duas premissas: a experiência direta é uma potente fonte de autoeficácia (BANDURA, 1997); e as experiências docentes concorrem para o desenvolvimento da confiança do professor para ensinar, sendo o manejo de classe, o domínio de estratégias instrucionais

e o engajamento do aluno importantes indicadores da autoeficácia do professor (AZZI, 2014).

Na seção “Apontamentos iniciais”, destacamos os principais conceitos que direcionam as discussões no decorrer do texto, entre os quais autoeficácia docente, ensino numa perspectiva inclusiva, criativa e inovadora e narrativa autobiográfica. Na seção “Metodologia”, esclarecemos como as informações foram geradas para que pudéssemos compartilhar a experiência que foi vivenciada no cotidiano pelas autoras. Na seção intitulada “Estratégias pedagógicas com um aluno surdo em aulas de Educação Física” sinalizamos o envolvimento da professora regente com o aluno surdo na turma e as principais ações, demandas e soluções colaborativas contidas na experiência relatada. Na última seção, denominada “Considerações finais”, foi possível traçar um trabalho pedagógico, teórico e prático, com esse aluno, revendo as dificuldades e aprimorando os acertos, de modo que a prática docente fosse constantemente (re)construída no cotidiano escolar para a inclusão do aluno da melhor maneira possível.

Apontamentos iniciais

A autoeficácia diz respeito as crenças nas próprias capacidades para realizar ações, seja em áreas de domínio específicas e cujas habilidades são bem definidas – jogar futebol –, seja em situações mais genéricas, que exigem comportamentos e habilidades diversas em diferentes áreas (AZZI, 2014; BANDURA, 1997). As crenças de autoeficácia docente se referem à percepção da própria capacidade do professor para desenvolver um trabalho pedagógico qualificado e produtivo, que atenda às demandas do processo de ensino-aprendizagem e mobilize saberes importantes na prática cotidiana com os estudantes. Segundo Bandura (1997), quanto maiores as crenças de autoeficácia, mais desafiadores são os objetivos traçados pelos sujeitos que, por sua vez, se engajam mais intensamente para alcançá-los e persistem firmemente, no caso de enfrentarem obstáculos no decorrer do percurso.

A construção da autoeficácia se dá a partir de algumas fontes de acordo com Bandura (1997). A primeira são as experiências diretas, reconhecidas como de sucesso

ou percebidas pelo sujeito como de sucesso, são consideradas a principal fonte de autoeficácia. A segunda, as experiências vicárias, são desenvolvidas por meio de observação de outras pessoas (modelos sociais), praticando ações ligadas à área de domínio em questão, no caso, aqui, a docência. A terceira, chamada persuasão social, é uma fonte de autoeficácia que provém de avaliações ou juízos de valor relacionados ao desempenho do sujeito. E a última, relacionada a avaliação dos estados fisiológicos e afetivos, é uma fonte de informação que indica os níveis de fadiga, estresse, ansiedade e depressão.

Desse modo, de acordo com as premissas que elencamos na introdução deste relato, tudo o que o professor vive em sua prática pedagógica concorre para que ele desenvolva a confiança de que pode – ou não – desenvolver o seu trabalho junto aos estudantes. Os resultados desse fazer pedagógico o auxiliam a monitorar e a calibrar essa confiança em si. O compartilhamento dessas vivências pode servir de fonte de aprendizagem vicária para outros docentes que vivem situações similares.

A literatura também aponta que as crenças de autoeficácia dos professores para ensinar influenciam a motivação e as crenças de autoeficácia dos estudantes para aprender (AZZI, 2014). Gouvêa, Emilliano e Alves (2017) demonstraram que as novas tecnologias desafiaram docentes (imigrantes digitais) a apropriar-se de práticas inovadoras com o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Isso resultou na motivação desses docentes em (re)construir suas próprias práticas, a partir de experiências exitosas produzidas com os estudantes, corroborando a ideia de que as crenças de autoeficácia funcionam como fortes aliadas no processo de inovação pedagógica com o uso das TIC.

Na perspectiva da inclusão, por meio da qual defendemos a garantia do direito à aprendizagem e à participação de todas as pessoas, independente das diferenças que possuam, é fundamental considerar o quanto o professor se acha capaz de realizar seu ofício, bem como valorizar espaços de formação que possam melhorar suas condições de trabalho. O próprio projeto pedagógico pode indicar premissas e caminhos a serem (re)pensados.

No Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI, 2018) da instituição na qual o caso aqui relatado aconteceu é possível observar caminhos para a compreensão de um currículo inclusivo e que busca atender as necessidades de todos os alunos, a fim de garantir o direito à aprendizagem. Dentre eles, a política de ensino pautada na perspectiva de uma educação inclusiva, seja por meio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)³⁹, dos Laboratórios de Aprendizagem (LA), da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), dos projetos de ensino colaborativo e oficinas pedagógicas para apoio escolar, da orientação e da supervisão educacional, todos esses expressando o entendimento da instituição sobre a inclusão como um processo fundamental. O PPPI afirma ainda que “[...] uma educação inclusiva fundamenta-se na igualdade de possibilidades e na valorização das diferenças” (PPPI, 2018, p. 23).

A tese de Silva (2008) evidencia que a criatividade e a inclusão na formação de professores apresentam-se nas (re)criações de docentes e discentes no contexto das intervenções pedagógicas, para a efetivação do processo de inclusão na escola, com o desenvolvimento de soluções criativas para os problemas enfrentados na prática pedagógica em Educação Física escolar. Para tanto, a autora busca construir entendimentos sobre os termos criatividade e inclusão, superando rótulos e visões reducionistas, excludentes e de desempenho, em prol de soluções para ampliar as oportunidades de participação dos indivíduos na sociedade. Como afirma Silva (2008, p. 328):

Definida enquanto processo, é possível considerar a criatividade como um potencial humano e o produto criativo como o resultado da avaliação social, cultural, histórica, dirigida aos artefatos que resultam da materialização concreta deste potencial. Definida enquanto processo, a inclusão passa a ser considerada como o resultado de uma luta infindável pela garantia dos direitos da pessoa de ser pessoa, e desenvolver todos os seus potenciais. Luta-se, pois, para garantir algo que em si, não existe, de fato, mas se almeja que exista, um dia,

³⁹ Embora reconheçamos que a nomenclatura Pessoas com Deficiências seja a mais adequada, mantivemos a nomenclatura Pessoas com necessidades Educacionais Específicas em função de ser essa a expressão utilizada para denominar o setor ao qual nos referimos na instituição.

sabendo-se que no dia posterior, ou no momento posterior, o que é fato, pode não o ser mais.

Diante disso, a reflexão sobre a autoeficácia docente pode contribuir com essa discussão, devido a necessidade de refletir sobre o quanto os docentes se julgam capazes de operacionalizar práticas inovadoras e inclusivas com o uso de metodologias que incentivem o protagonismo dos estudantes. Destaca-se aqui o potencial das narrativas autobiográficas como um caminho desafiador para descrever e pensar práticas pedagógicas que não se restringem à integração, mas que são includentes e significativas tanto para docentes como para discentes.

Consideramos que práticas pedagógicas inovadoras são aquelas que possibilitam ações democráticas de participação social, de (re)orientação de experiências para conseguir os melhores resultados, que reconhecem as singularidades dos sujeitos e que promovem um ensino diversificado. Deste modo, a (re)construção dos saberes com práticas inovadoras rompe com modelos educacionais ancorados “[...] na memorização, na cópia e na mera reprodução do conhecimento, ao mesmo tempo em que promovem que o espaço escolar seja um lugar de produção de conhecimento através da investigação contínua” (GOUVÊA; EMILLIANO; ALVES, 2017, p. 72). Ou seja, é fundamental construir espaços para o desenvolvimento e para o fortalecimento da autoeficácia docente, assim como para o compartilhamento das experiências pedagógicas com os pares – sejam elas exitosas ou não.

Desta maneira, entendemos que a abordagem das narrativas autobiográficas aproxima o papel do narrador da experiência com o papel do pesquisador, na construção de significados das práticas de ensino e pesquisa, durante o processo de escrita. Gastal e Avanzi (2015, p.153) confirmam essa afirmativa, considerando que com a produção de novas percepções e sentidos para a prática docente, “[...] o narrador deixa de se constituir num mero informante para também, assumir o papel de pesquisador de sua própria ação. Temos, assim, a inseparabilidade entre as dimensões da formação e da pesquisa ao fazermos uso das narrativas autobiográficas”.

Metodologia

Este relato de experiência se embasou em uma investigação na e sobre a prática pedagógica. A narrativa autobiográfica é um método utilizado para gerar autorreflexão sobre o conhecimento que está na ação, sobre o que surge do chão da escola e sobre o cotidiano docente. Isto é, ela se constitui pelas contextualizações, problematizações e pela produção de conhecimento acerca da (re)construção de sentidos ao longo da trajetória da descrição e do movimento de narrar o saber da experiência para constituir e facilitar a autocompreensão sobre o percurso de autoformação (JOSSO, 2010; PIMENTA, 2008; LARROSA, 2011).

A trajetória acadêmica da professora regente descreve 13 anos de formação em Educação Física, doutorado na mesma área e 10 anos de experiência no Ensino Superior, com formação de professores. Ela possui, também, 3 anos de experiência na Educação Básica, todos na instituição de ensino na qual este relato de experiência se desenvolveu.

Por meio de narrativa autobiográfica da professora regente, diretamente implicada nesse processo de investigação na e sobre a prática, foram relatados em um caderno de anotações, as principais experiências pedagógicas com a turma ao longo do ano letivo.

O recorte utilizado para a construção desta narrativa se deu durante o segundo semestre de 2019, correspondente a 2^o e a 3^a certificação da instituição onde o caso ocorreu. No referido período, a temática “Lazer na escola” foi desenvolvida e adaptada para a inclusão de um aluno surdo na turma. O *corpus* de análise foi construído a partir das experiências significativas que ocorreram em oito encontros semanais, com dois tempos consecutivos de 40 minutos, em aulas teóricas e práticas de Educação Física.

Estratégias pedagógicas com um aluno surdo em aulas de Educação Física

Neste relato, o intuito é refletir sobre a (re)organização de práticas da, na e com a escola para atender as necessidades e as demandas de todos os estudantes envolvidos na turma e, nesse caso específico, de uma pessoa com deficiência auditiva. A professora regente, que protagoniza este relato, se deparou com a situação de vivenciar práticas

corporais em aulas de Educação Física com um aluno surdo em uma turma regular. Ao refletir sobre isso, ela constatou que lhe faltava preparação específica para desenvolver um trabalho que atendesse às expectativas de qualidade almeçadas por ela e às necessidades do aluno surdo. No entanto, apesar dos obstáculos, algumas práticas se tornaram fontes motivadoras, sobretudo ao relembrar experiências anteriores, o que a fez aceitar o desafio, mesmo com receio de não conseguir atingir os objetivos estabelecidos.

Vivências na graduação com disciplinas que priorizavam o desenvolvimento de planejamentos, reflexões e ações pedagógicas para diferentes tipos de Pessoas com Deficiências proporcionaram momentos marcantes de reconhecimento do trabalho construído, de aprendizado, de sensibilidade e de criatividade para buscar a melhor maneira de incluir e de socializar os estudantes, bem como a realização de ajustes e constantes avaliações ao longo do processo. Situações como essas também foram vivenciadas ao longo da docência com a formação de professores, de modo que a prática e o trato pedagógico estivessem direcionados para essa mesma lógica de aprendizado significativo e que se tornaram marcantes, também, nas experiências com essa realidade de ensino.

A partir disso, questiona-se: o que levou a professora a persistir no objetivo de incluir o aluno surdo em uma turma regular? Para tanto, o diálogo com as fontes de autoeficácia (BANDURA, 1997) produziu percepções sobre as próprias capacidades de trabalhar com o aluno surdo no ensino regular, seja na construção de estratégias ao longo do processo de ensino-aprendizagem, como também na auto influência do histórico da própria docente.

Durante a 2ª e a 3ª certificação do ano de 2019, a temática “Lazer na escola” foi o conteúdo ministrado para o Ensino Médio com o objetivo de problematizar a vivência de práticas corporais no cotidiano, seja dentro ou fora da escola. Barbosa, Silva e Silva (2020) apontaram a necessidade de problematizar o lazer na escola como uma maneira de motivar os estudantes para o conhecimento sobre os direitos sociais do lazer e sobre o tempo dedicado a ele no cotidiano escolar. Esse estudo destacou, sobretudo no contexto atual, sinais de desescolarização da Educação Física, seja pela tendência de

buscar outros espaços para a prática de atividade física, seja, por meio de escolhas por atividades físicas e esportivas fora da escola ou por secundarização das manifestações corporais na vida cotidiana, levando a desmotivação dos alunos e/ou rotinas repletas de atividades diversas fora da escola. Os autores defendem que os professores devem se desafiar a construir práticas pedagógicas motivadoras, includentes e críticas para formar alunos que questionem a ordem social, de maneira a transformar as aulas de Educação Física em um espaço de possibilidades e de produção cultural.

Com base nessa perspectiva de ensino inclusiva, o contexto da referida turma passou a ser o foco e a direcionar toda a intenção pedagógica, influenciando os rumos que seriam tomados, em prol de adaptações nas aulas, participação efetiva do aluno surdo e construção coletiva da equidade de oportunidades de aprendizagem com a turma. Então, todas as atenções se voltaram para como incluir, da melhor maneira possível, o aluno surdo no contexto da escola regular, de modo a garantir seus direitos, necessidades, demandas, participação e uma educação de qualidade. Para atingir o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas e superar visões cristalizadas sobre a participação de todas as pessoas nas aulas, a professora regente construiu um plano de ação e adotou estratégias para motivar os alunos na adaptação à nova realidade.

No que diz respeito aos procedimentos empregados durante o processo pedagógico, os recursos das metodologias ativas se tornaram estratégias importantes para oportunizar a socialização, a participação e a inclusão do referido aluno nos desafios que emergiram do cotidiano escolar. Trata-se de formas de direcionar o ensinar e o aprender para a construção de soluções de problemas reais de desafios que surgem das práticas pedagógicas na escola (ROCHA; LEMOS, 2014). Dentre elas, a “aprendizagem baseada em problemas” teve sua aplicação em diversas vivências com os alunos, dotando-os de protagonismo e centralidade, com a busca de solução coletiva e cooperativa e tomadas de decisão para resolver um problema, de forma mediada pela professora regente (ROCHA; LEMOS, 2014).

Embora a professora regente não tivesse formação específica e conhecimento profundo sobre a educação de surdos, ela buscou caminhos para a equidade e para a

equiparação de oportunidades naquele contexto, dialogando a todo tempo com o aluno surdo e com a equipe de Educação Física sobre as suas perspectivas e demandas para ampliar a participação nas aulas de Educação Física. Para tanto, a prática de jogos e brincadeiras, trabalhos em grupo, rodas de conversa e a aprendizagem baseada em problemas foram adotadas como estratégias pedagógicas predominantes.

Foi possível perceber que a adoção de diálogos e trocas diretas com aluno em questão sobre como ele poderia construir e mostrar sua identidade e modos de ser para a turma proporcionou um ambiente de amizade, de desafios, de respeito e de cumplicidade com os demais alunos. Nesse momento, a fonte de autoeficácia da experiência direta (BANDURA, 1997) pôde ser acionada quando a professora regente tenta e consegue um resultado positivo ou que ela considerou positivo, ainda que não tivesse sido o ideal.

Na busca por uma direção para o planejamento daquela turma em particular, sobretudo por conta das especificidades desse aluno, as aulas seguiram rumos nem sempre lineares: conflitos, desafios, (re)construções e reflexões constantes basearam essa trajetória dentro das situações pedagógicas que surgiram no cotidiano.

A escolha foi aceitar o desafio e construir novos saberes para despertar o interesse não só desse aluno como de toda turma para aulas que seriam adaptadas à realidade que dali emergia. O primeiro ponto foi pensar na construção de estratégias de participação, sem exclusão, do referido aluno na turma, evidenciando a importância de ele estar incluído e mostrar as suas potencialidades. As estratégias pedagógicas utilizadas embasaram o processo de ensino-aprendizagem e serviram como um encaminhamento considerado adequado para o melhor entendimento dos conteúdos desenvolvidos em aula e organização da turma.

A fonte de experiência vicária (BANDURA, 1997) ganhou forma por meio da realização de pesquisas, orientação e trocas de experiência com núcleos específicos da instituição, que desenvolvem um trabalho direcionado para pessoas com deficiência, o que possibilitou à professora aprender com outras experiências e práticas e a permitiu encontrar maneiras mais eficazes para construir adaptações e atender as necessidades do aluno surdo.

A partir das ideias e dicas reunidas ao longo das conversas com profissionais especialistas em Educação Especial, que atuavam dentro da instituição, inclusive a intérprete designada para dar suporte ao aluno surdo; a partir das experiências pregressas da professora na graduação e na docência no Ensino Superior; e a partir dos diálogos sobre educação e ensino estabelecidos no seio da própria família, com a mãe professora, que atuou durante anos com Educação Especial na Educação Básica e se tornou o primeiro modelo de docência para a filha, uma proposta de trabalho foi apresentada e compartilhada com a turma pela professora, junto com uma situação-problema: “como nós, enquanto turma, podemos fazer uma aula de Educação Física que inclua a todos, sem exceção?”

Encaminhamentos foram sugeridos pelos alunos para garantir a inclusão de todos e a socialização entre eles em sala, tais como: sentar-se em duplas e trios; fazer um resumo do que foi falado, com apresentação voluntária e compartilhamento do texto ao final da aula; aprender, com o próprio aluno surdo, alguns sinais para facilitar a convivência, sobretudo nas aulas práticas.

Em sala, uma das estratégias pedagógicas e visuais para facilitar o aprendizado do aluno surdo foi o desenvolvimento do jogo “Imagem e Ação” para tratar sobre a temática do lazer. Com esse recurso pedagógico foi possível pesquisar e compreender a percepção dos alunos quanto ao lugar do lazer na vida deles, a identificação de formas de lazer dentro e fora da escola e ao reconhecimento do lazer como direito social. Para tanto, foram feitas leituras, discussões e apresentações de imagens para ajudar na produção do jogo. Após essa fase, questões, imagens e/ou palavras-chave foram selecionadas e sorteadas pela professora regente para o início do jogo. Os alunos foram divididos em quatro grandes grupos que se organizaram ora para desenhar, ora para adivinhar o que estava sendo ilustrado.

O grande desafio desse jogo é usar a criatividade para desenhar, sem dizer uma palavra ou fazer qualquer gesto, para ver qual grupo consegue ganhar mais rápido. Desse jeito, o aluno surdo pôde atuar como desenhista, representando o seu grupo, bem como interpretando as imagens ilustradas em cartazes e o desenho dos demais colegas para responder à pergunta ou acertar a palavra-chave criada com a ajuda do

intérprete de libras, à sua maneira. Após o jogo, foi feita uma roda de conversa para avaliar o que foi realizado. Embora, aparentemente, a aula pudesse parecer desorganizada para quem visse de fora, a interação vivida representou um aprendizado para além do quadro e de leituras soltas, evidenciando a produção de sentidos sobre o que foi desenvolvido e socializado.

Outro momento de grande relevância nesse contexto de aula teórica de Educação Física foi a exposição de um trabalho em grupo, no qual cada um teve funções colaborativas para desenvolver cartazes, com imagens e frases sobre a interface do lazer com a saúde na sociedade, problematizando a qualidade de vida em prol da democratização de práticas corporais na sociedade, neste caso, do lazer no bairro onde moram. Esse trabalho foi, posteriormente, exposto no mural da escola. Os cartazes ficaram à disposição para apreciação pela comunidade escolar, que pôde conhecer formas de praticar o lazer e equipamentos de lazer disponíveis em diferentes bairros da cidade, nos quais os estudantes da turma residiam.

Nesse contexto de pesquisa e de exposição de trabalho para a turma, o aluno surdo conquistou centralidade na atividade quando pôde, por meio da Língua Brasileira de Sinais, traduzida pelo intérprete, descortinar suas experiências de lazer fora da escola como a prática de voleibol em uma praça próxima a sua casa. Ele também pôde manifestar a sua preferência pelo uso de mídias sociais para representar a sua identidade como uma pessoa que apresenta uma deficiência auditiva, mas que não se sente impedido de se relacionar, de se socializar com seus pares e de se divertir como qualquer adolescente.

Nesse caminho, a professora regente prosseguiu para a materialização do planejamento das aulas práticas. Para tanto, um levantamento sobre as atividades corporais de mais interesse da turma e que todos pudessem realizar nas aulas foi realizado, evidenciando que as práticas corporais estão presentes na vida dos estudantes em seus momentos de lazer, embora nem todos tenham disponibilidade, espaço adequado e companhia para usufruir desse tempo como deveriam.

Então, foram desenvolvidas oficinas temáticas com as atividades escolhidas, dentre elas: voleibol, ginástica, futsal, jogos populares e corrida de orientação. Nesses

momentos, o aluno surdo pôde mostrar suas habilidades físicas, culturais, sociais e emocionais nas práticas com os demais alunos. Estes, por sua vez, apresentaram um posicionamento ético, com a aceitação do outro como igual e com respeito às diferenças. E, a professora regente, durante esses momentos, mediou as atividades e produziu cartazes com imagens para facilitar o entendimento da aula durante as oficinas.

Uma oficina, em especial, chamou a atenção do aluno surdo, o que gerou bastante motivação dele nas aulas. Notando a aproximação do aluno com o esporte voleibol, várias formas de jogar adaptadas foram realizadas durante a oficina: com bola de pilates, bola de borracha, bola oficial; com muitos passes e poucos passes; com somente uma técnica do vôlei (ora só de manchete, ora só de toque) e depois com todas; sentados, em pé e os dois juntos; com um lençol na rede, dentre outros recursos lúdicos.

Na prática, o aluno surdo, ao observar os cartazes feitos pela professora, conseguiu interagir, jogar e se socializar com os seus pares, a partir da percepção sobre o andamento dos jogos e/ou a dinâmica da aula, auxiliado pelo intérprete da linguagem dos sinais. Deste modo, a aula seguiu voltada para o entendimento do aluno surdo sobre a prática, com a avaliação constante, colaboração e complacência da turma, bem como do intérprete que transmitia as informações.

Esses elementos apontam para o apoio da docente em (re)organizar a prática e incentivar que todos os estudantes pudessem vivenciar experiências lúdicas, adaptadas e cooperativas em equipe, favorecendo a autoconfiança e corroborando a fonte de autoeficácia persuasão social (BANDURA, 1997), por meio do apoio e do incentivo de pessoas reconhecidas pela experiência no referido nicho de atuação, reforçando a autoeficácia na construção da aula.

No entanto, nem tudo saiu como o planejado. Com o andamento das aulas, notou-se que o aluno surdo apresentava algumas dificuldades com o entendimento da Língua Portuguesa, que seria a sua segunda língua. Em função disso, algumas lacunas foram identificadas pela professora regente no processo de ensino-aprendizagem que, mais uma vez, buscou (re)avaliar as estratégias pedagógicas, dentre elas: reforçar o

pedido para o aluno surdo fazer os resumos ao fim da aula; solicitar ao aluno que anotasse na agenda os compromissos relativos à disciplina; e, também, realizar ações mais adaptadas, como avaliações e leituras ajustadas para a necessidade do aluno, mais imagéticas e menos textuais, dentre outras estratégias visuais.

Essa configuração possibilitou novas buscas para reduzir as dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem desse aluno. Isso gerou certa angústia para a professora regente e, ao mesmo tempo, a incentivou a realizar uma autoavaliação, observar e intensificar o monitoramento das experiências que estavam sendo desenvolvidas. Os estados fisiológicos e emocionais (BANDURA, 1997) se tornaram um ponto vulnerável naquele momento, pois as tentativas constantes para lidar com as dificuldades do processo estavam imiscuídas na ansiedade de construir situações pedagógicas de sucesso e fazer adaptações para aquela realidade. Esses elementos poderiam interferir negativamente na experiência com o aluno surdo e desmotivar a professora regente, no entanto, novas estratégias foram lançadas e o controle sobre as emoções foi importante para o fortalecimento da autoeficácia, fazendo-a persistir, apesar das dificuldades.

Deste modo, lacunas e necessidades foram identificadas durante o processo de ensino-aprendizagem para a inclusão do aluno surdo e (re)configuradas nos processos pedagógicos. Assim, por meio de reflexões e ações conjuntas com a turma foi possível articular uma rede colaborativa e inclusiva entre a professora – buscando estratégias pedagógicas – e os discentes – vivenciando a construção do conhecimento, de forma a trabalhar com as diferenças. Portanto, a autoavaliação contínua realizada ao longo do processo pelos estudantes e pela própria professora regente foi importante nesse processo, como um elemento motivador para pensar e traçar estratégias sobre a inclusão do aluno surdo junto à turma, seja nas aulas teóricas, seja nas aulas práticas de Educação Física.

Considerações finais

O objetivo deste relato foi refletir sobre algumas relações entre a autoeficácia docente para o ensino de Educação Física e o uso de estratégias para a inclusão de um aluno surdo de 1º ano do Ensino Médio, em uma Instituição Pública de Ensino da Rede Federal do Rio de Janeiro. A partir do caso apresentado, pode-se dizer que a primeira fonte de autoeficácia docente revelou que as experiências diretas vivenciadas com Pessoas com Deficiências em aulas de Educação Física levaram a professora regente a acreditar na própria capacidade de realização e no alcance dos objetivos de inclusão do aluno surdo em sua prática pedagógica, mesmo diante de todas as dificuldades encontradas. Sobre a experiência vicária, outra lembrança que a encorajou a foi lembrar vivências de sua mãe, também como docente, com Pessoas com Deficiências. O apoio dos profissionais especialistas, por meio de relatos de práticas bem e mal-sucedidas, dicas de como mediar situações e ampliar a participação do aluno, também foram essenciais para consolidar as ações que iriam acontecer.

Em relação à persuasão social, os *feedbacks* emitidos pela turma e pelo próprio aluno surdo faziam a prática ser constantemente reavaliada e reconstruída coletivamente, sinalizando que o planejamento, de um modo geral, era satisfatório. Contudo, alguns sinais dados pelo aluno surdo, de não dialogar sobre o conteúdo e/ou a prática revelavam dificuldades tênues, que um olhar atento, a escuta de relatos dos outros alunos e a indicação do intérprete de que o aluno surdo não estava interagindo, demonstravam a necessidade de repensar a prática e buscar soluções em conjunto para acolher e reconhecer as dificuldades de comunicação encontradas.

E, sobre os estados fisiológicos e emocionais, a ansiedade de tentar realizar um trabalho pedagógico adequado e buscar estratégias lúdicas para que o aluno surdo pudesse vivenciar as aulas teóricas e práticas com a turma, de forma prazerosa, foram essenciais para superar os momentos de frustração, de achar que não daria certo e de encorajamento para planejar outras vivências.

Orientações foram dadas por setores específicos da instituição sobre como lidar com esse caso e possibilitaram um canal aberto para o diálogo. No entanto, as trocas e as conversas sempre após as aulas com a intérprete para compreender como

era a personalidade, as maiores dificuldades e os interesses do aluno surdo, se tornaram a melhor estratégia para reverter situações de ansiedade da professora regente em relação ao ensino do aluno surdo no cotidiano das aulas de Educação Física.

Assim, foi possível criar e adaptar ações brincantes nas experiências com a turma, usar o celular como uma fonte de pesquisa e registro das aulas, utilizar o conhecimento sobre o uso de sinais para identificar os outros alunos e a professora regente, por meio de uma característica específica (o gesto da professora remete a sorriso/alegre/simpática). Isso proporcionou uma aproximação, socialização e compartilhamento desta visão de mundo do aluno surdo com a turma, bem como uma fonte de motivação para dar continuidade às práticas pedagógicas.

Essas questões nos levaram a refletir sobre a experiência com o estudante surdo nas aulas de Educação Física, como uma forma de incluí-lo da melhor maneira possível nas aulas. Fazer o trabalho pedagógico, seja teórico ou prático, com esse aluno, possibilitou rever as dificuldades e aprimorar os acertos, buscando a melhoria da prática a cada dia, progredindo com a ampliação das vivências e dos conhecimentos sobre as adaptações no ensino regular. Entre erros e acertos, a prática docente foi constantemente (re)construída no cotidiano escolar. A busca foi realizar o processo de inclusão a todo tempo e, na medida do possível, foi satisfatório.

Por isso, a necessidade de o professor se atualizar, buscar apoio pedagógico, rever suas práticas, ter sensibilidade e, sobretudo, um olhar e uma escuta sensíveis, a fim de valorizar os atores sociais desse cenário, contextualizando a inclusão de uma maneira mais ampla.

Referências

AZZI, R.G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BARBOSA, R. F. M.; SILVA, C. A. R.; SILVA, K. R. X. **Lazer, sociedade e escola: um relato de experiências em aulas de Educação Física**. Revista Humanidades e Inovação, v. 7, n. 10, p. 315-325, 2020.

GASTAL, M. L. A.; AVANZI, M. R. **Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia.** *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

GOUVEA, B.; EMILLIANO, S.; ALVES, V. **Autoeficácia docente e uso de tecnologias como inovação pedagógica.** In: MARTINS, A. S. R.; VIANNA, A. V.; COSTA, A. S.; SILVA, K. R. X. P. (Orgs.). **Coleção O novo velho Colégio Pedro II: Formação de Professores**, v. 7, Colégio Pedro II/PROPGPEC, Rio de Janeiro, 2017, p. 61-74.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação.** *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional.** Rio de Janeiro: **Colégio Pedro II, 2018.** Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em: 13 ago.2019.

RESENDE, H. G. **Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didático-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal.** *Movimento*, v. 1, n. 1, p. 20-28, 1994.

ROCHA, H. M.; LEMOS, W. de M. **Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento.** In: IX Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Comunicações: **SIMPED.** Rio de Janeiro: Fapesp, 2014. p. 1-12.

SILVA, K. R. X. **Criatividade e Inclusão na formação de professores: representações e práticas sociais.** 422f. Tese de doutoramento. **Programa de Pós-Graduação em Educação.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Recebido em: 09/01/2021

Aprovado em: 23/06/2021

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: IDENTIFICANDO LACUNAS E POTÊNCIAS⁴⁰

MAPPING SCIENTIFIC PRODUCTIONS ON HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS IN PHYSICAL EDUCATION: IDENTIFYING GAPS AND POWERS

Michele Pereira de Souza da Fonseca⁴¹

Samara Oliveira Silva⁴²

Mariana Peres⁴³

Resumo

O presente artigo tem por objetivo mapear e analisar as produções científicas envolvendo Altas habilidades/Superdotação especificamente no campo da Educação Física. A busca se deu em variadas bases de dados, tanto ligadas à Educação quanto à Educação Física nos últimos 10 anos. A pesquisa é de natureza qualitativa, teórica e exploratória. Como resultados constatamos que há uma grande lacuna nas produções científicas, indicando pouca preocupação da área com relação especificamente a esse público-alvo da Educação Especial, porém há grande potência em desenvolver esse tema. Para isso, se faz necessária a produção de mais estudos envolvendo esses dois campos, de modo a subsidiar os professores de Educação Física para uma prática inclusiva.

Palavras-chave: Altas habilidades/Superdotação. Inclusão. Educação Física.

Abstract

This article aims to map and analyze scientific productions involving High Abilities / Giftedness specifically in the field of Physical Education. The search took place in several databases, both linked to Education and Physical Education in the last 10 years. The research is qualitative, theoretical exploratory in nature. As a result, we found that there

⁴⁰ Um resumo simples desse texto, com dados preliminares, foi apresentado no 2º Congresso de Educação Física escolar na perspectiva inclusiva (CEFPEI) em novembro de 2020.

⁴¹Doutora em Educação (PPGE/UFRJ), Mestre em Educação (PPGE/UFRJ), Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Professora da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Coordenadora do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD-UFRJ). E-mail: michelepsf22@gmail.com . ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0355-2524>

⁴²Licenciada em Educação Física (EEFD-UFRJ); Pós-graduação em andamento CESPEB – Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica, ênfase Educação Física (FE-UFRJ); integrante do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD-UFRJ). E-mail: sami.oliveira.91@gmail.com .ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6317-9015>

⁴³Licencianda em Educação Física (EEFD/UFRJ). Integrante do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD-UFRJ). E-mail: mari.peres98@gmail.com . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7585-8026>

is a big gap in scientific production, indicating little concern in the area with regard specifically to this target audience of Special Education, but there is great power in developing this theme. For this, it is necessary to produce more studies involving these two fields, in order to subsidize Physical Education teachers for an inclusive practice.

Keywords: High abilities/Giftedness. Inclusion. Physical Education.

Introdução

Problematizar a ação e formação docente e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão constitui-se de grande desafio contemporâneo no campo da Educação e também na Educação Física (EF).

Ao defendermos ações em prol da educação como direito de todas as pessoas, nos referimos a proposições inclusivas, reflexivas e críticas, que atendam todas e quaisquer necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, o referencial teórico sobre inclusão em educação que nos apoiamos é abrangente, processual, dialético e infundável, considerando amplamente todas as singularidades humanas em seus processos de inclusão/exclusão como questões de gênero, relações étnico-raciais, classe social, religiosidade, deficiências e outras tantas (SAWAIA, 2017; BOOTH E AINSCOW, 2011, SANTOS, FONSECA E MELO, 2009).

Apoiada nas elaborações de Emilia Ferreiro, referendada por Lerner (2007), Candau (2020) reafirma a importância de entender as diferenças como vantagem pedagógica. Assim, ressaltando as potencialidades a serem exploradas e compartilhadas nas diferenças e suas inter-relações, neste artigo, nos ateremos às questões envolvendo Altas habilidades/Superdotação (AH/SD), considerado como público-alvo da Educação Especial (PAEE)⁴⁴, e como essa discussão se apresenta no campo da Educação e da Educação Física.

Dessa forma, o presente artigo teve como objetivo mapear e analisar as produções científicas envolvendo Altas habilidades/Superdotação e Educação Física.

⁴⁴ Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Como questões que orientam nossas reflexões nesta investigação, temos:

- O campo da Educação Física tem se preocupado em considerar os estudantes com AH/SD em suas investigações?
- Há produções sobre Altas habilidades/Superdotação e Educação Física nos bancos de dados do campo da Educação?
- As demais áreas da Educação dialogam com o campo da Educação Física e AH/SD?

Considerando a potência das manifestações da cultura corporal de movimento como fundamentais para o pleno desenvolvimento educacional do ser humano, importa verificar como e se o campo da Educação Física tem se apropriado das discussões envolvendo questões sobre Altas habilidades/Superdotação, considerado como público-alvo da Educação Especial.

O tema Altas habilidades/Superdotação tem sido apresentado nas pautas legais da Educação Especial. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.2), “a pessoa com altas habilidades/superdotação tem grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva complementa que:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.15).

Esse conceito tem sido explorado por muitos estudiosos que apresentam aportes teóricos diversificados; desse modo, é necessário a identificação com as referências e com base nelas iniciar os estudos sobre AH/SD. Sendo assim, para contextualizar Altas Habilidades/Superdotação, apoiamo-nos nos referenciais teóricos de Renzulli (1986; 2014) e Virgolim (2007; 2014).

O assunto em questão ainda é cercado por mitos e senso comum. Muitos remetem AH/SD à genialidade ou até mesmo como fenômeno raro, entretanto, esse

marcador não é tão incomum, e por falta de informação adequada essas particularidades passam despercebidas. Sobre as características desses estudantes:

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais (VIRGOLIM, 2007, p.11).

A pessoa com AH/SD apresenta um nível de inteligência elevada em habilidades específicas. Desse modo, ainda nos anos iniciais da trajetória escolar, esses estudantes podem apresentar dificuldades sociais e emocionais, reflexo das características inerentes à AH/SD (NAKANO E SIQUEIRA, 2012). Mas de qual inteligência estamos nos referindo? De acordo com Gardner (1994), não existe uma inteligência única, existem múltiplas inteligências que se relacionam e com o passar dos anos são aperfeiçoadas. Isso não quer dizer que todas as inteligências precisam ser estimuladas, cada indivíduo apresenta habilidades específicas e de inclinações próprias.

Para contextualizar sobre o comportamento da pessoa com AH/SD, nos fundamentamos na Teoria dos Três Anéis, definida por Renzulli (2014, p.06) que explica que o “superdotado consiste em comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos - capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade.” Esses três comportamentos compõem a Teoria dos Três Anéis. Com relação à capacidade acima da média, são identificados comportamentos de rápido processamento de informações, respostas objetivas, prática ou habilidade para atuar em uma ou mais áreas de conhecimento e pensamento abstrato. Exemplos dessa habilidade são: raciocínio verbal e numérico, fluência verbal, memória e relações de espaço. No que tange aos elevados níveis de comprometimento com a tarefa, os indivíduos demonstram comprometimento, foco, persistência, autoconfiança e dedicação. Por fim, com relação aos elevados níveis de criatividade, neste caso a criatividade não está ligada diretamente às habilidades artísticas, mas à capacidade imaginária de criar situações para solucionar problemas.

A escola possui uma função social importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos os envolvidos. Interessa-nos, portanto, problematizar o público-alvo da Educação Especial, que é subestimado e/ou superestimado, carregado de estereótipos. Assim, o papel docente não é diagnosticar e rotular, mas identificar para potencializar.

A inclusão de estudantes com AH/SD no contexto educacional acontece de maneira diferenciada considerando suas necessidades, visto que precisam de estímulos específicos, a fim de potencializar suas habilidades. Segundo Renzulli (2014), os modelos de aprendizagem e ensino são de grande valia e contribuem para o desenvolvimento. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica propõem que as escolas contribuam com:

Atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos, sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001, p.3).

Porém, Virgolim (2014, p.587) faz um importante adendo complementando que é “tarefa da escola estimular, em todos seus alunos, o desenvolvimento e a expressão do talento criador e da inteligência, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas no contexto acadêmico”.

Na escola, a AH/SD pode ser identificada e desenvolvida considerando os saberes de cada indivíduo. As formas mais comuns utilizadas nas escolas regulares são métodos específicos, programas para superdotados que seguem o modelo de enriquecimento curricular (VIRGOLIM, 2007).

De acordo com Renzulli (2014), os modelos de enriquecimento curricular são formas de atuarmos dentro da escola e tem como objetivo introduzir no currículo regular maiores oportunidades de experiências. Essas atividades não são exclusivamente voltadas para os estudantes com AH/SD e garantem a participação de todos e todas no processo de aprendizagem; logo, “o modelo busca minimizar o elitismo

etiquetando o atendimento e não os alunos e promovendo a irradiação de excelência em toda a escola” (RENZULLI, 2014, p. 541).

O modelo triádico de enriquecimento curricular viabiliza a possibilidade de se trabalhar conteúdos de diversas áreas de interesse. Ele é composto por três tipos de enriquecimento: Tipo I, II e III.

No primeiro tipo, são atividades exploratórias realizadas com todos os estudantes, com ampla variedade de conteúdo, profissões, hobbies, locais, entre outros. A partir dessa atividade são identificados os que demonstraram maior afinidade com cada tema específico. Após esse primeiro momento, no modelo de enriquecimento tipo II, os estudantes são separados por grupos de identificação pessoal já reconhecidos no tipo I. O enriquecimento geral do tipo II inclui o desenvolvimento de pensamento criativo, solução de problemas, processos afetivos e uma ampla variedade de habilidades de aprendizagem específicas como aprender o uso apropriado de pesquisa de nível avançado e materiais de referência para comunicação escrita, oral e visual. No enriquecimento do tipo III, os estudantes que ficaram interessados procuram suas áreas afins com intuito de comprometer seu tempo e dedicação com aquisição de conteúdos mais avançados. Para que esse estudante tenha contato com a área científica e assuma um papel de pesquisador em sua área de interesse, as atividades propostas no tipo III podem ser desenvolvidas em individual ou coletivamente (RENZULLI, 2014).

Durante todo processo de escolha dos campos de interesse, o professor atua como mediador e não possui influências nas decisões, muitas vezes as atividades são propostas pelos próprios estudantes, propiciando um maior protagonismo.

Qual o papel da Educação Física escolar nessas elaborações? “A Educação Física surge tratando o corpo num reducionismo biológico/fisiológico, esquecendo que o corpo trata das emoções e da construção cultural” (PEREIRA, GOMES e CARMO, 2017, p.98). De modo superficial, entende-se que nas aulas de Educação Física, o corpo fica em evidência e o intelecto fica em segundo plano, enquanto nas outras disciplinas esse processo é inverso.

Tal visão dicotômica de corpo ainda é muito presente e se apresenta de diferentes maneiras ao longo dos tempos. De fato, a concepção de separar o corpo da

mente não se sustenta, tendo em vista que o corpo “[...] é o lugar de aprendizagem, de apropriação do entorno por parte do sujeito. Uma aprendizagem onde o motor e o perceptivo, o corpo e a consciência compõem um único sistema” (NÓBREGA, 2005. p.68).

A disciplina Educação Física, apoiada nos elementos da Cultura Corporal e suas diversas possibilidades de variação das ginásticas, danças, lutas, esportes, jogos e brincadeiras, tem potencial não só de ampliar as possibilidades de ações e conteúdos abordados, mas também podem incentivar e propor diferentes formas de conhecimento do corpo, de expressão, comunicação e criatividade.

Nesse sentido, Fonseca e Ramos (2017) apontam que a diversificação de conteúdos contribui para aumentar as oportunidades de vivências corporais experimentadas, ampliando assim o conhecimento a respeito do próprio corpo, de suas possibilidades e relações com o outro, entendendo que os/as estudantes possuem singularidades que não necessariamente são contempladas somente por uma prática esportiva específica. Apoiadas em Darido (2014), as autoras afirmam que diversificar as experiências corporais nas aulas também facilita a adesão dos/as estudantes, pois ampliam as chances de uma possível identificação.

Diante disso, apontamos que a Educação Física tem potencial para não ser um coadjuvante que somente auxilie no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, mas sim uma área protagonista que pode contribuir coletivamente no enriquecimento curricular a fim de contemplar não somente os/as estudantes com AH/SD, mas todos/as em suas singularidades e inter-relações. Justamente por isso, nos interessa pesquisar as produções científicas envolvendo Altas habilidades/Superdotação e Educação Física. A Educação e a Educação Física têm interesse em investigar essa temática?

Caminhos metodológicos

A pesquisa é de natureza qualitativa, teórica e exploratória. Realizamos uma revisão sistemática de literatura a partir de estudos já existentes, publicados em

periódicos e anais de congressos, objetivando não somente apontar e organizar os achados, mas principalmente refletir e interpretá-los, conforme afirmam Costa e Zoltowski (2014, p.56) indo além de uma:

Simple relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado.

A busca se deu em variadas bases de dados, tanto ligadas à Educação quanto à Educação Física nas produções publicadas de 2009 a 2019. Pesquisamos em onze periódicos brasileiros de Educação Física melhor classificados no QUALIS CAPES⁴⁵, nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)/Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), no catálogo de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na Revista Educação Especial UFSM⁴⁶, na Revista Brasileira de Educação Especial, nos Anais do CBEE (Congresso Brasileiro de Educação Especial), do CBMEE (Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial), do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) e da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Estas foram escolhidas, visto que, representam as melhores fontes para identificar trabalhos publicados no campo da Educação Física e da Educação, posto que se configuram como grande referência e representatividade em eventos e periódicos, e também por terem avaliação por pares, o que aumenta a qualidade e confiabilidade dos estudos.

Utilizamos as palavras-chave “altas habilidades”; superdotação; “altas habilidades/superdotação” nos campos de busca e realizamos uma triagem dos estudos repetidos. Nos periódicos e anais relativos à Educação, fizemos uma rigorosa busca em cada um dos achados considerando a expressão “Educação Física”, com a intenção de

⁴⁵Considerando o quadriênio mais atual 2013-2016, segundo consta no site da CAPES, disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

⁴⁶Universidade Federal de Santa Maria

identificar estudos que abordassem de alguma forma o assunto em questão.

Com relação aos critérios de elegibilidade, elencamos estudos:

- que abarcam Altas habilidades e/ou Superdotação na Educação Física;
- que, ao menos, mencionam Educação Física nos estudos contemplando Altas habilidades e/ou Superdotação;
- que estão em língua portuguesa;
- que foram publicados de 2009 a 2019.

A partir dos resultados da busca em cada uma das bases de dados relatada acima, realizamos a leitura atenta dos títulos e resumos para verificar se atendiam aos critérios previamente estipulados. Com a finalidade de obter um panorama geral dos estudos encontrados, realizamos a leitura completa do estudo e a sistematização das informações em planilhas contendo título, autor, ano, objetivos, entre outros dados. Estes achados serão discutidos na seção abaixo, por local de busca.

Análise e discussão dos dados

Buscamos em onze periódicos brasileiros de Educação Física melhor classificados no QUALIS CAPES por meio dos endereços eletrônicos de cada um, considerando o quadriênio 2013-2016.

Tabela 1: Periódicos da Educação Física

Revista	Instituição	Qualis	Resultado da busca
Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS	UFRGS ⁴⁷	A2	0
Motriz: Revista de Educação Física	UNESP ⁴⁸	B1	1
Revista Motricidade	Desafio Singular	B1	0
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	CBCE ⁴⁹	B1	0
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)	USP ⁵⁰	B1	0

⁴⁷Universidade Federal do Rio Grande do Sul

⁴⁸Universidade Estadual Paulista

⁴⁹Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

⁵⁰Universidade de São Paulo

Revista de Educação Física da UEM	UEM ⁵¹	B1	1
Revista Pensar a Prática	UFG ⁵²	B2	1
Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer	UFSC ⁵³	B2	0
Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde (RBAFS)	SBAFS ⁵⁴	B2	0
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	UCB ⁵⁵	B2	0
Licere: Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer	UFMG ⁵⁶	B2	0

Fonte: organizado pelas autoras

Na Revista de Educação Física da UEM e na Revista Pensar a Prática, dois trabalhos apareceram fruto da busca por meio da palavra-chave “altas habilidades”, entretanto, numa busca mais refinada a partir da leitura dos trabalhos, verificamos que os estudos não possuem relação com a temática em questão e o assunto sequer foi citado. Baseado no que foi identificado como resultado da pesquisa dos periódicos, é possível observar que os mecanismos de busca não são precisos em suas respostas.

Na Motriz: Revista de Educação Física, aparece um resumo que cita Altas habilidades como sendo público-alvo da Educação Especial, mas o mesmo (constante em número suplementar da revista) aborda especificamente deficiência auditiva.

Assim, não obtivemos um resultado satisfatório nas revistas analisadas. As menções aqui assinaladas objetivam ilustrar não apenas as falhas nos mecanismos de busca dos periódicos, como também sinalizam a pouca preocupação da Educação Física com as questões envolvendo AH/SD, pelo menos ao que se refere aos periódicos aqui analisados.

A outra base de dados da Educação Física que pesquisamos foi o CONBRACE/CONICE, que é organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a entidade de maior representação científica da área da Educação Física, e acontece bianualmente, desde 1979. Buscamos as palavras-chaves nos anais dos

⁵¹Universidade Estadual de Maringá

⁵²Universidade Federal de Goiás

⁵³Universidade Federal de Santa Catarina

⁵⁴Sociedade Brasileira de Atividade Física & Saúde

⁵⁵Universidade Católica de Brasília

⁵⁶Universidade Federal de Minas Gerais

eventos realizados de 2009 a 2019, considerando os trabalhos publicados nas modalidades resumos simples e resumos expandidos.

Tabela 2: Total de publicações nas edições do CONBRACE/CONICE 2009 a 2019

Anais do CONBRACE/CONICE ⁵⁷	Total de publicações	Trabalhos encontrados
XVI CONBRACE/ III CONICE - 2009 ⁵⁸	401	0
XVII CONBRACE/ IV CONICE - 2011 ⁵⁹	522	0
XVIII CONBRACE/ V CONICE - 2013 ⁶⁰	501	0
XIX CONBRACE/ VI CONICE - 2015 ⁶¹	680	0
XX CONBRACE/ VII CONICE - 2017 ⁶²	780	0
XXI CONBRACE/ VIII CONICE - 2019 ⁶³	1155	0

Fonte: organizado pelas autoras

Conforme apresentado na tabela acima, não foram encontrados trabalhos que abordassem Altas habilidades/Superdotação. O evento é organizado atualmente em 13 Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs), dentre eles o GTT Escola e GTT Inclusão e Diferença.

Segundo informações disponíveis no site do CBCE, o GTT Escola⁶⁴ abarca “estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas”.

Quanto ao GTT Inclusão e Diferença⁶⁵, “acolhe trabalhos que tratam de um campo de conhecimento das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas na Sociedade, Escola e Educação Física entendendo as diferenças em seus múltiplos sentidos

⁵⁷Disponível em: <http://www.cbce.org.br/anais.php>

⁵⁸Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/schedConf/presentations>

⁵⁹Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/Conbrace2011/2011/schedConf/presentations>

⁶⁰Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/schedConf/presentations>

⁶¹Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/schedConf/presentations>

⁶²Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice>

⁶³Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/2019>

⁶⁴Disponível em: <http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=5>

⁶⁵Disponível em: <http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=12>

identitários de pessoas posicionadas nas suas classes sociais, econômicas, culturais, de raça/etnia, gênero, religiosidade, com necessidades especiais, etc, e que produzem e são produzidas na inclusão/exclusão”.

A fim de apresentar um parâmetro sobre a quantidade de trabalhos publicados e pressupondo que se houvessem estudos sobre Altas habilidades/Superdotação, seriam contemplados no GTT Escola e/ou GTT Inclusão e Diferença, tendo em vista suas ementas, elaboramos a tabela abaixo para ilustrar tal lacuna:

Tabela 3: Panorama de publicações nas edições do CONBRACE/CONICE e dos GTTs

Local de busca	Total de trabalhos em 2019	Total de trabalhos de 2009 a 2019	Altas habilidades	Superdotação	AH/SD
Anais do CONBRACE/CONICE	1155	4039	0	0	0
GTT 05 Escola	341	951	0	0	0
GTT 08 Inclusão e Diferença	93	252	0	0	0

Fonte: organizado pelas autoras

Por que o tema AH/SD não é contemplado nas pesquisas apresentadas nos periódicos e no evento CONBRACE/CONICE? Mesmo em um GTT específico sobre inclusão e diferenças esse tema não aparece. Essas bases de dados têm grande relevância no campo da Educação Física. Por que não há interesse em pesquisar AH /SD nessa área? As lacunas aqui assinaladas trazem preocupações preliminares sobre a invisibilidade do tema AH/SD com relação ao âmbito da Educação Física especificamente.

Intencionando ampliar a busca para além do campo específico da Educação Física, pesquisamos as palavras-chaves no Catálogo de dissertações e teses da CAPES⁶⁶, uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a Programas de Pós-graduação do país. Utilizando a

⁶⁶Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: setembro/2020

palavra-chave “altas habilidades” encontramos 344 estudos e superdotação 322 estudos no período de 2009 a 2019.

Desses achados, serão discutidos apenas 4 estudos que apresentam alguma aproximação com a Educação Física, conforme consta na tabela abaixo:

Quadro 1: Catálogo de dissertações e teses da CAPES

Título	Tipo	Autor/ano	Programa de Pós-graduação
Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS	Tese	Peranzoni (2013)	Educação
Efeitos em parâmetros neuromusculares de um programa de treinamento tático-técnico e físico e comportamento da maturidade em escolares do sexo feminino com altas habilidades motoras para o Rugby: Programa Vem Ser Pelotas	Dissertação	Muller (2018)	Educação Física
Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e a Educação Física: ensino colaborativo como estratégia de trabalho	Tese	Oliveira (2014)	Educação
Educação Física escolar, políticas públicas e atividade curricular desportiva: Araraquara-SP em estudo	Dissertação	Talora (2011)	Educação

Fonte: organizado pelas autoras

O estudo de Peranzoni (2013) abarca Altas habilidades/Superdotação na Educação Física no contexto do Ensino Superior. O objetivo geral da tese de doutorado foi conhecer os indicadores de Altas habilidades/Superdotação em acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Cruz Alta, Rio Grande do Sul.

A pesquisa foi desenvolvida com 30 estudantes do 7º período de graduação em Educação Física da Universidade citada. Inicialmente encontraram um total de 14 estudantes com características de Altas habilidades/Superdotação, porém na conclusão do estudo, 7 apresentaram tais indicadores. A autora se apóia principalmente nos estudos de Joseph Renzulli, Howard Gardner, Susana Pérez e justifica a escolha do curso de Educação Física na investigação por trabalhar a área corporal-cinestésica, possibilitando investigar os três tipos de AH/SD propostas por Renzulli (1986): a acadêmica, a produtivo-criativo e a acadêmica e produtivo-criativo.

A pesquisadora ainda aponta para a necessidade de políticas educacionais voltadas aos estudantes com AH/SD. Nesse sentido, o trabalho traz importantes subsídios para refletir sobre a formação docente na e para perspectiva inclusiva (FONSECA, 2014; LEME E FONSECA, 2020a; LEME E FONSECA, 2020b), referencial este que aponta preocupações não apenas em formar professores/as **para** lidar com as diferenças, mas em contemplá-los/as em suas singularidades **na** formação.

Acreditamos que o tema AH/SD deve estar presente na Licenciatura, perpassando as discussões envolvendo o público-alvo da Educação Especial que os/as licenciandos/as encontrarão, não só nas suas práticas docentes futuras, mas já durante seu curso nas experiências de preparação à docência de modo geral, como na prática de ensino, nos estágios, nos programas institucionais de iniciação à docência ou ação extensionista, por exemplo.

Porém, esta pesquisa de Peranzoni (2013) nos faz refletir também sobre a relevância de olhar para dentro do curso, de considerar as singularidades de licenciandos/as com AH/SD, suas demandas, desafios e reflexões ao longo de toda sua trajetória formativa, indo ao encontro do que propõe as elaborações sobre a formação docente na e para perspectiva inclusiva.

Por isso, há que se considerar as questões potenciais de exclusão/inclusão que ocorrem na formação, durante seu percurso formativo, tendo um olhar atento para o reflexo dessa formação nas futuras ações docentes desse professor (LEME E FONSECA, 2020a, p.77).

Os outros três achados nos suscitaram reflexões distintas. A tese de Oliveira (2014) aborda o público-alvo da Educação Especial na Educação Física no contexto da Educação Básica. O objetivo da pesquisa foi analisar o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre pesquisador e professor de Educação Física em salas de aula comuns na perspectiva do ensino colaborativo em uma escola municipal de Uberlândia “com turmas de 1º, 2º e 3º anos cujos estudantes apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (OLIVEIRA, 2014, p.51), porém, os/as estudantes que foram participantes da pesquisa enquanto PAEE apresentam deficiências distintas e autismo. Nesse sentido, apesar de AH/SD terem sido

mencionadas na pesquisa como público-alvo da Educação especial, não foram contempladas de fato no estudo.

Uma outra questão que emergiu desses achados está relacionada a ambiguidade do termo “altas habilidades” quando associado à expressão “altas habilidades motoras”, que apareceram em 2 estudos, com significados diferentes.

O estudo de Muller (2018), cujo objetivo é verificar os efeitos em parâmetros neuromusculares de um programa de treinamento tático-técnico e físico de Rugby bem como o comportamento da maturidade em escolares do sexo feminino com altas habilidades motoras para esta modalidade, apareceu como resultado da busca por conta da palavra-chave, por estar dentro do período e por ser uma dissertação de mestrado em Educação Física. A autora citada aborda “altas habilidades motoras” sendo compreendida no estudo como “desempenho motor acima da média da população nos testes de sprint, sprint com troca de direção e potência de membros inferiores” (MULLER, 2018, p.9), e não enquanto fenômeno da superdotação caracterizada pela Teoria dos Três Anéis propostos por Renzulli (1986).

O estudo de Talora (2011) é uma dissertação de mestrado que apareceu como resultado da busca, porém não estava disponível no catálogo por ser anterior a Plataforma Sucupira⁶⁷, por isso tivemos que buscá-la no site da biblioteca da instituição de ensino. O objetivo da pesquisa foi investigar as Políticas Públicas e Educacionais de incentivo à prática de esportes existentes no município de Araraquara - São Paulo, desenvolvidas tanto pelo poder público municipal, como nas escolas da rede Estadual de Ensino, localizadas no município, através das turmas de Atividade Curricular Desportiva (ACD).

A dissertação apresenta um capítulo explicando teoricamente o que é Altas habilidades/Superdotação, considerando-o como público-alvo da Educação Especial. Depois desse capítulo, o autor utiliza a expressão “altas habilidades motoras” ao longo

⁶⁷Ferramenta que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A melhoria foi concebida para facilitar o acesso a cada um dos processos de responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Capes, como a recomendação de cursos; o módulo de envio de dados Coleta Capes; e o sistema Qualis, de avaliação de periódicos. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>

do texto, porém, não fica claro se é referente a uma pessoa que tem uma ressaltada habilidade motora, ou se está considerando isso como Altas habilidades/Superdotação.

Identificamos que a expressão “altas habilidades motoras” aparece em 2 trabalhos de *stricto sensu*, o que representa grande relevância acadêmica. Percebemos que Muller (2018) utiliza tal expressão claramente não se referindo a AH/SD como público-alvo da Educação Especial, mas Talora (2011) apresenta um desalinhamento conceitual entre “altas habilidades motoras” e AH/SD. Isso nos faz pensar que é importante atentar para o uso das expressões e como se apropriam destas nos estudos.

Diante disso, em suma, pode-se observar que dentre os achados, apenas o estudo de Peranzoni (2013) aborda especificamente AH/SD e Educação Física. Os demais trabalhos, apesar de apresentarem aproximações com a Educação Física e serem contemplados pelos critérios de elegibilidade: 1) não aprofundam AH/SD em seus estudos, como no caso da tese de Oliveira (2014); 2) usam o termo Altas habilidades com outro significado, no caso da dissertação de Muller (2018); 3) não deixa claro o sentido do termo utilizado, no caso da dissertação de Talora (2011).

Considerando que haja publicações considerando o campo da EF em periódicos e eventos da Educação, ampliamos também a busca para os mais importantes congressos e revistas representativos do campo da Educação e especificamente da Educação Especial.

A Revista Educação Especial, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é classificada no Qualis CAPES A2 (Educação) e publica artigos que contemplam especificamente a Educação Especial.

Na busca com as palavras chaves, foram encontrados 61 artigos. Em uma busca mais detalhada, artigo por artigo, utilizando a expressão “educação física”, foram encontrados oito estudos. Desses oito, quatro fazem somente menção à Educação Física, mas não trazem a área para o centro da discussão. Estes quatro artigos abordam dificuldades do início da prática profissional de professores de Educação Especial e questões relativas estritamente a estudantes com AH/SD, como escala de identificação de talentos e programa de atendimento, mas a EF é apenas citada como área do conhecimento e não discutida, como retratam os exemplos abaixo.

Esse curso preparatório é realizado no formato de aulas, de segunda a sexta-feira, no período da tarde, das disciplinas: português, matemática, geografia, história, ciências, física, química, inglês e **educação física** (FONSECA E ABUD, 2019, p. 7, grifo nosso).

Contemplado com o PROEXT/MEC-2009 e o PROEXT/MEC-2010, este programa de extensão universitária tem o objetivo geral de formar professores de diferentes áreas do conhecimento (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, **Educação Física**, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras/Alemão, Espanhol, Francês, Grego, Inglês, Latim, Italiano, Literaturas, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química), em Libras, Braille e Materiais Didáticos Acessíveis. (DELOU, 2014, p. 684).

Nos cursos “do grupo de Ciência da Saúde (**Educação Física**, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades”, aos quais também se aplica a recomendação da Portaria 1793/94 (PÉREZ E FREITAS, 2014, p.634).

Quanto ao critério de seleção de professores, apesar de todos terem sido convidados, apenas um professor de **Educação Física** não aceitou participar (SUÁREZ E WECHSLER, 2019, p. 7 grifo nosso).

Ressaltamos o trecho acima relatado no estudo de Suárez e Wechsler (2009), que cita um professor de Educação Física que, apesar de ter sido convidado, não aceitou participar do estudo desenvolvido. As autoras ainda relatam que as turmas pesquisadas “têm um professor-regente e outros três que lecionam disciplinas especiais (Artes, Inglês e Educação Física)” (p.7), áreas essas historicamente subalternizadas na escola com olhar tradicional. Acreditamos que esse estudo de Suárez e Wechsler (2009), cujo objetivo era investigar evidências de validade e precisão da escala Identificação de Talentos pelo Professor (ITP), contaria com grande potencial de contribuições do campo da EF, bem como conseguiu de outras áreas participantes.

Obviamente nossas reflexões aqui apontadas não são generalizações. Não sabemos os motivos da recusa, porém esse fato se soma a alguns achados de nosso mapeamento, ratificando a distância entre a EF e o tema AH/SD, não só por parte de pesquisadores do campo da Educação, mas também por parte de professores de Educação Física.

Outros quatro estudos (VIEIRA, 2014; CAMPOS ET AL, 2019; RENZULLI, 2014; MARTINS E CHACON, 2019) apresentam menções mais aproximadas a EF, onde identificamos um potencial de terem sido feitas relações com a área, porém isso não se concretizou.

Vieira (2014), em seu estudo que objetivou a identificação dos indicadores de Altas habilidades/Superdotação nos acadêmicos participantes do Programa de Educação Tutorial (PET) na UFSM, menciona que o Grupo A é vinculado à Educação Física e possui 12 alunos bolsistas. Ao longo do estudo, a autora cita que a identificação pela provisão proposta para esses acadêmicos se fez a partir de atividades corporais, liderança e criatividade. Como resultado do estudo sinaliza que “no Grupo A foram identificados quatro (4) alunos sendo duas (2) mulheres e dois (2) homens” (p.707), com AH/SD, porém sem apresentar nenhuma discussão mais aprofundada sobre a área em si ou que caminhasse na direção de relacionar (ou não) os resultados à EF.

O artigo de Campos et al (2019) é um estudo de caso que narra os desafios do processo avaliativo/interventivo de uma criança com características expressivas de superdotação (11 anos e 7 meses, sexo feminino, 5º ano).

No contra turno, Marina tem participado de atividades de interação grupal, continua com acompanhamento terapêutico e iniciou a escolinha de futebol, o que vem gerando impacto positivo durante as atividades de **educação física**, otimizando seu envolvimento com a turma (CAMPOS, et al, 2019, p. 13).

A Educação Física é mencionada no artigo ao descrever a participação da estudante pesquisada em atividades esportivas e seus reflexos na EF, mas não descreve ou detalha quais são esses impactos positivos nem mesmo alguma contribuição da EF para a pesquisa em si.

O artigo de Renzulli (2014), aborda o Modelo de Enriquecimento para toda a Escola objetivando oferecer experiências de enriquecimento e desenvolver talentos em todos os estudantes. O ponto positivo é de proporcionar esse modelo para todas as crianças, não só as identificadas com AH/SD e, além de acompanhamento em nível avançado com base em seus pontos fortes e interesses.

Todos os professores (inclusive os de música, artes, **educação física**, etc.) estão envolvidos no ensino dos agrupamentos; e seu envolvimento em um determinado agrupamento está baseado no mesmo tipo de avaliação de interesses que é utilizada para os alunos quando escolhem sua opção de agrupamento (p.552).

A Educação Física aparece em uma menção no texto marcando o envolvimento dos professores de EF no ensino de agrupamentos, constituintes do citado modelo, que pode estimular os interesses e desenvolver o talento em toda a população da escola, mas não aponta outras participações desses docentes, nem como esse trabalho é realizado especificamente pela EF.

O estudo de Martins e Chacon (2019), objetivou analisar as pesquisas que investigaram os efeitos da formação sobre a autoeficácia de professores para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou Altas habilidades/Superdotação. Apresenta 19 menções à Educação Física ao longo do artigo, porém, os achados sinalizam pesquisas sobre formação de professores relacionadas à educação física adaptada, que historicamente está muito associada à questão envolvendo pessoas com deficiências e, portanto, não apresenta discussão sobre Altas habilidades /Superdotação.

A Revista Brasileira de Educação Especial é um periódico mantido pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), tem publicação trimestral, classificada no Qualis CAPES A2 (Educação) e objetiva a disseminação de conhecimento em Educação Especial. Pesquisando com a palavra-chave "altas habilidades" foram encontrados 10 estudos; com a palavra-chave superdotação foram encontrados 20 estudos. Em ambos os casos nenhum trabalho fazia sequer menção à Educação Física.

O Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) é organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desde 2003, se consolidando ao longo dos anos como evento de grande relevância na área. Buscamos as palavras-chaves nos anais do CBEE por meio dos endereços eletrônicos dos sites do evento em cada ano. Não foram encontrados estudos abarcando Altas habilidades e/ou Superdotação na Educação Física.

Tabela 4: Congresso Brasileiro de Educação Especial

Anais do CBEE	Trabalhos publicados	Altas habilidades	Superdotação	AH/SD na EF
VI CBEE - 2014 ⁶⁸	885	40	39	0
VII CBEE - 2016 ⁶⁹	913	38	35	0
VIII CBEE - 2018 ⁷⁰	791	42	41	0

Fonte: organizado pelas autoras

Em relação aos resultados descritos na tabela acima, levando em conta o número de trabalhos publicados no geral, poucos são relacionados à temática das Altas habilidades/Superdotação. Porém, tendo em vista somente o número de trabalhos publicados sobre AH/SD, embora significativo, não possui nenhum abordando o tema na Educação Física, o que apresenta indícios sobre as lacunas nessa área que vem sendo identificadas neste estudo.

Diante dos resultados insatisfatórios dessa busca mais geral, decidimos realizar uma busca mais refinada dentro do eixo temático “Altas habilidades/superdotação” procurando pela palavra-chave “Educação Física”, e no eixo temático “Educação Física e esportes adaptados” procurando pelas palavras-chaves “altas habilidades”, superdotação.

A busca mais refinada resultou em um achado nos anais do VIII CBEE – 2018, no Eixo temático Educação Física e esportes adaptados. O estudo intitulado “Educação Física e AEE: Ampliando possibilidades na EJA⁷¹”, de Nogueira (2018), apareceu como resultado dessa busca e objetivou “problematizar as possibilidades de atendimento ao estudante adulto com deficiência, a partir dos eixos temáticos Lutas, Danças e Jogos/brincadeiras previstos no Currículo da Cidade para Educação Física” (p.5).

Ao longo do estudo, a autora afirma que tal projeto visa a ampliação de jornada dos estudantes público-alvo da Educação Especial em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) no município de São Paulo, a partir da parceria entre o

⁶⁸Disponível em: <https://proceedings.science/cbee6/trabalhos>

⁶⁹Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers>

⁷⁰Disponível em: <https://proceedings.science/cbee-2018/trabalhos>

⁷¹Educação de Jovens e Adultos.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a disciplina Educação Física e que “as salas de aula são compostas por jovens, adultos, idosos, imigrantes e pessoas com deficiência, tornando a diversidade uma importante característica da escola”(NOGUEIRA, 2018, p.5).

Ou seja, embora aponte sobre o público-alvo da Educação Especial no estudo, estudantes com AH/SD não são citados. Porém, o que nos chama atenção é o fato do trabalho relatado acontecer com base nos estudos de Joseph Renzulli sobre Altas Habilidades/Superdotação, enriquecimento curricular e a utilização de diversas estratégias de intervenção pedagógica, como oficinas de artes marciais, expressão corporal e jogos virtuais.

Nesse relato de experiência, a contribuição desse autor (Renzulli) não refere-se à identificação ou AEE de estudantes alto habilidosos, mas sim à importância da valorização das potencialidades humanas defendida por suas ideias, evidenciadas a partir de programas de enriquecimento curricular (NOGUEIRA, 2018, p.6).

Diante disso, o citado estudo se apropria das elaborações de Renzulli sobre enriquecimento curricular, mas não enfoca Altas habilidades/Superdotação especificamente, somente propõe intervenções pedagógicas na disciplina Educação Física com os/as estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos.

Ressaltamos a importância de dialogar com referenciais como o enriquecimento curricular, indo ao encontro do que propõe a diversificação de conteúdos como estratégia pedagógica na perspectiva inclusiva (FONSECA E RAMOS, 2017), visto que esta articulação pode contribuir para Educação Física escolar corroborando com o conceito amplo de inclusão aqui apresentado, que busca atender todas as pessoas, não somente um grupo específico.

O Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (CBMEE) promovido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), também se configura como um evento de grande abrangência nacional e referência na área da Educação Especial. Assume caráter bianual, tendo suas edições nos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013. Por

meio dos endereços eletrônicos, tivemos acesso aos anais correspondentes de cada edição.

Tabela 5: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial

Anais do CBMEE	Trabalhos publicados	Altas habilidades	Superdotação	AH/SD e EF
CBMEE - 2009 ⁷²	348	10	7	1
CBMEE- 2011 ⁷³	11	10	8	0
CBMEE - 2013 ⁷⁴	32	20	20	0

Fonte: organizado pelas autoras

No quadro acima, identificamos que na edição de 2009, houve um número expressivo de trabalhos publicados em relação às edições de 2011 e 2013. Cabe ressaltar que nos anos seguintes os trabalhos foram organizados por eixos temáticos, sendo dedicado um eixo exclusivo para a temática Altas habilidades/Superdotação. Contudo, dentre todas as edições do evento identificamos apenas um trabalho que mencionava a Educação Física, intitulado “Identificando alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação de uma escola particular de Londrina”, de Lyra e Cianca (2009), “que objetivou aplicar a Lista de Indicadores da Dra Zenita Guenther (2000) a fim de identificar possíveis estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino de 1ª a 4ª séries.” (LYRA E CIANCA, 2009, p.1)

A identificação desses estudantes permeou todas as disciplinas que compõem o currículo neste segmento. Em relação aos resultados encontrados, onde são caracterizados os tipos de talentos apresentados em cada série, as autoras apresentam um dado importante acerca da Educação Física:

Estes dados revelam o que ocorre na maioria das escolas: os talentos mais apresentados são mais valorizados pelos professores que permanecem mais tempo com o aluno na sala de aula, geralmente

⁷²Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/publicacao-de-anais/anais-2009.php>

⁷³Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/publicacao-de-anais/anais-2011.php>

⁷⁴Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos---anais/at11-2013.php>

professor regente. Portanto, as opiniões dos professores de educação artística, **educação física e língua estrangeira são muito importantes**, pois através de suas observações pode-se identificar mais facilmente a existência dos talentos: **psicomotor e artístico** (LYRA E CIANCA, 2009, p. 3).

Constatou-se nas 1ª, 3ª e 4ª séries que não houve destaque no talento **psicomotor**, assim, seria importante que a escola investisse na observação desta habilidade, que muitas vezes aparece fora da sala de aula, por exemplo na **aula de educação física** (LYRA E CIANCA, 2009, p. 6).

Numa busca mais refinada por meio da leitura do trabalho, evidenciamos que o citado estudo reconhece que a Educação Física tem um papel importante perante a escola. As autoras apontam dados relevantes sobre a disciplina e apresentam um olhar interessante sobre a importância das aulas de educação física, também enfatizam sobre o papel da escola em investir nas disciplinas que apresentam conteúdos que estimulem o talento psicomotor. Porém, no decorrer do estudo as autoras não apresentam mais desdobramentos sobre o assunto e não aprofundam a questão, mesmo havendo muitas possibilidades de discussões.

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um evento de grande relevância no cenário brasileiro no que diz respeito à didática, práxis pedagógica, currículos, fazeres e saberes docentes. O encontro é de caráter bianual e acontece desde 1980. Considerando os critérios de elegibilidade propostos, iniciamos as buscas por meio dos endereços eletrônicos do evento que dão acesso aos anais disponibilizados em formato e-book contendo todos os trabalhos da edição vigente.

Tabela 6: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

Anais do ENDIPE	Trabalhos publicados	Altas habilidades	Superdotação	AH/SD e EF
ENDIPE - 2010 ⁷⁵	37	2	0	0
ENDIPE - 2012 ⁷⁶	800	2	0	0
ENDIPE - 2014 ⁷⁷	476	2	1	0

⁷⁵Disponível em: <http://endipe.fae.ufmg.br/publicacoes.php>

⁷⁶Disponível em: <http://endipe.pro.br/2012/>

⁷⁷Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/>

ENDIPE - 2016 ⁷⁸	800	0	0	0
ENDIPE - 2018 ⁷⁹	1121	0	0	0

Fonte: organizado pelas autoras

Nas edições de 2016 e 2018 não identificamos nenhum trabalho, embora essas edições tenham tido um maior número de trabalhos publicados, entretanto, por via das palavras-chave “altas habilidades” e superdotação não encontramos resultados.

Nos anos de 2010, 2012 e 2014 tivemos alguns resultados sobre AH/SD, porém numa busca mais detalhada a partir da leitura desses trabalhos, ficou evidente que o assunto AH/SD na Educação Física sequer é citado nos estudos. Salientamos que no e-book do ENDIPE 2010, com os anais, foi dedicado um eixo temático a “Educação de pessoas com deficiências, altas habilidades e condutas típicas: convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente”. Mas apesar de abordar o assunto Altas habilidades, não foi identificado nenhum artigo relacionando AH/SD na Educação Física.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Esta entidade organiza reuniões científicas nacionais anualmente desde 1978 e bianualmente desde 2013, consolidando-se como o evento de maior referência na área educacional.

As buscas pelas palavras-chaves se deram por meio dos endereços eletrônicos de cada Reunião Científica Nacional. Os trabalhos são organizados em Grupos de Trabalho (GTs); a investigação se deteve ao GT15 - EDUCAÇÃO ESPECIAL, conforme apresentado no quadro a seguir:

Tabela 7: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Anais da ANPED	Trabalhos publicados	Altas habilidades	Superdotação	AH/SD e EF
ANPED- 2009 ⁸⁰	18	1	0	0

⁷⁸Disponível em: <https://www.ufmt.br/endipe2016/>

⁷⁹Disponível em: <http://www.xixendipe.ufba.br/>

⁸⁰ Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_15.html

ANPED- 2010 ⁸¹	18	0	0	0
ANPED- 2011 ⁸²	24	0	0	0
ANPED- 2012 ⁸³	19	0	0	0
ANPED- 2013 ⁸⁴	20	0	0	0
ANPED- 2015 ⁸⁵	29	0	0	0
ANPED- 2017 ⁸⁶	20	0	0	0

Fonte: organizado pelas autoras

Encontramos somente um estudo no ano de 2009 com relação a AH/SD. Pérez e Freitas (2009) tiveram como objetivo em seu estudo contribuir para a atualização de informações sobre a pesquisa e a produção científica na área de AH/SD, numa tentativa de mostrar o que tinha sido feito até aquele momento e incentivar o seu aprimoramento.

Nesta presente pesquisa, nossas análises são feitas com base nos anos de 2009 a 2019. Isso nos permite ter um panorama mais atual sobre os estudos acerca da temática Altas habilidades/Superdotação principalmente em relação à educação física, como apresentado no objetivo desta pesquisa. O trabalho de Pérez e Freitas (2009) utiliza como instrumento de coleta dois bancos de dados de grande relevância: Banco de Teses da CAPES (buscando estudos entre 1987 e 2007) e os anais da ANPED (buscando estudos entre 1991-2008). Mesmo o estudo tendo considerado cerca de duas décadas de produções científicas envolvendo o assunto AH/SD no âmbito educacional, foi encontrado somente uma menção à Educação Física como mostrado abaixo:

Das dissertações, 1 foi produzida na década de 80; 10 na década de 90 e as 39 restantes na 1ª década de 2000, sendo 32 na área de Educação, 16 na Psicologia, uma na Informática e **uma na Educação Física**; 36

⁸¹Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt15>

⁸²Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=121:trabalho-gt15-educacao-especial&catid=47:trabalhos&Itemid=59

⁸³Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/121-gt15>

⁸⁴Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial>

⁸⁵Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>

⁸⁶Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=18

originadas em universidades públicas e 14 em instituições privadas (PÉREZ E FREITAS, 2009, p. 9).

As autoras identificam uma dissertação sobre a educação física, entretanto, não expõe sobre o conteúdo desse trabalho. Isso indica uma lacuna em relação a produção de estudos envolvendo o assunto AH/SD na educação física, evidenciando que há uma defasagem e que não tivemos avanços satisfatórios, como podemos observar nesta pesquisa. Apesar de gerarmos uma expectativa em relação aos resultados, principalmente por se tratar de uma pesquisa documental no âmbito educacional em dois bancos de dados de grande relevância e considerar duas décadas, a educação física aparece em apenas um achado, que por sua vez, também não foi discutida por Pérez e Freitas (2009).

Algumas políticas nacionais como Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apontam para a garantia de acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo os com Altas habilidades/Superdotação, à educação básica e ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Em termos legais, a Educação Física, deve estar integrada à proposta pedagógica da escola como componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 2003).

Dessa forma, acreditamos que a área da Educação Física, pela natureza de seus objetivos e conceitos, tem grande potencial de contribuir, não só para a identificação de estudantes com AH/SD, mas também de desenvolver práticas e pesquisas envolvendo essa temática. Vimos nesta pesquisa que esse entendimento sobre a EF poderia ser explorado nas investigações envolvendo a educação básica considerando a compreensão do corpo como instrumento de aprendizagem e da indissociabilidade entre corpo e mente, pois tal dicotomia invisibiliza talentos que muitas vezes passam despercebidos nas aulas, visto que há hierarquização de saberes e relações de poder entre os campos do saber escolar.

Nesse sentido, é importante considerarmos as potencialidades desses estudantes, refletir em relação às múltiplas inteligências e que elas também podem ser

identificadas e desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Isto posto, apontamos o potencial da Educação Física para ser não apenas um auxílio no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, mas sim uma área protagonista que pode contribuir efetivamente no enriquecimento curricular a fim de contemplar não somente os/as estudantes com AH/SD, mas todos/as em suas singularidades.

Com base nos resultados encontrados nesta pesquisa, buscamos também entender o perfil profissional de cada autor/a citado/a no presente estudo e constatamos que a maioria são formados por professores, pedagogas e psicólogos. Grande parte dos trabalhos encontrados são da área da Educação e não Educação Física. Essa questão precisa ser difundida também pela área da educação física, pois alguns conceitos são específicos dessa disciplina e o docente tem condições de problematizar sobre o assunto. Sobre as menções encontradas, muitas não dialogam com as possibilidades reais da educação física na aprendizagem.

Percebemos que há uma grande lacuna referente às produções científicas na área da Educação Física sobre AH/SD, porém alguns autores sinalizam para uma grande invisibilidade sobre AH/SD nas pesquisas voltadas à Educação de modo geral.

É importante apontar que além de a produção acadêmica ser incipiente na área das AH/SD e pouco expressiva em relação à temática da identificação, carecemos também de instrumentos de avaliação nacional sistematizados que sejam validados e possam ser utilizados em grande escala (MARTINS ET AL, 2016, p.07).

Essa informação acima ressaltada é fruto da pesquisa de Martins et al (2016) que realizaram um extenso levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, à Plataforma Sucupira e aos principais Programas de Pós-Graduação com produção na área da Educação Especial no Brasil. O intervalo temporal utilizado compreendeu um período de 10 anos (2005 a 2014).

A invisibilidade das pesquisas envolvendo AH/SD na área da Educação vem sendo assinalada por Martins et al (2016), Cruz (2014), Chacon (2014) e Pérez e Freitas (2009), que na maioria das vezes se refere ao público-alvo da Educação Especial, mas não necessariamente aprofunda ou sequer menciona AH/SD, para além de nomeá-la

como PAEE. Martins et al (2016) ressalta ainda que essa carência invisibiliza ainda mais os estudantes com AH/SD dentro do contexto escolar, com isso, muitas potencialidades não são valorizadas.

Em sua tese de doutorado, Cruz (2014) aponta uma questão relevante sobre as pesquisas envolvendo a temática:

No que tange às temáticas desenvolvidas nas pesquisas acadêmicas. São elas: “Conceito, definição, fundamentos” e “Sinalização, identificação e avaliação”; ambas apresentam os menores percentuais na predileção de temas de pesquisa e, ao nosso ver, são pontos cruciais para o entendimento e discussão do campo de estudos sobre as AH/SD (p.72).

Pérez e Freitas (2009), também sinaliza em seu estudo que houve um pequeno avanço em relação às pesquisas envolvendo AH/SD nas universidades brasileiras, porém esse número ainda é muito pequeno, e denuncia a carência de ofertas de linhas de pesquisas e cursos na área. Ressaltamos a importância de mais estudos e formação docente envolvendo a temática em questão, visto que, “os educandos com altas habilidades/superdotação possuem potenciais que podem prestar contribuições significativas à nossa sociedade, em todos os domínios de conhecimento” (CHACON, 2014, p.365).

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo mapear e analisar as produções científicas envolvendo Altas habilidades/Superdotação e Educação Física. Atingimos esse objetivo à medida em que nos debruçamos em importantes e referenciais bases de dados, tanto ligadas à Educação quanto à Educação Física, intencionando ampliar e qualificar a busca.

Com base no objetivo geral, algumas questões anunciadas na introdução deste artigo orientaram nossas reflexões. Ao questionarmos se o campo da Educação Física tem se preocupado em considerar os estudantes com AH/SD em suas investigações, identificamos a ausência de publicações em onze periódicos brasileiros de Educação Física melhor classificados no Qualis CAPES e nos anais do CONBRACE/CONICE de 2009

a 2019, evento mais importante da área. Nessas pesquisas nas bases de dados específicas da EF, percebemos que os mecanismos de busca da Revista de Educação Física da UEM e da Revista Pensar a Prática não são precisos em seus resultados, pois o assunto sequer foi citado nos estudos encontrados. Na Motriz: Revista de Educação Física apareceu somente 1 estudo relacionado ao público-alvo da Educação Especial, envolvendo especificamente deficiência e não AH/SD.

Ao investigarmos se há produções sobre Altas habilidades/Superdotação e Educação Física nos bancos de dados do campo da Educação, ressaltamos a tese de Peranzoni (2013), proveniente de um Programa de Pós-graduação em Educação, que investiga sobre os indicadores de AH/SD em licenciandos do curso de Educação Física, e a pesquisa de Nogueira (2018), publicada nos anais do VIII CBEE, que relata a experiência que se apropria das estratégias de enriquecimento curricular, comumente utilizada com estudantes com AH/SD, para fazer intervenções pedagógicas na disciplina de Educação Física na EJA. Interessante ressaltar que Nogueira possui formação inicial em Educação Física e Peranzoni é graduada em Educação Especial; assim, mesmo oriundas de formações diferentes encontram caminhos possíveis para abordar a EF no campo da Educação. Os demais achados publicados no campo da Educação somente mencionam a EF mas não aprofundam discussões e desdobramentos.

Por fim, nos preocupamos em verificar também se as demais áreas da Educação dialogam com o campo da Educação Física no que tange às AH/SD. Percebemos que esse diálogo não se estabelece de modo profícuo, pois identificamos nos estudos encontrados muitas menções a EF sem que houvesse conexões e reflexões mais aprofundadas nesse sentido, seja por recusa do professor de EF em participar da pesquisa, seja pela área da educação não compreender como a EF pode se articular com outros saberes escolares. Dessa forma, ao abordar as múltiplas possibilidades do corpo e movimento na aprendizagem, sinalizamos o quão pode ser potente uma maior articulação da Educação Física com a Educação, tanto nas pesquisas quanto nas ações e formações docentes.

Inicialmente, a ideia central desse artigo era buscar estudos que abarcassem Altas habilidades e/ou Superdotação na Educação Física, para saber como a área se

preocupa e vem abordando essa questão. Ao perceber que não havia muitos estudos com essa associação direta, ampliamos os critérios de elegibilidade elencados para esta pesquisa e optamos por também apontar estudos que ao menos mencionassem Educação Física contemplando Altas habilidades e/ou Superdotação, pois percebemos que seria importante verificar como trabalhos com outros enfoques, que não EF especificamente, consideravam essa área.

Pudemos observar, neste recorte de tempo de 2009 a 2019 e com as buscas nas 19 bases de dados pesquisadas, que tal congruência de temas não se fez presente plenamente. Este mapeamento nos permitiu refletir sobre um panorama mais atual sobre os estudos acerca da temática Altas habilidades/Superdotação e Educação Física no Brasil e seus desdobramentos, constatando uma evidente lacuna, porém com muitas potencialidades da EF em diálogo com a Educação. Embasadas na perspectiva ampla de inclusão, entendemos que é fundamental que as pesquisas compreendam estudantes com AH/SD, assim, indicamos que esta busca seja ampliada para outras bases de dados e que principalmente mais estudos envolvendo a Educação Física e AH/SD sejam desenvolvidos para fomentar a ação e formação docente na e para perspectiva inclusiva.

Referências

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro. Produzido pelo LAPEADE, 2011.

BRASIL. **LEI Nº 10.793, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2003**. Presidência da República. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: jan/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: jan/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: jan/2021.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: jan/2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: jan/2021.

CAMPOS, C. R.; ZAIA, P.; OLIVEIRA, K. S.; NAKANO, T. C. **Avaliação Psicológica e Intervenção**: Um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019.

CANAU, V. M. Didática, **Interculturalidade e Formação de professores**: desafios atuais. **Revista Cocar**. Edição Especial N.8, jan./abr., 2020. p. 28-44.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. C. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. In: S. H. KOLLER, M. C. P. COUTO; J. V. HOHENDORFF. **Manual para produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014, p.55-70.

CHACON, M. C. M.; MARTINS, B. A. **A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011**. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, maio/ago, 2014. p. 353-372.

CRUZ, C. **Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1930700 Acesso em: janeiro/2021.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. p. 50-61.

DELOU, C. **O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ)**. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

FONSECA, F. C. F.; ABUD, M. J. M. **Características de qualidade do professor na percepção de alunos com altas habilidades/superdotação**. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019.

FONSECA, M. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão**: reflexões sobre Brasil e Portugal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, M.; RAMOS, M. **Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de Educação Física Escolar**. In: PONTES JUNIOR, J (org.). **Conhecimentos do professor de Educação Física Escolar**. Fortaleza- CE: edUECE, 2017. p. 184-208.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente** - A teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEME, E; FONSECA, M. **Memória e narrativa de si: a construção do abecedário inclusivo na formação de professores.** In: Anais do XX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2020, Rio de Janeiro. v. 3. p. 73-84. Rio de Janeiro/ Petrópolis: DP et Alii, 2020a.

LEME, E; FONSECA, M. A inclusão na educação de jovens e adultos: fundamentos, princípios e percepções. In: SILVA, J. (Org.). **Formação de professores na Educação de jovens e adultos: temas em debate.** v. 1, p. 1-20. 1ed. Rio de Janeiro: WAK, 2020b.

LERNER, D. Enseñar en la Diversidad. **Lectura y Vida.** Buenos Aires, Argentina, 26(4), 2007.

LYRA, M. C; CIANCA, F. C. **Identificando alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação de uma escola particular de londrina.** In: Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Infantil. 3 a 6 de novembro de 2009 - Londrina – Pr - ISSN 2175-960X Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/publicacao-de-anais/anais-2009.php> Acesso em: set/2020.

MARTINS, B. A; CHACON, M. C. M. **Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores.** **Revista Educação Especial** , v. 32, 2019.

MARTINS, B. A; PEDRO, K.M; OGEDA, C. M. M. **Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis?** **Psicologia Escolar e Educacional**, v.20, n. 3, set/dez, 2016. p.561-568.

MULLER, C. **Efeitos em parâmetros neuromusculares de um programa de treinamento técnico-técnico e físico e comportamento da maturidade em escolares do sexo feminino com altas habilidades motoras para o rugby: Programa Vem Ser Pelotas.** 2018. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2019/02/Camila-Borges-M%C3%BCller.pdf> Acesso em: set/2020.

NAKANO, T; SIQUEIRA, L. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, maio/ago. 2012

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito.** 2.ed. Natal: EDUFRN, 2005.

NOGUEIRA, M. F. **Educação Física e AEE: Ampliando possibilidades na EJA.** In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos.SP,.Brasil. Campinas: Galoá; 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/educacao-fisica-e-ae--ampliando-possibilidades-na-eja>. Acesso em: jan/2021.

OLIVEIRA, V. **Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e a Educação Física: ensino colaborativo como estratégia de trabalho.** 2014. 187f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1430303 Acesso em: set/2020.

PERANZONI, V. **Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS**. 2013. 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3473/PERANZONI%2c%20VENEZA%20CAUDURO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: set/2020.

PEREIRA, A. S. M; GOMES, D. P.; CARMO, K. T. **Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em Educação Física**. *Revista Cocar*, Belém, Edição Especial N.4, jul./dez., 2017. p.93-117.

PÉREZ, S; FREITAS, S. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no brasil: uma análise das últimas décadas**. 2009. Anais da 32a Reunião Científica da ANPEd. Minas Gerais. Out, 2009. ISSN: 5587 Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_15.html. Acesso em: set/2020.

PÉREZ, S; FREITAS, S. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

RENZULLI, J. **Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação**. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, set./dez. 2014

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). **The triad reader. Mansfield Center: Creative Learning**, 1986.

SANTOS, M; FONSECA, M; MELO, S. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. 1ª edição. Curitiba: CRV, 2009.

SAWAIA, B (Org.) **As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SUÁREZ, J. T; WECHSLER, S. M. **Escala de Identificação de Talentos pelo Professor (ITP): Evidências de Validade e Precisão**. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019.

TALORA, A. **Educação Física escolar, políticas públicas e atividade curricular desportiva: Araraquara-SP em estudo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011. 95f. Disponível em: http://dissertacoes.mestrado.mouralacerda.edu.br/buscas_trabalhos-portal-mouralacerda.php?busca_trabalho=ANDR%C9+LU%CDS+CUST%D3DIO+TALORA&busca_ano=&busca_semestre= Acesso em: set/2020.

VIEIRA, N. Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos? *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

VIRGOLIM, A. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf> Acesso em: set/2020.

VIRGOLIM, A. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

Recebido em: 01/02/2021

Aprovado em: 14/04/2021